

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

NAZIOARTEKO DOKTOREGO TESIA

Hizkuntza eta Kultura aniztasuna Bilboko eskoletan

Euskararen erabileran eta euskal kultur praktikan eragiten duten faktoreak

Language and cultural diversity in schools of Bilbao

Factors influencing the use of Basque and the Basque Cultural Practices

NAIARA BERASATEGI SANCHO 2014

© Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
- *Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua (UPV/EHU)*
- EHU Press (UPV/EHU)
ISBN: 978-84-9082-047-6

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

NAZIOARTEKO DOKTOREGO TESIA

**HIZKUNTZA ETA KULTURA ANIZTASUNA BILBOKO ESKOLETAN.
EUSKARAREN ERABILERAN ETA EUSKAL-KULTURAREN PRAKTIKAN
ERAGITEN DUTEN FAKTOREAK**

**LANGUAGE AND CULTURAL DIVERSITY IN SCHOOLS OF BILBAO. FACTORS
INFLUENCING THE USE OF BASQUE AND THE BASQUE CULTURAL
PRACTICES**

NAIARA BERASATEGI SANCHO

Zuzendariak : Maria-Jose Azurmendi eta Nekane Larrañaga

Gizarte Psikologia eta Portaera Zientzien Metodologia Saila

Donostia, 2014-09-30

Doktorego tesi hau Euskal Herriko Unibertsitateko Euskararen arloko Errektoreordetzak emandako ikerketa bekari esker egin da

Rikiri, Maialeni eta bidean datorrenari

ESKERRONA

Lehenengo eta behin, eskerrak eman nahi dizkiet Tesiaren zuzendariei Maria-Jose Azurmendi eta Nekane Larrañaga irakasleei eta, bestetik, Euskal Herriko Unibertsitateko Euskararen arloko Errektoreordetzari, ikertzaileak prestatzeko beka baten bitartez Tesi honen burutzapena finantzatu baitu aurre-doktorego programaren bidez.

Eskerrak baita ere ANILIKU ikerketa taldeari, bertan hizkuntza eta kulturak aztertzeko, eta eskolan gertatzen dena hobeto ulertzeko, aukera paregabea izan dudalako, eta lankide finak ez ezik lagun jatorrak izateagatik.

HIZNET Hizkuntza Plangintza Graduondokoari eta bereziki Iñaki Martinez de Luna zuzendari eta irakasleari, hizkuntza gutxituen biziberritzerako eta euskararen normalizaziorako bideen inguruko ikuspegi aberats baterako ateak zabaltzeagatik, eta gai horiekiko interesa eta ikertzeko gogoia pizteagatik.

Reno-Nevada Unibertsitateko Center for Basque Studies-eko irakasle, idazkari eta Doktorego Tesia egiten zeuden ikasleei, nire atzerriko egonaldian etxean bezala sentiarazteagatik eta bertan jasotako laguntza guztiagatik.

Eskerrak ere lan honetan laguntza eskaini didaten Jone Aliri eta Ibon Manterolari. Baita ere Bilboko eskoletako zuzendari, ikasle eta irakasleei. Zuen laguntzarik gabe lan hau ezingo litzateke burutu.

UPV/EHUko Didaktika eta Eskola Antolakuntza Sailari eta bertako irakasleei, haiengandik metodologiaz zein lan egiteko moduz asko ikasi dudalako: Joserra, Javi, Isabel, Josebe, Maite, Nieves, Carlos, ... Baita Sail honetan ezagutu ditudan eta, gaur egun, lankide baino gehiago lagunak ere direnei: Leire, Nagore, Zuriñe, Igone, Ainara, Isra, Eneko, ...

Bilboko zein herriko betiko lagunei eta Maiteri eskerrak, beraien poz eta baikortasunagatik, eta momentu askotan nire ausentzia ulertzeagatik.

Eta eskerrak bereziki, familiari, amonaren, gurasoen, ahizparen eta Andoniren laguntzarik eta pazientziarik gabe, Rikiren maitasunik eta animorik gabe, lan hau aurrera eramatea ezinezkoa izango

zelako. Eskertu nahiko nioke bihotzez ere bidean datorren Jareri, hilabete hauetan berari denbora gutxi eskaini diodalako eta nire larritasun zein estresari aurre egin behar izan diolako txintxo-txintxo, milesker maitia!. Zuek gabe tesi hau ezinezkoa litzateke, beraz milesker, lan hau zuen meritua ere badelako.

AURKIBIDEA

SARRERA	1
1. ATALA: EUSKAL HERRIKO POPULAZIOAREN BILAKAERA SOZIODEMOGRAFIKO ETA SOZIOLINGUISTIKOA	5
1.1. Populazioaren bilakaera, ikuspegi soziodemografikotik	7
1.2. Euskal herriko eta EAeko egoera, ikuspegi soziolinguistikotik.....	20
1.2.1. Hizkuntzen gaitasuna	21
1.2.2. Hizkuntzen erabilera	23
1.2.3. Euskararekiko jarrerak	27
2. ATALA: IKASLE ETORKINAK ETA HEZKUNTZA SISTEMA	31
2.1. Ikasle etorkinen egoera, ikuspegi soziodemografikotik eta soziolinguistikotik.....	33
2.2. Lege esparrua eskolan, kultura arteko hezkuntzari eta hizkuntza aniztasunari dagokionez.	39
2.3. Ikasle etorkinak, eta hizkuntza eta kulturen irakaskuntza-ikaskuntza.....	42
2.4. Ikasle etorkinak, eta hizkuntzen inguruko, hainbat ikerketa.....	46
3. ATALA: AURREKARI TEORIKOAK	55
3.1. Hizkuntza eta kultura portaerak azaltzeko, erabilitako zenbait eredu teoriko.....	59
Lambert (1974).....	60
Mackey (1976).....	62
Naiman, Föhrlich, Stern eta Todesco (1978).....	65
Clément (1980).....	67
Hamers eta Blanc (1983)	69
Gardner (1985)	73
Skehan (1989).....	75
Fishman (1991)	77

Allard eta Landry (1992)	80
Gardner eta MacIntyre (1993).....	82
3.2. Euskararen jabeakuntza eta/edo erabilera azaltzeko, erabilitako zenbait eredu teoriko	84
Sánchez Carrión (1987).....	85
Etxague (1994).....	87
Larrañaga (1995).....	89
Azurmendi, Romay eta Valencia (1996)	91
Arratibel (1999).....	95
Garcia (2001).....	97
Luque (2004).....	99
Martinez de Luna eta Suberbiola (2008)	101
Cenoz (2008).....	103
4. ATALA: PROPOSATZEN DEN EREDU TEORIKOA	109
4.1. Enpirikoki aztertuko diren prozesu psiko-sozio-linguistiko-kultural-pedagogikoak.....	111
4.1.1. Sare soziala	112
4.1.2. Jarrera eta motibazioa.....	114
4.1.3. Identitate etnolingüistikoak	117
4.1.4. Gelako klima	119
4.2. Hizkuntzen erabilera eta kulturen praktikak azaltzeko, proposatzen den eredu psiko-sozio-linguistiko-kultural-pedagogikoa.....	121
5. ATALA: IKERKETA ENPIRIKOA.....	125
5. 1. Ikerketaren diseinua	127
5.1.1. Helburuak	127
5.1.2. Hipotesiak.....	128
5.1.3. Ikerketa-galderak.....	129
5.1.4. Metodologia	131
5.1.4.1. Lagina	132
5.1.4.2. Erabilitako galde-sorta	132
5.1.4.3. Diseinua eta prozedura	135
5.2. Emaitzak.....	137

5.2.1. Aldagaien deskribapena	137
5.2.1.1. Aldagai soziodemografikoak	137
5.2.1.2. Aldagai linguistiko eta kulturalak.....	151
5.2.1.3. Aldagai psikosozialak	158
5.2.1.4. Aldagai psikopedagogikoak	162
5.2.2. Ikasleek hainbat esparrutan dituzten hizkuntza-praktikak	165
5.2.2.1. Ikasleek galdera irekietan erabilitako hizkuntza.....	168
5.2.3. Ikasleen hizkuntzekiko identifikazioa	170
5.2.4. Ikasleen euskararen edo espainieraren erabilera, hainbat esparrutan, eta faktore soziodemografiko, linguistiko-kultural, psikosozial eta psikopedagogikoen arteko harremana.	172
5.2.4.1. Faktore soziodemografikoak.....	172
5.2.4.2. Faktore linguistiko-kulturalak	181
5.2.4.3. Faktore psikosozialak.....	187
Harreman-sareak	187
Identitatea.....	189
Hizkuntzekiko zein kulturekiko jarrerak.....	190
5.2.4.4. Faktore psikopedagogikoak	192
5.2.5. Ikasleen euskararen erabilera orokorra, eta euskararen erabilerarekin erlazionatuta dauden faktore soziodemografikoak, linguistiko-kulturalak, psikosozialak eta psikopedagogikoak	196
5.2.5.1. Ikasleen euskararen erabilera orokorra.....	196
5.2.5.2. Ikasleen euskararen erabilera orokorra, eta faktore soziodemografikoen, linguistiko-kulturalen, psikosozialen eta psikopedagogikoen arteko harremana.....	198
5.2.5.2.1. Faktore soziodemografikoak.....	198
5.2.5.2.2. Faktore linguistiko-kulturalak	201
5.2.5.2.3. Faktore psikosozialak.....	206
Harreman-sareak.....	207
Identitatea.....	208
Hizkuntzekiko zein kulturekiko jarrerak	209
5.2.5.2.3.1. Ikasleak galdera irekietan adierazitako euskararekiko jarrerak eta motibazioak	210

5.2.5.2.3.2. Euskararen erabileraren eta idazlaneko euskararekiko jarrera eta motibazioen arteko harremana.....	226
5.2.5.2.4. Faktore psikopedagogikoak.....	228
5.2.6. Ikasleen praktika kulturalak eta euskal kultura praktikarekin erlazionatuta dauden faktore soziodemografikoak, linguistiko-kulturalak, psikosozialak eta psikopedagogikoak	231
5.2.6.1. Ikasleen praktika kulturalak.....	231
5.2.6.2. Ikasleen kultur praktikaren eta faktore soziodemografiko, linguistiko-kultural, psikosozial eta psikopedagogikoen arteko harremana	233
5.2.6.2.1. Faktore soziodemografikoak	234
5.2.6.2.2. Faktore linguistiko-kulturalak	237
5.2.6.2.3. Faktore psikosozialak.....	242
Harreman sareak	242
Identitatea	243
Hizkuntza zein kulturekiko jarrerak	244
5.2.6.2.4. Faktore psikopedagogikoak	246
5.2.7. Ikasleen euskararen erabilera orokorra eta euskal kultur praktika orokorra, iragartzen duten aldagai nagusiak	248
6. ATALA: ONDORIOAK ETA EZTABAIDA	259
6.1. Ikerketaren ondorioak eta eztabaida	261
6.2. Ikerketaren mugak eta etorkizunerako ikerketa lerroak	281
6.3. Etorkizunera begira planteatu daitezkeen proposamen praktikoak	284
ABSTRACT.....	287
CONCLUSIONS AND DISCUSSION	289
BIBLIOGRAFIA.....	315
ERANSKINA: Galde-sorta	331

TAULEN AURKIBIDEA

1go taula: EAEko etorkin populazioaren bilakaera, 1998-2011	10
2.Taula. EAEko etorkin populazioa, probintzien arabera, 2011	11
3.Taula. EAEko etorkin populazioa, probintzia bakoitzean, 2011	11
4. Taula. Bilboko etorkin populazioa, 2011	12
5. Taula. EAEko etorkin populazioa, probintzi eta sexuaren arabera, 2011.	12
6. Taula. Bilboko etorkin populazioaren banaketa sexuaren arabera, 2011.....	13
7. Taula. EAEko etorkin populazioaren banaketa, adinaren arabera, 2011	14
8. Taula. EAEko etorkin populazioa, jatorrizko lurraldearen arabera, 2011	15
9.Taula. EAEko etorkin populazioa, probintzia eta jatorrizko lurraldearen arabera,2011.....	16
10. Taula. Bilboko etorkin populazioa, jatorrizko lurraldearen arabera, 2011	17
11. Taula. EAEn lehen hamar nazionalitate nagusienak, 2011.....	18
12. Taula. EAEn lehen hamar nazionalitate nagusien bilakaera, 2007-2011 (%).	19
13. Taula. Bilboko lehen hamar nazionalitate nagusiak, 2011.....	20
14. Taula. EHko hizkuntza gaitasuna, 2011	21
15. Taula. EAEko hiriburuak, hizkuntza gaitasunaren arabera, 2006.....	22
16. Taula. EAEko hizkuntza-ezagutza, lurraldearen eta adinaren arabera (%) 2011.	23
17. Taula. Ikasle etorkinen banaketa, probintzia eta hezkuntza-sarearen arabera, 2010-2011	34
18. Taula. EAEko ikasleen guztizkoa eta ikasle etorkinak, hezkuntza-mailaren arabera, 2010-2011...	35
19. Taula. EAEko ikasle etorkinak, jatorriaren arabera, 2010-2011.....	35
20.Taula. EAEko ikasle etorkinak, jatorrizko lurralde eta hezkuntza-sarearen arabera, 2010-2011	36
21. Taula. Ikasleen eskolatzeko-maila	137
22. Taula. Ikasleen jaioterria	138
23. Taula. Ikasleen aiten jatorria	139
24. Taula. Ikasleen amen jatorria	139
25. Taula. Ikasle etorkinen jatorrizko lurraldeak, galdera irekian jasotakoaren arabera	140
26. Taula. Ikasle etorkinen jatorrizko nazionalitateak	141
27. Taula. Ikasleak, ikastetxe motaren arabera.....	142
28. Taula. Ikasleak, eredu linguistikoaren arabera.....	144
29. Taula. Ikasleen jatorria eta eredu linguistikoa	145
30. Taula. Ikastetxeak, etorkin kopuruaren arabera	145
31. Taula. Ikasleak, ikastetxeak duen etorkin kopuruaren arabera	146
32. Taula. Ikasleak, sexuaren arabera	147

33. Taula. Ikasleen eskolatze-urtea	147
34. Taula. Ikasleen aiten maila soziokulturala	148
35. Taula. Ikasleen amen maila soziokulturala	148
36. Taula. Ikasleen aiten maila sozioekonomikoa	150
37. Taula. Ikasleen amen maila sozioekonomikoa	151
38. Taula. Ikasleen familian erabiltzen d(ir)en hizkuntza(k)	151
39. Taula. Ikasle etorkinen familiako hizkuntza	153
40. Taula. Euskara ikasten noiztik	154
41. Taula. Espainiera ikasten noiztik	155
42. Taula. Ingelesa ikasten noiztik	155
43. Taula. Hizkuntzen ezagutza, ikaslearen jatorriaren arabera	156
44. Taula. Kulturen ezagutza, ikaslearen jatorriaren arabera	156
45. Taula. Aldagai psikosozialak, ikasleen jatorriaren arabera	159
46. Taula. Aldagai psikopedagogikoak, ikasleen jatorriaren arabera (I)	162
47. Taula. Aldagai psikopedagogikoak, ikasleen jatorriaren arabera (II)	163
48. Taula. Ikasleek hainbat esparrutan egiten duten hizkuntza, ikasleen jatorriaren arabera (I)	165
49. Taula. Ikasleek hainbat esparrutan egiten duten hizkuntza, ikasleen jatorriaren arabera (II)	166
50. Taula. Ikasleek esparruz esparru erabiltzen duten hizkuntza, ikasleen jatorriaren eta familian hitz egiten duten hizkuntzaren arabera	167
51. Taula. Ikasleek galdetegiko galdera irekiak erantzutean erabilitako hizkuntza	169
52. Taula. Ikasleek hizkuntzekin duten identifikazioa	170
53. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera, esparru desberdinetan, ikasleen sexuaren arabera	173
54. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera, esparru desberdinetan, ikasleen ikasketa-mailaren arabera	173
55. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera, esparru desberdinetan, ikasleen ikastetxe motaren arabera	174
56. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera, esparru desberdinetan, eredu linguistikoaren arabera	175
57. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera, esparru desberdinetan, ikastetxeko etorkin kopuruaren arabera	176
58. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera, esparru desberdinetan, ikasleen jatorriaren arabera	176

59. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera, esparru desberdinetan, ikasleen amen ikasketen arabera	177
60. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera, esparru desberdinetan, ikasleen aiten ikasketen arabera	178
61. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera, esparru desberdinetan, amaren lan motaren arabera	179
62. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera, esparru desberdinetan, aitaren lan motaren arabera	179
63. Taula. Euskararen eta espainieraren ezagutza, erabileraren arabera, esparru desberdinetan....	181
64. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera, hainbat esparrutan, ikasleek ondoen hitz egiten duten hizkuntzaren arabera	182
65. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera, hainbat esparrutan, gehien erabiltzen duten hizkuntzaren arabera.....	183
66. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera, esparru desberdinetan, errazen hitz egiten duten hizkuntzaren arabera.....	184
67. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera, hainbat esparrutan, euskara ikasten hasitako adinaren arabera	184
68. Taula. Kulturaren ezagutza, euskararen edo espainieraren erabileraren arabera, hainbat esparrutan	185
69. Taula. Kultur praktika, euskararen edo espainieraren erabileraren arabera, esparru desberdinetan	186
70. Taula. Euskararen edo espainieraren erabilera, hainbat esparrutan, eta ikasleek harreman-sareetan erabiltzen duten hizkuntza	188
71. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera hainbat esparrutan, eta identitatea.....	189
72. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera, hainbat esparrutan, eta hizkuntza eta kulturekiko jarrera	191
73. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera, hainbat esparrutan, eta aldagai psikopedagogikoak.....	193
74. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera, hainbat esparrutan, ikastetxeak euskara eta euskal kultura sustatzeko proiektua izatearen arabera	194
75. Taula. Ikasleen euskararen erabilera orokorra, ikasleen jatorriaren arabera (I)	197
76. Taula. Ikasleen euskararen erabilera orokorra, ikasleen jatorriaren arabera (II)	197
77. Taula. Ikasleen euskararen erabilera orokorra, aldagai soziodemografikoen arabera.....	199

78. Taula. Ikasleen euskararen erabilera orokorra, eta hizkuntzen ezagutzaren, kultur ezagutzaren eta kultur praktikaren arteko harremana	202
79. Taula. Ikasleen euskararen erabilera orokorra, euskara ikasten hasi zirenean zuten adinaren arabera	203
80. Taula. Ikasleen euskararen erabilera orokorra, ondoen hitz egiten duten hizkuntzaren arabera	204
81. Taula. Ikasleen euskararen erabilera orokorra, gehien erabiltzen duten hizkuntzaren arabera..	204
82. Taula. Ikasleen euskararen erabilera orokorra, erraztasun handienez hitz egiten duten hizkuntzaren arabera.....	205
83. Taula. Ikasleen euskararen erabilera orokorra, eskolaz kanpoko jardueretan erabiltzen duten hizkuntzaren arabera.....	205
84. Taula. Ikasleen euskararen erabilera orokorra, eta harreman-sareetan hitz egiten duten hizkuntzaren arteko harremana.....	207
85. Taula. Ikasleen euskararen erabilera orokorra, eta identitatearen arteko harremana	208
86 Taula. Ikasleen euskararen erabilera orokorra, eta hizkuntzekiko zein kulturekiko jarreraren arteko harremana	209
87. Taula. Euskararen inguruko jarrera (alderdi kognitiboa), jatorriaren arabera.....	218
88. Taula. Ikasleen euskararen inguruko jarrera (alderdi kognitiboa), eredu linguistikoaren arabera (I)	219
89. Taula. Ikasleen euskararen inguruko jarrera (alderdi kognitiboa), eredu linguistikoaren arabera (II)	219
90. Taula. Ikasleen euskararekiko jarrera (alderdi afektiboa), jatorriaren arabera	220
91. Taula. Ikasleen euskararekiko jarrera (portaerazko alderdia), jatorriaren arabera	220
92. Taula. Ikasleek euskara ikasteko duten motibazioa, jatorriaren arabera	224
93. Taula. Ikasleen euskara ikasteko motibazioa, eredu linguistikoaren arabera	224
94. Taula. Euskararen erabilera, ikasleek euskararekiko duten jarreraren (alderdi kognitiboa) arabera	226
95. Taula. Ikasleen euskararen erabilera, euskararekiko duten jarreraren (alderdi afektiboa) arabera	227
96. Taula. Ikasleen euskararen erabilera, euskararekiko duten jarreraren (portaerazko alderdia) arabera	227
97. Taula. Ikasleen euskararen erabilera, euskara ikasteko duten motibazioaren arabera	228
98. Taula. Ikasleen euskararen erabilera orokorra eta aldagai psikopedagogikoen arteko harremana	229

99. Taula. Ikasleen euskararen erabilera orokorra, ikastetxeak euskara eta euskal kultura lantzeko proiektua izatearen edo ez izatearen arabera	229
100. Taula. Ikasleen kultur praktikak, jatorriaren arabera	232
101. Taula. Ikasleen kultur praktikak, jatorrizko lurraldekoak izatearen eta ez izatearen arabera.....	233
102. Taula. Euskal kultur praktika, aldagai soziodemografikoen arabera.....	235
103. Ikasleen euskal kultur praktika, eta hizkuntzen ezagutzaren, erabileraren eta kultur ezagutzaren arteko harremana.....	237
104. Taula. Ikasleen euskal kultur praktika, euskara ikasten hasi zirenean zuten adinaren arabera	238
105. Taula. Ikasleen euskal kultur praktika, ondoen hitz egiten duten hizkuntzaren arabera	239
106. Taula. Ikasleen euskal kultur praktika, gehien erabiltzen duten hizkuntzaren arabera	239
107. Taula. Ikasleen euskal kultur praktika, errazen hitz egiten duten hizkuntzaren arabera	240
108. Taula. Ikasleen euskal kultur praktika, eskolaz kanpoko jardueretan erabiltzen duten hizkuntzaren arabera.....	241
109. Taula. Ikasleen euskal kultur praktika, harreman-sareetan hitz egiten duten hizkuntzaren arabera	243
110. Taula. Ikasleen euskal kultur praktika, eta identitatearen arteko harremana.....	243
111. Taula. Ikasleen euskal kultur praktika eta hizkuntzekiko jarreraren arteko harremana.....	244
112. Taula. Ikasleen euskal kultur praktika, eta aldagai psikopedagogikoen arteko harremana	246
113. Taula. Ikasleen euskal kultur praktika, ikastetxeak euskal hizkuntza eta kultura lantzeko proiektua izatearen edo ez izatearen arabera	247
114. Taula. Euskararen erabilera orokorra eta euskal kultur praktika orokorrarekin erlazionatzen diren aldagaiak ($r \geq 0,400$)	249
115. Taula. Lagin osoaren, euskararen erabilera orokorraren aldagai auresaleak.....	250
116. Taula. Ikasle autoktonoen, euskararen erabilera orokorraren aldagai auresaleak.....	250
117. Taula. Ikasle etorkinen euskararen erabilera orokorraren aldagai auresaleak	251
118. Taula. Lagin osoaren, euskal kultur praktikaren aldagai auresaleak	252
119. Taula. Ikasle autoktonoen, euskal kultur praktikaren aldagai auresaleak.....	252
120. Taula. Ikasle etorkinen, euskal kultur praktikaren aldagai auresaleak	253
121. Taula. Euskaraz ondo hitz egiten duten ikasleen euskararen erabilera orokorraren aldagai auresaleak.....	255
122. Taula. Euskaraz ondo hitz egiten duten, ikasleen euskal kultur praktika orokorraren aldagai auresaleak.....	256

GRAFIKOEN AURKIBIDEA

1. Grafikoa. EAEko etorkinen populazioaren bilakaera, 1998-2011	10
2. Grafikoa. EAEko etorkin populazioa, probintzien arabera, 2011 (%).....	11
3. Grafikoa. EAEko etorkin populazioa, probintzia bakoitzean, 2011 (%).....	11
4. Grafikoa. EAEko etorkin populazioa, probintzi eta sexuaren arabera, 2011 (%).....	12
5. Grafikoa. Bilboko etorkin populazioaren banaketa, sexuaren arabera, 2011 (%)	13
6. Grafikoa. EAEko etorkin populazioaren banaketa, adinaren arabera, 2011 (%).....	14
7. Grafikoa. EAEko etorkin populazioa jatorrizko lurraldearen arabera, 2011 (%).....	15
8. Grafikoa. EAEko etorkin populazioa, probintzia eta jatorrizko lurraldearen arabera, 2011 (%).....	17
9. Grafikoa. Bilboko etorkin populazioa, jatorrizko lurraldearen arabera, 2011 (%).....	17
10. Grafikoa. EHko hizkuntza gaitasuna, 2011 (%).....	21
11. Grafikoa. Lurraldeen arabera, elebidun kopurua, 2011 (%).....	21
12. Grafikoa. EHko elebidunen bilakaera, 1991-2011.....	22
13. Grafikoa. EHko Euskararen erabilera, 2011 (%)	23
14. Grafikoa. EAEko euskararen erabilera, 2011 (%).....	23
15. Grafikoa. EHko Hizkuntzen erabileraren bilakaera, 2006-2011 (%).....	25
16. Grafikoa. Hizkuntzaren erabilera, hiriburuetan, 2011 (%)	25
17. Grafikoa. EHko Euskararen erabilera, adin-taldearen arabera, 2011 (%).....	26
18. Grafikoa. EHko euskararen erabilera, sexua eta adin-taldearen arabera, 2011 (%).....	26
19. Grafikoa. EHn euskararekiko jarrerak, 2011 (%)	27
20. Grafikoa. EAEn euskararekiko jarrerak, 2011 (%).....	28
21. Grafikoa. EAEn euskararen erabilera sustatzearen inguruko jarreraren bilakaera, 1991-2011 (%)	28
22. Grafikoa. EAEko ikasle etorkinen bilakaera, 2000-2011.....	33
23. Grafikoa. Ikasle etorkinen banaketa, probintzia eta hezkuntza-sarearen arabera, 2010-2011 (%)	34
24. Grafikoa. EAEko ikasle etorkinak, hezkuntza-mailaren arabera (HHE gabe), 2010-2011	35
25. Grafikoa. EAEko ikasle etorkinak, jatorriaren arabera, 2010-2011.....	36
26. Grafikoa. EAEn, jatorriz bertakoak diren eta ikasle etorkinen arteko konparaketa, ereduaren arabera, 2008-2009 ikasturtea.....	37
27. Grafikoa. Etorkin ikasleen artean, gehien hitz egiten diren hizkuntzak, 2006.....	38

EREDUEN AURKIBIDEA

1. Eredua: "The Social Psychological Model"	60
2. Eredua: "Modèle sociolinguistique d'interaction dans l'apprentissage des langues"	62
3. Eredua: "Model of the second language learner and language learning"	65
4. Eredua: "The social context model"	67
5. Eredua: "Modèle socio-psychologique du développement langagier"	70
6. Eredua: "Schematic representation of the theoretical model"	73
7. Eredua: "Influences in language learning"	75
8. Eredua: "States of reversing language shift"	77
9. Eredua: "Macroscopic Model of the determinants of additive and subtractive bilingualism"	80
10. Eredua: "Schematic representation of the Socio-education model of second language acquisition"	82
11. Eredua: "Hizkuntzak ikasteko elkarren arteko bi bideak"	85
12. Eredua: "Ikastetxe elebidunaren analisirako eredia"	87
13. Eredua: "Gaztetxoek euskararekiko jarrerak eta beren eragina euskara ikasi eta erabiltzean"	89
14. Eredua: "Modelo de la Identidad Etnosocial y de los Comportamientos Intergrupales (MIESCI) ..	91
15. Eredua: "Identitate Etnosoziala eta Akulturazio Eredua"	93
16. Eredua: "Ukipenezko 2Hen jabeakuntzarako eredu soziopsikologikoa"	95
17. Eredua: "Euskararen erabilera azaltzeko eredu psikosoziolinguistikoa"	97
18. Eredua: "Modelo psico-socio-lingüístico-pedagógico de adquisición-aprendizaje del Euskara, a través de la inmersión total precoz (AL2 Euskara)"	99
19. Eredua: "Conditions for the survival of Language"	101
20. Eredua: "Continua of Multicultural Education"	103
21. Eredua: "Hizkuntza eta kultur portaerak azaltzeko eredu soziodemografiko-psiko-sozio-linguistikoko-kultural-pedagogikoa" (HIKUP).....	123
22. Eredua: "Hizkuntza eta kultur praktikak azaltzeko diziplinarteko eredia" (HIKUDIE).....	279

SARRERA

Egungo gizartean, geroz eta ohikoagoa da, egoera eleanitz eta kultur anitzak topatzea. Oro har, mundu mailako ikuspegitik gizarteak gero eta pluralagoak dira eta gaur egun nekeza da elebakartasunaz edo kultur bakartasunaz hitz egitea; nahiz eta errealitateak askotarikoak diren, geroz eta gehiago gizarteak ere ele eta kultur anizdunak dira. Zentzu honetan, “eleaniztasuna egun fenomeno orokorra da eta elebakartasuna salbuespena”, Arnau-k dioen bezala (Arnau, 1992:11). Horrela aditzera ematen du Unescok (2001) ere, eta hortaz haratago ere dio, hizkuntza eta kultur aniztasuna, aukera bat dela eta ez arazo edo zama bat, eta aniztasun honen presentzia bermatu behar dela.

Gaur egun, kalkulu gehienen arabera, 6.000 hizkuntza inguru hitz egiten dira munduan. Kopuru hori zehaztea, ordea, auzi korapilatsua da, hizkuntza asko eta asko dokumentatu gabe daudelako, eta gainera, sarritan ez delako batere samurra hizkuntzen eta dialektoen arteko mugak ezartzea (Amorrortu et al., 2004). Skutnabb-Kangasen (2000) kalkuluen arabera, ahozko hizkuntza bat garatu duten komunitate askotan eta askotan, oso litekeena da keinuko hizkuntza bat ere garatu izana. Hortaz, 6.000 hizkuntza inguru ez, baizik eta 11.000 hizkuntza inguru leudeke munduan, keinuhizkuntzak kontuan hartuz gero. Nolanahi ere, hizkuntza-aniztasun hori arrisku bizia dago, hizkuntza gehienak (%95) gutxituak direlako, alegia, beren komunitatean ere beste hizkuntza handiagoen menpe edo itzalean, ukipen-egoera ezegonkorrean, bizi direlako. Skutnabb-Kangas (2000) hizkuntzen desagertzeaz baino, hizkuntzen erailtzeaz ari da. Alegia, salbuespenak salbuespen, hizkuntzak ez dira berez hiltzen, baizik eta gizakiaren zenbait ideologiaren, erabakiren eta ekintzen ondorioa dira hizkuntzen desagertzeak.

Hizkuntzen biziraupena gehienetan aniztasunarekin lotuta dago zuzen-zuzenean. Hizkuntzek irauten duten neurri berean hizkuntza- eta kultura-aniztasuna bermatuta egongo dira. Crystal-en (2007) arabera, hizkuntzen aniztasuna animalien eta landareen aniztasuna defendatzen diren modu berean defendatu behar da. Autore honen arabera, uniformetasunak ez bezala, aniztasunak espezieei luzaro irauteko aukera ematen die. Alegia, aniztasun gabe, dela animaliei edo landareei dagokionez, dela hizkuntzei eta kulturei dagokionez, gizateriak ez du aurrera egingo: aniztasun handieneko ekosistemak dira indartsuenak. Skutnabb-Kangas (2000) urrutirago doa, eta hizkuntza-aniztasuna balio duen zerbait ez, baizik eta beharrezkoa den zerbait dela aldarrikatzen du.

Hizkuntza eta kultur-ukipen egoera Euskal Herrian (EH) ez da berria, urte asko daramatza euskarak espainierarekin eta frantsesarekin batera bizirauten. Egoera honetan hizkuntza berriak ere sartu dira, eta Euskal Herria aniztasun horren adierazle ere bada. Etorri berrien kopurua gero eta handiagoa da, eta nahiz eta oraindik beste zenbait lurraldeekin konparatuz baxua izan (Katalunia, esaterako), hizkuntzen eta kulturen presentzian eragin nabaria du. EHko kaleetan, euskara, frantsesa eta espainiera ez ezik, bestelako hizkuntzak ere entzuten dira: wolofera, errumaniera edo tamazight, adibidez. Egoera honetan, euskarak iraun dezan nahi bada, eta bestelako hizkuntzak ere bere presentzia izan dezaten nahi bada, horretarako bideak urratu beharko dira.

Euskal-eskola ere aniztasun horren adierazle da, eta ezin uka eskola ere erronka handi baten aurrean dagoela. Euskararen normalizazioaren bidean oraindik ere egiteko handia du eskolak, ikasleak elebidunak (eta eleanitzak ere) izan daitezen. Hortaz, garrantzitsua izango da bide horretan plangintza, proiektu, programa... egokiak garatzea, benetako elebitasun hori lortzeko bidean. Bestalde, etorri berrien benetako integrazioa gerta dadin, ezinbestekoa izango da etorri berriek bertako hizkuntzak barneratzea, baina, aldi berean, beraien hizkuntza eta kultura ere neurriren batean mantenduz. Eta hori sustatzeko pausoak eman beharko dira.

Hizkuntza batek eta kultura batek iraun dezan, eta normalizazio egoera batean iraun dezan, hitz egitea edo praktikatzeko bezalakorik ez dago. Baina praktika horietan eragiten duten faktoreak desberdinak izan ohi dira: testuinguruaren, egoeraren edo pertsonaren ezaugarrien arabera. Hizkuntzen erabileran eta kulturen praktikan eragile desberdinek eragiten dute, eta autore desberdinek ere halaxe aditzera eman dute. Ikuspegi psikosozial batetik hainbat autorek hizkuntzen jabeak motibazioen eta jarreraren eraginak azpimarratu dute (Clément, 1980; Hamers eta Blanc, 1983; Gardner, 1985; Sánchez Carrión, 1987; Larrañaga, 1995; Arratibel, 1999). Fishman-ek (1991) berriz, talde edo komunitateko atxikimenduan oinarritzen du hizkuntza gutxituaren iraupena. Beste autore batzuk, ikuspegi psikopedagogiko batetik, Naiman eta besteek (1978) hizkuntzen ikaskuntzan eragiten duten faktore bezala azpimarratzen dituzte irakaskuntza bera, ikaslea eta testuingurua. Bestalde, Azurmendi, Romay eta Valencia-k (1996) ukipen egoeran dauden hizkuntzen edo kulturen artean ematen diren portaerak ulertzeko, batez ere hizkuntzarekiko soziologia eta psikologia sozialaren ikuspegiak integratuz, aldagai motak bereizterakoan, batez ere mota hauek azpimarratzen dituzte: bizitasun etnolinguistiko objektiboa, harreman sarea, identitate etnosoziala, bizitasun etnolinguistiko subjektiboa, akulturazio estrategiak eta talde arteko pertzepzio eta diskriminazioa. Prozesu psikosozialen artean, identifikazio sozialari, edo identitate etnolinguistikoari,

erdigunetasun berezia ematen zaio, prozesu honek ziurtatuko duelako aldagai mota guztien elkarren artekotasuna.

Beraz, hizkuntzen eta kulturen erabileraren auzia ez da kontu erreza. Sarri, eskola izan da hizkuntza berreskurapenerako eta erabilerarako esparru giltzarria. Euskal Herrian ere eskolaren bidez lortu da gazte asko euskalduntzea, eta eskolak izan duen papera euskararen normalizazioan ezin uka daiteke. Horregatik guztiatik, errealitate berri honen aurrean ere, eskola esparru aproposa izan daiteke hizpide dugun aniztasun linguistiko eta kultural berri hori kudeatzeko, eta hizkuntzei eta kulturei dagozkien lekua aitortzeko. Horretarako, besteak beste, ezinbestekoa izango da politika, esku-hartze eta programa baliagarriak eta arrakastatsuak martxan jartzea, beharrezkoak diren giza baliabide eta baliabide materialak eskainiz. Baina horretarako beharrezkoa da ere aurretik kultura eta hizkuntzarekiko ikasleek dituzten harremanak nolakoak diren aztertzea, hizkuntza-erabilerak eta kultur-praktikak nolakoak diren, ikasleen integrazioa nola ematen den eta abar luze bat aztertzea.

Testuinguru honetan, Doktorego Tesi honen helburu nagusia da, Bilboko ikasleen praktika linguistiko (euskara, espainiera eta beste hizkuntza) eta kulturalak aztertzea eta, zehatzago, euskararen erabilerak eta euskal-kulturaren praktikak nolakoak diren, eta praktika horietan zein faktorek eragiten duten aztertzea, baita etorkizunerako hizkuntza eta kultura plangintzarako egokiak izango diren bideak urratzea ere. Hala, ikusi nahi da desberdinak ote diren praktika linguistiko eta kultural hauek jatorriaren arabera ere, eta zeintzuk diren euskararen eta euskal-kulturaren praktikatan eragiten duten aldagaiak. Gai honetara, ikuspegi soziodemografiko, linguistiko-kultural, psikosozial eta psikopedagogikotik gerturatuko gara.

Doktorego-Tesi honen egiturari dagokionez, zenbait kapituluetan, edo ataletan, banatzen da.

1. Atalean, “Euskal Herriko populazioaren bilakaera soziodemografiko eta soziolinguistikoa” izenekoan, bi azpi-atal bereizten dira. Lehengoan, hainbat datu eskaintzen dira populazioaren bilakaeraren ingurukoak, ikuspegi soziodemografiko batetatik; bigarren azpi-atalean, Euskal Herriko eta EAeko egoera ikuspegi soziolinguistikotik deskribatzen da, ondorengo azpi-ataletan arreta jarriz: hizkuntzen gaitasuna, hizkuntzen erabilera eta euskararekiko jarrerak eta motibazioa.

2. Atalean, “ikasle etorkinak eta hezkuntza sistema” izenekoan, lau azpi-atal bereizten dira. Lehenengoan, ikasle etorkinen egoera ikuspegi soziodemografiko eta soziolinguistikotik deskribatzen da; bigarrenengan, kultura arteko hezkuntza eta hizkuntza aniztasunaren inguruan eskolan dagoen lege esparrua deskribatzen da; hirugarrenean, ikasle etorkinak eta hizkuntza-kulturen inguruko

irakaskuntza-ikaskuntza gaiak lantzen dira; azkenik, ikasle etorkinen eta hizkuntzaren inguruko hainbat ikerketaren berri ematen da.

3. Atalean, “aurrekari teorikoak” izenekoan, batetik, hizkuntza eta kultura portaerak azaltzeko erabilitako zenbait eredu teorikoen bilduma egiten da; bestetik, euskararen jabekuntza eta/edo erabilera azaltzeko erabilitako beste zenbait eredu teoriko, Euskal Herrian sortutakoak, aurkezten dira.

4. Atalean, “proposatzen den eredu teorikoa” izenekoan, enpirikoki aztertuko diren prozesu psiko-sozio-linguistiko-kultural-pedagogikoak zehazten dira, horien artean: sare soziala, jarrera eta motibazioa, identitate etnolinguistikoa, eta gelako klima. Azkenik, hizkuntzen erabilera eta kulturen praktikak azaltzeko proposatzen den eredu soziodemografiko-psiko-sozio-linguistiko-kultural-pedagogikoa aurkezten da.

5. Atalean, “azterketa enpirikoa” izenekoan, lan honen helburuak, hipotesiak, ikerketa galderak eta metodologia adierazi ondoren, zenbait analisi eta emaitza azalduko dira. Emaitzak horrela banatzen dira: aldagaien deskribapena; ikasleek hainbat esparrutan dituzten hizkuntza praktikak; ikasleek galdera irekietan erabilitako hizkuntza; ikasleen hizkuntzekiko identifikazioa; ikasleek euskararen edo espainieraren erabilera esparru desberdinetan eta faktore desberdinen arteko harremana: soziodemografikoak, linguistiko-kulturalak, psikosozialak eta psikopedagogikoak; ikasleen euskararen erabilera orokorra eta euskararen erabilerarekin erlazionatuta dauden faktore soziodemografikoak, linguistiko-kulturalak, psikosozialak eta psikopedagogikoak; ikasleen praktika kulturalak eta euskal kulturaren praktikarekin erlazionatuta dauden faktore soziodemografikoak, linguistiko-kulturalak, psikosozialak eta psikopedagogikoak eta, bukatzeko, ikasleen euskararen erabilera orokorra eta euskal kultur praktika orokorra iragartzen duten aldagaiak.

6. Atalean, “ikerketaren ondorioak eta eztabaida” izenekoan, ikerketaren ondorioak, mugak, aplikagarritasunak eta etorkizunerako proposamenak azalduko dira.

Ondoren, bibliografia aurkezten da eta, eranskinean, erabilitako galdesorta.

1. ATALA: EUSKAL HERRIKO POPULAZIOAREN BILAKAERA, SOZIODEMOGRAFIKOA ETA SOZIOLINGUISTIKOA

1. ATALA: EUSKAL HERRIKO POPULAZIOAREN BILAKAERA, SOZIODEMOGRAFIKOA ETA SOZIOLINGUISTIKOA

Sarreran aurreratu bezala, ikasle autoktono eta etorkinen praktika linguistiko eta kulturalak aztertzea helburu du Doktorego Tesi honek. Zehatzago, euskararen eta euskal-kulturaren erabilerak, edo praktikak, aztertu nahi ditugu eta, horietan, zein faktorek eragiten duten. Gauza jakina da testuinguruak hizkuntza zein kultura praktikan eragina duela. Hori dela eta, testuinguru hori deskribatzeko asmoz, aztertuko den populazioaren inguruko ikuspegi orokorrago bat izateko, ezaugarri soziodemografiko eta soziolinguistiko orokorrari begira jarriko gara estreinako atal honetan. Horretarako, ondorengo atalean, era deskriptibo batean, maila orokorretik hasiz eta gure testuinguru hurbileraino jaitsiz, populazioaren inguruko, datu soziodemografiko eta soziolinguistiko batzuk eskainiko ditugu. Gure ikerketa enpirikoko lagina Bilbon kokatzen denez, Bilboko errealitate soziodemografiko eta soziolinguistikoaren inguruko datuak ere eskainiko ditugu.

1.1 POPULAZIOAREN BILAKAERA, IKUSPEGI SOZIODEMOGRAFIKOTIK.

Migrazioa ez da kontu berria, asko izan dira EHTik kanpora emigratu dutenak eta, aldi berean, asko izan dira ere hona etorri direnak. Mundu mailan nabaria da lurralde batetik besterako jendartearen mugimendua. Castels eta Miller-ek (2003) diotenaren arabera, mugimendu hori ez da, nolabait esateko, zoriz edo kasualitatez gertatzen den zerbait, emigratzera behartzen duten arrazoiak oso konplexuak dira eta elkarrekin lotuta daude. Besteak beste, norbanakoen erabakiekin, prozesu familiar eta sozialekin, eta testuinguru sozioekonomikoekin edo politikoekin izan ohi dute zerikusia.

Zaila da zehazki esatea zenbat nazioarteko migrazio dagoen munduan, izan ere horietako asko egoera “irregularrean” edo “ilegalean” bizi baitira. Organización Internacional para las Migraciones-ek (OIM, 2011) emandako datuen arabera: 214 miloi dira nazioarteko migrazioak mundu mailan, populazio osoaren %3.3. Migrazio hau asko hazi da azken hamar urteetan eta 150 miloi izatetik 214 miloi izatera pasatu da. Alabaina, etorkinen kopurura asko aldatzen da lurralde batzuetatik bestera. Etorkin kopuru altua duten lurraldeen artean, aipatu beharko lirateke: Katar (87%), Arabiar Emiratu Batuak (70%), Jordania (46%), Singapur (41%), eta Arabia Saudi(28%). Etorkin kopuru baxua duten lurraldeak, aldiz: Sudafrika (3,7%), Eslobakia (2,4%), Turkia (1,9%), Japon (1,7%), Nigeria (0,7%), Errumania (0,6%), India (0,4%) eta Indonesia (0,1%).

Euskal Herrian (EH) ere migrazioen fenomenoak izugarriko garrantzia izan du historiaren joanean, bai euskal emigranteak askotan joan direlako beste latitude batzuetara, baita ere Espainiako eta Frantziako Estatuetatik immigranteak etorri direlako gurera (Albite, 2008). EHri dagokionez ere, Aramaio-k (2004) dioen moduan, XIX. mendearen amaieran, bereziki Bilbo-Handia eskualdean industriak hartu zuen indarra bide, Estatu Espainiarreko etorkin ugari iristen hasi ziren. Hala, XX. Mendean EAEk, bi prozesu bizi izan zituen: euskal emigrazioa kanpoalderantz (bereziki Ameriketarantz) eta migrazio espainiarra EHrantz. Espainia ez beste lurraldeetatik EHra etorririko etorkinak, XX. mende bukaera arte oso gutxi izan dira. XXI. Mende hasieratik aurrera hasiko da bestelako herrialdeetatik datorren migrazio-joera, batez ere Afrikatik, Latinoamerikatik eta Europa-Ekialdetik datorrena, nabaritzen. Albite-k (2008) dioen moduan, garai horretatik aurrera immigrante “berrien” presentzia sumatzen hasiko da, beren ezaugarri berezi eta berritzaileekin (ordura arte ezagutzen ez ziren beste latitude, ekonomia eta etnia edo kultura batzuetakoak). Alabaina azpimarratu beharra dago, migrazio-prozesuak gurean nolabaiteko bizkortzea izan badu ere, Europar Batasuneko eta mundu mailako beste herrialdeetako hazkuntzarekin alderatuz, datu kuantitatiboek dagokionez, oso kopuru txikien aurrean gaudela. Hala ere, kualitatiboki, EAEa oso egoera anitzean dagoela esan behar da, zeren jadanik 2007an, EAE eta Nafarroa batera hartuz: Amerikako 13 Estatuetakoko etorkinek 5 hizkuntza ezberdin ekarri dituzte, Europako 24 Estatuetakoko 29 hizkuntza, Afrikako 20 Estatuetakoko 52 hizkuntza, Asiako 9 Estatuetakoko 14 hizkuntza; hau da, 100 hizkuntza ezberdinak jaso ditugula esan daiteke, oso urte gutxitan; bertan dauden euskara eta espainiera, edo europar beste hizkuntza batzuk (frantsesa, ingelesa eta portugesa) kontutan hartu gabe (Uranga et al., 2008).

Aurrekoaren ondorengoa da, EHan bi hizkuntza-ukipen mota ematen direla: 1) ukipen-tradizionala deitzen dena, euskara eta espainiera artekoa, eta 2) ukipen-emergentea dena, euskara eta espainiera alde batetik, eta bestetik etorkinek ekarri dituzten hizkuntzen artekoa. Hau da, konplexutasuna handia da, bi motatako hizkuntza-ukipenak daudelako EHan.

Castels eta Miller-ek (2003) migrazio modernoak definitzeko hainbat ezaugarri azpimarratzen dituzte, adibidez, aniztasuna: hizkuntzari dagokionez, hizkuntzak ugaritzea ekarri du egungo migrazioak, eta horrek, aldi berean, testuinguru elebakarretik, edo elebidunetik gurean bezala, testuinguru eleaniztunetara igarotzea ekarri du. Gero eta jatorri bereko etorkin kopuru gehiago dagonez lurralde berean, horrek hizkuntza mantentzeko aukera ematen die etorkinei. Hiztun gehiago egotean, errazagoa da hizkuntza mantentzea. Baina sarri migrazio-hizkuntza horiek hizkuntza txikiak gertatzen dira harrera-lurraldean, eta, askotan, sare sozial oso txikietara edo familia-inguruko

harreman sareetara mugatzen da haien erabilera. Aipatzen duten beste ezaugarri bat da transnazonaltasuna: informazioaren teknologia berriei, eta garraioen iraultzari esker, etorkinek beraien jatorrizko inguruarekin harremanak mantentzeko aukera aldatzen ari da, euren jatorrizko komunitateekin berehalako eta etengabeko kontaktua dute eta.

Beste zenbait ezaugarri ere aipa daitezke, adibidez: EAEn gehiago dira lurralde batzuetatik datozenak, Latinoamerikatik adibidez, emakumezkoak direnak. Eta alderantziz, beste batzuetatik, Afrikatik adibidez, gizonezkoak direnak.

Populazioaren bilakaera EAEn

Ondorengo lerroetan EAeko datuetara mugatuko gara; ikerketa lagina Bilbon kokatuko denez, hiriburu honen inguruko datuak ere aurkeztuko ditugu.

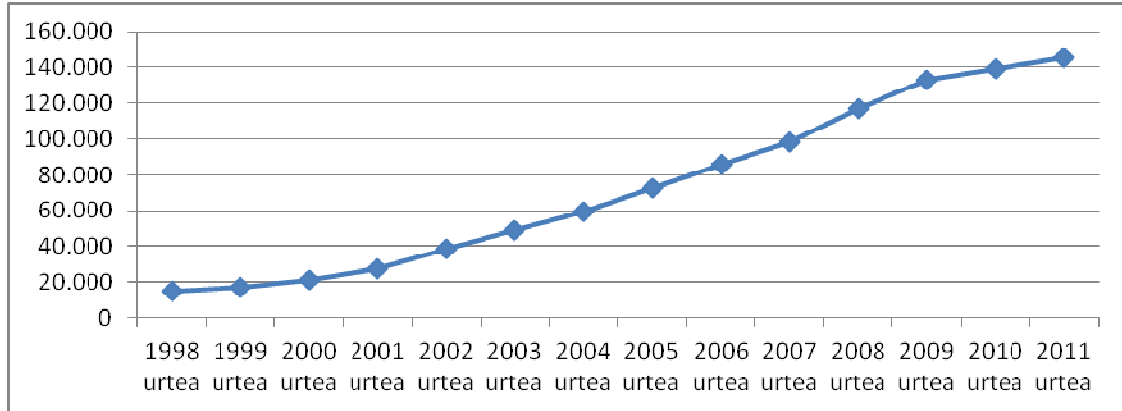
EAEn, nahiz eta beste lurralde batzuekin konparatuz oraindik etorkin kopuru txikia izan, nabaria izan da azken urteetako goranzkoa. Hala, 1998an 15.198 izatetik (%0,7), 2011an 145.256 (%6,7) izatera pasatu da etorkin kopurua, 7 puntuko igoera emanez (1. Taula, 1. Grafikoa).

1. Taula. EAeko etorkin populazioaren bilakaera, 1998-2011

Urtea	K.	%
1998	15.198	0,7
1999	16.793	0,8
2000	21.140	1,0
2001	27.438	1,3
2002	38.408	1,8
2003	49.231	2,3
2004	59.166	2,8
2005	72.894	3,4
2006	85.542	4,0
2007	98.524	4,6
2008	117.337	5,4
2009	132.865	6,1
2010	139.369	6,4
2011	145.256	6,7

Iturria: Ikuspegi@k. Immigrazioaren Behatokia, 2011 (Guk egindakoa).

1. Grafikoa. EAEko etorkinen populazioaren bilakaera, 1998-2011



Iturria: Ikuspegi@k. Immigrazioaren Behatokia, 2011 (Guk egindakoa).

Baina kontu izan behar da datu hauekin, Aierdi eta Moreno-k (2011:8) dioten moduan, “izan ere 2010. urtea inflexio unetzat hartu behar da fluxuen prozesuen bilakaeran, urte honetan antzeman baita atzerritarren etorrerak behera egin duela Espainiar Estatuan”. Baina EAEn zenbait ezberdintasun hautematen direla diote, Estatu Espainiarreko beste autonomi erkidego batzuekin alderatuz. Izan ere, bertako hazkundera, EAEn, autonomia erkidego guztietako altuena izan baitzen. Alderantzizko joera horiek azpimarratzeko, Aierdi eta Moreno-k (2011) hainbat faktore aipatzen dituzte:

- Alde batetik, ez da ahaztu behar EAEko atzerritarren ehunekoa txikienetakoa dela; beraz, ez da harrizkoa urtetik urterako hazkunderik handienak, ehuneko aldetik, horrelako autonomia-erkidegoetan gertatzea.
- Bestalde, migrazio-fluxuak beste autonomia-erkidegoetan baino geroago gertatu dira EAEn; beraz, pentsatzekoa da fluxu horien moteltzea ere atzeratu egingo dela hainbat urtez.
- Gainera, EAEko gizartearen eta lan-munduaren egitura oso bestelakoa da beste autonomia-erkidego batzuetakoarekin alderatuta, eta krisiaren eragina apalagoa izan da inguruko erkidegoetan baino, are gehiago etorkinentzako lan-nitxo nagusietan. EAEn eraikuntzaren sektorea ez da hain garrantzitsua eta, beraz, kolektibo hori lan-merkatuan sartzeko sektore eta jarduera nagusiak hauek izan dira: etxeko lanak eta pertsonak zaintzea. Krisiaren eraginez eraikuntzaren sektorea gainbehera etorri da, baina zaintzaren arloan eragina ez da horrenbestekoa izan. Azken sektore horretan, itxuraz EAE erkidego erakargarria da oraindik ere, nahiz eta aurreko urteetan adinako kopururik ez den izan (Aierdi & Moreno, 2011: 10).

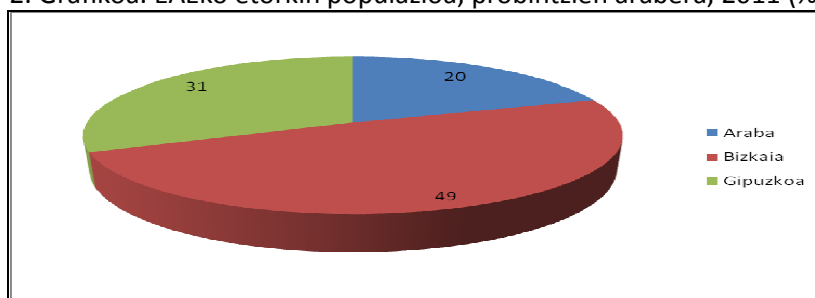
EAEko probintziei dagokionez (2. Taula, 2. Grafikoa), Bizkaia da etorkin gehien duen lurraldea: 72.256 (%49), ondoren Gipuzkoa 44.179 (%31) eta, azkenik, Araba 28.821 (%20).

2.Taula. EAEko etorkin populazioa, probintzien arabera, 2011

LURRALDEA	K.	%
Araba	28.821	%20
Gipuzkoa	44.179	%31
Bizkaia	72.256	%49

Iturria: Ikuspegi@k. Immigrazioaren Behatokia, 2011 (Guk egindakoa).

2. Grafikoa. EAEko etorkin populazioa, probintzien arabera, 2011 (%)



Iturria: Ikuspegi. Immigrazioaren Behatokia, 2011 (Guk egindakoa).

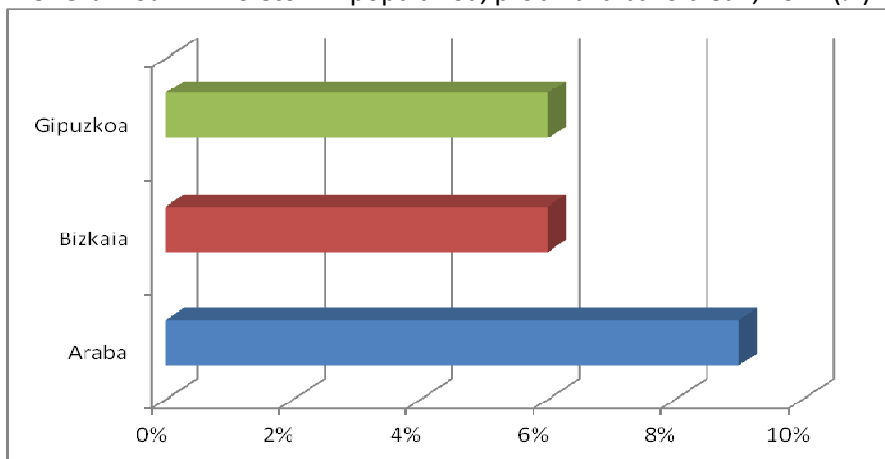
Aurreko grafikoa adierazi diren datuak aldatu egiten dira lurralde bakoitzeko proportzioei begiratuta (3. Taula, 3. Grafikoa). Araba da, bere populazio orokorra kontuan izanda, etorkin kopuru handiena duen lurraldea (%9), ondoren Bizkaia (%6,2) eta Gipuzkoa (%6,3) pareko kopuruekin.

3.Taula. EAEko etorkin populazioa, probintzia bakoitzean, 2011

LURRALDEA	K.	%
Araba	28.821	%9,0
Gipuzkoa	44.179	%6,2
Bizkaia	72.256	%6,3

Iturria: Ikuspegi@k. Immigrazioaren Behatokia, 2011 (Guk egindakoa)

3. Grafikoa. EAEko etorkin populazioa, probintzia bakoitzean, 2011 (%)



Iturria: Ikuspegi@k. Immigrazioaren Behatokia, 2011 (Guk egindakoa).

Bilboko datuetan (4. Taula) ikusten da, etorkin kopurua 29.697koa dela, populazio osoaren %8,4a ordezkatzuz.

4. Taula. Bilboko etorkin populazioa, 2011

	K.
Guztira	352.700
Etorkinak	29.697
Etorkinen %	8,4

Iturria: Ikuspegi@k. Immigrazioaren Behatokia, 2011 (Guk egindakoa).

Etorkin populazioa, sexuaren arabera

Sexuari dagokionez, 5. Taula eta 4. Grafikoan ikus daitekeen bezala, gizonezko eta emakumezkoen kopuruak antzekoak dira EAEko hiru probintzietan.

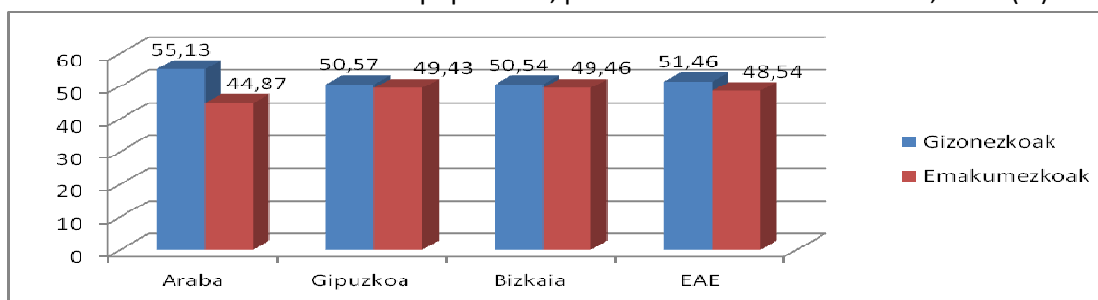
Ikuspegi@k-immigrazioak landutako 2010ko immigrazioari buruzko urtekarian, Fouassier-ek (2011) simetri hori ere azpimarratzen du, baina eremu geografikoei begiratzuz, bestelako egoera ematen dela nabarmentzen du: "Emakumeen (%48,4) eta gizonen (%51,6) arteko nolabaiteko simetria dago, baina eremu geografikoaren arabera begiratzen badugu, orekarik ez dago. Latinoamerikarren artean emakumezkoak gehiago dira, bertan bizi direnen %60,1, eta afrikar eta asiarrak artean gizonen artean, bi taldeetan %65etik gora" (Fouassier, 2011:17).

5. Taula. EAEko etorkin populazioa, probintzi eta sexuaren arabera, 2011

		K.	%
Araba	Gizonezkoak	15.874	55,08
	Emakumezkoak	12.947	44,92
Bizkaia	Gizonezkoak	36.436	50,43
	Emakumezkoak	35.820	49,57
Gipuzkoa	Gizonezkoak	22.379	50,66
	Emakumezkoak	21.800	49,34
EAE	Gizonezkoak	74.689	51,42
	Emakumezkoak	70.567	48,58

Iturria: Ikuspegi@k. Immigrazioaren Behatokia, 2011 (Guk egindakoa).

4. Grafikoa. EAEko etorkin populazioa, probintzi eta sexuaren arabera, 2011 (%)



Iturria:Ikuspegi@k. Immigrazioaren Behatokia, 2011 (Guk egindakoa).

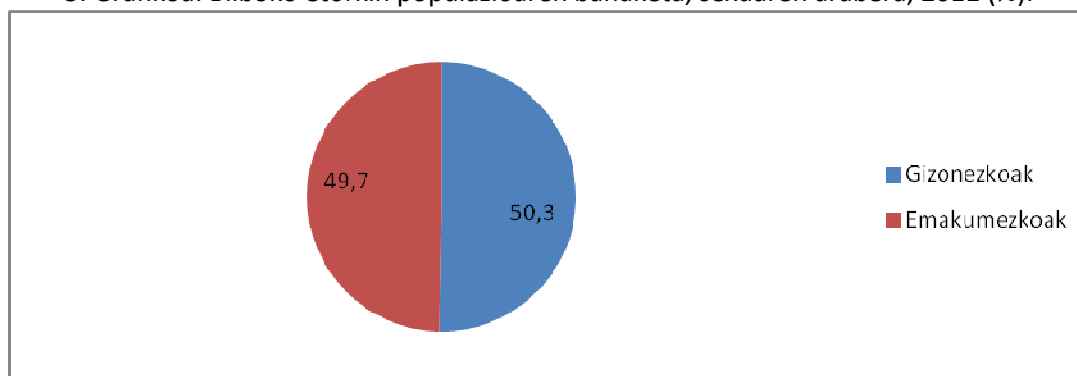
Bilboko datuetan, 6. Taulan eta 5. Grafikoan ikus daiteke, sexuaren arabera kopuruak nahiko orekatuak direla ere, gizonezkoen kopurua 14.945koa da (%50,3) eta emakumezkoena 14.752 (%49,7).

6. Taula. Bilboko etorkin populazioaren banaketa sexuaren arabera, 2011

SEXUA	KOPURUA	EHUNEKOA
Gizonezkoak	14.945	%50,3
Emakumezkoak	14.752	%49,7

Iturria: Ikuspegi@k. Immigrazioaren Behatokia, 2011 (Guk egindakoa)

5. Grafikoa. Bilboko etorkin populazioaren banaketa, sexuaren arabera, 2011 (%).



Iturria: Ikuspegi@k. Immigrazioaren Behatokia, 2011 (Guk egindakoa).

Etorkin populazioa, adinaren arabera

EAEko populazioa adin taldeka aztertuz gero, esan daiteke, etorkin populazioaren gehiengoa 25-44 urte bitartean kokatzen dela. Hala, Araban 15.311 (%53,12) kokatzen da adin tarte hauetan, Bizkaian 39.649 (%54,87), eta Gipuzkoan 23.685 (%53,61). Beraz, populazioaren gehiengoa lanerako adinean dago; adin talde zaharretan, aldiz, kontrako joera erakusten da, %2tik beherako ehunekoak dituzte hiru probintziak (7. Taula, 6. Grafikoa).

Fouassier-ek (2011) konparaketa bat egiten du bertako eta etorkinen artean, eta ondorengo dio:

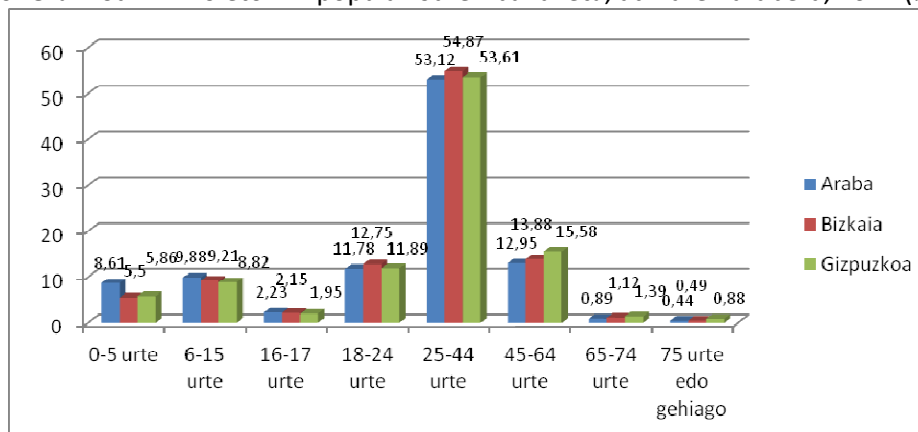
Adin-taldeen arabera, bertako eta atzerritar populazioaren arteko desberdintasunak begi bistakoak dira. Desberdintasunak lan-adinarekin hasten dira nabarmentzen. EAEn bizi diren atzerritarren %54ak 25 eta 44 urte artean ditu, eta bertakoen portzentajea, berriz, %29,5 da. Adin-talde zaharretan kontrako joera erakusten dute, 65 urtetik gorako atzerritarrak %1,8 baitira, eta bertakoak %20,4. Horrek erakusten du atzerritarren %84,1 lanerako adinean dagoela, 17 puntu bertako populazioaren gainetik (Fouassier 2011:18).

7. Taula. EAEko etorkin populazioaren banaketa, adinaren arabera, 2011

	ARABA		BIZKAIA		GIPUZKOA	
	K.	%	K	%	K.	%
0-5 urte	2.483	8,61	3.981	5,5	2.591	5,86
6-15 urte	2.849	9,88	6.659	9,21	3.898	8,82
16-17 urte	664	2,23	1.550	2,15	861	1,95
18-24 urte	3.396	11,78	9.216	12,75	5.255	11,89
25-44 urte	15.311	53,12	39.649	54,87	23.685	53,61
45-64 urte	3.732	12,95	10.035	13,88	6.885	15,58
65-74 urte	258	0,89	810	1,12	615	1,39
75 urte edo gehiago	128	0,44	356	0,49	389	0,88
GUZTIRA	28.821	100,0	72.256	100,0	44.179	100,0

Iturria: Ikuspegi@k. Immigrazioaren Behatokia, 2011 (Guk egindakoa).

6. Grafikoa. EAEko etorkin populazioaren banaketa, adinaren arabera, 2011 (%)



Iturria: Ikuspegi@k. Immigrazioaren Behatokia, 2011 (Guk egindakoa).

Etorkin populazioa, eremu geografikoaren arabera

EAEko etorkin populazioaren jatorriari dagokionez, 8. Taula eta 7. Grafikoan, ikus daiteke: Latinoamerikar populazioa dela nagusitzen dena 61.688 (%42,5), ia atzerritar populazioaren erdia osatuz. Nabaria da ere, Europarren kopurua 40.359 (%27,8) eta Afrikarren kopurua 32.6300 (%22,5) (magrebitarrak kopuru nagusia izanik 22.224). Azkenik aipatzekoa da ere Asiar populazioa 9.498 (6,5%) (txinatarrak kopuru nagusia izanik 4.763).

Fouassier-ek (2011), azken zortzi urtetako populazio atzerritarren osaketaren bilakaera aztertuz, ondorengoa dio:

EAEEn dagoen populazio atzerritarren osakerari dagokionez, ikusten da azken 8 urte hauetan nola banatu den. Begi-bistakoa da urte guzti horietan talde ugariena latinoamerikarrek

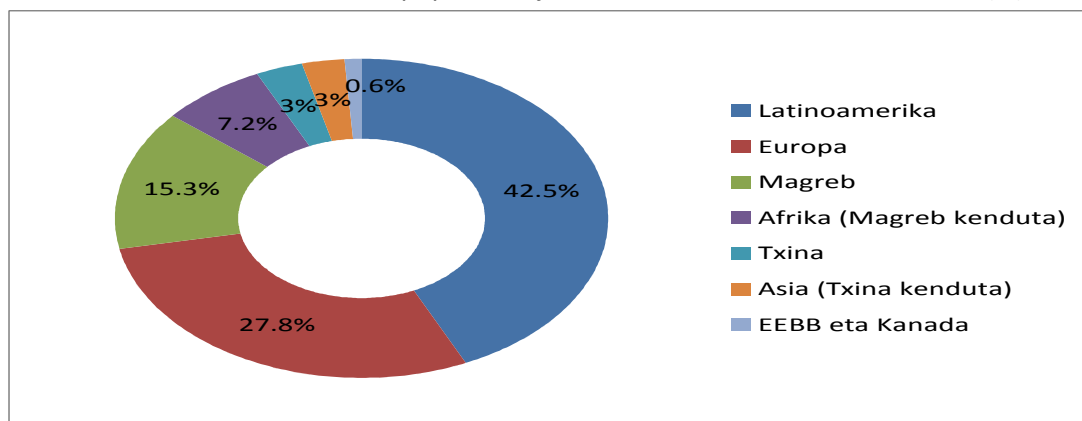
osutzen dutela; 2003an %46 ziren, eta 2006an eta 2007an %48,3 izatera iritsi ziren; baina azken urtean 4 puntu behera egin dute. Aipatu beharreko hurrengo taldea Europar Batasuneko kideek osatzen dute; talde berezia da, 2007tik aurrera ia 10 puntuko igoera baitu (%27,3), izan ere, kontuan hartu behar da Errumania eta Bulgaria orduan sartu zirela EBN estatu kide gisa. 2010ean %25,7ra jaitsi da. Bestalde, Magrebetik zein Saharaz hegoaldeko herrialdeetatik etorritako populazioa etengabe hazten joan da 2007tik aurrera, eta 2010ean %14,4ra eta %6,6ra iritsi dira, hurrenez hurren (Fouassier 2011: 14).

8. Taula. EAEko etorkin populazioa, jatorrizko lurraldearen arabera, 2011

	K.	%
Latinoamerika	61.514	42,5
Europa	40.359	27,8
Magreb	22.208	15,3
Afrika gainerakoa	10.422	7,2
Txina	4.763	3,3
Asia gainerakoa	4.735	3,3
EEBB eta Kanada	943	0,6

Iturria: Ikuspegi@k. Immigrazioaren Behatokia, 2011 (Guk egindakoa).

7. Grafikoa. EAEko etorkin populazioa jatorrizko lurraldearen arabera, 2011 (%)



Iturria: Ikuspegi@k. Immigrazioaren Behatokia, 2011 (Guk egindakoa).

Probintziei begiratuz, ikusi daiteke (9. Taula, 8. grafikoa) hiruetan nagusitzen direnak latinoamerikarrak direla, Araban 9.887 (%34,32), Bizkaian 33.661 (%46,63) eta Gipuzkoan 18.119 (%39,51). Gaingiroki, esan daiteke Bizkaia latinoamerikar populaziogatik (%46,63) nabarmentzen dela, Gipuzkoa europarengatik (%35,49) eta Araban beste bi probintzietan baino magrebiar gehiago dagoela (%27,81). Saharaz Hegoaldeko afrikarren populazioa askoz baxuagoa da Gipuzkoan, eta asiarrek osatzen duten taldea antzekoa da hiru lurraldeetan.

Probintzien arteko desberdintasunen zergatia azaltzeko, Fouassier-ek (2011) ondorengo dio: Lurralde historiko bakoitzean populazio atzerritarra horrela banatuta egotea, hein handi batean, talde bakoitzaren lan-zokoari zor zaio. Lurralde bakoitzaren lan-beharren arabera, etorkinak batean edo bestean finkatzen joan dira. Urtekariko beste kapitulu batean lan-merkatuaren ezaugarriak sakon aztertzen badira ere, interesgarria da aipatzea hiru euskal probintzien artean badirela desberdintasunak, eta desberdintasun horiek direla eta, lurralde batean nazionalitate jakin batzuetako pertsona gehiago dago nabarmen adin eta sexu aldagaiak kontuan hartuta, eta beste batean, aldiz, ez: Araban nekazaritzaren eraginez eta Gipuzkoan eta Bizkaian etxeko lanen sektorea dela eta, batik bat (Fourassier, 2011: 17)

Aierdi-k (2008) ere ekonomi faktoreaz gain, ondorengo nabarmentzen du desberdintasun hau azaltzeko:

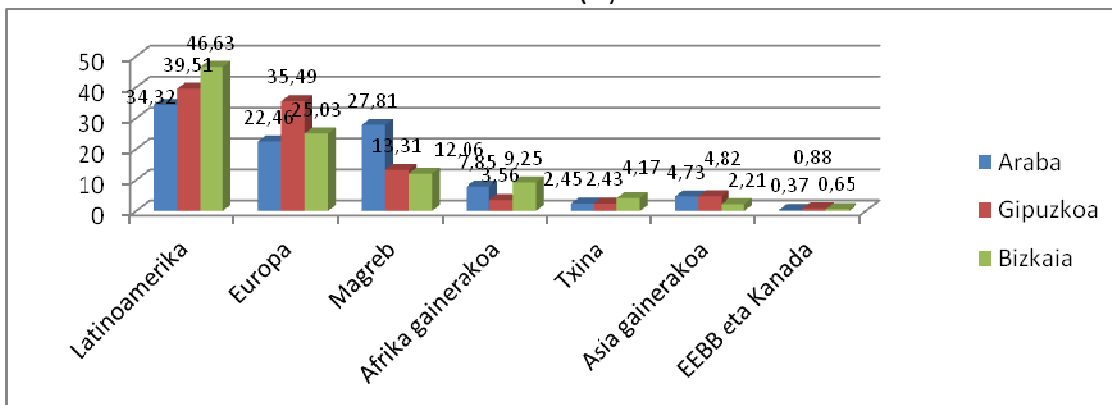
Sareen eraginarengatik edota aipatu dugun ekonomi sektoreenarengatik batez ere. Esan moduan, ezberdintasun horien atzean gizarte sareek duten garrantzia dago; nazionalitateka ibilbide desberdinak egiten dira, stock effect edo tantakako prozesuan oinarrituta, hari ikusezin batek sistema aditu bat sortzen duelarik. Sare horiek eta lurralde bakoitzeko ekonomi sektoreek elkar eragiten dute, eta horrek esplikatzen du jatorri bakoitzeko pertsonak lan merkatuan dituzten aukerak. Horren adibide da Bizkaiko egitura industrialia. Horrelakoetan, emakumearentzako aukera gehiago dago, batez ere zerbitzu eta zaintza pertsonaleko lanbideetan, eta horrek esplikatzen du latinoamerikarrak %55,1 izatea, euretatik %60 emakumea delako (Aierdi, 2008:15).

9.Taula. EAEko etorkin populazioa, probintzia eta jatorrizko lurraldearen arabera,2011

	ARABA		BIZKAIA		GIPUZKOA	
	K	%	K	%	K	%
Latinoamerika	9.887	34,32	18.119	46,63	18.119	39,51
Europa	6.471	22,46	16.280	25,03	16.280	35,49
Magreb	8.013	27,81	8.711	12,06	6.104	13,31
Afrika	2.261	7,85	6.682	9,25	1.630	3,56
gainerakoa						
Txina	707	2,45	3.003	4,17	1.111	2,43
Asia	1.361	4,73	1.589	2,21	1.589	2,21
gainerakoa						
EEBB eta Kanada	108	0,37	463	0,65	463	0,65

Iturria: Ikuspegi@k. Immigrazioaren Behatokia, 2011 (Guk egindakoa).

8. Grafikoa. EAEko etorkin populazioa, probintzia eta jatorrizko lurraldearen arabera, 2011 (%)



Iturria: Ikuspegi@k. Immigrazioaren Behatokia, 2011 (Guk egindakoa).

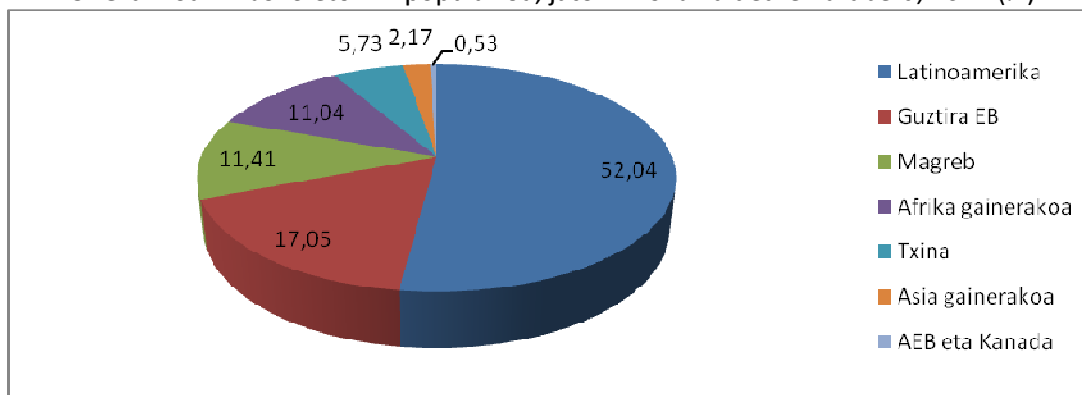
Bilboko datuei begiratzen badiegu (10. Taula, 9. Grafikoa), EAEko joeraraen antzera, esan daiteke latinoamerikar populazioa 15.448 (%52,04) nagusitzen dela, ondoren Europar populazioa 5062 (17,05%), Magreb 3389 (%11,41) eta Afrika gainerakoa 3273 (%11,04). Azkenik, kopuru baxuagoa dutenak dira Txina 1.703 (%5,73), Asia gainerakoa 646 (%2,17), eta EEBB eta Kanada 159 (%0,53).

10. Taula. Bilboko etorkin populazioa, jatorrizko lurraldearen arabera, 2011

	K	%
Latinoamerika	15.448	52,04
Europa	5.062	17,05
Magreb	3.389	11,41
Afrika gainerakoa	3.273	11,04
Txina	1.703	5,73
Asia gainerakoa	646	2,17
EEBB eta Kanada	159	0,53

Iturria: Ikuspegi@k. Immigrazioaren Behatokia, 2011 (Guk moldatua).

9. Grafikoa. Bilboko etorkin populazioa, jatorrizko lurraldearen arabera, 2011 (%)



Iturria: Ikuspegi@k. Immigrazioaren Behatokia, 2011 (Guk moldatua).

Etorkin populazioa, nazionalitatearen arabera

Nazionalitatearen arabera (11. Taula), EAEn nagusitzen diren lehen hamar nazionalitateen kopuruak ondorengoak dira: Errumania 16.231 (%11,17), Maroko 15.823 (%10,89), Kolonia 12.166 (%8,37), Bolivia 11.855 (%8,16), Portugal 8.676 (%5,97), Ekuador 6.700 (%4,61), Brasil 5.782 (%3,98), Argelia 5.448 (%3,75), Paraguai 5.173 (%3,56) eta Txina 4.763 (%3,27).

Beraz, esan daiteke EAEn nagusitzen diren lehen hamar nazionalitate horietatik, latinoamerikar nazionalitateek erdia baino gehiago osatzen dutela. Hala ere, Europako nazionalitate bat da EAEn nagusi, Errumania, eta bigarren lekuan Maroko.

11. Taula. EAEn lehen hamar nazionalitate nagusienak, 2011

	K
Errumania	16.231
Maroko	15.823
Kolonia	12.166
Bolivia	11.855
Portugal	8.676
Ekuador	6.700
Brasil	5.782
Argelia	5.448
Paraguai	5.173
Txina	4.763
Beste nazionalitateak	52.876
GUZTIRA	145.245

Iturria: Ikuspegi@k. Immigrazioaren Behatokia, 2011 (Guk moldatua).

Nazionalitate hauen bilakaera ikusirik 2007-2011 urte bitartean (12. Taula), esan daiteke, orokorrean, Ekuador salbu, nazionalitate guztien populazioaren gorakada eman dela.

12. Taula. EAEn lehen hamar nazionalitate nagusien bilakaera, 2007-2011 (%)

	URTEA	K
Errumania	2011	11.231
	2007	8.710
Maroko	2011	15.823
	2007	8.627
Kolonbia	2011	12.166
	2007	11.630
Bolivia	2011	11.855
	2007	9.568
Portugal	2011	8.676
	2007	7.437
Ekuador	2011	6.700
	2007	7.436
Brasil	2011	5.782
	2007	4.320
Argelia	2011	5.448
	2007	2.532
Paraguai	2011	5.173
	2007	1.986
Txina	2011	4.763
	2007	2.810

Iturria: Ikuspegi@k. Immigrazioaren Behatokia, 2011 (Guk moldatua).

Bilboko datuei dagokionez (13. Taula), nagusitzen den nazionalitatea Bolivia da 4.634 (%15,60), ondoren, Kolonbia 3.319 (%11,17), Maroko 2.372 (%7,98), Errumania 2.357 (%7,93), Txina 1.703 (%5,73), Paraguai 1.545 (%5,2), Ekuador 1.525 (%5,13), Brasil 1.257 (%4,23), Argelia 837 (%2,81) eta Senegal 736 (%2,47).

Beraz, kasu honetan ere hamar aurrenekoetatik 5 latinoamerikarrak dira. Latinoamerikar nazionalitate bi dira Bilbon nagusi, Bolibia eta Kolonbia, eta hirugarren lekuan Maroko.

13. Taula. Bilboko lehen hamar nazionalitate nagusiak, 2011

	K	%
Bolivia	4.634	15,60
Kolonia	3.319	11,17
Maroko	2.372	7,98
Errumania	2.357	7,93
Txina	1.703	5,73
Paraguai	1.545	5,2
Ekvador	1.525	5,13
Brasil	1.257	4,23
Argelia	837	2,81
Senegal	736	2,47

Iturria: Ikuspegi@k. Immigrazioaren Behatokia, 2011 (Guk moldatua).

Azpi-atal honetan, populazioaren inguruko hainbat datu soziodemografiko eskaini ditugu. Euskal Herriko datu orokorrak eman ditugu lehenik, ondoren EAEkoak eta azkenik Bilboko datuak. Gure ikerketa lagina Bilbon kokatzen denez, bereziki Bilboko datuetan jarri dugu begia. Aztertutako datuetan ikusi ahal izan dugu bai mundu mailan, EHn eta baita Bilbon ere populazioaren gorakada nabaria izan dela azken urteotan. Populazio horren datu aipagarria da, gure testuinguruan zein Bilbo mailan, latinoamerikarrak direla nagusitzen direnak, eta populazio horren gehiengoa lanerako adinean kokatuta dagoela.

1.2. EUSKAL HERRIKO ETA EAEKO EGOERA, IKUSPEGI SOZIOLINGUISTIKOTIK

Populazio mugimenduaren datu soziodemografikoen inguruan jardun ostean, azpi-atal honetan, errealitate soziolinguistikoen, eta bereziki EAEko errealitatearen inguruko hainbat datu aurkeztuko ditugu: hizkuntza ezagutza, erabilera eta jarreretan atentzioa jarritz. Era berean, ikerketa enpirikorako hautatutako lagina Bilbokoa denez, Bilboko errealitate soziolinguistikoen inguruko hainbat datu ere aurkeztuko ditugu. Atal hauek garatzeko, 2012. urtean, Eusko Jaurlaritzako Hizkuntza Politikarako Sailburuordetzak argitaratu duen *V. Inkesta Soziolinguistikoa*, eta Soziolinguistika Klusterrak, 2012. urtean, argitaratu duen *Hizkuntzen kale-erabileraren VI. Neurketako* datuetan, oinarritu gara. Bi datu iturri horiez gain, ARRUE proiektuak erakutsitako emaitzak ere ezagutuko ditugu. Urte hauetan oinarritutako datuak aztertu ditugu, Tesiko atal enpirikorako jaso diren datuak ere 2011. urtekoak direlako.

1.2.1. Hizkuntza ezagutza

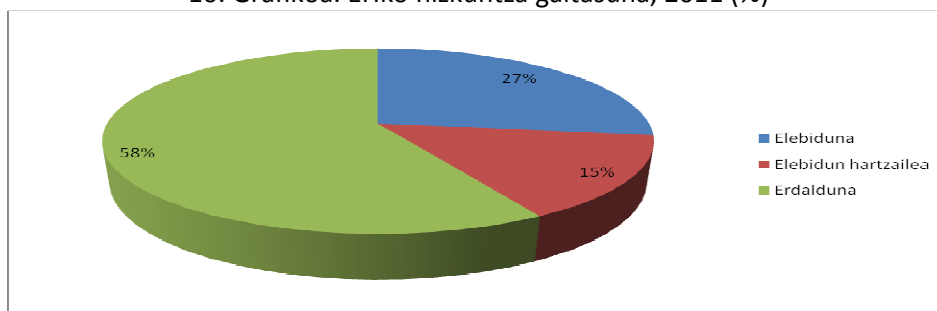
2012ko V. Inkesta soziolinguistikoaren datuen arabera (14. Taula, 10. Grafikoa), EHko 16 urte edo gehiagoko biztanleen %27 elebiduna da (ondo hitz egiten du euskaraz zein espainieraz), (714.136); %15 elebidun hartzailea (388.255) (gai da euskara ulertzeko, nahiz eta ondo ez hitz egin); %58,4 erdalduna (ez da gai ez euskara ulertzeko, gutxiago hitz egiteko) (1.546.607) (14. Taula, 10. Grafikoa).

14. Taula. EHko hizkuntza gaitasuna, 2011

	K.	%
Elebidun	714.123	27
Elebidun hartzaileak	388.255	15
Erdaldunak	1.546.607	58,4
GUZTIRA	2.648.998	100

Iturria: V. Inkesta Soziolinguistikoa. Hizkuntza Politikarako Sailburuordetza. Eusko Jaurlaritza, 2012 (Guk moldatua).

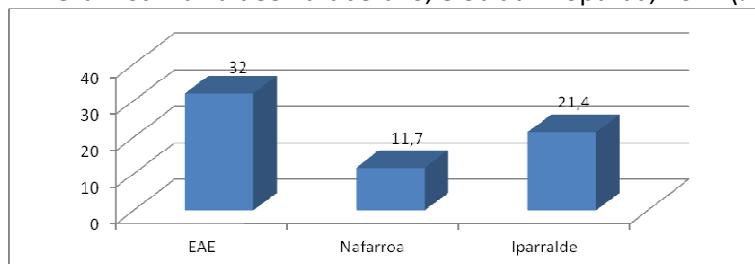
10. Grafikoa. EHko hizkuntza gaitasuna, 2011 (%)



Iturria: V. Inkesta Soziolinguistikoa. Hizkuntza Politikarako Sailburuordetza. Eusko Jaurlaritza, 2012 (Guk moldatua).

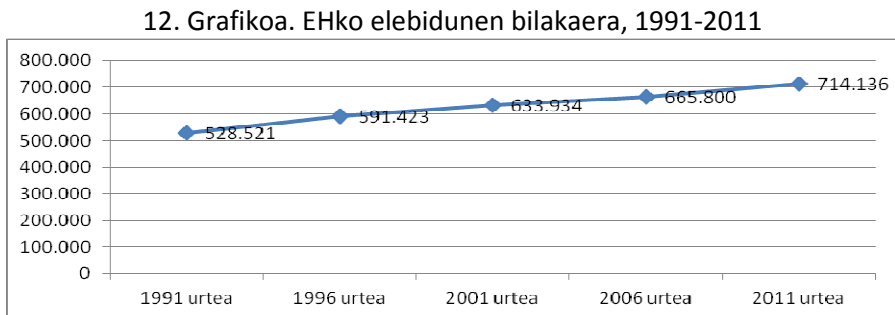
Lurraldekako datuak aztertuz (11. Grafikoa), 16 urte edo gehiagokoen artean, elebidunak: EAEn %32 dira, Iparraldean %21,4, eta Nafarroan %11,7.

11. Grafikoa. Lurraldeen arabera, elebidun kopurua, 2011 (%)



Iturria: V. Inkesta Soziolinguistikoa. Hizkuntza Politikarako Sailburuordetza. Eusko Jaurlaritza, 2012 (Guk moldatua).

EHko elebidunen bilakaerari buruz, datuek diote, elebidunen bilakaera gora doala, pixkanaka. Alegia, 1991an %22,3a elebiduna zen (528.521), eta 2011an %27 (714.136), 5 puntuko igoera emanez 20 urtetan (12. Grafikoa).



Iturria: V. Inkesta Soziolinguistikoa. Hizkuntza Politikarako Sailburuordetza. Eusko Jaurlaritza, 2012 (Guk moldatua).

Hiriburuei begiraturaz, Donostia da elebidun gehien duen hiriburua %40,5, ondoren antzeko proportzioekin Gasteiz %24,5 eta Bilbo %24,2 (15. Taula).

15. Taula. EAeko hiriburuak, hizkuntza gaitasunaren arabera, 2006

	BIZTANLERIA GUZTIRA	ELEBIDUNAK		ELEBIDUN HARTZAILEAK		ERDALDUN ELEBAKARRAK	
		K.	%	K.	%	K.	%
Gasteiz	217.596	53.349	24,5	38.990	17,9	125.257	57,6
Bilbo	334.790	80.903	24,2	63.404	18,9	190.483	56,9
Donostia	171.514	69.481	40,5	35.468	20,7	66.565	38,8
GUZTIRA	723.900	203.733	28,1	137.862	19,0	382.305	52,8

Iturria: IV. Mapa Soziolinguistikoa. Eusko Jaurlaritzako Hizkuntza Politikarako Sailburuordetza, 2009 (Guk moldatua).

Berrito ere 2012ko V. Inkesta Soziolinguistikoko datuetan oinarrituz, hizkuntza ezagutza adinaren arabera neurtzen denean, 16 urtetik gorako populazioa kontuan harturik, 16. Taulan ikus daitekeen bezala, EAEn 16-24 urteko adin tartean dago elebidun ehunekorik handiena (%59,7), baita ere kopuru esanguratsua jasotzen da 25-34 adin tartean (%44,5). Hau da, populazio gazteenean kontzentratzen da elebidun kopuru handiena.

2012ko V. Inkesta Soziolinguistikoa aipatzen den bezala, adin tarte horrek duen garrantzia eta pisua adierazgarria da, baita ere honetan eskolak edo euskaltegiak izan duten garrantzia: "Izan ere, 16-24 tarteko gazte elebidunen erdia baino gehiago (%51,9) euskaldun berria da dagoeneko, hau da, eskolan edo euskaltegian ikasi du euskara. 1991n, aldiz, adin tarte horretako elebidunen %15 besterik ez zen euskaldun berria" (Eusko Jaurlaritza, 2012a:11).

16. Taula. EAEko hizkuntza-ezagutza, lurraldearen eta adinaren arabera (%) 2011

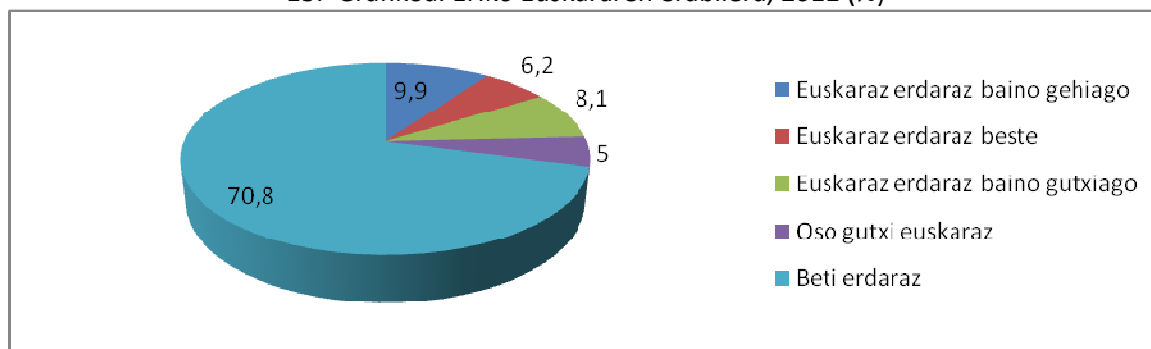
	GUZTIRA	>=65	50-64	35-49	25-34	16-24
EAE	1.873.498	417.515	433.640	529.342	318.643	174.358
Elebidunak	32	23,3	22,9	29,8	44,5	59,7
Elebidun hartzailleak	17,4	9,5	14,2	19,7	25	23
Erdaldunak	50,6	67,2	62,9	50,5	30,5	17

Iturria: V. Inkesta Soziolinguistikoa. Hizkuntza Politikarako Sailburuordetza. Eusko Jaurlaritza, 2012 (Guk moldatua).

1.2.2. Hizkuntzen erabilera

V. Inkesta soziolinguistikoa (Eusko Jaurlaritza, 2012) ere euskararen erabilerearen inguruko datuak eskaintzen dizkigu. 13. Grafikoan ikus daitezkeen bezala: 16 urte edo gehiagoko biztanleen %24,2k euskara erabiltzen du, neurri batean edo bestean; %16,1ek euskararen erabilera intentsiboa egiten du, hau da, euskara erdara beste edo gehiago erabiltzen du eguneroko jardueran, eta %8,1ek euskara erabiltzen du, baina erdara baino gutxiago.

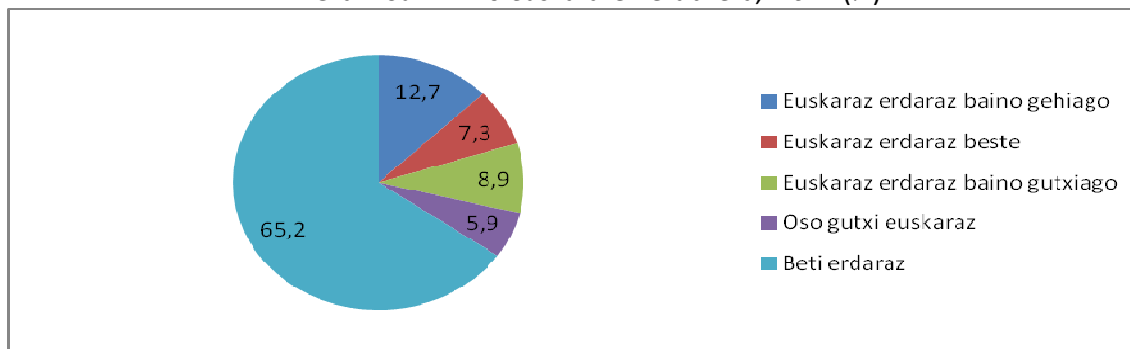
13. Grafikoa. EHko Euskararen erabilera, 2011 (%)



Iturria: V. Inkesta Soziolinguistikoa. Hizkuntza Politikarako Sailburuordetza. Eusko Jaurlaritza, 2012 (Guk moldatua).

EAEko 16 urte edo gehiagoko biztanleen erabilerari dagokionez, 14. Grafikoak erakusten du %20ak euskararen erabilera intentsiboa egiten duela, %65,2k aldiz, beti erdaraz. Hortaz, EAEko datuak EHkoen zertxobait hobeak dira

14. Grafikoa. EAEko euskararen erabilera, 2011 (%)



Iturria: V. Inkesta Soziolinguistikoa. Hizkuntza Politikarako Sailburuordetza. Eusko Jaurlaritza, 2011 (Guk moldatua).

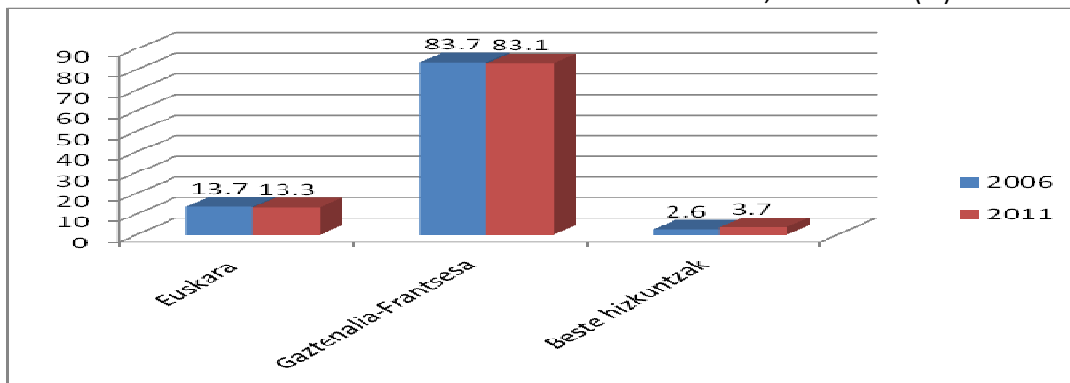
2011ko Hizkuntzen Kale-erabileraren VI. Neurketak, euskararen, espainieraren eta frantsesaren kale erabilera neurtu egiten du ere. Kasu honetan, adin guztietako subjektuak hartzen dira kontuan eta datuak jasotzeko erabiltzen den metodologia behaketan oinarrituta dago, hala subjektuek une jakin batean erabiltzen ari diren hizkuntzari erreparatzen zaio. Kale-neurketak erakusten duenez, 2011an euskararen erabilera %13,3koa izan da EHn, eta EAEn %15,3koa izan dela.

Inkesta soziolinguistikoak eta kale-neurketak erakusten dituzten emaitzen artean aldea dago, euskararen zertxobait aldekoagoak dira V. Inkesta soziolinguistikoak emandako datuak. Baina aldea ez da harritzekoa, batak eta besteak erabili dituzten datu biltzeko metodologiak desberdinak izan baitira. Horiez aparte, argi azalarazten dena datu mota bietan da, euskararen erabilera oro har espainieraren edo frantsesaren erabilera baino baxuagoa dela, bai Euskal Herrian eta baita EAEn ere.

Euskararen inguruko datu orokorrak ez ezik, espainiera eta frantsesa, eta beste hizkuntzen inguruko datuak ere eskaintzen ditu kale-neurketak. Hala, 15. Grafikoan ikus daitezke EHko hizkuntzen erabileraren bilakaerari buruzko datuak. Espainiera eta Frantsesaren nagusitasuna begi bistakoa da. Horrek agerian uzten du gure lurraldean hizkuntza hauek duten indarra. Bilakaerari dagokionez, ikus daiteke ere bi hizkuntza horien erabilera ia bere horretan mantendu dela. Euskararen erabilera, aldiz, nabarmen baxuagoa da, erabilera hori 2011an %13,3an kokatuz. Euskararen bilakaerari dagokionez, esan daiteke bere horretan mantendu dela, 2006an %13,7koa zen erabilera eta 2011an %13,3. Datuek islatzen dute euskarari dagokionez oraindik egoera larria dela, eta hizkuntza horren normalkuntza bidean zer egin handia dagoela.

Aipatzekoa da, Soziolinguistika Klusterrak egindako kale behaketan, beste hizkuntzen inguruko datuak ere jasotzen direla. Izan ere, azken urteetan etorkin kopuruaren gorakadaren ondorio, bestelako hizkuntzen presentzia ere nabaria baita. Datuek diote, beste hizkuntza hauen erabilerak gora egin duela azken urteotan, 2006an erabilera %2,6koa izatetik 2011an %3,7 izatera pasa da.

15. Grafikoa. EHko Hizkuntzen erabileraren bilakaera, 2006-2011 (%)

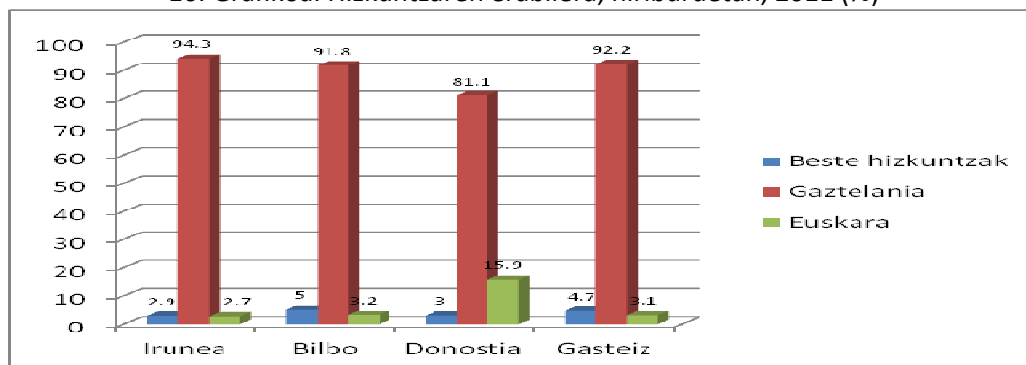


Iturria: Hizkuntzen Kale-Erabileraren VI. Neurketa, Soziolinguistika Klusterra, 2012.

Gure testuinguruan, ofizialak ez diren beste hizkuntzen presentzia gero eta nabarmenagoa da. Hizkuntza aniztasun horren isla ere bada, etorkinen hizkuntzen inguruan Uranga eta besteek (2008) egindako ikerketak erakusten duena. Ikerketa honetan, Nafarroan eta EAEn erabiltzen diren hizkuntza kopuruaren inguruko datuak plazaratzen dira, eta aldi berean, hizkuntza horiek eta haien hiztunek dituzten egoera sozial, politiko, kultural eta demografikoen ikuspegi orokor bat ere ematen da. Datu horiek diote, 100 hizkuntza zenbatu direla lurralde hauetan (espainiera, frantsesa, ingelesa eta portugezaz gain). Hortaz, datu hauek ere garbi adierazten dute lurralde hauetan dagoen hizkuntza aniztasuna.

Hiriburuen inguruko datuak ere eskaintzen dizkigu Kale-neurketak. Datuetan ikus daiteke, Bilbon espainieraren erabilera %91,8koa dela, beste hizkuntzena %5a eta euskararena %3,2. Datuen harira nabarmentzekoa da, EHko eta EAEko datuen antzera, Bilbon euskarak duen egoera larria dela, hizkuntza horren erabilera oso baxua baita, kasu honetan ere, Bilbon euskararen normalizazioaren bidean egiteko dagoen lana nabaria da. Bestalde, azpimarratzekoa da aurreko lerroetan esandakoa, bestelako hizkuntza berriek duten presentzia Bilboko kaleetan gero eta nabariagoa dela (16.Grafikoa).

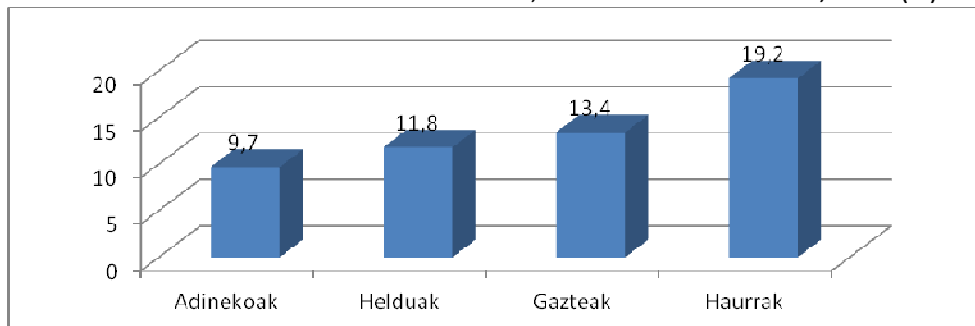
16. Grafikoa. Hizkuntzaren erabilera, hiriburuetan, 2011 (%)



Iturria: Hizkuntzen Kale-Erabileraren VI. Neurketa, Soziolinguistika Klusterra, 2012.

Emaitza orokorrez gain, adin-taldeetan eta sexuan jarri du arreta kale-nehurketak. Adin taldearen arabera (17. Grafikoa), euskara gehien erabiltzen dutenak haurrak dira (%19,2), gero gazteak (%13,4), helduak (11,8) eta, azkenik, adinekoak (%9,7). Hortaz, datuek argi adierazten dute gazteek euskara gehiago erabiltzen dutela.

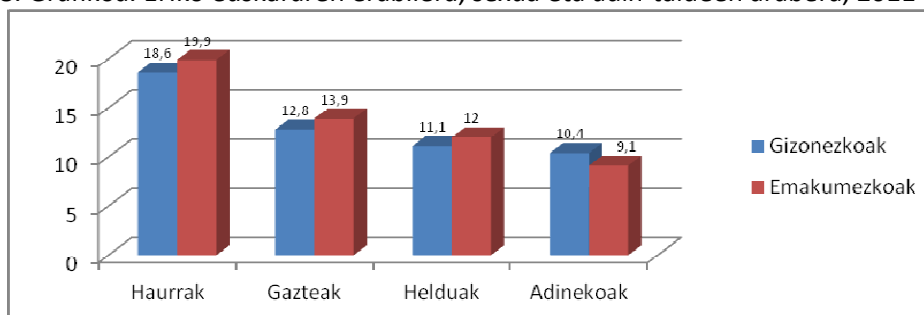
17. Grafikoa. EHko Euskararen erabilera, adin-taldearen arabera, 2011 (%)



Iturria: Hizkuntzen Kale-erabileraren VI. Neurketa, Soziolinguistika Klusterra, 2012.

Kale-erabilerako datuek diote, emakumezkoek gehiago egiten dutela euskaraz gizonezkoek baino, adin-talde guztietan, adinekoetan izan ezik (18. Grafikoa)

18. Grafikoa. EHko euskararen erabilera, sexua eta adin-taldearen arabera, 2011 (%)



Iturria: Hizkuntzen Kale-erabileraren VI. Neurketa, Soziolinguistika Klusterra, 2012.

ARRUE proiektuan ere (Arrue-ED2011, 2012) euskararen erabileraren neurketa egiten da. ARRUE proiektua Soziolinguistika Klusterrak eta Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailak 2004. urtean martxan ipinitako proiektu bat da. Urtez urte hainbat neurketa egin dira, eta 2010-2011 ikasturtean Irakas-Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko erakundearekin (ISEI), eta Ebaluazio Diagnostikoko probaren baitan hizkuntzaren erabileraren inguruko datuak jaso ziren. Hala, Lehen Hezkuntzako (LH) 4. mailako eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako (DBH) 2. mailako ikasle guztien datuak jaso ziren.

ARRUE proiektuarekin jarraituz, 2012. urtean argitaratu zen txostenean (Arrue-ED2012), ikasleen hizkuntza-erabileraren inguruko datuen berri ematen da. Eskola barruan, ikaskideekin

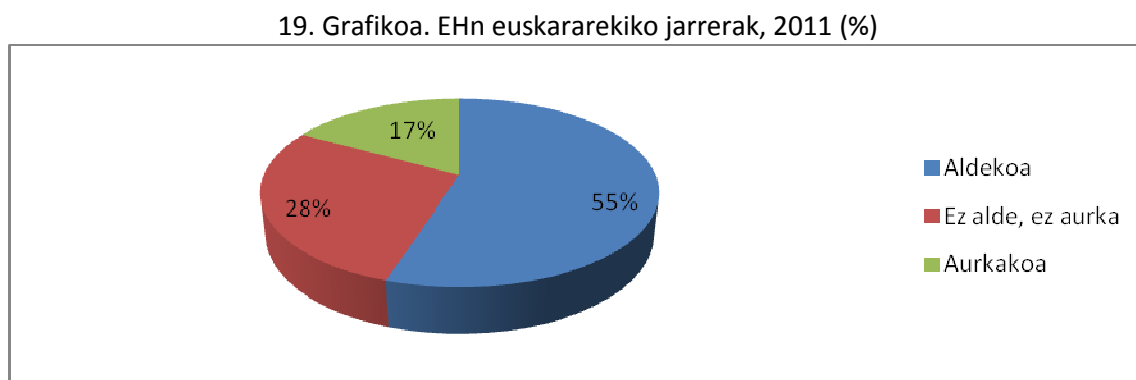
erabiltzen duten hizkuntzari dagokionez, gela barruan LH4ko ikasleen gehiengoa euskaraz aritzen da (%60 beti edo gehienetan euskaraz) eta DBH2n berriz, gehiengoa espainieraz aritzen da (%60 beti edo gehienetan espainieraz). Irakasleekin ordea, aztertutako bi ikasmailetan joera nagusia da ikasleek irakasleei euskaraz egitea bai gela barruan eta bai gelatik kanpo. Gela barruan, LMH4ko ikasleen %74 euskaraz egiten die irakasleei beti edo gehienetan; DBH2n, berriz, ikasleen %61ak. Gelatik kanpoko harremanetan, LMH4n %64 dira irakasleei beti edo gehienetan euskaraz egiten dietenak eta DBH2n, berriz, %52. Beraz, garbi ikusten da gaztetxoetan adinean gora egiten duten neurrian euskararen erabilera gutxitzeko joera ematen dela.

Bestalde, ikasleek eskolan dauden bitartean duten hizkuntza erabilera guztia nolabait neurtzeko indize bat eraiki dute eta, indize horretan, LMH4ko ikasleen batz bestekoa 3,26koa da eta DBH2ko ikasleena 2,60 (1=Dena espainieraz; 5=Dena euskaraz).

Eskola eremutik kanpo egiten duten hizkuntza-erabilerari dagokionez, familian egiten den erabilera ezagutu nahi izan dute. Bi ikasmailetakoko ikasle gehienek etxeetan espainiera bakarrik, edo nagusiki, erabiltzen dela ikusi dute (LH4n %70 eta DBH2n %74).

1.2.3. Euskararekiko jarrerak

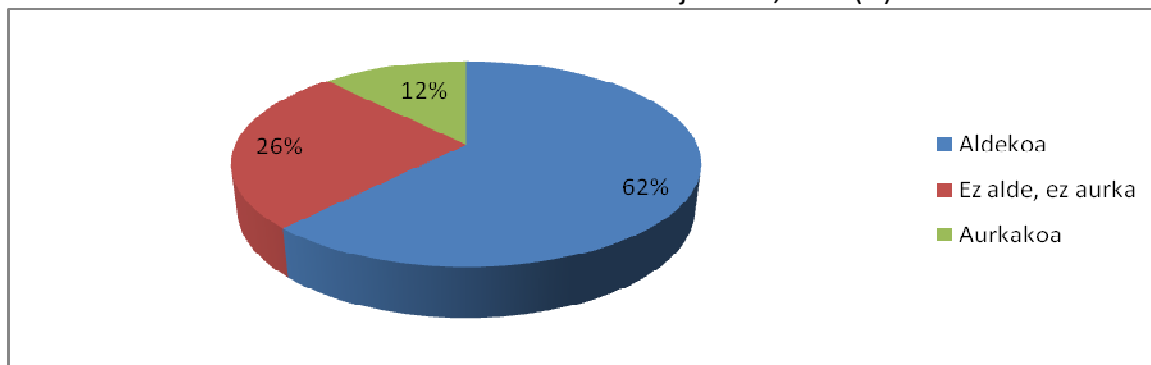
V. Inkesta Soziolinguistikoa baita ere jarreretan jartzen du arreta. Euskal Herrian 16 urte eta gehiagoko biztanleen %55 euskara sustatzearen alde dago, %28 ez alde eta ez aurka, eta %17 aurkakoa da (19. Grafikoa).



Iturria: V. Inkesta Soziolinguistikoa. Hizkuntza Politikarako Sailburuordetza. Eusko Jaurlaritza, 2011 (Guk moldatua).

EAEri dagokionez (20. Grafikoa) euskara sustatzearen aldeko jarrerak igo egiten dira, %62 dago alde, %26a dago ez alde eta ez aurka, eta %12a dago aurka.

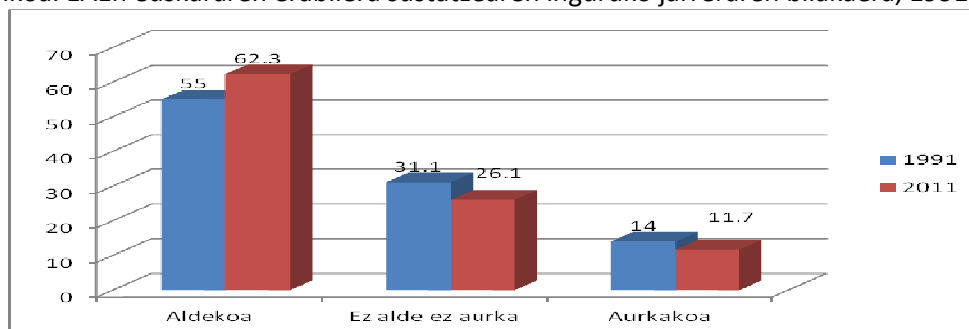
20. Grafikoa. EAEn euskararekiko jarrerak, 2011 (%)



Iturria: V. Inkesta Soziolinguistikoa. Hizkuntza Politikarako Sailburuordetza. Eusko Jaurlaritzza, 2011 (Guk moldatua).

EAEko euskararen erabilera sustatzeari buruzko jarreraren bilakaerari dagokionez, 21. Grafikoan ikus daiteke euskararen erabilera sustatzeko aldeko jarrerak 7 puntu igoera izan duela hogeitun urtetan. Izan ere, 1991n %55 zegoen euskararen erabilera sustatzearen alde, eta %62,3 dago gaur egun horren alde. Aldeko jarrera hauek, V. Inkesta Soziolinguistikoaan aipatzen den bezala, lotura handia du hizkuntza gaitasunarekin.

21. Grafikoa. EAEn euskararen erabilera sustatzearen inguruko jarreraren bilakaera, 1991-2011 (%)



Iturria: V. Inkesta Soziolinguistikoa. Hizkuntza Politikarako Sailburuordetza. Eusko Jaurlaritzza, 2011 (Guk moldatua).

Datu soziolinguistikoekin bukatzeko, azpimarratu beharko litzatekeen ideia da EAE testuinguruko errealitate soziolinguistikoa aldatzen doala, izan ere, beste hizkuntza batzuen presentzia gero eta nabarmenagoa baita. Euskarari dagokionez, datuek argi adierazten dute, euskararen egoera ez dela hizkuntza normalizatu batena eta bide horretan oraindik lan handia egiteko dagoela, biztanleen gutxiengoa baita euskaraz dakiena, eta gutxiago dira oraindik hizkuntza hau erabiltzen dutenak. Beste alde batetik, adinaren arabera aldakortasuna ere nabarmentzekoa da. Gazteenak dira euskara gehien erabiltzen dutenak, eta horretan, noski, eskolak izan du bere eragina, gazte hauek euskalduntze prozesuan. Jarrerei dagokionez, ikusten da datuak hobetu egiten direla, euskararen aldeko jarrerak nagusitzen dira eta euskararen aldeko jarreraren bilakaera positiboa da.

Azpi-atal honen lehen zatian azpimarratu da egoera soziodemografiko eta soziolinguistikoro orokorra ezagutzea beharrezkoa dela, eskolan ematen diren praktika linguistikoko eta kulturalak behar bezala ulertzeko. Gure azterketan, eskolan ematen diren praktika linguistikoko eta kulturalak aztertu nahi direnez gero, zehatzago euskararen erabilera eta euskal kultur praktikak, populazio orokorraren egoera soziodemografikoaren berri eman nahi izan dugu lehenengo, ondoren hizkuntzen egoera soziolinguistikokoan barneratuz, betiere ikuspegi orokorrago batetik Bilboko errealitatera gerturatu nahian.

2. ATALA: IKASLE ETORKINAK ETA HEZKUNTZA SISTEMA

2. ATALA: IKASLE ETORKINAK ETA HEZKUNTZA SISTEMA

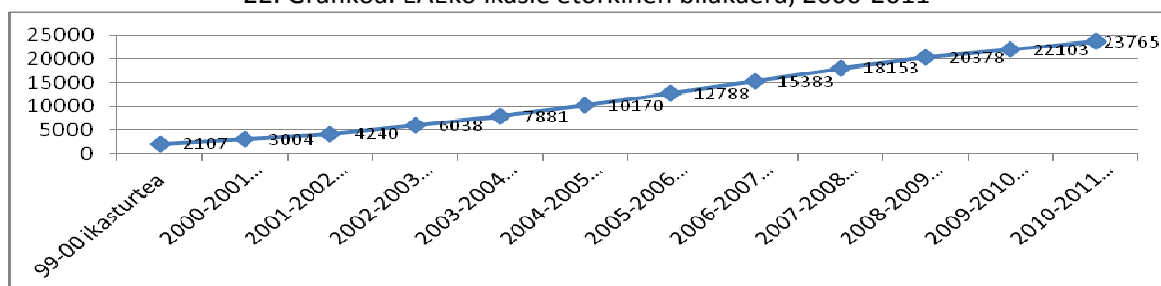
Testuinguru orokorraren inguruko datu soziodemografiko eta soziolinguistikoak izan ditugu hizpide aurreko atalean. Oraingoan, ikasleengan zentratuko gara, eta bereziki hiztun komunitate zehatz baten gainean jarriko dugu begia, hain zuzen ere, eskolan ikasten dauden etorkin nerabeengan. Hala, atal honetan eskola eta etorkinen inguruko hainbat datu soziodemografiko eta soziolinguistiko eskainaintzeaz gain, lege mailan kultur eta hizkuntza aniztasuna lantzeko dauden hainbat hizkuntza politiken eta egitasmoen berri emango dugu. Baita ere, ikasle etorkin eta hizkuntza eta kulturen irakaskuntza-ikaskuntza izangp dugu hizpide eta ikasle etorkin eta hizkuntzen inguruko hainbat ikerketen berri emango dugu.

Aurreko atalean, argi geratu den bezala, egungo gizarteetan etorkin populazioaren gorakada nabaria da, eta honekin batera ere aniztasun linguistiko eta kulturala gero eta agerikoagoa da. Egungo eskolak ere, gizartean gertatzen ari den immigrazioaren ispilu dira, izan ere, azken urteetan eskoletan ere nabarmena izan da etorri berrien kopuruaren gorakada. Gizartean dagoen aniztasun linguistiko eta kulturala eskolan islatu da, eta eskolak aniztasun horren testuinguru bihurtu dira: elkarrekintzak, elkar trukeak eta elkar harremanak gertatzen dira. Ondorioz, aniztasun hau guztia kudeatzeko erronka ez da nolana hikoia eskolarentzat.

2.1. IKASLE ETORKINEN EGOERA, IKUSPEGI SOZIODEMOGRAFIKOTIK ETA SOZIOLINGUISTIKOTIK

Azken urteetan ikasle etorri berrien bilakaera nabaria izan da Euskal Herrian, eta EAEn. 22. Grafikoan ikus daiteke nola EAEn 1999-2000. ikasturtean ikasle etorkinen kopurua 2.107koa zen, eta 2010-2011. ikasturtean 23.765 da.

22. Grafikoa. EAeko ikasle etorkinen bilakaera, 2000-2011



Iturria: Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa saila, 2012 (Guk egindakoa).

Ikasle etorkinak, hezkuntza sarearen arabera

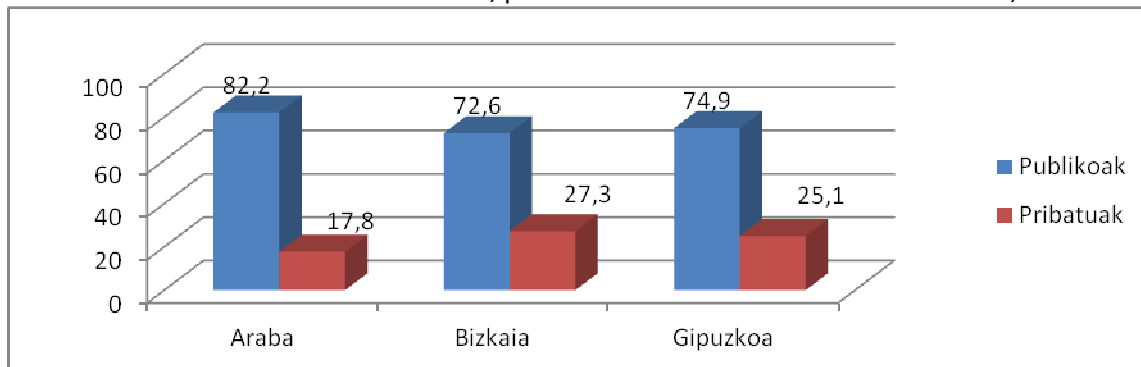
Ikasleek hautatzen duten hezkuntza sareari dagokionez, 17. Taula eta 23. Grafikoa begiratu, bi eredu bereiz daitezkeela dirudi: bata Gipuzkoak eta Bizkaiak dutena, eta bestea Arabak jarraitzen duena. Horrela, Araban, etorkinei dagokionez, eskola publikoan %82,2a dago matrikulatuta, eta itunpekoan %17,8a. Bizkaian eta Gipuzkoan, ordea, gehiago dira ikastetxe itunpekoan matrikulatzen direnak, Arabakoekin alderatuz, baina, kasu honetan ere publikoan matrikulatzen da ikasleriaren gehiengoa. Septién-ek (2006) aipatzen duenez etorkin-populazioak zentro publikoetara jotzeko joera duela, baina beste erkidego batzuetan baina kontzentrazio-efektu nabarmenagoarekin. Nolanahi ere, berak aipatzen du, eskola-barrutien artean, desberdintasunak antzematen direla, zentro itundu gehienak Bilbon eta Donostian kokatuta baitaude.

17. Taula. Ikasle etorkinen banaketa, probintzia eta hezkuntza-sarearen arabera, 2010-2011

	ARABA		BIZKAIA		GIPIZKOA		EAE	
	K	%	K	%	K	%	K	%
Publikoa	5.528	82,2	11.110	72,6	6.133	73,2	22.771	74,9
Itunpekoa	1.193	17,8	4.193	27,3	2.248	26,8	7.634	25,1
GUZTIRA	6.721	100,0	15.303	100,0	8.381	100,0	30.405	100,0

Iturria: Aierdi eta Moreno, 2011 (Guk egindakoa).

23. Grafikoa. Ikasle etorkinen banaketa, probintzia eta hezkuntza-sarearen arabera, 2010-2011 (%)



Iturria: Aierdi eta Moreno, 2011 (Guk egindakoa).

Ikasle etorkinak, eskolatzeko etaparen arabera

Ikasle etorkinen kopurua, ikasketa motaren arabera aztertuz, 18. Taulan eta 24. Grafikoan ikus daitezkeen bezala, Hasierako Lanbide prestakuntzan eta Helduentzako Hezkuntzan kokatzen da etorkin kopuru altuen, eta Haur Hezkuntzan eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza ondorengoan, etorkin kopuru baxuen. Horrela, ezin da ahaztu ikasle etorkinen batzuek bestekoa hazi egin dela

helduen hezkuntzak duen pisuarengatik. Hezkuntza-maila hori alde batera uzten bada, eta soilik normalean 18 urtez azpikoei begiraten bada, ikusiko da batz besteko horrek behera egiten duela.

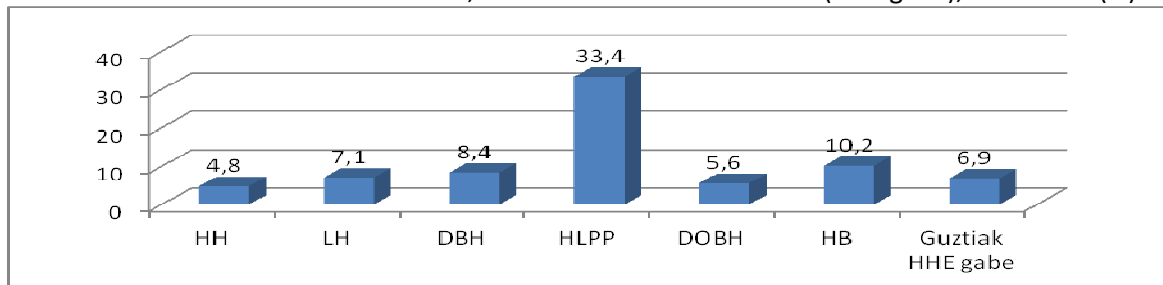
18. Taula. EAEko ikasleen guztizkoa eta ikasle etorkinak, hezkuntza-mailaren arabera, 2010-2011

	GUZTIRA	ETORKINAK K.	ETORKINAK %
HH	93.749	4.542	4,8
LH	117.041	8.305	7,1
DBH	70.637	5.928	8,4
HLPP	4.519	1.511	33,4
DBHO	59.229	3.329	5,6
HB	1.067	109	10,2
GUZTIRA HHE gabe	346.242	23.724	6,9

Iturria: Aierdi eta Moreno, 2011 (Guk egindakoa).

HH = Haur Hezkuntza; LH = Lehen Hezkuntza; DBH = Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza; HLPP = Hasierako Lanbide Profesionala; DBHO = Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza Ondorengoa; HB = Heziketa Berezia; HHE = Helduen Hezkuntza.

24. Grafikoa. EAEko ikasle etorkinak, hezkuntza-mailaren arabera (HHE gabe), 2010-2011(%)



Iturria: Aierdi eta Moreno, 2011 (Guk egindakoa).

Ikasle etorkinak, eremu geografikoaren arabera

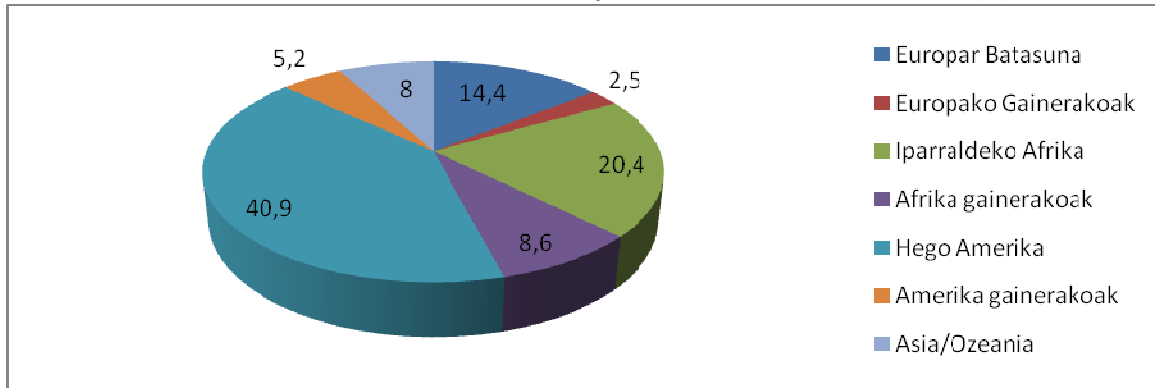
Ikasle etorkinen gehiengoa Hego Amerikatik datoz, 12.436 ikasle hain zuzen, % 40,9, ondoren Afrika iparraldeko ikasleak daude %20,4, eta Europar Batasunekoak gero %14,4. Eta %10aren azpitik daude Afrika gainerako herrialdeak, Asia/Ozeania, Amerika eta Europako gainerako herrialdeak (19. Taula, 25. Grafikoa).

19. Taula. EAEko ikasle etorkinak, jatorriaren arabera, 2010-2011

	GUZTIRA	%
Europar Batasuna	4.371	14,4
Europar gainerakoa	747	2,5
Afrika Iparraldea	6.216	20,4
Afrika gainerakoa	2.619	8,6
Hego Amerika	12.436	40,9
Amerika gainerakoa	1.568	5,2
Asia/Ozeania	2.446	8,0
GUZTIRA	30.405	100,0

Iturria: Aierdi eta Moreno, 2011 (Guk egindakoa).

25. Grafikoa. EAEko ikasle etorkinak, jatorriaren arabera, 2010-2011 (%)



Iturria: Aierdi eta Moreno, 2011 (Guk egindakoa).

20. Taulan, jatorriko eremu geografikoaren arabera datuak ematez gainera, hezkuntza-sarea, publikoa zein pribatuaren, inguruko datuak datoz. Ikus daitekeenez, kasu guztietan sare publikoak jasotzen du ikasle etorkinen gehiengoa, %66tik %87ra doazen portzentajeetan. Etorkin ikasleen ia gehiengoa ikastetxe publikoetara joaten da beraz. Dena dela, datu hori jatorri-eremuaren arabera aztertzen bada, desberdintasun batzuk antzeman daitezke. Horrela, asiarrak eta afrikar populazioa batez bestekotik gora aurkitzen da sare publikoan, %84 eta %85/87, urrunez hurren. Batez bestekotik gertu dago europar populazioa. Latinoamerikar populazioak, aldiz, batez bestekotik gora erabiltzen du sare kontzertatua, herenak, hain zuzen ere.

20.Taula. EAEko ikasle etorkinak, jatorrizko lurralde eta hezkuntza-sarearen arabera, 2010-2011 ikasturtea (%)

	PUBLIKO	ITUNPEKO
Asia/Ozeania	84,0	16,0
Gainerako Amerika	66,7	33,3
Hego Amerika	66,7	33,3
Gainerako Afrika	85,0	15,0
Afrika iparraldekoa	87,0	15,0
Gainerako Europa	73,3	26,7
Europar batasuna	73,1	26,9
GUZTIRA	74,9	25,1

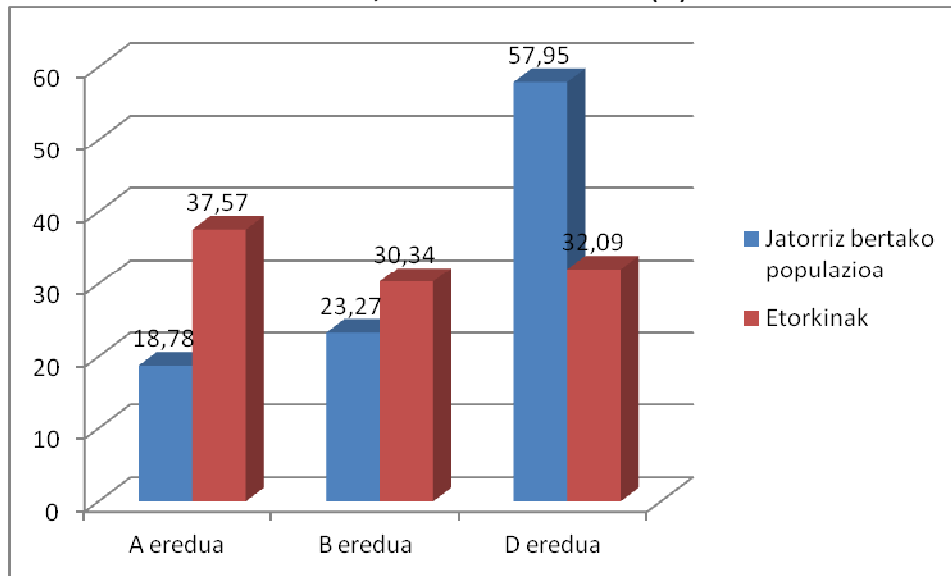
Iturria: Aierdi eta Moreno, 2011 (Guk egindakoa).

Ikasle etorkinak, irakaskuntza ereduaren arabera

Irakaskuntza ereduari dagokionez, 26. Grafikoan ikus daiteke, EAEn orokorrean populazioaren gehiengoak D eredu (irakasgai guztiak euskaraz, gaztelaniako irakasgaia izan ezik) hautatzen duela (%57,95), ondoren B eredu (irakasgaien erdia edo, hizkuntza bakoitzean) litzateke eredurik hautatuena (30,34%), eta azkenik, A eredu (irakasgai guztiak gaztelaniaz, euskarako irakasgaia izan

ezik) (%18,78). Baina etorkinen populazioan, D ereduaren aldeko joera hori ez da hain nabarmena. Hala, etorkin populazioaren %37,57ak A eredia hautatzen du, %32,09k B eredia eta %30,34k bakarrik D eredia (26. Grafikoa).

26. Grafikoa. EAEn, jatorriz bertakoak diren eta ikasle etorkinen arteko konparaketa, ereduaren arabera, 2008-2009 ikasturtea (%)



Iturria: Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa saila, 2012 (Guk egindakoa).

Honen arrazoiak bat baino gehiago izan daitezke, baina zenbait ikerketetan aipatu dira joera hau azaltzeko zenbait faktore; Zapata-k (2006) esaterako, ondorengoak nabarmentzen ditu: etorri berriak kokatzen diren ingurune soziala eta soziolinguistikoa, eragile estrategikoek ereduaren inguruan ematen duten informazioa, etorkinen harreman sarea, guraso eta seme alaben egoera, eta "harrera egiten" dien jendartearen jarrera, besteak beste.

Aipatzekoa da, baita ere, ereduaren arabeko banaketa honek ekarri duela A ereduko zentroetan etorkin kopuruen pilaketa handiak gertatzea, nolabaiteko "ghettoak" edo kontzentrazioak sortuz. Argi dago hautu honek ere etorkinak egoera desberdinean kokatzen dituela, jatorriz bertakoa den populazioarekin konparatuta: batzuek bi hizkuntza menperatuko dituzten bitartean, beste batzuk bakarria, espainiera. Jatorriz bertakoak direnak batez ere D ereduan matrikulatzen direnez, aukera gehiago daukate euskara eta espainiera ikasteko. Aldiz, etorkinek, nagusiki A ereduan ikasita, nekez lortuko dute euskara ikastea. Izan ere, aspalditik dakigu, ereduaren artean, euskararen ikaskuntza gutxien bermatzen duen eredia A eredia dela (Gabiña et al., 1986; Sierra eta Olaziregi, 1989, 1990).

Ikasle etorkinen jatorrizko hizkuntzak

Euskara eta espainiera ez diren, bestelako hizkuntzak dituzten ikasleak, gero eta gehiago dira ikastetxeetan. Eskoletan nagusitzen diren ikasle etorkinen hizkuntzak diren 5 hizkuntzetatik, nagusiena espainiera da. Ikasle etorri berrien %63ren etxeko hizkuntza espainiera da. Ondoren, %10a gainditzen duten hizkuntzak dira portugesa (komunitate lusofonoa: Portugal, Brasil, Mozambike, Angola eta Kabo Berde) eta arabiera /tamazight. Txinera eta errumaniera %10ren azpitik kokatzen dira. Argi dago, beraz, eta aurreko ataleko datu soziolinguistikoetan ikusi dugun moduan, ikas zentroetan beste hizkuntza batzuk dakizkiten ikasleen presentzia gero eta nabariagoa dela (Etxeberria, 2006) (27. Grafikoa).

27. Grafikoa. Etorkin ikasleen artean, gehien hitz egiten diren hizkuntzak, 2006 (%)



Iturria: Etxeberria, 2006.

Orain arte emandako datuek argi adierazten dute euskal-eskola aniztasunen adierazle ere badela. Ikasle etorkinen kopurua gero eta nabariago da, eta honekin batera bestelako hizkuntza-kulturen presentzia gero eta agerikoagoa da ere. Baina zein da aniztasun linguistiko-kultural horri, lege mailan, ematen zaion erantzuna? Galdera honi erantzuteko ondorengo azpiatalean hezkuntza politikari gainbegiratu bat emango diegu.

2.2. LEGE ESPARRUA ESKOLAN, KULTURA ARTEKO HEZKUNTZARI ETA HIZKUNTZA ANIZTASUNARI DAGOKIONEZ.

Europako esparru juridikoan ikus daiteke nolabaiteko nahia dagoela eskolan kultura- artekotasuna garatzeko. Besteak beste (Septián, 2006):

- 1997ko Zuzentaraua etorkinen seme-alaben hezkuntzari buruzkoa.
- Europar Batasunaren Itunaren 126 artikulua, kultura eta hizkuntzaren arloko hezkuntzak eta aniztasunak duten garrantzia nabarmentzen du.
- Hezkuntzaren Europar Eraginari buruzko Liburu Berdea (1993).
- Sokrates Programa (1994), Comenius, Acción 2, Kultura-arteke hezkuntza-programak.
- Europako Erkidegoaren kultura arteke Hezkuntzari buruzko proposamena (1995).
- Eskualdeetako Lantaldearen "Kultura arteke Hezkuntza" irizpena (1997).
- Europar Kontseiluaren aholkuak (2008)

Azken urteetan EAEk bizi den aniztasun egoerak egin du Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Saitetik zenbait neurri hartzea ikasle etorkinen eskolatzea kudeatzeko. Eskola Publikoko legearen (1993) lehengo idazpuruan zehazten da, euskal eskola publikoa, anitza elebiduna, demokratikoa, euskal gizartearen zerbitzura dagoena, gizarte eta kultura mailan bere ingurunean errotua, partaidetzakoa, ezberdintasunen berdintzailea eta dibertsitateen bateratzaile izango dela. 1998. urtean Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak beharizan bereziak dituzten ikasleak eskolatzeko irizpideak ezartzen dira, eta horiek behar dituzten baliabideak hezkuntza-sistemako maila guztietara helerazteko neurriak ezartzen dira (Agindua, 1998ko uztailaren 30ekoa). 2003ko irailean ateratako zirkularrean (Eusko Jaurlaritza, 2003) zehazten da ere, epez kanpo eskolatzen diren etorkinekin zein jarrera hartuko den (EAEen ikasle etorkinak ohiko epeaz kanpo eskolatzea arautzeko instrukzioak).

Bide horretan hainbat izan dira ere martxan jarri diren programak, 2003-2004 ikasturtetik azken ikasturterarte (2010-2011) bi programa espezifiko garatu dira:

- *Ikasle etorkinak Artatzeko Programa (2003-2007)*. Programaren helburu nagusia ikasle etorkin guztiak eskolan integratzea zen, beren gizartratzea eta kultura-integrazioa bultzatuz, ikasle horien hizkuntza, kultura, gizarte-egoera eta jatorria gorabehera. Helburu orokor hori hiru helburu zehatzagoetan banatzen zen: EAEko hizkuntza ofizialak menderatzea, ahoz zein idatziz; gainerako ikasleen curriculum bera lantzea; eta ikasleak eskolan zein gizartean mailaz maila burujabetasuna lortzea.

- *Kulturartekotasunerako eta Ikasle Berrien Inklusiorako Programa 2007-2010*. Plan hau aurreko ebaluazioaren ondoren sortu zen, Immigrazioari buruzko II. Euskal Planaren barruan. Programa hori hiru helburutan egituratzen zen, bakoitza jarduera jakin batzuei lotuta:
 1. Kulturarteko hezkuntza bultzatzea, berdintasunean, elkartasunean eta kultura aniztasunarekiko begirunean oinarrituta.
 2. Eskolan eta gizartean ikasle iritsi berriekin inklusioa bultzatzea, harrera zein integrazio egokiak bermatuz eta edozein motarako bazterketak saihestuz.
 3. Ikasle iritsi berriei eskola-arrakasta lortzen laguntzea, gure autonomia-erkidegoko bi hizkuntza ofizialak ikasi, batez ere euskarazko ikaskuntza sendotu, eta familiek euskararekiko jarrera positiboak izan ditzaten saiatuz.

Gaur egun, indarrean dagoen programa da, *Ikasle etorkinentzako hezkuntza-arretarako programa, eskola-eredu inklusibo eta kulturartekoaren barruan (2012-2015)*. Plan honen helburu orokorra da hezkuntza-kultura, politika eta jardueretan kulturarteko ikuspegia txertatzea. Horrek lagunduko du, beste ekintza batzuekin batera, berdintasunaren eta guztien eskola-arrakastaren alde apustu egingo duen hezkuntza-sistema bat sendotzen, arrazakeria-edota bazterkeria-adierazpen orori aurre egin diezaion.

Aipatu behar da ere, Hizkuntza errefortzua eta kulturartekotasuna ikastetxeetan bultzatzeko asmoarekin bi figura berri agertzen direla ikastetxeetan, Hizkuntza indartzeko irakaslea (HIPPY) eta kulturarteko dinamizatzaila. HIPPYaren funtzioa izango da, ikasleen beharren arabera errefortzu linguistikorako gelako programazioa antolatzea, norbanako eskuhartze bat diseinatuz, tutorearekin kolaborazioan. Horretarako, ikaslearen diagnostikoa egin beharko du, taldekatu eta errefortzua aurrera eraman. Baita ere, kulturarteko ikuspegitik egindako jarduerak planifikatu, diseinatu eta ebaluatuko ditu, ikaslearen harrera eta horren gaitasunen garapena ahalbidetuz. Kulturarteko dinamizatzailaren figura, aldiz, ez da egongo hainbeste ikaslearengan zentratuta, baizik gehiago koordinazioan eta ikastetxe osoari begirako antolamenduan. Bere lanen artean egongo da, ikasle etorkinak integratzeko, irakasle taldeei dauden estrategia, egiteko modu, baliabide... berri ematea. Baita ere baliabideak eskaintzea geletan, ikastetxean egon daitezkeen bestelako kulturak, agertarazteko.

Gai horiek tratatzera begira ere Eusko Jaurlaritzatik hainbat dokumentu argitaratu dira, beste batzuen artean:

* *Hezkuntza-indartzeko banakako plana (HIBP) egiteko orientabideak oinarrizko hezkuntzan* (2012). Dokumentuaren hau prestatu egin da jarraibide batzuk emateko oinarrizko hezkuntzan lan egiten duten profesionaleri (zuzendaritza-talde, kontsultore, orientatzaile eta Lehen eta Bigarren Hezkuntzako irakasleei), errazago aurreikus ditzaten ikasleek ikasteko izan ditzaketen zailtasunak edo eskolan izan dezaketen porrota eta errazago esku har dezaten egoera horietan. Tresna malgua izan nahi du, orientabide praktikoak jasotzen dituen, ikasle, irakasle eta ikastetxeetako berezitasun zehatzetara egokitze.

* *Ikasle etorkinentzat harrera-plana egiteko orientabideak* (2004). Idazki honen asmoa ikastetxeei harrera-plana egiten laguntzea da. Eredu orokor bate matea du helburu, gero, ikastetxe bakoitzak bere dokumentuan gauzatzeko.

* *Ikale etorkinak artatzeko programa* (2003). Dokumentu honetan etorkinak eskolatzerakoan erabili beharreko printzipioak azaltzen dira.

Ikasle etorkinen jatorrizko hizkuntzak bultzatzeko asmoarekin Arabiera eta portugesa ikastaroak egin izan dira Hezkuntza Sailak antolatuta. Zehazki, marokoar jatorriko ikasleen beharrei erantzuteko bi ikastaro jarri dira abian: hizkuntza arabiarra eta kultura marokoarra (Etxeberria & Elosegi, 2008).

2.3. IKASLE ETORKINAK, ETA HIZKUNTZA ETA KULTUREN IRAKASKUNTZA-IKASKUNTZA

Lehenengo atalean agerian geratu den bezala, nabarmena izan da azken urteotan etorkin populazioaren gorakada gure testuinguruan. Honek, besteak beste, identitate, hizkuntza, eta kultura aniztasuna ekarri duelarik. Bigarren-atalean eman ditugu hainbat datu eskola ere aniztasun horren isla dela azalerazen dutenak. Hala, egun, geletan hizkuntza eta kultura desberdinekin topo egitea gero eta ohikoagoa da. Egoera berri honek, eskolari erronka berriak dakartzio, horien artean, hizkuntza-kultura eta eskola arteko harremanaren kudeaketa.

Etorri berriak harrera-herrialdera iristean, hainbat zailtasun eta erronkei aurre egin beharrean aurkitzen dira, eta horien artean bertako hizkuntza edo hizkuntzak ikastea izaten da erronka nagusietakoa. Kasu askotan, etorri berrientzat harrera lurraldeko hizkuntza edo hizkuntzak erabat arrotzak izaten dira. Baina beste batzuetan ez, izan ere, etorkinen jatorrizko herrialdeko hizkuntza eta harrera-herrialdeko hizkuntza berbera izaten da. Baina bada hirugarren kasu nagusi bat ere: litekeena da etorri berriek harrera-lurraldeko hizkuntzetako bat jakitea, baina ez bestea, edo besteak. Azken hori oso ohikoa da, esate baterako, Hego-Ameriketatik Hego-Euskal Herrira datozenen kasua. Era berean, eskolarentzat erronka berriak suertatzen dira, horien artean, hizkuntza eta kulturaren trataera nolakoa izango den ere nabarmentzekoa da. Azken batean, Serra-k (2002) dioen moduan, azken urteetan nabarmen aldatu den eszena baten aurrean gaude, arazo berriak sortu dira, eta horrek planteamendu eta prozedura berriak eskatzen ditu.

Bide horretan, garrantzitsua izango da harrera-herrialdetik era askotako mekanismo eta bitartekoak eskaintzea, etorkinek hizkuntza berri horiek ikas ditzaten. Baina bestalde, oso garrantzitsua da, baita ere, etorri berrien hizkuntzak bultzatu eta sustatzea. Hau da, etorkinek ez ditzatela euren jatorrizko hizkuntzak alde batera utzi, harrera-herrialde hizkuntzak ikastearren. Jakina delako era berean ere, ikaslearen H1ak duen eragina H2an, beti ere oinarrizko baldintza batzu ematen badira: 1) H2arekiko esposizio egoki bat, bai eskolan edo bai inguruan, 2) H2 ikasteko motibazioa (Cummins, 1979). Etxague, Cenoz eta Uria-k (2010) garrantzitsutzat jotzen dute etorkinek harrera-lurraldeko hizkuntzak ikastea, bai hauen garapen pertsonalerako eta bai integrazio soziokulturalerako. Era berean, garrantzitsutzat jotzen dute harrera-lurraldeko komunitateko hizkuntza ofizialak ikasi eta entzun ditzatela, besteak beste: hauek duten baloreagatik integratzeko bitarteko bezala, kohesio sozialerako, eta identitate kulturaleko ikur bezala. Honek era berean erdibideko identitate aditiboak sortzen laguntzen du, eta pertsoneri bitarteko garrantzitsuak eskaintzen dizkie lan munduan eta maila sozialean gizarteratzeko.

Ikasle etorkinen harrera-lurraldeko hizkuntzak ikasterako orduan, kontuan izan beharko dira, Sainz-en (2002) arabera, faktore desberdinak: 1) haurrak dakarren hizkuntza; izan ere, trataera desberdina izango da haurrak berarekin dakarren hizkuntza komunitatearen giro hizkuntza bada, alegia, Hego-Euskal Herrian espainiera eta Iparraldean frantsesa, 2) haurrak eskolatzeko unean duen adina, eta 3) ikasleak duen eskolatzeko historia.

Eskolan dagoen aniztasun linguistikoa kudeatzeko, hezkuntza sistemak murgiltze programak, edo hezkuntza elebidunetik datozen bitartekoak, erabiltzen ari da. Baina autore desberdinek nabarmentzen duten bezala, honek baditu bere mugak (Navarro, 2003).

Murgilketa ereduen (D eredu, Euskal Herrian) arrakasta (Serra & Vila, 2005) aurreko hamarkadetan nabaria izan da, eta hala erakusten dute egindako hainbat ikerketek, bai Katalunian (Boixaderas et al, 1992; Arnau et al. 1993; 1994; Ribes, 1993; Bel et al. 1994; Vila, 1995), eta baita EHN bertan ere. Horregatik, egun ere erabilia izan da, etorkinen eskolatzeko erabiltzen den politika linguistikoa justifikatzeko. Euskal testuinguruan ere murgilketa ereduen arrakasta nabaria izan da euskara ikasteko. Kasu honetan, murgilketa ereduak (D ereduak batez ere, baina B ereduak ere bai neurri batean) izan dira elebiduntasuna ahalbidetu dutenak. Izan ere ereduen inguruan egindako ebaluazioak (Sierra & Olaziregi, 1989; Sierra & Olaziregi, 1990; ISEI-IVEI, 2005; 2007), erakutsi dute, D ereduko ikasleek lortu dituztela euskarazko emaitza onenak. Eta espainieraren kasuan, aldiz, besteen antzera moldatzen zirela ikasle hauek ere.

Baina kontu izan behar da, izan ere, Besalu-k eta Vila-k (2007) dioten bezala, bi baldintza direla oinarritzkoak murgiltze programa aurrera eramateko: bata, borondatezotasuna, hau da, familien borondatea programa aukeratzeko orduan eta, bigarrena, irakasle elebidunaren beharra. Hauek oinarritzko baldintzak dira berea ez den hizkuntza batean eskolatzeko haurrak programarekiko, H2arekiko eta bere buruarekiko jarrera positiboak izan ditzan. Alabaina, murgiltze programek, bere baldintzen artean, familien borondatea eta irakasleria elebiduna izatea eskatzen du, nahiz eta beti bigarren hizkuntza erabili, ikaslearen hizkuntza ulertzen du eta erabili dezake komunikazioa oztopatu gabe. Baldintza hauek auto-estima maila hobetzen dute, zeinek era berean ikasleen ikaskuntzan eta irakasleen irakaskuntzan eragingo duen.

Hortaz, murgiltze programak balio al dute etorkinen harrera-lurraldeko hizkuntza ikas dezaten? Navarro-ren (2003) iritziz, argia da murgiltze programako baldintzak ez direla betetzen

etorkinen kasuan. Izan ere, ezinezkoa baita ikasle etorkinen hizkuntza aniztasunari erantzungo dion irakasleria eleanitzetan pentsatzea. Hori dela eta, murgiltze programetako baldintza oinarritzko bat ez da betetzen. Testuinguru berri honetan, ez du esan nahi murgilketa programek balio ez dutenik, baizik eta egungo beharrian linguistiko eta akademikoak asetzeko nahikoak ez direnez, hezkuntza praktika egoera berrira egokitu beharko dela.

Bide beretik, Tebar-ek (2005) dio, gaur egun, oso zaila dela hezkuntza elebidunaren ohiko ereduak erabiltzea ikasle etorkinekin. Alde batetik, aniztasuna izugarria delako eta irakasleek ezin dituztelako jakin ikasle guztien ama hizkuntzak; bestetik, hizkuntza hauetariko batzuk agrafoak direlako eta ezin direlako ikaskuntza-irakaskuntza prozesuko ekintzetako tresna gisa erabili. Gainera, murgilketa programetan ematen den borondatezko izaera, ezinezkoa da herrialde berri batera doazen familietan eman. Izan ere, derrigorrez beraien seme-alabak harrera-herrialdeko hizkuntza ofizialean egiten den hezkuntzan matrikulatu behar dituzte.

Zentzu honetan, kontuz ibili behar da, izan ere murgiltze eredu batean ari direlakoan, azpiratze eredu batean bilaka baitaiteke hezkuntza praktika. Etxekoa ez duen hizkuntzan eskolatu, haurrak soilik eskolako hizkuntza garatzea eta aldi berean etxekoa baztertzea bilatzen duten programak dira azpiratze programak (Bilbao, 1998), eta hizkuntza gutxitudun komunitateetako haurrak hizkuntza nagusiaren komunitatean eta kulturaren txertatzea dute helburu, inondik ere kontuan hartu gabe haurrek etxetik dakartzaten hizkuntza eta kultura gutxitua. Murgiltzearen alderantziz, azpiratzearen emaitza eskolarra, porrota eta bazterketa soziala izaten da (Vila, 2001; Diaz Aguado, 2003). Bi kontzeptu hauen arteko desberdintasunik nabariena ikasleen hizkuntzari ematen zaion tratamenduan datza. Hala, ondorengo elementu bereizgarriak aipatu daitezke (Navarro, 2003):

- Ikaskideen harremana irakaskuntzan erabiltzen den hizkuntzarekin. Murgilketa programetan, ikasle guztiek zailtasun maila antzekoa dute; azpiratze programetan, talde linguistiko gutxituko ikasleek bakarrik dira H2ra egokitu behar direnak.
- Hezkuntza sistemaren harremana ikaslearen kultura eta H1rekin. Murgiltze programetan, ikasleen hizkuntza aintzat hartzen da eta eskola antolakuntzak ezagutzen du, azpiratze programetan, irakasleek ez dute ezagutzen hizkuntza gutxiengo taldearen hizkuntza.
- Bigarren hizkuntza eta auto eraginkortasuna. Murgilketa programetan, irakaskuntza H2 ikaskuntzarekin harremantzen da, arrakasta eta auto-efizientziarekin, azpiratze programetan, euren gaitasun akademikoa gutxiesten da, ama hizkuntzari leporatuz hauen eskola eremuko zailtasunak.

Díaz-Aguado-ren (2003:41) ustez, azpiratze programen eragin negatiboak saihesteko, beharrezkoa da eskolan beren kulturak eta hizkuntzak esplizituki aintzat hartzea: “reconocer explícitamente el valor de su cultura y su L2, para evitar que el aprendizaje de la L2 vaya en perjuicio de la L1, y de su identidad familiar” (Díaz-Aguado, 2003: 41).

Horiek kontuan izanda, azpiratze ereduaren ondorioak larriak dira, etxeko hizkuntzaren garapena kaltetu eta jatorrizko kulturarekiko loturak hausteaz gain, eskolako hizkuntzaren ikaskuntza ere ez da bermatzen. Eta hortik, eskola-porrota (Manterola & Berasategi, 2011). Eskolaren helburuak, berriz, justu kontrakoak izan behar dute: etorri berriak etxekoa ez duten hizkuntzan eskolatuta ere, lortu behar dena da eskolako hizkuntzak ikasteaz gain, etxeko hizkuntza ere garatzea. Zentzuduna dirudi murgilketa bidezko irakaskuntzaz baliatzeak (Navarro 2003; Barquín et al. 2007), baina, era berean, Kataluniako esperientziak kontuan hartuta, ezinbestekoa dirudi etorri berrien etxeko hizkuntzak nola edo hala sustatzea. Hori egin ezean, etorkinentzat murgilketa-eredu horiek azpiratze-eredua bihurtzeko arriskua baitago, alegia, etxekoa ez den hizkuntzan eskolatzea, etxeko hizkuntza hori baztertze arriskuarekin.

Baina zer egin horren aurrean?, nola saihestu daitezke azpiratze programen ondorio kaltegarriak?, edo nola berregokitu murgilketa programak? Galdera hauei erantzunez, hainbat dira emandako proposamenak, besteak beste hemen jasotzen dira autore desberdinek proposatzen dituzten alderdi desberdinen laburbiltze bat (Vila, 2000; Sainz, 2002; Navarro, 2003; Serra & Vila, 2005; Barquín et al. 2007; Ibarra, 2012): 1) ikasleen hizkuntza eta kulturak ikasgelako jardunean kontuan hartzea, 2) hizkuntzekiko eta kulturekiko jarrera positiboak sustatzea, 3) hizkuntza ikasteko erabilitako materialetan, eskola horretako ikasleen ama-hizkuntzak kontuan izatea, 4) eskoletako hizkuntza proiektua garatzea, 5) ikasleei ikasteko gogoia piztu, 6) ama-hizkuntzaren garrantzia azpimarratu behar da, 7) haurren eta familien motibazioa piztea, 8) gurasoen parte hartzea eskolan bermatzea, eta 9) giza baliabide eta baliabide materialak eskaintzea.

Bestalde, ezinbestekoa da, hasieran esan bezala, etorkinak harrera-lurralde bertako hizkuntzak eta kulturak ikastea. Eta horretarako ere garrantzitsua izango da eskolak baliabideak eskaintzea, ikasleak dituzten behar bereziei erantzungo diotenak. Bide horretan, Etxague eta besteak (2010) aipatzen dituzte hainbat alderdi. Horien artean, aipatzen dute garrantzitsua izango dela irakasle taldeek norbanako curriculumak diseinatzea, ikuspegi inklusiboetan oinarrituak egongo direnak, beharrezko errefortzu linguistiko neurriak barne hartuko dituenak. Baina, hizkuntza ikaskuntzak ezin du ikasle etorkinaren bazterketa afektibo-akademikoa suposatu behar. Prozesu

sozio-afektiboak dira ikaskuntza akademikoaren bultzatzaileak eta, horregatik, garrantzitsua izango da hizkuntzaren ikaskuntza parametro hauen azpian egitea, eta inklusiorako egoera egokiak sortzea. Bide horretan, garrantzitsua izango da Etxague eta besteen (2010) iritziz, administrazioak bitartekoak eskaintzea, baina baita ere eskola antolatzeke era desberdinak aurrera eramatea, zeintzuk ikasle etorkinen integrazio eta inklusio soziala bermatuko duten.

Baita ere, bukatzeko, aipatu behar da Barquin eta besteek (2007) dioten moduan, hezkuntza sistemara berandu iristen diren etorkinen kasua. Zentzu honetan kontuan izan behar da irakaskuntza ez dela eduki formaletik bakarrik landu behar, eta garrantzitsua dela ere hizkuntza maila informalean lantzea (Navarro, 2003). Alabaina, kasu hauetan ere, hizkuntza komunikatzeko tresna eta integratzeko bide bezala izango duen pisua nabaria baita. Horregatik garrantzitsua izango da hizkuntza ikasteko, hizkuntza horren irakaskuntza, baina baita ere, beste ikasleekiko harreman sozialen sustapena bultzatzea. Aspektu desberdinak eduki beharko dira kontutan hizkuntza horren irakaskuntzarako, besteak beste: hizkuntzen irakaskuntzen ikuspegi komunikatiboa, hizkuntzekiko jarrerak eta norberaren hizkuntza, ikastetxeetako antolakuntza markoa eta ikasgela barruan zein ikastetxean ematen diren interakzioak, ikasgelan ematen diren praktikak horiek hobetzeko... (Coll & Sánchez, 2008).

2.4. IKASLE ETORKINAK ETA HIZKUNTZEN INGURUKO HAINBAT IKERKETA

Azken hamarkadan, hainbat eskuliburu agertu dira inmigrazioaren, edo etorkinen, gaia eskola eta kulturarteko ikuspegitik landu dutenak (beste batzuen artean: Díaz-Aguado & Baraja, 1993; Aguado, 1996; 1999; 2003; 2006; Aisncow, 2001; Besalu, 2002; Cummins, 2002; Díaz-Aguado, 2003; Carbonell, 2005; Coelho, 2006; Essomba, 2006; 2008). Honek adierazten du, behintzat diskurtso mailan, eta nahiz eta askotan hau praktikan ez den gertatzen, gai honekiko dagoen interesa.

Hainbat dira etorkinen inguruan eskola testuinguruan bideratu diren ikerketak nazioarte mailan, eta estatu mailan ere. Ikerketa horietako batzuk arreta berezia jarri dute ikasle hauen hizkuntza jabekuntza aztertzen. Eta badira ere bide horretan hizkuntza jabekuntza eta hizkuntza arrakastaren arteko harremana aztertu dutenak. Hizkuntza eta eskola arrakasta lotzen duten ikerketa gehienek (Serra, 1997; Siguan, 2000; Montes, 2002; Huguet, 2008; Navarro & Huguet, 2010) erakusten dute etorkinen emaitzak bertakoekin alderatuz baxuagoak direla.

Mendebaldeko herrietan, eta bereziki Estatu Espainiarrean egindako hizkuntzaren ezagutzaren inguruko ikerketek, agerian uzten dute, harrera-lurraldean emandako denborak eragina duela hizkuntzaren ikaskuntzan, honela, gazteagotik iristen direnak dira emaitza hobekoak dituztenak (Maruny & Molina, 2000; Huguet & Navarro, 2005). Beste lurralde batetatik datozen horiek harrera-lurraldeko hizkuntza nahiz eta ezagutu (latinoamerikar askoren kasua), ez du esan nahi bertakoen garapen linguistiko berdina dutenik, eta eskola curriculum osatzen duten materialak normaltasunez jarraitu dezaketela. Baina egoera hori krudeltasun handiagoarekin ageri da espainiera hitz egiten ez den lurraldeetatik datozen ikasleetan.

Cummins-en (2001) arabera, 80. hamarkadatik aurrera egindako ikerketak erakusten dute ikasle etorkinek azkar lortu dezaketela hizkuntza nagusian gaitasun adierazgarria, hizkuntza honen presentzia bere testuinguru eta eskolan bermatzen bada. Halere, nahiz eta garapen azkarra eman berbaldian, gutxienez bost urte behar dira (eta askotan askoz gehiago) harrera-lurraldeko jatorrizko hiztunen hizkuntza akademikoaren mailara iristeko (Cummins, 2001: 41).

Gure testuinguruan oinarrituz ere, badira eskuliburu eta artikulu batzuk etorkinen gaia eskola hizkuntza edo kultura ikuspegitik landu dutenak (beste batzuen artean: Etxeberria, 1994; 2002; 2004; Fullaondo, 2004; Barquin, 2007; Manterola & Berasategi, 2011). Badira ere aldizkari eta monografikoak gai hori landu dutenak. Esaterako *Bat Soziolinguistika Aldizkariak*, 52, 2004: *hizkuntza eta etorkinak* izeneko ale berezia atera zuen. Baita ere *Hik Hasi* aldizkariak (Amelia Barquinek koordinatuta) 2002an ateratako *Etorkinak gure eskolan* izeneko monografikoan, eta beranduxeago 2008an, *Elebitasunetik eleaniztasunera* izeneko monografikoan, etorkin eta hizkuntza eta kulturen inguruko gaiak lantzen dira. Badira ere, gai hau zuzenean edo zeharka landu duten Doktorego tesiak (Larrañaga, 1995; Garay, 2011).

Bestalde, badira ere, naiz urriak izan, Ibarra eta besteek (2007) dioten bezala, hainbat ikerketa azken hamarkadetan aurrera eramandakoak, etorkinen gaia eta hizkuntza edo kultura arteko harremana, edo hauen integrazioa, nolakoa den aztertu dutenak. Jarraian ikerketa horietako batzuen inguruko hainbat datu eskainiko dira.

Eskola eta etorkinen inguruan egin diren ikerketa hauetako batzuk arreta, bereziki, ikasle etorri berri hauen integrazioa nola ematen ari den ikustean jarri dute. Bide horretan kokatzen dira, adibidez, Manzanos eta Ruíz de Pinedo (2005), Septién (2006), eta Vicente-k (2008) egindako ikerketak:

Manzanos eta Ruíz de Pinedo (2005) autoreek aurrera eramandako ikerketan, gurasoek eskola eremuan etorkinen inguruan duten ikuspegia aztertzen da. Horretarako, 43 ikastetxeetako 600 gurasoen inkestak jasotzen dira, horietako 200 etorkin familietako inkestak izanik. Ikerketa lan honen amaieran hainbat gomendio luzatzen dira, hemen bereziki hizkuntza eta kulturekin erlazioa dutenak laburbiltzen dira:

- Hezkuntza Lurralde Ordezkaritzaren mende egongo litzatekeen etorkinentzako Orientazio eta Informazio Bulegoa eratu, familiak joan daitezen, familia etorkinen hizkuntza eta kultur beharretara moldatutako ahozko, zein idatzizko, informazioa eman dadin.
- Curriculumaren edukietan heziketa kulturantza eman dadin, edukiak eta ordu kopurua egokitu. Programa berritzaileak prestatu beharko lirateke honetarako, baliabide pedagogikoak sartu daitezten.
- Ikasle etorkin gehien jatorrietako, zein bestelako kultura eta bertako herritako ikastetxeekin, ikasle eta irakasle trukeak burutu.
- Beste hizkuntza batzuetan hitz egiten duten ikasleentzat, hizkuntza ikastaroak eskaintzea. Beste jatorri batekoak diren eta beste hizkuntza batean hitz egiten duten gurasoentzat, euskara, espainiera, arabiera eta bestelako hizkuntzen inguruko ikastaroak eskaintzea ere, besteekin komunikazio gaitasuna lortu eta, era berean, berezko hizkuntzak mantendu ahal izateko.
- Eskola eta eskolaz kanpoko ekintza kulturantzak antolatu, guraso eta ikasleentzat.
- Guraso etorkinen partehartze eta ordezkaritza sustatu, Eskola Kontseiluetan eta IGEetan.
- Unibertsitate mailan, Irakasle Eskolatan ematen diren Ikasketa Planetan hainbat gairen inguruko eduki espezifikoak txertatzea, immigrazioaren inguruan: heziketa kulturantza, harrera sistemak, euskara eta espainiera irakasteko baliabide didaktikoak,

Septián (2006) autoreak, *Ikasle etorkinen irakaskuntza Araban* izeneko ikerketan, ikasle etorkinen integrazioa Araban nolakoa den aztertzen da, baita ere hezkuntza sistemaren barruan, irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren faktoreak zeintzuk izan diren aztertuz. Honetarako, inkesta pertsonalak egiten dira, bai irakasle eta ikasleei zuzenduta.

Ikasle etorkinen auziak hainbat galdera planteatzen dituela dio Septián-ek, esaterako: nola eskolatu behar da etorri berria? Hizkuntza batean? Zein hizkuntzatan? Bietan? Zein faktore izan behar da kontutan erabaki horiek hartzeko?... Septián-ek galdera horiek erantzuteko, ondorengo

faktoreak kontuan izatea proposatzen ditu: 1) haurraren adina; 2) haurrak premia bereziak baditu; 3) haurraren komunikazio beharrianak; 4) familiaren migrazio proiektua; 5) haurra espainieraduna (Latinoamerikatik datorrelako) den edo ez; 6) haurrak beste hizkuntza erromaniko bat badakien (portugesak, ...): horrela bada, errazago ikasiko du espainiera seguru asko, heldzean espainiera zerbait ulertuko du eta maisuak ere zerbait ulertuko dio, beste hizkuntzan hitz egiten duenean baino; 7) jatorrizko herrialdean eskolatuta bazegoen eta zein eskola motan; 8) irakurtzen eta idazten badaki: zein idazkera sistema erabiltzen duen (alfabetikoa edo ez, bere alfabetoa espainiera edo euskarakoa bezalakoa den edo ez, ...). Septián-en ustetan ez dago bide jakinik, ikasle etorri berria nola eskolatu behar den erabakitzeke, eta kasu bakoitzean erabaki egokia hartu beharko litzateke. Hau da, faktore horien guztien konbinazioa izan beharko litzateke kontuan, eta bide aproposena zein den ikusi beharko litzateke.

Septián-ek hainbat proposamen eskaintzen ditu, ikasle etorkinen irakaskuntza-ikaskuntza bultzatzeko baliagarriak izan daitezkeenak, esaterako: 1) ikasleen hizkuntzak eta kulturak onartzea eta baloratzea; 2) hezkuntza elebidunaren bidetik doazen estrategiak aurrera eramatea, hezkuntzako jardunean; 3) hizkuntzen irakaskuntzarako eta ikaskuntzarako material bereziak garatzea. Material horiek ikasle guztientzat izan beharko dira, baita berandu hasten direnentzat ere; 4) familiak eskolako bizitzan integratzen ahalegintzea; eta, 5) hizkuntzen ikaskuntza erraztu eta bultzatuko duten eskolaz kanpoko jarduerak antolatzea eta bultzatzea.

Vicente (2008) ikertzaileak, Eusko Jaurlaritzako Immigrazio zuzendaritzaren laguntzapean egindako azterlanean, hezkuntza-komunitatearen kideen ikuspuntutik (zuzendaritza, irakasleak, ikasleak eta familiak) immigrazioaren errealitatea hurbiltzea da helburua. Hezkuntza komunitateko kideen ikuspegiaren bitartez, ikasle etorkinen eskolatzeko nola ari den gauzatzen aztertzen da: nola ikusi eta baliosten den gero eta handiagoa den atzerritarren presentzia, euskal gizartean orokorrean, eta, batez ere, bertako hezkuntza-zentroetan, baita haien esperientziak, iritziak eta jarrerak errealitate horren inguruan. Horretarako EAEko zentroetako errealitatea biltzen duen lagina hautatzen da, eta ez bakarrik gaur egun etorkin kopuru handiena biltzen duena.

Ondorioen atalean, Vicente-k hainbat ikerketa lanetik jasotako emaitza orokorren inguruko hainbat daturen laburpena egiten du, ikasleen eskolatzeko nola gauzatzen ari den azalarazte aldera. Hizkuntzei eta kulturei dagokionez, beste batzuen artean, ondorengoak jasotzen dira: 1) aztertutako ikastetxeen %87k onartu du atzerritar jatorriko ikasleak integratzeko hainbat neurri sustatu dituela, horien artean ohikoenak honako hauek dira, ordenean: hizkuntza-errefortzurako programa bat,

laguntza-programak eta harrera-planak abian jartzea, hasierako ebaluazioak, kultura artekotasuna sustatzeko jarduerak, aldaketak irakasleen ordutegietan, ikasleak taldetan antolatzeak irizpideak aldatzea, espazioak aldatzea edo berriz banatzea, irakasleak esleitzeko sisteman aldaketak egitea, eta ikastetxearen itxura aldatzea; 2) zentzu honetan, integrazioak asimilazioa ekartzen ez duenaren ideiak, hezkuntza-komunitateko kideen artean eragin handia izan duela dirudi, behintzat maila teorikoari dagokionez. Horrela, irakasle zein familia edo ikasleen taldearen gehiengoak (haien jatorria edozein izanik ere), ez du zalantzarik egiten honako hau adierazten duenean: eskola-adinean dauden etorkinentzat hoberena bertako hizkuntzak eta kulturak ikastea da, aldi berean bakoitzaren hizkuntza eta kultura kontserbatuz. Hori guztia, helburu hori lortzeko garatzen ari diren jardunak gorabehera; 3) hala ere, bertakoaz besteko beste kultura edo erlijioen bizipenen alderdi jakin batzuk baliotsen ez direnean, adierazten den onarpen-maila txikiagoa da. Horrela, euskal ikastetxeetan jantziekin edo kultur erakusgarriekin aipatzeko moduko arazorik izan ez dela dirudien arren, irakasleen %36k bakarrik onartzen du ongi iruditzen zaiola ikasleek ikastetxera beren kultura eta/edo erlijioaren erakusgarri diren jantziak eramatea, iritzi bera dute bai familiek eta baita ikasleek ere; 4) bestalde, bertako biztanleen hiru laurdenen ustez, euskal eskolek bere ikasleen berezko kulturari, erlijioari eta hizkuntzei buruzko edukiak eman behar dituzte. Iritzi hori ez dago hain hedatua biztanle etorkinen artean, familia horien erdia baino pixka bat gutxiago dagoelarik horren alde, eta gehienek ordea adierazi dute oraindik ez dutela gai horri buruzko iritzi argirik. Jatorri atzerritarra duten familien artean, hedatuago baitago oraindik beren seme edo alaba ikastetxean integratzeko beharrezkoagoa dela euskal balioak asimilatzea, kultura arteko jarrera baino. Dena dela, hamar familia etorkinetik zortzik balioesten du bere semea edo alaba hemengo gizartean integratua sentitzea; 5) euskal ikastetxeetatik, gutxi gorabehera, hamar euskal ikastetxetik zazpi kultura artekotasuna bultzatzera bideraturiko ekintzen bat gauzatzen duela, bertako ikasleek etorkinen kulturara hurbilduz. Iturri horren arabera, aztertutako ikastetxeen %44k ikasle etorkinentzat laguntza-irakasleak ditu, denbora partzalean edo lanaldi osoan, baina jatorri atzerritarreko pertsona helduen edo kultur bitartekarien parte-hartzea ikastetxean oraindik oso txikia da. Zuzendarien herenak bakarrik adierazi du harremanak dituela immigrazioarekin loturiko erakundeekin; 6) bestalde, irakasleei dagokionez, nabarmendu beharra dago ia laurden batek onartzen duela beren ikasle etorkinen gizarteei eta kulturei buruz gauza gutxi dakiela, nahiz eta irakasleen %75ek adierazten duen jakintza hori beharrezkoa dela haien eskolako integrazioaren alde egin nahi bada.

Laburbilduz, Vicente-k (2008) aipatzen duen moduan, badirudi ikastetxeetan integrazioaren eta kultura artekotasunaren printzipioak gero eta indar handiagoz finkatzen ari direla, behintzat

teoriari dagokionez, praktikan ordea oraindik lehen urratsak ematen ari baitira, eta bide luzea geratzen da egiteke.

Badira ere ikerketak ikasle etorkinak hizkuntzekiko duten harremana nolakoa den aztertzea helburu izan dutenak. Horien adibide da Ibarraran eta besteek (2007) aurrera eramandako ikerketa.

Ibarraran eta besteek (2007) aurrera eramaten duten ikerketaren helburua da, Gasteizko Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikasle etorkinek, eta bertakoek, hiru hizkuntzekiko (euskara, espainiera eta ingelesa), eta etorkinek euren jatorrizko hizkuntzarekiko, duten gaitasun linguistikoa, jarrera eta erabilera aztertzea. Horretarako, Gasteizen A ereduan eskolatuta dauden ikasle autoktono eta etorkinen lagina hautatzen dute. Ikuspegi hau osatzeko asmoarekin, ikasle etorkin zein bertakoekin lanean aritzen diren irakasleen inguruko iritzi eta gogoetak jasotzen dira. Ikerketa honetan metodologia kuantitatiboa eta kualitatiboa uztartzen da. Hala, ikerketa honen harira hainbat ondorio ateratzen dituzte, hauen artean: 1) Hizkuntzen ezagutzari dagokionez: euskararen ezagutzaren ustea oso baxua da, bai autoktono eta etorkinen artean, baina bereziki azken hauen artean; ingelesari dagokionez, autoktonoek uste dute euren ezagutza altuagoa dela, hizkuntza honekiko, etorkinen aldean; espainierari dagokionez, autoktonoen ezagutza oso altua da, baita ematen dioten garrantzia ere; 2) hizkuntzen jarrerari dagokionez: espainierarekiko jarrerak oso positiboak dira, euskara eta ingelesarekiko jarrerak, aldiz, ez dira hain positiboak. Ikasle etorkinen jatorrizko hizkuntzekiko jarrera positiboa da, eta hala adierazten da galdera irekietan ere, ikasleek tarte handia hartzen dutelako euren hizkuntzaren ingurukoak adierazteko. Era berean eskaera egiten dute, euren hizkuntzak ikastetxean presentzia izan dezaten.

Ibarraran eta besteek (2007) irakasleen iritzietatik hainbat ideia eta aldarrikapen jasotzen dituzte, besteak beste: 1) berretsi egiten dute, ikasleek espainierarekiko duten jarrera askoz ere positiboagoa dela, euskararekiko eta ingelesarekiko duten jarreraren aldean, 2) ikasle etorkinen jatorrizko hizkuntzak sustatu beharko liratekeela, baina dagoen aniztasuna ikusita, ikastetxe bakar batean eman beharko litzatekeela aukera hori, 3) beharrezkoa ikusten da ikastetxeetan proiektu linguistikoa egotea, curriculumean derrigorrezkoak diren hizkuntzen programazio integratu bat lortzeko.

Egoera honi aurre egiteko, hainbat proposamen planteatzen dituzte, beste batzuen artean:

- Eguno testuinguruan hizkuntzak ikastea duen garrantziaz ohartarazteko, kontzientziatzeko kanpainak habian jartzea ikastetxeetan.

- Ahozkotasuna lantzea eta erabilera eremuak sustatzea.
- Ereduen berdefinizioa eta alternatibak bilatu beharra; izan ere, A ereduak ez ditu betetzen itxaropenak, eta burututako ikerketak horrela frogatzen du, ez hizkuntza koofizialetan lortu beharreko mailari dagokionez, ezta ere hizkuntzen jarrerari dagokionez.
- Materialak edo gidak garatzea, hizkuntzak egungo gizartean duten garrantziaz ohartarazteko eta, era berean, ikasleen kontzientziazioa bultzatzeko. Eta behar hau ezinbestekoa da euskararen kasuan, izan ere hizkuntza gutxituak laguntza gehiago behar baitu.
- Hizkuntzaren ezagutzaz haratago, kulturala eta jarrerak landuko dituen curriculumak garatzea.

Hala, Ibarraran eta besteek (2007) diote, bide horretan ezinbestekoa izango dela komunitate guztiaren inplikazioa, eta bereziki guraso eta ikastetxearen elkarkidetzak. Era berean ere, ikastetxe eta elkartearen arteko harremana (talde etnikoaren hizkuntza eta kultura mantentzeaz arduratzen diren elkarteekin bereziki, Kanadako kasuaren antzera) bultzatzea garrantzitsua izango da.

Azkenik, badira ere ikerketak etorkin eta hizkuntzen arteko harremana aztertu dutenak. Baina kasu honetan arreta, bereziki, euskarari jarri dutenak (Zapata, 2006 eta Etxeberria & Elozegi, 2008).

Zapata (2006) ikerlariaren ikerketa lana diagnostiko bat da, bi zutabe oinarri dituena: euskararen normalizazio prozesua eta etorkinen integrazio prozesua. Ikerketa honen helburua da, esandako bi lan-ildo horiek modu egokian uztartzea, eta eremua hezkuntza-sistema eta immigrazioaren arteko harremanetara mugatzea. Eta, horren barnean, arreta gehien ikasleen euskarazko hizkuntza integrazioari eskainiko zaio. Metodologiari dagokionez, dokumentazioa lana egiteaz gain, hezkuntza komunitateko esparru ezberdinetako agenteen iritzia jasotzen da. Hala, lanaren ondorioetan, Zapatak dio ezin dela gutxietsi Hezkuntza Sailak ikasle etorkinei begira egiten ari den esfortzua, eta orain arte egindako lana eta jarritako baliabideak. Baina, emaitzak ikusirik, oraindik asko dagoela egiteko azpimarratzen du. Bide horretan hainbat proposamen luzatzen ditu, egungo politikan dauden hutsuneak betetzeko asmoz, besteak beste:

- Ildo argia eta bateratua etorkinen hizkuntza-integrazioari dagokionez.
- Etorkinen seme-alaben eskolatzearen inguruko planifikazio estrategiko bat. Hor barne, haien hizkuntza integrazioaren inguruko planifikazioa.
- Gaur egungo Hizkuntza-ereduen sistema baztertzea: ikasle guztiak euskaldunduko dituen sistema berria.

- Hezkuntza eragile eta agente desberdinen arteko elkar harremana sustatu eta bultzatzea.
- Ghettoak eta pilaketa artifizialak hausteko politika aktiboagoa, irmoagoak.
- Politika aktiboa aurretik, A ereduan matrikulatu direnak berreskuratzeko.
- Komunikazio-estrategia sendo baten diseinua.
- Hausnarketa, ikerketarako mintegiak eta ikerketa lan sakonak egitea. Eta formazioa irakasle eta gurasoentzako.
- Gurasoen integrazioa sustatzeko programak.

Etxeberría eta Elozegi (2008) ikertzaileak aurrera eramandako ikerketaren helburua, ikasleen euskararen ezagutza neurtzea da. Ikerketa hau Gipuzkoako hamar eskolatan burutu da, adin desberdineko ikasleekin. Hala, euskarari dagokionez, ikusi da D ereduan 2 urterekin edo 3 urterekin eskolatutako haurren hizkuntza ezagutza berdina zela bi taldeetan (etorkin eta autoktono). Ikasle etorkinak aldiz, beranduago eskolatzen direnean, lehen hezkuntzako mailan, desberdinak dira emaitzak. Ikasle etorkinak puntuazio baxuagoak jasotzen dituzte, ondorengoetan: hizkuntzaren ezagutza, auto-estima, motibazioa hizkuntza ikasteko. Ikerketa honen amaieran ere, ondorio eta aurrera egiteko erronkei begira, ikasle etorkinen hezkuntzari dagokionez ondorengoak nabarmentzen dira: euskara hizkuntzaren ikaskuntza, bakoitzaren jatorrizko hizkuntzaren ikaskuntza, eta baita eskolaren eginbeharra ikasleen inklusioa bermatzeko ere.

3. ATALA: AURREKARI TEORIKOAK

3. ATALA: AURREKARI TEORIKOAK

Populazioaren inguruko datu soziodemografikoak eta soziolinguistikoak eskaini ditugu lehengo atalean. Testuinguru orokorretik eskolara salto eginez, ikasleengan eta bereziki ikasle etorkinengan jarri dugu begia bigarren atalean. Eta zehazki eskola eta etorkinen inguruko hainbat datu soziodemografiko eta soziolinguistiko eskaintzeaz gain, lege mailan kultur eta hizkuntza aniztasuna lantzeko dauden hainbat hizkuntza politiken eta egitasmoen berri eman dugu. Baita ere, ikasle etorkin eta hizkuntza eta kulturen irakaskuntza-ikaskuntza izan dugu hizpide eta ikasle etorkin eta hizkuntzen inguruko hainbat ikerketen berri eman dugu. «Aurrekari Teorikoak» izeneko atal honetan, hizkuntza eta kultura portaerak azaltzeko nazioarte mailan, zein gure testuinguruan, erabili diren hainbat eredu teoriko aurkeztuko ditugu.

Gizarte inguru ezberdinetan, portaera linguistiko-kulturalak azaltzeko egin dira hainbat ikerketa. Bide horretan autore asko izan dira, portaera hauek azaltzeko nahiarekin, eredu desberdinak garatu dituztenak. Baina gure kasuan, itsaso zabal horretatik eredu batzuk baino ez ditugu aukeratuko, proposatuko dugun eredu teorikoa osatzeko baliagarriak izango direnak.

Hizkuntza eta kultura inguruko prozesuak eta portaerak diziplina sozial desberdinen barruan landu den gaia izan da. Alor honen barruan, bereziki, bigarren hizkuntzaren jabekuntzan, hainbat izan dira garatu diren ikerketak, eta hau azaldu nahian garatu diren ereduak. Era berean, nahiz eta hizkuntzari eman zaion kasu gehienetan atentzio berezia, badira ikerketak ere hizkuntza eta kultura batera aztertu dituzten ereduak. Edo nahiz eta hizkuntza aztertu, kulturak orokorrean hizkuntzan izan duen eragina azpimarratu dutenak (Gardner, 1985; Azurmendi et al., 1996).

Eredu teoriko desberdinak daude portaera linguistiko-kulturalak azaltzeko. Baina horietako gehienak ez dira, ordea, teoria bezala definitzen, izan ere, gutxiak axioma formalak jasotzen dituzte edo dudarik gabeko aurreikuspenik eskaintzen. Aitzitik, eredu bakoitza alderdi konkretu batzuetan zentratzen da, egoera edo testuinguru konkretuetan. Eredu hauek deskriptiboak dira gehienbat, eta askotan interpretazio desberdinak jasotzen dituzte. Nahiz eta malgutasun hau kritikagarria izan, baditu bere abantailak, izan ere, egoera murrizgarriak saihesten baititu (Gardner, 1985).

Portaera linguistiko-kulturalak, diziplina ezberdinen barruan landu den gaia izanik (linguistika, linguistika aplikatua, psikobiologia, psikologia, psikolinguistika, soziologia, soziolinguistika, psikologia soziala, pedagogia, psikopedagogia, antropologia eta abar), zenbait alderdi antzeko moduan ikusi

badira ere, beste zenbaitzuk modu berezian landu dira, ikuspegi ezberdinak jarraituz aukera eta azpimarratze nahiko ezberdinak egin direlarik. Gure kasuan, ikuspegi psikosoziala eta psikopedagogikoa dira gehienbat erabili ditugunak.

Tradizio honetan badaude, gai honi buruz, zenbait argitalpen halako eredu ezberdinen jasotze eta azterketa laburbiltze bat egiten dutenak, hemen azalduko dugun laburbiltzerako baliagarriak izan ditugunak eta azterketa honetarako neurri handi batean jarraitu ditugunak (Gardner, 1985; Oxford & Shearin, 1996; Arratibel, 1999; Arratibel, Azurmendi & Garcia, 2001; Garcia, 2001; Azurmendi & Martinez de luna, 2006). Tradizio honetan oinarrituz, adierazteko jarraitu daitezken modu ezberdinen artean aukeratzen dena kronologiaren arabera izango da. Aukera honen abantailen artean, ondokoa da bat: “ezagutza akumulatiboaren” bilakatze eta garatzea errazten duela.

«Aurrekari teorikoak» izeneko atal hau bi azpi-ataletan banatu dugu. Lehenengo azpi-atalean «*hizkuntza-kulturaren jabekuntza eta/edo erabilera azaltzeko zenbait eredu teoriko*» izenekoan, bertakoa ez den beste testuinguru batzuetan, eta euskara ez den bestelako hizkuntzak aztertzeko, erabili diren zenbait eredu jasotzen ditugu. Bigarren azpi-atalean, ordea, euskararen jabekuntza eta/edo erabileran jartzen dugu begia, eta erabilera hori azaltzeko proposatu diren zenbait eredu teoriko aurkezten ditugu.

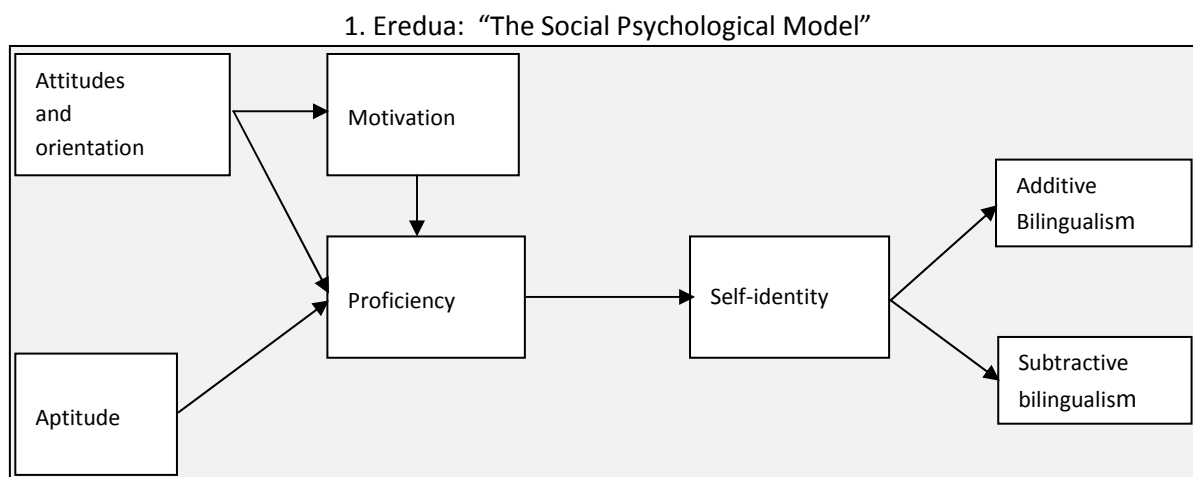
3.1. HIZKUNTZA ETA KULTURA PORTAERAK AZALTZEKO, ERABILITAKO ZENBAIT EREDU TEORIKO

Lehengo azpi-atal honetan, orden kronologikoa erabili da autoreen ereduak azaltzeko. Esan behar da, aukeratutako autoreen ereduak atentzioa bereziki ikuspegi soziolinguistikoan eta psikosozialean jartzen dutela, eta bigarren hizkuntzaren ikaskuntza, edo elebiduntasunaren ikaskuntza, azaltzea dutela helburu (Lambert, 1974; Mackey, 1976; Clément, 1980; Hamers & Blanc, 1983; ...). Badaude beste autore batzuk ikuspegi hauez haratago, hezkuntza ikuspegia edo ikuspegi psikopedagogiko eta soziokulturala jasotzen dutenak, kasu hauetan ere bigarren hizkuntzaren jabeakuntza azaltzea helburu izanik (Naiman, Föhrlich, Stern & Todesco, 1978; Gardner, 1985; Skehan, 1989; Gardner & MacIntyre, 1993; ...). Hizkuntzaren soziologia ikuspegian gehiago zentratzen diren autoreak ere badira, eta hizkuntza gutxituaren biziberritzea helburu dutenak (Fishman, 1991; ...).

Azpi-atal honetan orden kronologikoa jarraituz ere, gure ikerketa kokatzeko lagungarri izango diren autoreen ereduak jasotzen ditugu: Lambert (1974), Mackey (1976), Naiman, Föhrlich, Stern & Todesco (1978), Clément (1980), Hamers & Blanc (1983), Gardner (1985), Skehan (1989), Fishman (1991), Allard & Landry (1992), Gardner & MacIntyre (1993).

LAMBERT, W.E. (1974) : “The Social Psychological Model”

Lambert-en (1955, 1956a,b,c, Gardner & Lambert, 1959) argitalpenak oso famatuak izan ziren, jadanik 1950 hamarkada gerostik, gehienbat Kanadan eta beste hizkuntza-kultura ukipen testuingurutan, hau da elebiduntasuna edo eleaniztuntasuna lortzearen helburuekin lotuta. Beren esperientzia luzearen ondoren, honako eredua proposatzen du (1. Eredua):



1. Eredu honek adierazten dituen alderdietatik, ondorengoak nabarmenduko ditugu:

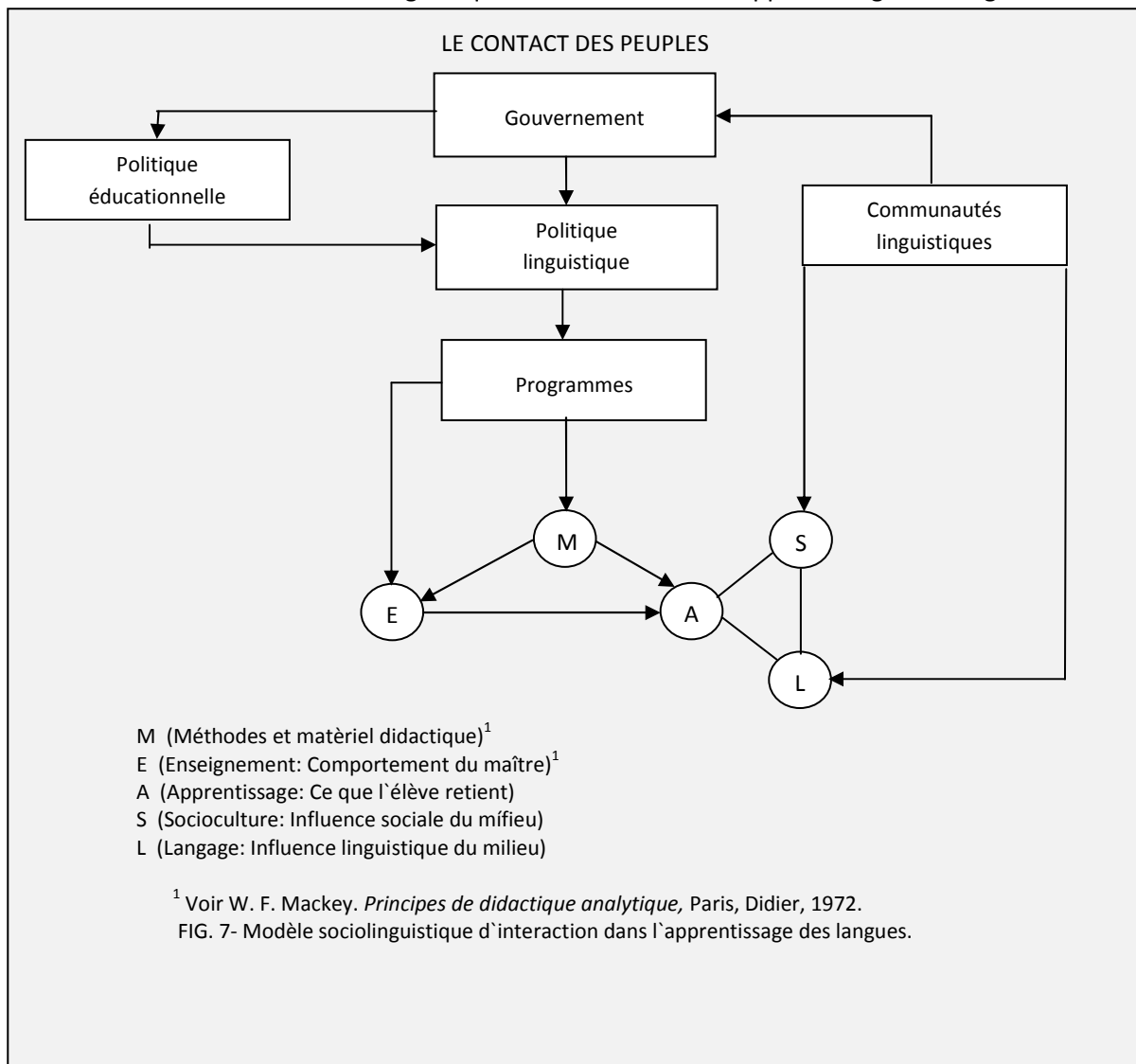
- Hasieran esan beharko litzateke, proposatzen duen eredua baliagarria dela hizkuntza-ukipen egoeretan dauden testuinguruetarako. Jakinda elebitasuna, bai pertsonala eta bai soziala (nahiz eta autore honek soziala ez duen ikertzen), egoera desorekatuan egon ohi direla, asimetria batean eta, horrela, hizkuntza-kultura bat erlatiboki hobeto dagoela bestea baino, nola egin ahalik eta elebitasun hori orekatuena izan dezan.
- Helburuei buruz, nahiz eta nahi dena izan elebitasun orekatua lortzea, gehienetan lortzen dena da hauetako mota bat: 1) edo “elebitasun gehigarria” (aditiboa), nahiko orekatua izango dena, 2) edo “elebitasun kengarria” (substraktiboa), hizkuntza-kultura bat bai ondo lortu eta erabili, ez ordea bestea (adibidez, gertatzen den bezala etorkinen hizkuntzekin, Kanadan).
- Teorizazioaren aldetik, gehienbat psikosozialaren baitan kokatzen da, ereduaren izenak adierazten duten bezala. Erdigunea betetzen du “identitate pertsonala”, nolako elebitasun motara bultzatuko duen azaltzeko.

- Lortzen den trebetasuna (proficiency), azaltzen da: 1) alde batetik, norbanakoak duen ahalmenaren bitartez, 2) bestetik, norbanako horrek duen jarrera positibo /negatibo hizkuntza-kultura bakoitzarekiko; orientazio mota alde /kontra, eremu ezberdinekiko; horiek eragina dute bai trebetasunean, baita motibazioan ere, 3) Prozesu guzti hauek eragina dute identitate pertsonalean, baina baita alderantziz ere, identitatearen zeregina delako etengabe jaso eta eman, bakoitzaren barne koherentzia mantentzeko (nahiz eta hau ez dagoen gezien bitartez adierazita ere).
- Identitatean eragin handia du ere izandako lehen hizkuntza(k), norberaren komunitatearen adierazgarri nagusia delako, gero aldatzea askotan nekeza gertatuko dena. Azkenean, norberaren identitatearen arabera ulertuko dira prozesu guztiak, norbanako barne koherentzia gordez, bereziki helburuekiko lortuko direnak: elebitasuna- gehigarria /kengarria, kasu honetan.

MACKEY, W.E. (1976): “Modèle sociolinguistique d’interaction dans l’apprentissage des langues”

Bere liburu honetan: *bilinguisme et contact des langues* (1976), berezia eta aipagarria, autoreak adierazten du nola lortu daiteken elebitasuna, eta eleaniztasuna ere, eta nolako motatakoak izan daitezken hauek, beti ere nolako ukipen-moten arabera ematen diren. Hau da, hizkuntza-ukipena nolakoa → elebitasuna, edo elebiduntasuna, halakoa (2. Eredua).

2. Eredua: “Modèle sociolinguistique d’interaction dans l’apprentissage des langues”



2. Eredu honek adierazten dituen alderdietatik, ondorengoak nabarmenduko ditugu:

- Mackey autoreak adierazten du 2. Eredu honetan jadanik esaten zuena aurreko lan batzuetan, adibidez: *Principes de didactique analytique* liburuan (1972), azpimarratuz hezkuntzaren

garrantzia prozesu osoan; hau bera ere mantentzen da 2. Ereduan, horrela laburbilduz: hizkuntza-ukipena nolakoa → hezkuntza-prozedurak nolakoak → halako elebitasun (eta elebiduntasun) motak.

- Horrela, helburua adierazten da, 2. Ereduan: “A = Apprentissage: ce que l’élève retient”, edo ikasle bakoitzak ikasten duena. Oso nekeza da zer eta nola neurtzea norbanakoak lortzen duen elebiduntasun neurria eta mota; laburbilduz: 1) komunikazio-gaitasunak (errendimenduak), 2) komunikazio-funtzioak (bete behar diren rolak), ikasitako hizkuntza bakoitzean, nekeza dena aztertzeko eta neurtzeko. Horren arabera bereizi daitezke: 1) elebiduntasun: aktiboa, pasiboa, integrala, hartzailea, latentea, residuala, ...; 2) elebiduntasun: eskolarra, ofiziala, diglosikoa, instituzionala, erregionala, ... (Elebitasunarekiko, bestelako sailkapenak ere erabiltzen ditu).
- A (ikasleak ikasten duena) azaltzeko ← daude: 1) alde batetik, hezkuntzako programak: M = metodologia eta materiala didaktikoa, eta E = erakusketa (irakasleen portaerak); 2) bestetik, komunitate linguistikoak: S = sozio-kultura (ingurugiro sozialaren eragina), eta L = ingurugiro linguistikoaren eragina). Laburbilduz, hizkuntzak ikasten dira eskolan: eskola bera eta ingurugiro soziolinguistikoa nolakoak diren arabera.
- Hezkuntzako programak dira: hizkuntza-politikak aukeratzen dituenak, eta eragina izango dutena hezkuntzako programazioan, eta baita komunitate linguistikoetan ere. Politika linguistikoa adierazten da hezkuntza-politikako adar modura; eta hau, zuzenean gobernutik, nahiz eta gobernu bera azaltzen den komunitate linguistikoaren emaitza moduan (egoera demokratikoetan gertatu ohi dena). Beti horrela ez bada ere, zeren gehienetan ez dira komunitate linguistiko guztiak parte hartzen dutenak gobernuan, garrantzitsua da ikustea lorpenen hasierak bai daudela gobernutan, esango genuke Estatuaren Gobernutan. Horrela ba, 2. Eredu hau ez da bakarrik soziolinguistikoa, eta psikosoziala, naiz eta prozesu batzuk ere aztertzen dituen: jarrerak, motibazioak, usteak, ..., baizik baita psikopedagogikoa eta soziopolitikoa ere.
- Areago ere joan daiteke Mackey autorearekin. Jakinda hizkuntza-ukipen egoeretan hizkuntzen artean ez dagoela berdintasunik, egoera asimetrikoan daudela: 1) ez da nahiko hizkuntzen arteko egoerak sinkronikoki bakarrik aztertu behar, baizik baita diakronikoki ere, ezberdintasunak hobeto ulertzeko; 2) hizkuntzen arteko asimetria gehienbat aztertu behar da bere “botere erlatiboaren” arabera: botere arteko diferentzia handia bada elebakartasunerako

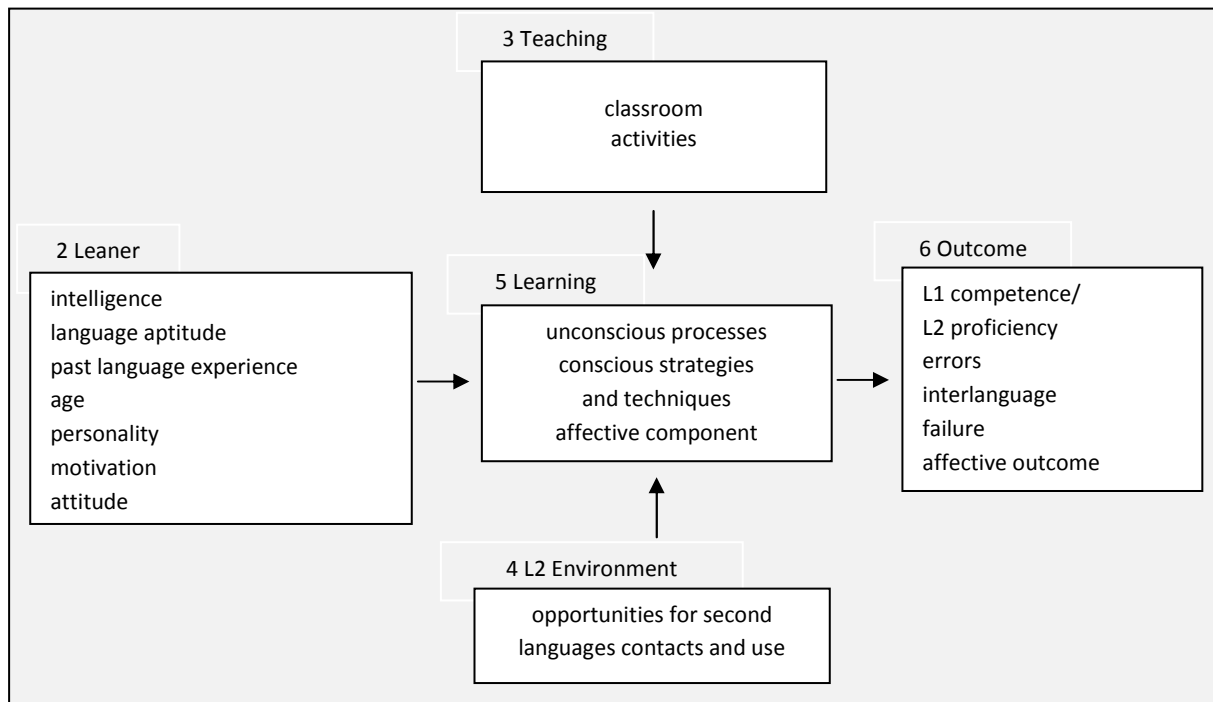
bidea jarraituko da, edo batzuentzako bakarrik, eta hizkuntza batekiko bakarrik ere, jarriko da elebitasuna; botere arteko diferentzia txikia bada, errazago izango da elebitasuneko bidea jarraitzea, nahiz eta agian ez erabat orekatua izan (baizik gorago aipatutako horietako bat).

- Botereaz gain, hizkuntzen indarra, edo garrantzia, neurtzeko, erabiltzen ditu beste alderdi batzuk ere: demografikoak, ekonomikoak, kulturalak, linguistikoak. Horrela, hizkuntza bakoitzarekiko: 1) D = demografia: zenbait hiztun, batz besteko errenta, bidaiariak, dispersioa, barne-produktu gordina, erlijio edo ideologiaren batekin lotura, zenbait liburu liburutegitan, zenbait argitalpen urteko; 2) R = banaketa geolinguistikoa, hizkuntza ofiziala moduan, estatu ezberdinetan; 3) M = noraino aukera ematen duen populazioa batetik bestera ibiltzeko (mobilizatorako); 4) E = botere ekonomikoa; 5) I = hizkuntzarekiko dagoen ideologia, mantentzeko eta garatzeko edo, alderantziz, ordezkatu izateko; 6) C = hizkuntza horrekin lotzen den kultura. Modu honetan neurtuta, 1970 hasierako nagusienak ziren hizkuntzak dira: ingelesa, arabiera, errusiera, frantsesa, espainiera, alemana, holandesa, italiara, hebraiera, eta noruegoa.
- Alderdi guzti hauek interesgarriak dira, EHn nolako hizkuntza-kultura ukipen-egoera dagoen aztertzeko, eta jakiteko: oso egoera asimetriko handian egonda, euskara eta euskal-kultura menpeko eta gutxitu egoeran daudela ere. Hau guztia adierazten du zein nekeza den, eta zein poliki doan, euskararen normalizazio prozesua.

NAIMAN, N., FÖRHLICH, M., STERN, H.H. eta TODESCO, A. (1978): “The Good Language Learner”

Naiman eta besteek (1978) proposatzen duten ereduak ikaslearen hizkuntza ikaskuntzaren arrakasta azaltzea du helburu (3. Eredua).

3. Eredua: “Model of the second language learner and language learning”



3. Eredu honek adierazten dituen alderdietatik, ondorengoak nabarmenduko ditugu:

- Ereduaren helburua ikaslearen hizkuntza ikaskuntza arrakastatsua azaltzea da, ondorengo galderari erantzunez: nola lortzen du ikasle batek hizkuntza batean arrakasta?. Helburu horretara iristeko ibilbide horretan hainbat dira eragiten duten faktoreak: 1) ikaslea (adimena, hizkuntza gaitasuna, aurretikako hizkuntza esperientzia, adina, pertsonalitatea, motibazioa eta jarrera), 2) ikaskuntza (ikasgelako jarduerak), 3) bigarren hizkuntzaren ingurugiroa (bigarren hizkuntzaren kontaktu edo erabilerarako aukerak), eta 4) ikaskuntza (prozesu inkonszientea, estrategia eta teknika kontzienteak, eta osagarri afektiboa).
- Prozesu guzti horien arteko interakzioa ageri da ereduari, eta erdigunetasuna ikaskuntzak hartzen du. Hala, ikasleak eta honek dituen ezaugarriak, H2 erabiltzeko dituen aukerak, eta ikasgelan erabiltzen diren hizkuntza ikasteko jarduerak, ikaslearen ikaskuntza prozesuan

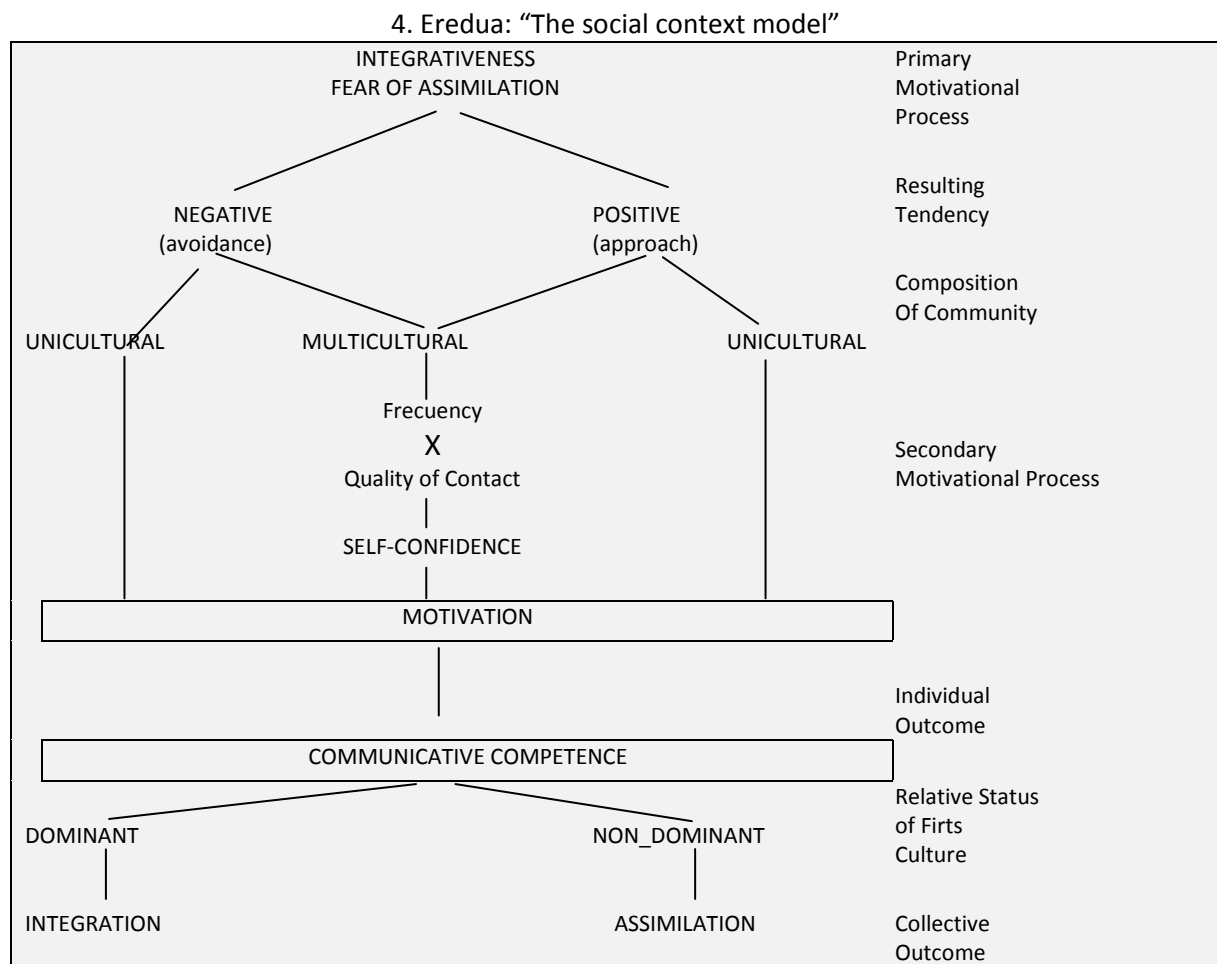
eragiten dute. Azkenik, ikaskuntza prozesu horrek hizkuntzarekiko arrakastan eragingo dutelarik.

- Teorizazioaren aldetik, gehienbat ikuspegi psikologiko, psikosoziala eta psikopedagogikoa barneratzen dituela ikus daiteke ereduan.

- Autore hauek eredu hori oinarri hartuz, habiatzen duten ikerketaren kezketako batzuk hiru alderditan laburbiltzen dituzte: 1) ikaslearen zenbait ezaugarri psikologiko (bereziki, adina, pertsonalitatea/nortasuna), eta estilo kognitibo faktoreak) eta psikosozialak (motibazioa, jarrerak,...), 2) eskolako ekintzak, eta gizartean dauden aukerak erabiltzeko ikasten ari den bigarren hizkuntza hori, eragina izango dituenak ikasleak erabiliko dituen estrategia eta teknikan, 3) arrakasta izateko edo ez izateko, bai 1.hizkuntzan eta baita 2.hizkuntzan ere, horrek norberaren afektibitatean ere eraginez.

CLÉMENT, R. (1980): “The social context model”

Clément-ek (1980) soziolinguistika gehienbat eta giza psikologiaren arlotik ere, azaldu nahi du zer gerta daitekeen gizarte batean, bi hizkuntza eta kultura ukipen egoeran daudenean. Eredu honi, Hamers eta Blanc (1983) autoreek deitu zioten “2. hizkuntzarako eredu bitartekari afektiboa”.



4. Eredu honek adierazten dituen alderdietatik, ondorengoak nabarmenduko ditugu:

- Clément-en ereduak inguru sozial berezi baterako proposatzen du bere 4. Eredu hau: 1) 1.hizkuntza (1H) eta 2.hizkuntza (2H) eta kulturak ukipen egoeran daudenean, gizarte batean, eta 2) helburua denean bi horien arteko integrazioa lortzea gizarte horretan, eta ez asimilazioa batak bestearekiko; 3) nola azaldu emaitzak, batzuetan integrazioan bukatzen direlako, gehienetan 1Hko komunitatea dominatzailea denean, baina beste batzuetan asimilazioan bukatzen direlako, 2Hko komunitatea ahulagoa, edo menpekkoa, denean, gizarte batean; 4) norbanako ezaugarriak kontutan hartzen ditu, baina hauek gehiago daude gizartean gertatzen

denaren menpe, prozesu horretan parte hartzen duen arabera (zenbat eta nolako parte-hartzea → halako auto-konfiantza, motibazioa, gaitasun komunikatiboa handiagoak lortuko dira).

- Horrela ba, Clément-ek adierazten du, 2Haren jabekuntzak emaitza bezala hainbat ondorio sozialak ere dituela: bi garrantzitsuenak dira: 1) pertsonen euren lehen hizkuntza galtzea, beste taldeko partaide bihurtuz (asimilazioa), 2) euren lehen hizkuntza mantentzea, nahiz eta bi komunitate kulturaletan parte hartu (integrazioa).
- Beste lan batean Clément eta Noels-ek (1996), hirugarren posibilitatea ere aipatzen dute 2H menpeko komunitatearentzako, eta norbanakoentzako ere: 3) 1H eta 2H ikasi eta mantentzea, komunikazio eremu ezberdinetan erabiltzeko: bata eremu publikoetan, eta bestea eremu pribatuetan, autore batzuk erabilera diglosikoa deituko dutena (Fishman, 1991; 2001; Sánchez Carrión, 1987; Azurmendi, 2002; et al. 2001). Hiru kasuetan, norbanakoek aukera neurri bat izango dute bi hizkuntzak eta kulturak ikasteko eta erabiltzeko, bai publikoki eta baita pribatuki ere, bakoitzaren identitate etnolinguistikoaren arabera.

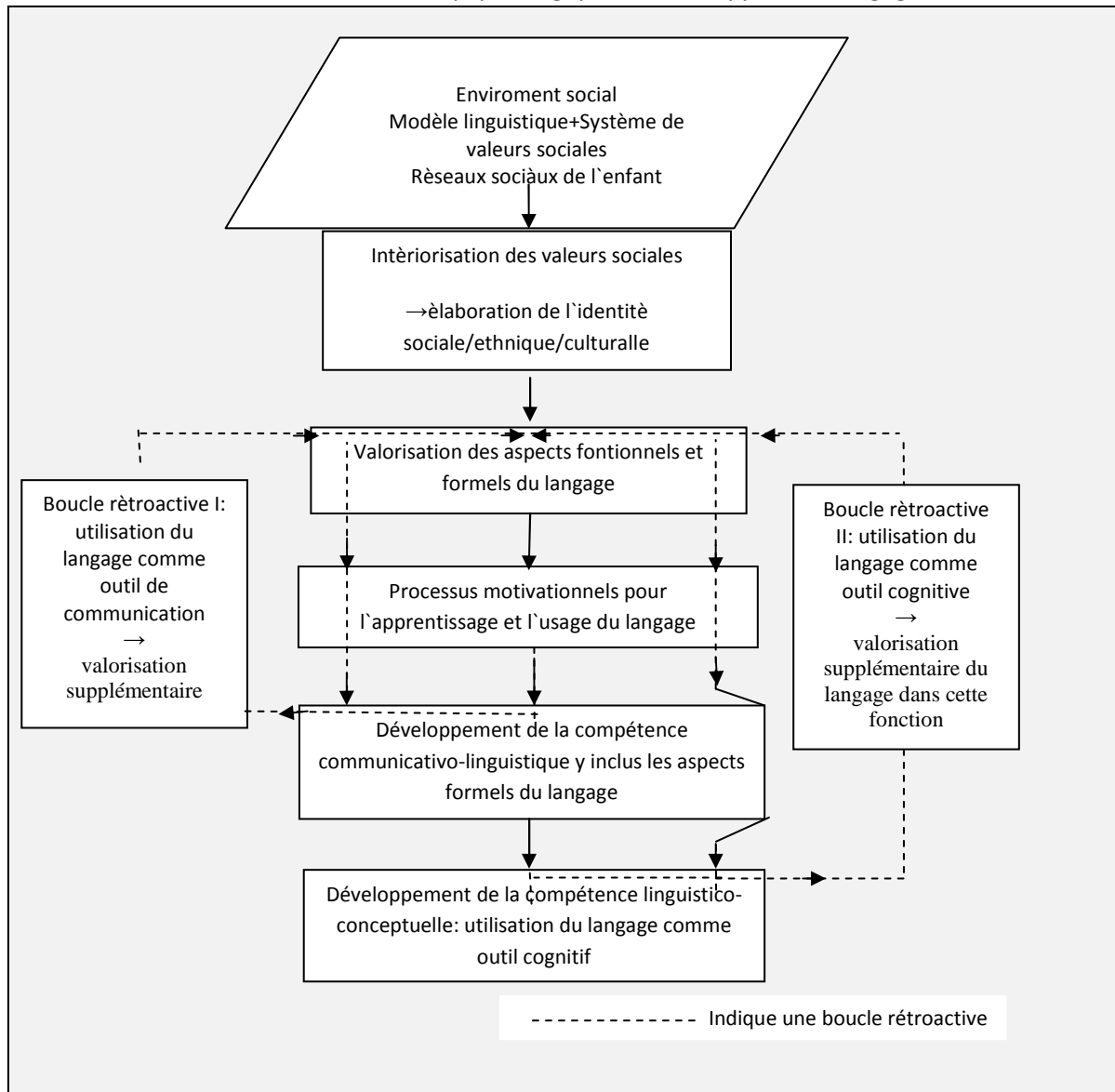
HAMERS, J. eta BLANC, M. (1983): “Modèle socio-psychologique du développement langagier”

Autore hauek Québec-eko tradizioan sartzen dira, Lambert, Mackey edo Clément bezalako aurrekari batzuen atzetik datozenak. Azpimarratu beharreko lehen ezaugarria da jartzen duten enfasia bereizteko elebitasun norbanakoa eta soziala artean eta, horren arabera, terminologia ere berritu egiten dute beren Ereduaren proposamenarekin, 1983ko liburuan: Bilingualité (individuelle) et Bilinguisme (social) → Elebiduntasuna (norbanakoa) eta Elebitasuna (soziala).

Eta guk ere honako moduan erabiltzen dugu aspalditik Eukal Herrian. Orain, bereizketa hau oso garrantzitsua da, ezin bestekoa dela esan daiteke ere, gauzak ondo aztertzeke eta ulertzeke.

Aurrekoarekin lotuz, bigarren ezaugarri garrantzitsua da nola lotzen dituzten elebiduntasuna eta elebitasuna, bien arteko elkarreragina eta interdependentzia azpimarratuz ere, 6. Ereduan jasotzen den bezala. Horregatik, Ereduan, azken helburua norbanako mailan ematen da, baina hasiera gizarte mailan kokatzen da (5. Eredua).

5. Eredua: "Modèle socio-psychologique du développement langagier"



5. Eredu honek adierazten dituen alderdietatik, ondorengoak nabarmenduko ditugu:

- Ereduaren helburua da azaltzea: 1) norbanakoaren beren gaitasun komunikatibo-linguistikoaren garapena, hizkuntza erabili ahal izateko ere tresna kognitibo moduan (garapen funtzionalak direnak); 2) honetarako, norbanakoaren gaitasun komunikatibo-linguistikoaren garapena, hor sartuz hizkuntzaren alderdi formalak ere (gaitasunaren garapenak).
- Adierazitako helburuaren, edo helburuen, garapenak lortzen dira: 1) alde batetik, hizkuntza ikasteko eta erabiltzeko norbanakoak dituen motibaziozko prozesuak, bai hizkuntzak ikasteko eta baita erabiltzeko ere, 2) motibazioetan eragina dute nola baloratzen diren hizkuntzaren alderdi funtzionalak eta formalak, 3) hau da, nola baloratzen diren hizkuntzen erabilerak, bai

komunikazio tresna bezala, baita tresna kognitibo bezala ere, 4) hauek denak, erabilerak, motibazioak, balorazioak etengabe lotuz, atzera-aurrera eraginezko kiribilak (edo bukleak) eginez, horrela gaitasuna garatuz.

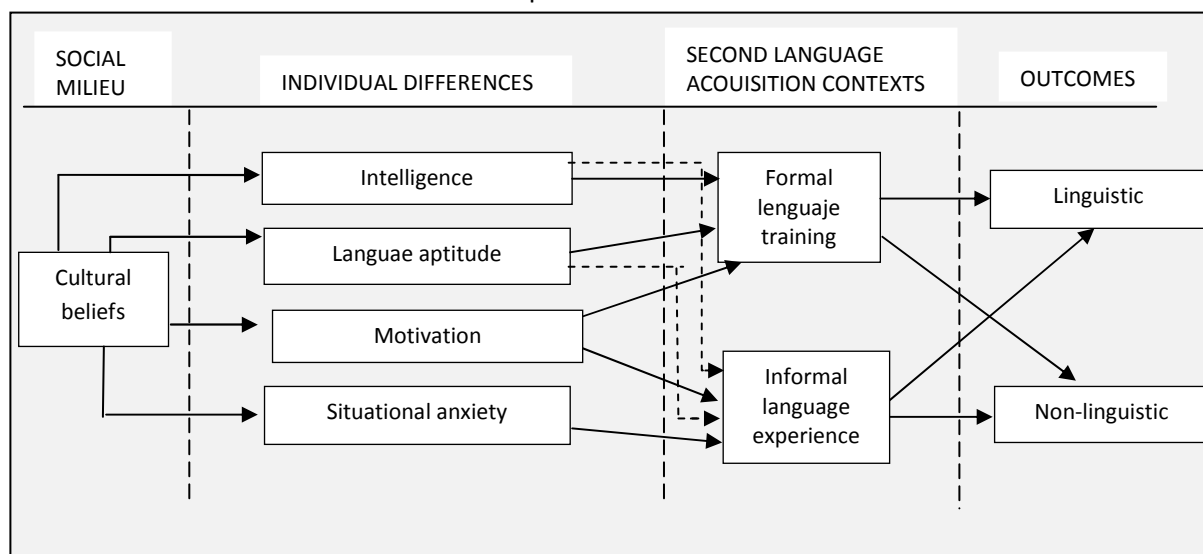
- Aurreko guztia ematen da, norbanakoa gizartean sartuz: 1) gizarte balioak barneratuz, eta 2) ondoren, norbanakoak bere identitatea eraikiz: identitate soziala, etnikoa eta kulturala, 3) azkenean, identitatearen arabera baloratuko direlako hizkuntzaren alderdi funtzionalak eta formalak ere.
- Barneratze horretan, identitatea eraikitzeke, eragina dute gizarte mailan ematen diren: 1) gizarte ingurugiro soziala, 2) eredu linguistikoa, 3) gizarte baloreen sistema, 4) norbanakoaren (haurretan gehienbat, Ereduan) sare sozialak. Hau da, sare sozialak garrantzi handia dute, gizartea dena eta gizabanakoan gertatuko denaren artean lotura nagusia egiten duelako. Horrela azaltzen da ere elebiduntasuna eta elebitasuna artean dagoen interdependentzia, nahiz eta bi mailak desberdindu behar diren.
- Azken finean, Eredua konplexua da, interdependentzian garatzen direlako: gaitasunak eta erabilerak; gaitasunak eta erabileraren funtzioak (kognitiboak, komunikatiboak, ...); garapena etengabekoa, beti ere espirala moduan metatuz, edo atzera-aurrera eraginezko kiribilak erabiliz; beti prozesuan balorazioak eginez. Horregatik, 6. Eredu hau “soziopsikologikoa” da, “psikosoziala” baino gehiago.
- Autore hauek proposatzen dituzte ere zenbait “elebiduntasun” mota (norbanako mailan): 1) gehigarria dena, bi hizkuntzetan gaitasun handia lortzen denean, bien artean oreka lortzen denean eta kognitiboki positiboa gertatzen denean, 2) neutroa dena, gaitasun handia hizkuntza batean bakarrik lortzen denean, egoera dominatzailea ematen denean, eta kognitiboki eraginik gabekoa gertatzen denean, 3) erdi-linguismoa (semi-linguisme) dena, bi hizkuntzetan gaitasun txikia lortzen denean, egoera dominatzailean ere, eta kognitiboki negatiboa gertatzen denean.
- Proposatzen dituzte ere zenbait “elebitasun” mota (gizarte mailan), dimentsio psikologikoen arabera (berriz ere norbanako eta gizarte mailak lotuz): 1) hizkuntza eta pentsamenduaren erlazioaren arabera: elebitasun konposatua /koordinatua; 2) bi hizkuntzetan lortutako gaitasunaren arabera: elebitasun orekatua /dominatzailea; 3) bi hizkuntzak lortzearen adina

arabera: elebitasuna goiztiarra (batera /elkarren segidako) /nerabe garaikoa /heldu garaikoa;
4) bi hizkuntzen giza estatusa mailaren arabera: elebitasun gehigarria /kengarria; 5)
hizkuntzaren partaidea eta identitate kulturala arabera: elebitasun bikulturala /monokulturala
1Han /monokulturala 2Han /akulturala anomikoa. Horrela, oso baliagarria da 5. Eredu hau,
EHan dugun egoerarako.

GARDNER, R.C. (1985): “Schematic representation of the theoretical model”

Bigarren hizkuntzaren jabeakuntza azaltzea, modu eskematikoan, da Gardner-en ereduaren helburua. Eredu hau berrikuste desberdinen emaitza izan da (Gardner & Lambert, 1972; Gardner, 1979; 1981; 1983) (6. Eredua). Teoria aldetik, gehienbat soziolinguistiko-kulturala, psikologikoa, psikosoziala eta psikopedagogikoaren baitan kokatzen da bere Eredua.

6. Eredua: “Schematic representation of the theoretical model”



6. Eredu honek adierazten dituen alderdietatik, ondorengoak nabarmenduko ditugu:

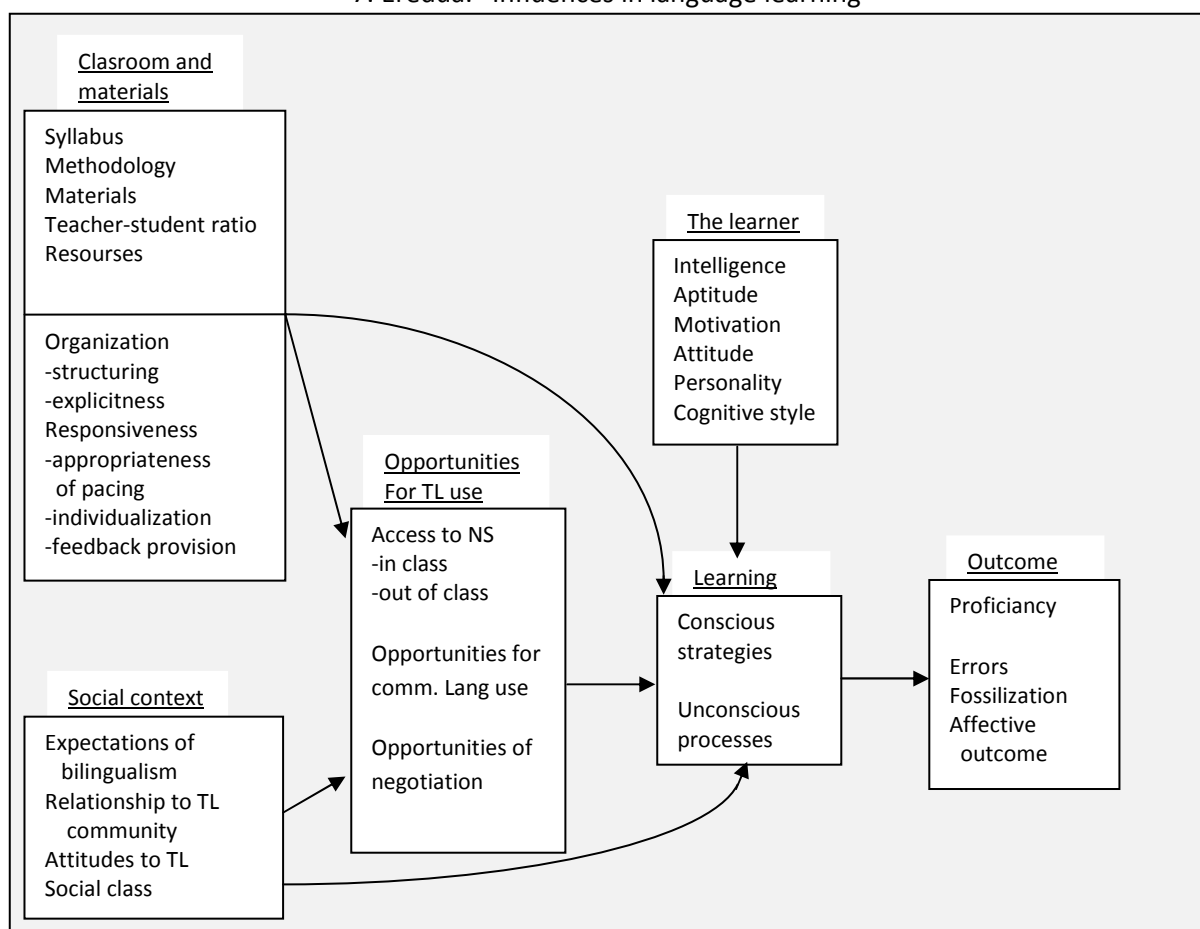
- Gardner-ek proposatutako ereduari, bigarren hizkuntzaren ikaskuntzaren prozesuaren helburu eta ondorio bezala, bi emaitza ikusten dira: 1) linguistikoak eta ez linguistikoak (funtzionalak eta kulturalak direnak), 2) ikaskuntzaren prozesua honako bi testuingurutan eman araberak: a) hizkuntza formala entrenatuz, hezkuntzan, helburu linguistikotarako (gramatika, hiztegia ...), eta b) hizkuntza informalekiko esperientziaren arabera, eremu kultural ezberdinetan hizkuntza erabiliz, helburu ez linguistikorako. 3) Hauen aurrekariak, bi testuinguruak aprobetxatzeko, eta bi ondorioak lortzeko, norbanakoen ezaugarri ezberdin hauek dira: adimena, hizkuntzarekiko trebetasuna, motibazioa eta egoerarekiko larritasuna. 4) Azken finean, hau guztia ingurugiro sozialean txertatzen da, gizartean ematen diren uste kulturalen arabera. Berrito ere gizarte mailatik hasiz, norbanako mailaraino iristeko; 5) hizkuntza ikastea eta erabiltzea, elkarren artean eraginez; 6) hizkuntza eta kultura ere lotuz, bien erabileraren bitartez.

- Gardner-ek, era aberats batean, aurretik beste autoreek garrantzizkotzat jo dituzten faktoreak aukeratu eta jasotzen ditu bere ereduan, modu eskematikoki adieraziz. Hala, helburua ikasleak hizkuntzaren alderdi linguistiko eta ez linguistikoak bereganatzea da. Hori azaltzen da: 1) alde batetik, ingurune sozialarengatik, 2) bestetik, norbanako ezaugarriengatik, 3) Prozesu guzti hauek eragina izango dute bigarren hizkuntza ikaskuntza testuinguruan (formala eta ez formala). Bi testuinguruen artean desberdintasunak ageri dira: a) testuinguru formalean, non helburu nagusia irakaskuntza-ikaskuntza den, norbanako aldagai guztiek eragingo dute (adimena, hizkuntza trebetasuna, motibazioa eta testuinguruarekiko larritasuna); b) testuinguru informalean, aldiz, irakaskuntzaz gaindiko helburuak jasotzen dira, bertan motibazioa eta testuinguruarekiko larritasuna eragingo dute era zuzenean, baina adimena eta hizkuntza trebetasunaren eragina ez da hain agerikoa izango (marra apurtuen bidez irudikatuta ereduan).

SKEHAN, P. (1989): “Influences on language learning”

Skehan-ek, Naiman eta beste autoreen (1978) ereduan oinarria hartuz, bigarren hizkuntzaren jabekuntza azaltzeko beste eredu bat proposatzen du (7. Eredua). Eredua honek ondo esplizituki adierazten ditu aldagaiak, norbanako hizkuntzaren ikaste prozesuan, gizarteko eta eskolako ingurugiroaren arabera prozesuaren hasiera jarritz.

7. Eredua: “Influences in language learning”



7. Eredua honek adierazten dituen alderdietatik, ondorengoak nabarmenduko ditugu:

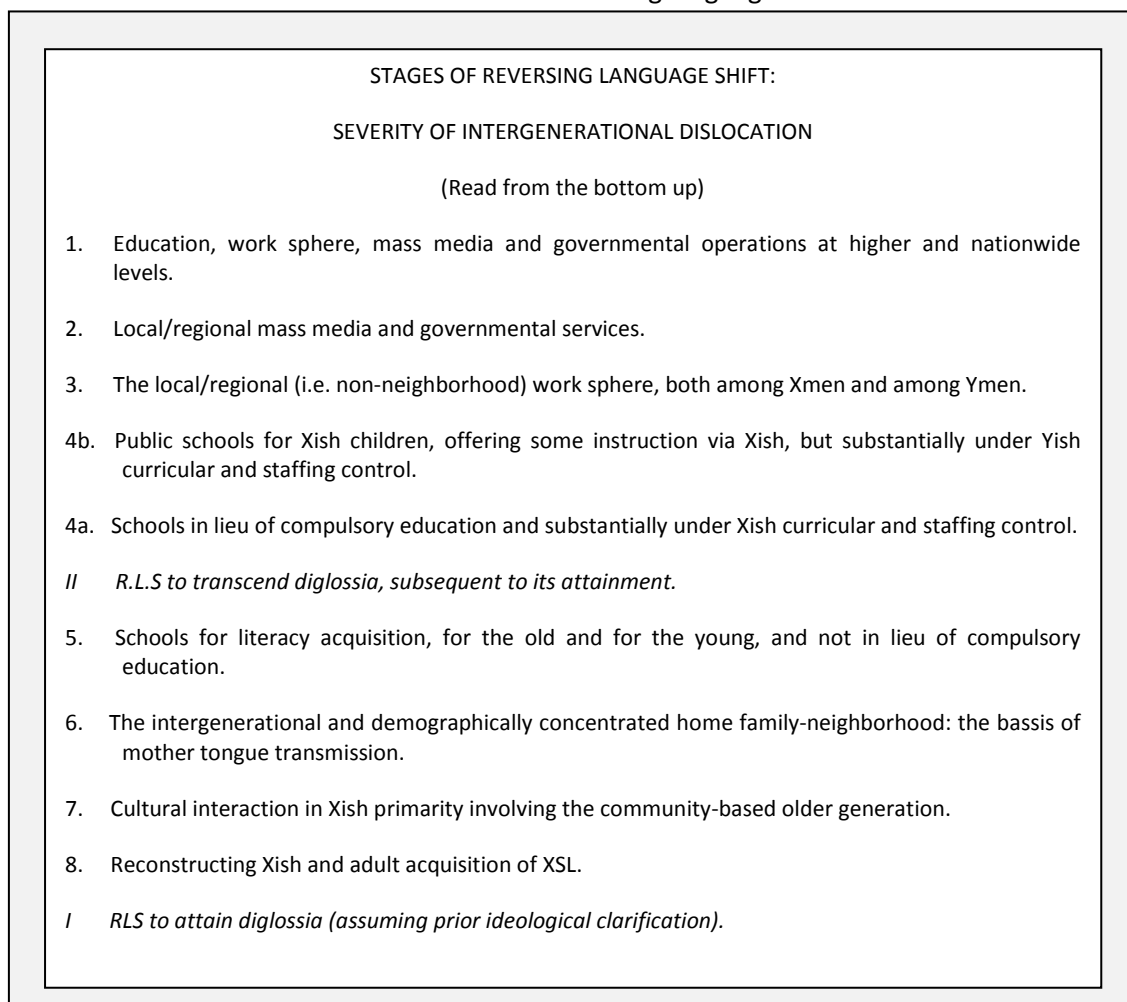
- Aurreko ereduak aztertuz, eta aplikatuz lortu diren emaitzak ebaluatu eta gero, sortu du Skehan-ek (1989) bere ereduak. Eredua honekin adierazi nahi duena zera da: helburua azaldu, norbanakoaren hizkuntza ikaskuntzan lortzen diren emaitzetan eman daitezkeenak: 1) gaitasuna noski, 2) baita akatsak eta 3) fosilizazioak ere (1.hizkuntzatik → ikasten ari den 2.hizkuntzan zenbait mailegu (hitzak, esaerak, gramatika, ...) txertatzea), eta 4) lortzen den

afektibitatea; 4) emaitza hauek lortzen dira ikaskuntzaren bitartez: a) alde batetik, prozesu inkontzienteak jarraituz, b) eta bestalde estrategia kontzienteak erabiliz.

- Ikaskuntzan bertan, bi motatako faktoreak eragintzen dute: 1) ikaslearen alderdi psikologikoak eta psikosozialak: adimena, trebetasuna, motibazioa, jarrera, nortasuna, estilo kognitiboa; 2) ikasten ari den 2.hizkuntzaren erabilerarako dauden aukerak: eskola barruan eta eskolatik kanpo, komunikatzeko, negoziatzeko.
- Eta 2.hizkuntza erabiltzeko aukerak , bi motatako faktoreak eragingo dute: 1) eskolan, nolako klaseak diren eta materialak erabiltzen diren: programa, metodologia, materialak, irakasle eta ikasleen arteko proportzioa, baliabideak, antolaketa, arduraren hartzea, ...; 2) testuinguru soziala: elebitasunari buruzko itxaropenak, 2.hizkuntzaren komunitatearekiko erlazioak, 2.hizkuntzarekiko jarrerak, giza klaseak, ... Hau da, 7. Eredu honetan azpimarratzen dira bai eskolako eta baita gizarte testuinguruko egoerak ere, azken helburuak azaltzeko, interesgarria dena gure EHaren ingururako.
- Eskola azpimarratzea egokia zaigu, hain zuzen ere Tesi honetan aztertzen direnak eskolako testuingurukoak direlako gehienbat: 1) lehenengo sailkapeneko aldagaiak, gehiago zentratzen dira hizkuntzaren ikaskuntzari dagokion gaiez, eta 2) bigarrenak, berriz, printzipio pedagogiko eta praktika orokorraz. Teorizazio aldetik, gehienbat psikopedagogiaren baitan kokatzen da 7. Eredu hau, alderdi psikopedagogikoei ematen zaion garrantzia nabarmena baita.

FISHMAN, J.A. (1991): “States of reversing language shift”

Fishman-en (1991; 2001; 2002) (8. Eredua) hizkuntza gutxituei buruzko teoria da bere ekarpen garrantzitsuenetako bat. 1991an argitaratu zuen bere Reversing Language Shift liburua. Liburu horretan, ukipen egoeran menpean dauden hizkuntzak, eta hizkuntza komunitateak ere, biziberritzeko Eredu teoriko-praktiko oso bat plazaratu zuen. Bertan belaunaldi arteko etenaren eskala edo GIDS delakoa (Graded Intergenerational Disruption Scale) proposatzen du. Eskala edo eredu hori, komunitate edo harreman-sare batean hizkuntzaren belaunaldi arteko transmisioa bermatzeko, eta hizkuntzak bizirik irauteko, aukerak islatzen dituen zortzi mailako sailkapen bat adierazten du (8. Eredua).

8. Eredua: “States of reversing language shift”

8. Eredu honek adierazten dituen alderdietatik, ondorengoak nabarmenduko ditugu:

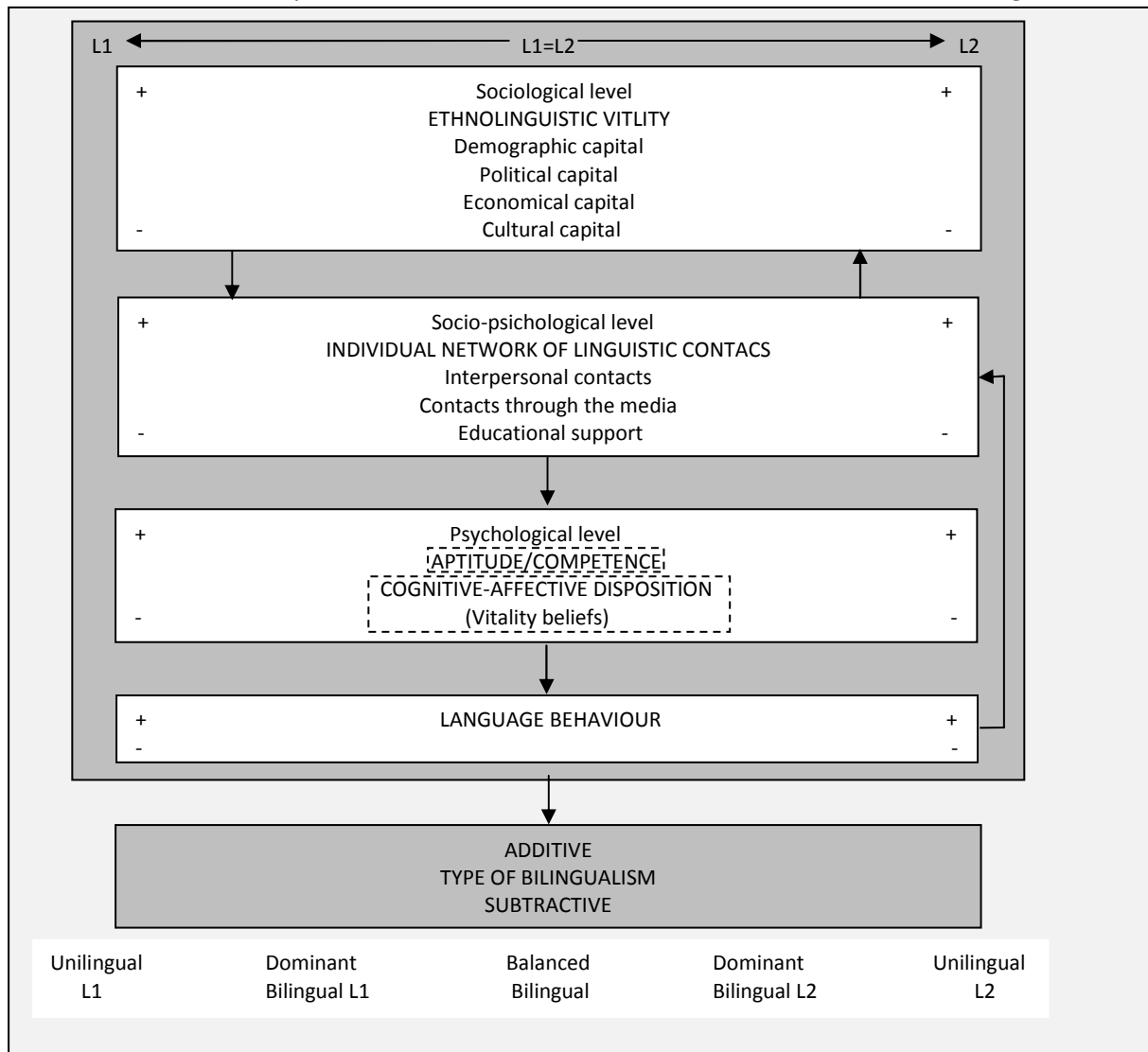
- Fishman-ek proposatutako Ereduak (8. Eredua), RLS (Reversing Language Shift) bezala munduan zehar, eta gurenean ere, ezaguna dena, menpeko hizkuntza gutxitu bat, galtzear dagoen egoeratik → biziberritze egoeran nola sartu adieraztea du helburu, belaunez belauneko hausturaren larritasuna gaindituz, azkenean norberaren komunitatearen jatorrizko hizkuntza hori biziberritzea lortu arte.
- 8. Eredu honetan, bi etapa bereizten dira: 1) hasierakoa: ideologikoki eztabaidatu eta prozesuan sartzea onartu eta gero, diglosia (Azurmendi, 2002) egoeraraino iristeko azpi-etapa, 8.-5. arteko urratsak gaindituz doana; 2) gerokoa: diglosia egoera lortu ondoren, nola egoera hori gainditu biziberritze hori lortu arte, bigarren azpi-etapa honetan ere 4.-1. arteko urratsak gaindituz.
- 1. etapan, hauek dira gainditu beharreko urratsak: 8. Urratsa) biziberritu nahi den “X” hizkuntza bera berreraiki eta helduak ikasi dezaten XH (X hizkuntza hori, 2.hizkuntza moduan hasieran); 7. Urratsa) harreman kulturalak XHan egitea, XHaren komunitateko belaunaldien artean zaharrenak direnak inplikatur; 6. Urratsa) belaunaldi artean, eta demografikoki etxean + familian + auzokidean biltzen direnen artean, oinarrituz: XH den ama-hizkuntzaren transmisiorako oinarriak jarritz; 5.Urratsa) eskolak eraiki ama-hizkuntza irakurri eta idatzi gaitasunak lortzeko, helduen eta gazteen belaunaldikoentzako, baina ez oraindik derrigorrezko hezkuntzaren orde. Horrela iritsi daiteke diglosia egoerara, hau da: a) hizkuntza bat (XH), funtzio batzuentzako eta pertsona batzuekin erabiltzeko, eta b) beste hizkuntza (YH), beste funtzioetarako eta beste pertsonekin erabiltzeko.
- 2. etapan, hauek dira gainditu beharreko urratsak: 4a. Urratsa) eskolak aldatzea, ordu-arteko derrigorrezko hezkuntza orde, eskola mota berria eraikitzea, XHan gehienbat curriculuma egin eta irakasleen kontrola eraman ahal izateko; 4b Urratsa) eskola publikoak baita XHkoen haurrentzako ere, zerbait XH erabiliz, nahiz eta gehiena YHako (hizkuntza nagusienean) curriculumarekin eta irakasleen kontrolarekin izan; 3. Urratsa) XH eta YH bi hizkuntzetan eremu batzutan: lurralde eta azpi-lurraldeetako lan munduan; 2. Urratsa) lurralde eta azpi-lurraldetan, komunikabideak eta gobernuko zerbitzuak; 1. Urratsa) hezkuntza, lan mundua, komunikabideak eta gobernuko ekintzak maila altuenetan eta nazionalean; hau da, lortzen da XHa biziberritzea.

- Horrela ba, Fishman-ek mehatxupeko hizkuntza-komunitatea bere baitan biltzearen alde egiten du, alegia, murrizten joan den hizkuntza-komunitatea demografikoki biltzearen garrantzia azpimarratzen du, horrela komunitate txiki horrek indar-gune batzuk izan ditzan. Eta hor, arreta berezia familian eta gertuko esparrutan jartzen du Fishman-ek, hasieran, hizkuntza mehatxua goi-mailako edo goiko esparruko botere-guneetan eragiten hasi aurretik. Izan ere, botere esparruak sarritan menpeko komunitate eskuetatik kanpo egoten dira, eta haien kontrola lortzea zaila izan ohi da, horrek aldaketa demografiko, juridiko eta politiko handien menpe egoten direlako. Baina ahal delako, proposatzen digu Fishman-ek horretarako bidea.
- Teoria aldetik, hizkuntzaren soziologia barruan sartuko litzateke eredu hau, izan ere, ikuspegi sozialak eta soziolinguistikoak garrantzi berezia hartzen baitute bere proposamenean. Ikuspegi soziologikoa da bereziki Fishman-ek erabiltzen duena, eta horrela adierazten ere berak zuzentzen duen *International Journal of the Sociology of Language* aldizkari aberatsean.

ALLARD, R. eta LANDRY, R. (1992): “Macroscopic Model of the determinants of additive and subtractive bilingualism”

Autore hauek, proposatzen duten ereduaren bidez, urte batzuk aurrerago ere proposatu zuten (Landry & Allard, 1987) hizkuntza ikaskuntza prozesua baino, lortutako elebitasun maila azaltzea dute helburu (9. Eredua).

9. Eredua: “Macroscopic Model of the determinants of additive and subtractive bilingualism”



9. Eredu honek adierazten dituen alderdietatik, ondorengoak nabarmenduko ditugu:

- Autore hauek proposatzen duten ereduak adierazi nahi du: ukipen egoeran dauden bi hizkuntzen artean ematen diren egoera eta prozesu ezberdinen arabera, nola gerta daitekeen

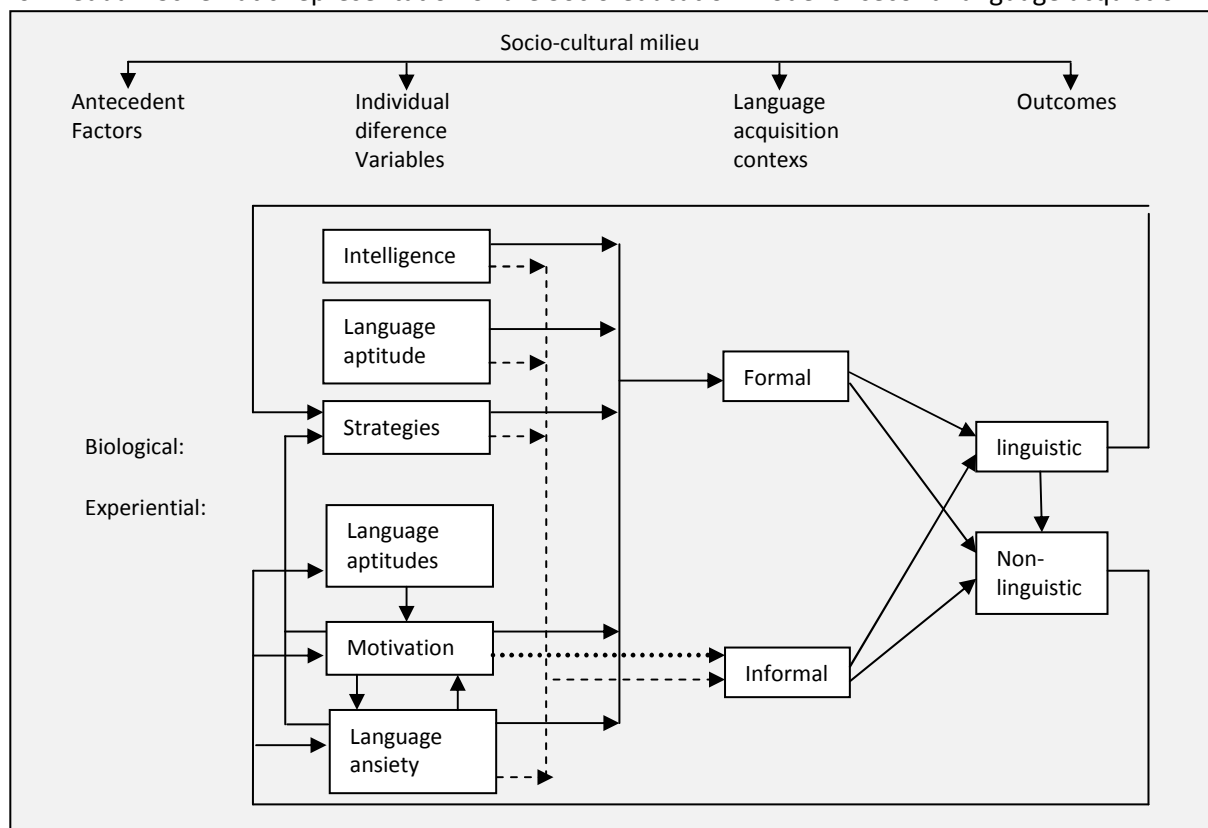
elebitasun ezberdinetara iristea, orokorrean: 1) edo “elebitasun gehigarri batera, edo 2) elebitasun kengarri batera. Eredu makroa da, eta horregatik ondo bereizten dira teori eta aplikazio maila ezberdinak: soziologikoa, soziopsikologikoa, psikologikoa, eta azkenean hizkuntza portaerak, edo erabilerak, eta hauen arabera elebitasun mota ezberdinetara iritsiz.

- Horrela ba, 1) lehenbizi, 9. Ereduko maila altuenean sartuz, ikuspegi soziologikoa jarraituz, eta Bizitasun Etnolinguistiko Teoria (VEL = Vitalité Ethno-Linguistique) (Giles, Bourhis & Taylor, 1977; Azurmendi, 2000) aplikatuz, alderdi hauek bereizten dira: a) bi hizkuntzen arteko botere erlatiboa, edo konparatiboa (hizkuntza dominatzailea / menpeko), alderdi garrantzitsuena eta eraginkorrena dena, b) bi hizkuntzen arteko estatusa erlatiboa (hizkuntza prestigio handikoa /txikikoa), c) demografi erlatiboa: kantitatea, kalitatea, ... (hizkuntza gehiengoan /gutxiengoan). Teori honetatik, alderdi hauek jasotzen dira 9. Eredu honetan, kapitala erlatibo moduan kontsideratuz: demografikoa, ekonomikoa, politikoa eta kulturala.
- Beste alde batetik, 2) soziopsikologiko mailan sartzen da, azpimarratuz norbanako komunikazio sarea ukipen egoeran dauden bi hizkuntzetan. Sare honetan bereizten dira honako alderdiak: a) pertsonarteko harremanak, b) komunikabideekin harremanak, hezkuntzaren babesa. Soziologikoa eta soziopsikologikoa diren mailak beraien artean elkarreragina dute, interdependenteki funtzionatzen dute.
- Aurreko bi mailak, 3) eragina izango dute hirugarren mailan, maila psikologikoan. Maila honetan bi alderdi bereizten dira: a) ahalmena eta gaitasuna direnak (kognitiboak direnak), eta b) aurretiko jarrera kognitibo-afektiboak, edo Bisitasun Etnolinguistiko Subjektiboa dena VEL Teorian, beti ere erlatiboa edo konparatiboa dena bi hizkuntzen artean.
- Azkenik, 4) aurreko 3. mailak eragin zuzena izango du hizkuntzen portaeretan, edo erabileretan. Hizkuntza bakoitzaren erabileraren arabera, honako bi elebitasun motara: a) edo gehigarria dena, b) edo, alderantziz, kengarria dena. Bi mota hauek sakonduz, iritsi daiteke honako egoeretara: 1Han elebakartasuna / 1Han elebitasun dominatzailea / elebitasun orekatua 1Han eta 2Han / 2Han elebitasun dominatzailea / 2Han elebakartasuna. Hau guztia interesgarria da, egokia ere, gure EHan euskararen bilakaera ulertzeko, edo euskararekin gertatzen ari zaiguna azaltzeko.

GARDNER, R.C. eta MACKINTYRE, P.D. (1993): “Socio-educational model of second language acquisition”

Gardner eta Mackintyre-k, 1993. urtean, aurretik jasotako kritikei erantzun nahian, Gardner-ek (1985) aurreko ereduaren berrikusketara egiten du. 1985. urteko *Eredua* (6. *Eredua*, lan honetan) asko aplikatu eta kontrastatu den eredu izan da, horregatik ere gorapen eta kritika ugari jaso izan ditu (10. *Eredua*).

10. *Eredua*: “Schematic representation of the Socio-education model of second-language acquisition”



10. *Eredu* honek adierazten dituen alderdietatik, ondorengoak nabarmenduko ditugu:

- 10. *Eredu* honetan, aurreko 6. *Ereduarekin* (Gardner, 1985) alderatuz, mantentzeak eta aldatzeak dakar. Biak adierazten dira eskematikoak bezala, laburbiltze modukoak. Bien helburua ere berdina da: hizkuntzak ikastearen emaitzak adieraztea: gaitasun linguistikoak eta ez linguistikoak direnak. Helburu hauetan eragiten duten faktoreak dira: hizkuntza ikasteko bi testuinguru hauek: formala (hezkuntzaren bitartez), eta informala (esparru ezberdinetan erabileraren bitartez).

- Baina aldaketak garrantzitsuak dira. 1) Bi Ereduen tituluak alderatuz, berritua dagoen 10. Ereduan sartzen da “... of the Socio-education model ...”, hau da: esplizituki adierazten da hezkuntza mundurako eredu delako, egokia dena gure Tesirako. 2) Beste aldaketa bat ere berehala ikusten da, 10. Ereduan aipatzen delako zein maila orokorrean sartzen den eredu berritua, modu esplizitu batean ere: “ingurune sozio-kulturala” deitzen dena; hau 6. Ereduan, beste moduan adierazten da: “uste kulturalak”, nahiz eta hau ingurune sozialean sartu. 3) Bi eredutan, lau zutabetan sartzen dira aldagai guztiak, baina 1. zutabeak ezberdinak dira: a) 6. Ereduan, “ingurune soziala” zena, eta bertan “uste kulturalak” sartzen ziren; b) baina 10. Ereduan, “faktore aurrekariak” deitzen da, eta bertan sartzen dira “faktore biologikoak” eta “faktore esperientzialak” ere, hobeto bereizteko nolako funtzionamendua izango duten aldagaiak. 4) Norbanako aldagaien artean, a) biologikoak daude: adimena eta hizkuntzarekiko gaitasuna; b) esperientzian edo eskarmentuan oinarritzen direnak daude: hizkuntzekiko jarrerak → motibazioan eragintzen duelarik, eta motibazioa eta hizkuntzarekiko larritasuna elkarren arteko eragina dutena; c) bai aldagai biologikoak, eta baita esperientzialak ere, eragina dute hizkuntzak ikasteko erabiliko diren estrategietan, bai testuinguru formalean eta testuinguru informalean ere.
- Testuinguru formala eta informalak eragina dute emaitza linguistiko eta ez linguistikoetan. Era berean, emaitza linguistikoek eragina dute ez linguistikoetan (baina ez alderantziz, dirudenez). Bukatzeko, 10. Ereduan ikus daiteke ere, nola emaitza linguistiko eta ez linguistikoek eragina izango duten norbanako aldagai esperientzietan (ez zuzenean biologikoetan), eta baita ere ikasteko estrategietan, hauetan aldagai guztiak eragintzen dutelarik (biologikoak eta esperientzialak).
- Horrela, teoria aldetik, 10. Eredu hau ikuspegi soziologikoa, psikosoziala eta psikopedagogikoaren baitan kokatzen da: interesgarria dena gure Tesirako.

3.2 EUSKARAREN JABEKUNTZA ETA/EDO ERABILERA AZALTZEKO ERABILITAKO ZENBAIT EREDU TEORIKO

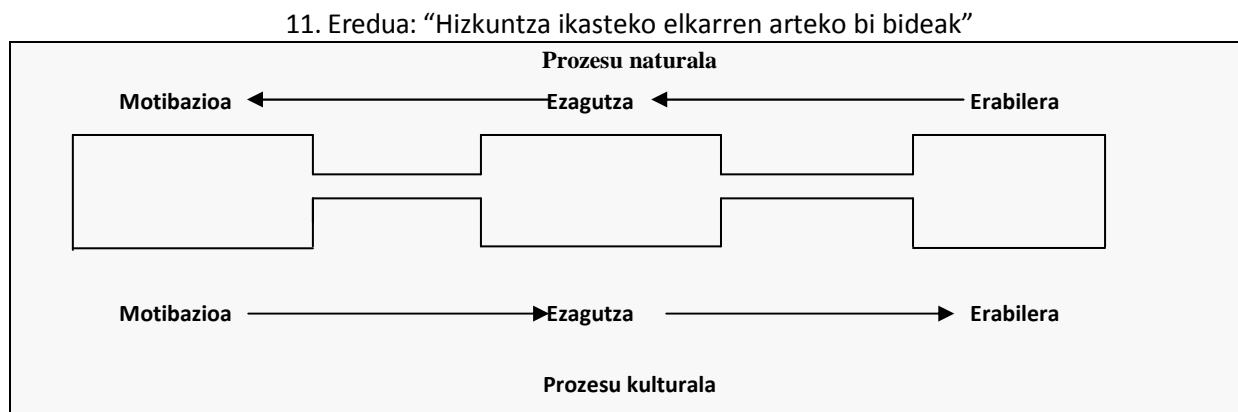
Bigarren azpi-atal honetan, gure testuinguru hurbilean jarriko dugu begia eta euskararen ezagutza edo/eta erabilera azaltzea helburu izan duten zenbait eredu aukeratu eta aztertuko ditugu. Berrero ere, orden kronologikoa erabili dugu autoreen ereduak adierazteko. Esan behar da, aukeratutako autoreen ereduetako batzuk bereziki ikuspegi psikosozialetik aztertuak izan diren aldagaietan atentzioa jartzen dutela, eta euskararen ezagutza edo/eta erabilera azaltzea dutela helburu (Sánchez Carrión, 1987; Arratibel, 1999; Garcia, 2001). Badaude beste autore batzuk ikuspegi psikosozialaz haratago, hezkuntza ikuspegia edo ikuspegi psikopedagogikoa jasotzen dutenak ere, eta euskararen ezagutza azaltzea helburu dutenak (Etxague, 1994; Luque, 2004). Ikuspegi soziolinguistikoa gehiago zentratzen diren autoreak ere baditugu, eta euskararen erabilera azaltzea helburu dutenak (Larrañaga, 1995; Martinez de Luna, 2001). Edo ikuspegi soziopsikologikoa erabiltzen dutenak (Azurmendi, Romay & Valencia, 1996). Azkenik badira ere, hezkuntza eleanitz mota desberdinak deskribatzeko, edo konparatzeko, oinarri eskaintzea helburu dutenak (Cenoz, 2008).

Horrez gain, ditugu ere zenbait lan deskribatzaileak direnak, euskararen egoera adierazteko: bai lortutako hizkuntza ezagutza maila adierazteko, baita erabilera adierazteko ere, zenbait aldagai anitzak erabiliz. Hezkuntza munduan kokatuta dagoelako, aipatuko genuke *ARRUE proiektua* (Arrue-ED2011, 2012).

Azpi-atal honetan, gure ikerketa kokatzeko lagungarri izango diren autore batzuen ereduak jasotzen ditugu, aurrekari moduan erabiliz: Sánchez Carrión (1987), Etxague (1994), Larrañaga (1995), Azurmendi, Romay & Valencia (1996), Arratibel (1999), Garcia (2001), Luque (2004), Martinez de Luna & Suberbiola (2008), Cenoz (2008).

SÁNCHEZ CARRIÓN, J.M. (1987)

Jose Maria Sánchez Carrión (Txepetx), *UN FUTURO PARA NUESTRO PASADO* liburu aberatsean (1987), problematika anitza aztertzen du; baina guk, Tesi honetan, arreta berezia jarriko dugu: hizkuntza bat ikastea eta erabiltzea eragiten duten faktoreak aztertzeari. Liburu horretan, Txepetxek proposatzen duen ereduan, hizkuntzak ikasteko eta erabiltzeko egiten den ibilbidea jasotzen da (11. Eredua).



11. Eredu honek adierazten dituen alderdietatik, ondorengoak nabarmenduko ditugu:

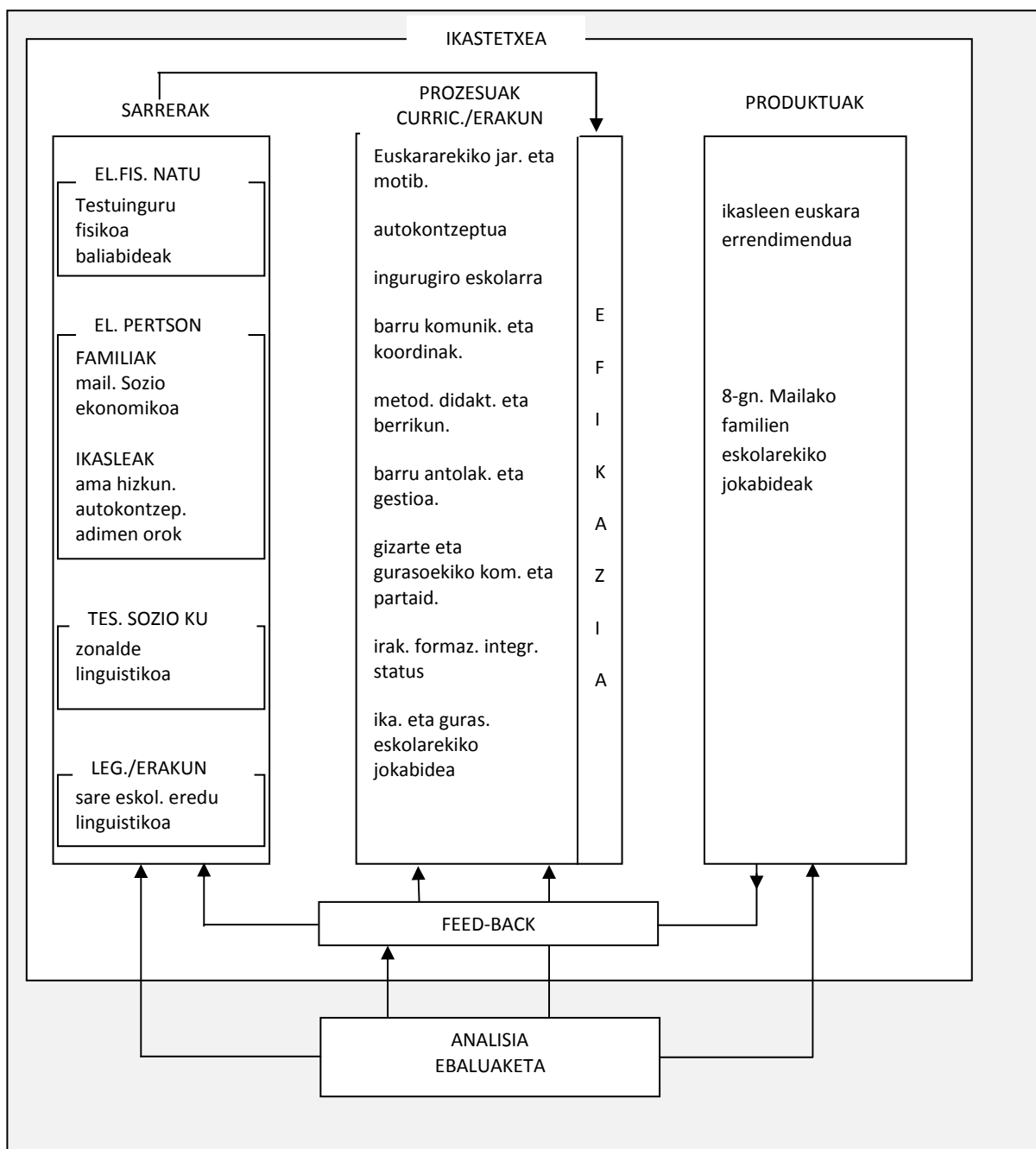
- Txepetx-ek proposatzen duen eredua, bereziki ukipen egoeran dauden hizkuntzekin zerikusitua da. Helburua: hizkuntza baten erabileran eragiten duten faktoreak aztertzea da. Hala, hizkuntza bat ikastea hiru faktorek eragiten dutela dio: motibazioak (hizkuntza bat ikastera daramaten arrazoi, nahi edo interesak), ezagutzak (hizkuntzaren funtzionamendua ulertzeko gaitasun eta prozesua) eta erabilerak. Faktore horiek osagarriak dira eta elkarren artean eragiten dute, eta Txepetx-ek ontzi komunikatuak balira bezala irudikatzen ditu. Hizkuntzaren ikaskuntzan, bi ibilbide daude, beraien artean etengabe errepikatzen direnak, espirala moduan.
- A ibilbidea: primarioa, naturala eta espontaneo da, eta haurtzaroan gertatzen da, horrela: zuzenean jasotzen duen hizkuntza entzun eta erabiliz, sortzen da hizkuntzarekiko ezagutza, eta ezagutzak bultzatzen du hizkuntzarekiko motibazioa eraikitzea. Horrek berezko ezagutza gero eta handiago ekarriko dio eta ingurukoekin komunikatzearen bidez bere beharrak beteko dituen bezala, berezko motibazioa indartu egingo zaio. Txepetx-ek hizkuntza ikasteko «ibilbide naturala eta berezkoa» deituko dio honi.

- B ibilbidea: sekundarioa, kulturala eta erreflexiboa da; gazte edo heldu batek hizkuntza ikasten duenean gertatzen da, eta motibazioa, ezagutza eta erabilera induzituak dira. Ibilbide horren hasieran motibazioa dago, mota askotakoa izan daitekeena: lanerako behar duelako, norberaren arbasoen hizkuntza berreskuratu nahi duelako, bidaiatzeko, inguruan integratzeko, ...; motibazioak ikastera bultzatuko du, eta ikasita gero hizkuntza erabiliko du. Ibilbide honi, Txepetx-ek deitzen dio, esan bezala: <<ibilbide kulturala eta erreflexiboa>>.
- Hitzun osoa izatera iristeko, $A + B / B + A$ bi ibilbideak etengabe erabiliz lortuko da hori, modu akumulatiboan funtzionatuz.
- Txepetx-ek ontzien metafora erabiltzen du hizkuntzaren ikaskuntza adierazteko: ontziak berdinak dira bi ibilbideetan, baina era desberdinetan betetzen dira. Hala, hiru ontziek elkar elikatzen dute, betiere nahikotasun mailatik gorago baldin badute. Ontziren bat ez bada iristen nahikotasun mailara, ontzien arteko konexioa eten egiten da eta ikaskuntza-prozesua hautsi egiten da. Horrela, haurrak motibazio maila nahikoa lortzeko, bere erabilera handitu behar du maximora. Eta alderantziz, erabilera maila nahikoa lortzeko, helduak bere motibazioa handitu egin behar du maximora.
- Horregatik, 11. Eredu honek zenbait diagrama ezberdinen arabera adierazten da, horrelako bi bide orokorren arabera: 1) prozesua batzutan etengabe funtziona dezake: a) natiboak kulturizatuz, beren hizkuntzan kulturadunak izatea lortuz, eta b) helduak natibizatuz, bertakotasunean txertatuz, horrela joan-etorri oso lortuz. Kasu hauetan lortzen da ere hizkuntzaren bere "gune sinbolikoa": bere hizkuntzaren garapen osoa lortzen duen hitzun multzoa. 2) baina alderantzizkoa ere gerta daiteke, prozesuak puskatuz, eta hazkundera ordeztzea lortzea.

ETXAGUE, X. (1994): “Ikastetxe elebidunaren analisirako eredua”

Etxague-k (1994), bere Doktorego Tesian, Nafarroako “D” ereduko 8. mailako ikasleen euskararen errendimenduarekin (aldagai produktua), erlazionatuta egon daitezkeen hainbat aldagaiaren eragina (sarrerak zein prozesuak), eta aldi berean, aldagai hauetako zenbaiten arteko balizko erlazioak ere aztertu zituen, honetarako eredu bat proposatuz (12. Eredua).

12. Eredua: “Ikastetxe elebidunaren analisirako eredua”



12. Eredu honek adierazten dituen alderdietatik, ondorengoak nabarmenduko ditugu:

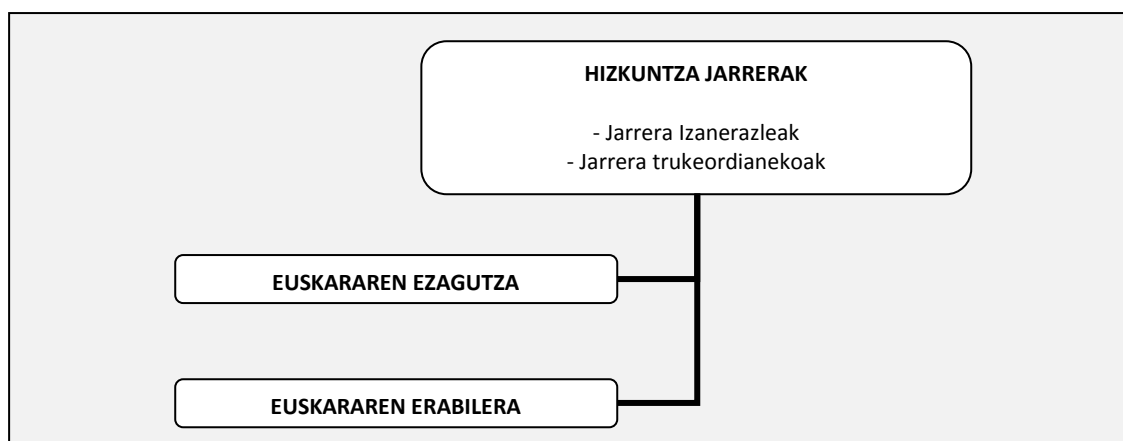
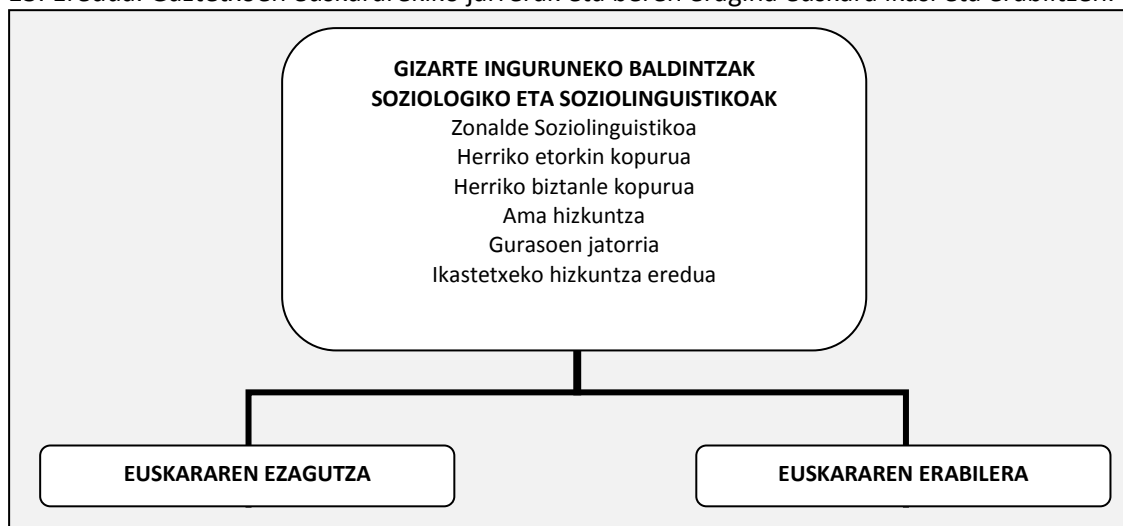
- 12. Eredu hau ikastetxe barruan kokatzen da, eta bere helburua da eskolaren efikazia lortzea, bi emaitza hauei buruz gehienbat: 1) euskara errendimendua, eta 2) gurasoek eskolarekiko jokabide positiboak lortzea ere. Horregatik, etengabe eskolan gertatzen den guztia aztertu eta ebaluatu egiten da, nahi den efikazia hori lortzeko.

- Helburu hori lortzeko, hiru dimentsioen elkarren arteko erlazioak eta eraginak agertzen dira: 1) sarrerak, 2) prozesuak eta 3) produktuak. Aipatutako hiru dimentsio hauetan integratzen diren faktoreak ondorengoak dira (12. Irudia): 1) Sarrera den dimentsioan, aldagaiak dira: ingurune fisikoari buruz irakasleek eta gurasoek egiten dituzten balioztapenak; elementu pertsonalak direnak (familiaren maila sozioekonomikoa; ikaslearen ama-hizkuntza, autokontzeptua eta adimen orokorra); zonalde linguistikoa; legedi eta antolakuntza markoa (sare eskolarra, eskolako eredu linguistikoa). 2) Prozesua den dimentsioan: curriculum diseinua, garapen eta ebaluaketa prozesuak, erakuntza, koordinakuntza, zuzendaritza, gestioa; hauetan, aldagai konkretu batzuk dira: ikasleen euskararekiko jarrera eta motibazioa, harremanak lantzea, ...; hau da, ikastetxearen errealitate dinamikoari erreferentzia egiten diote. 3) Produktuak (emaitzak) dimentsioa: ikasleen euskara errendimendua, eta familien eskolarekiko jokabideak, dira erreferentziak. 4) Hiru dimentsio hauen lotura halako etengabeko “feed-back” moduan ematen da, analisiak eta ebaluaketak egin ondoren, egoera aldatu efikazia handiena lortu nahian.

LARRAÑAGA N. (1995): “Gaztetxoan euskararekiko jarrerak eta beren eragina euskara ikasi eta erabiltzean”

Larrañaga-k (1995) bere Doktorego Tesian, hizkuntza jarrerak zentralitatea hartzen dute euskararen erabilera esplikatzerako orduan. Hizkuntzarekiko jarreraren alderdi motibazionala aztertu da zehazki, hau da hizkuntza honekiko jokabidean, hau da, euskararen erabilpenean duten eragina neurtuz. Larrañaga-k bere tesian dioenez, garrantzitsua da, hizkuntza hau ikasten duten gazteek, euskararekiko duten jarrera, beraien euskara erabileran eraginkorra delako. Zer nolako harremana dute hizkuntza honekiko? Zer nolako jarrerarekin ikasten dute gazteek euskara? Larrañaga-k proposatzen duen ereduak egoerari horri erantzun nahi dio.

13. Eredua. Gaztetxoan euskararekiko jarrerak eta beren eragina euskara ikasi eta erabiltzen.



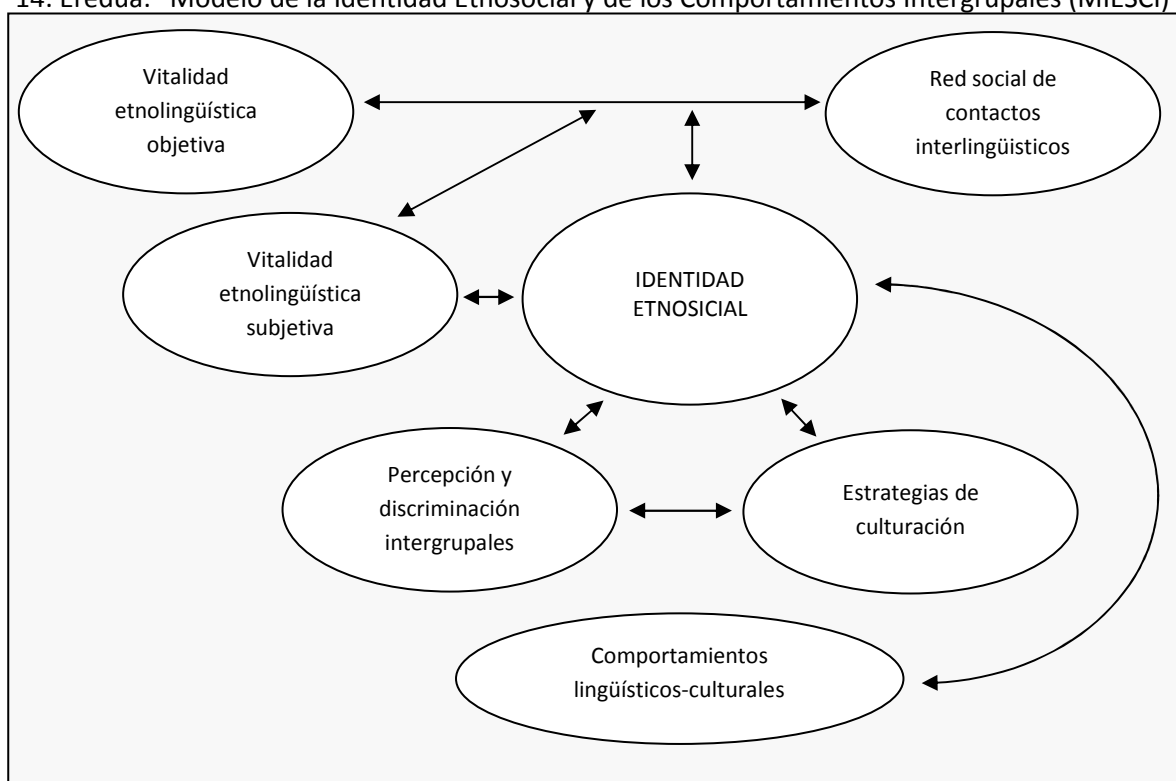
13. Eredu honek adierazten dituen alderdietatik, ondorengoak nabarmenduko ditugu:

- Lehenik, gizarte inguruneko baldintza soziologiko eta soziolinguistikoak garrantzitsuak agertu direla, gazteen euskara ezagutza eta erabilera datu ezberdinak esplikatzekoan. Aldagai hauen artean daude: zonalde soziolinguistikoa, herriko etorkin kopurua, herriko biztanle kopurua, ama hizkuntza, gurasoen jatorria, ikastetxeko hizkuntza ereduak, besteak beste. Bestetik, bi motatako jarrerak adierazi dituzte gaztetxoek: 1) Jarrera izanerazle edo integratzailea, 2) Jarrera truke-ordainekoak. Gazteak euskararekiko jarrera bat ala bestea izateak hizkuntza gutxiengotuarekiko jokabideetan eragina duela ikusi da. Jarrera izanerazle edo integratzaileak, eraginkorrakoak agertu dira gazteen euskara ikasketa eta erabilpenean, jarrera truke-ordainekoak baino. Euskararekiko jarrera izanerazleak dituzten gazteek, euskara erabiltzeko joera argiena erakusten dute.
- Gizarteko ingurunean, euskara erabiltzeko baldintza egokirik aurkitzen ez denean, jarrerak ez du gehiegi erabakitzen euskararen erabilera, gehienetan erdararen erabilera nagusitzen baita. Baina euskara erabiltzeko baldintza soziolinguistikoak ematen diren guneeetan, jarrera bat ala bestea izateak euskara ala erdararen erabilera aukeratzean badu zer esanik. Euskara erabiltzeko gizarteko oztopoak gutxituak diren -idazlana idaztearen kasua- hizkuntza erabilera zehatz bat eta gaztearen pentsaeratik hurbilagoko jarreraren arteko azterketa batean, oraindik argiago agertzen zaigu berriz, hiztunek euskararekiko dituzten jarreraren eragina euskararen erabileran.
- Beraz, gizarte inguruko baldintzek hizkuntza erabileran eragina badute ere, ez dira gizarteko indarrak bakarrik erabilera erabakitzen dutenak, hiztunen hizkuntzarekiko jarrerak ere eragiten baitute hauen hizkuntza aukeran. Euskarak, hizkuntza gutxiengotua izatean, hizkuntza nagusiek duten indarra eta ohorea ez dituenek, hiztunen euskaraz bizitzeko nahiak eragin gehiago du euskararen erabileran, gizarteak eragindako euskara erabiltzeko beharrak baino.

AZURMENDI, M.-J., ROMAY, J. eta VALENCIA, J. (1996): “Modelo de la Identidad Etnosocial y de los Comportamientos Intergrupales (MIESCI)”

Azurmendi, Romay eta Valencia-k (1996) proposatzen duten eredua, berriro ere ukipen egoeran dauden hizkuntza-komunitateentzako pentsatua da; komunitate linguistiko-kulturala arteko harremanak, edo talde etnosozial arteko harremanak, nolakoak diren kontutan hartzen dute, honako helburua azaldu nahian: ukipenezko hizkuntzen eta kulturen erabilerak, edo portaerak. Ikuspegi soziologikoa, soziopsikologikoa eta psikosoziala erabiltzen dute horretarako (14. Eredua).

14. Eredua: “Modelo de la Identidad Etnosocial y de los Comportamientos Intergrupales (MIESCI)”



14. Eredu honek adierazten dituen aspektuetatik, ondorengoak nabarmenduko ditugu:

- 14. Eredu honen helburua da hizkuntza eta kultura portaerak azaltzea, ukipen egoeran dauden bi komunitate etnolinguistiko-kulturaletan. Horretarako: 1) eredua hasten da ikuspegi soziologikoarekin, Bizitazun (edo Bizindarra) Etnolinguistiko Objektibo Erlatibo teoria (VEL-objetiboa) erabiliz, maila makrosoziala aztertuz (Giles, Bourhis & Taylor, 1977); 2) gero, harreman interlinguistikoetarako dagoen sare soziala, maila mikrosoziala aztertzeko; 3) bi maila hauek interdependienteak dira, beraien artean elkarreragina dagoelako. 4) Elkarreragin

honen ondorioak bi dira, soziopsikologiko ikuspegitik orain: a) nola hautematu edo ikusiko diren ukipenezko bi komunitate horien arteko egoera, Bizitasun Etnolinguistiko Erlatibo Subjektibo teoria (VEL-subjektiboa) (Bourhis, Giles eta Rosenthal, 1981; Landry eta Allard, 1994) aplikatuz, eta b) nola eragiten duen identitatean ere, gizarteko eta norbanakoen identitate etnolinguistiko-kulturalean, edo etnosozialean. 5) Orain arte aipatutako guztien artean ere elkarrengana ematen da, eta interdependentzia honen ondorio nagusia da identitate etnosozialean ematen diren prozesuak: a) bai eragin mota guztiak jasotzeko, b) jasotakoaren arabera aldatzen joateko, c) baita jaso+aldatu prozesu horiek neurri batean kontrolatzeko ere, d) berriro etengabeko identifikazio prozesua jarraitzeko. 6) Horregatik, identitateari halako erdi-gunetasuna ematen zaio, azkenean edozein motatako portaerak adierazteko baliagarria delako; halako zerbait gertatzen da ere portaera edo erabilera linguistiko-kulturulak adierazteko, Identitate Etnolinguistikoa (IEL) holakotan gehienetan deitzen zaiolarik. 7) Identitate etnosozialak eragina izango du, 14. Ereduan, ondoren datozen prozesuetan, ikuspegi psikosoziala erabiliz, bai komunitate mailan eta baita norbanako mailan ere: a) alde batetik, bi komunitate (edo talde) arteko egoerarekiko hautematea eta diskriminazioa ikustea (gehienetan ukipen egoerak ez direlako orekatuak gertatzen), b) bestalde, nolako bi komunitate-linguistikoen arteko erlazio mota, edo estrategia mota, aukeratuko diren, Akulturazio Teoria erabiliz, ikuspegi soziopsikologiko berri hau ere Ereduan integratuz. 8) Hauen ondorioa izango da portaera linguistiko-kulturalak egitea; portaera hauek nolakoak → identitate etnosozialean eragina halakoa; eta identitatean nolako eragina → Bizitasun etnolinguistiko subjektiboan eta gizarte-sareko harreman interlinguistikoetan halakoa, denen artekotasuna etengabeko espiralean sartuz. 9) Horrela, guzti honek eraginda, 14. Ereduak adierazten du ere posible dela Bizitasun Etnolinguistiko Erlatibo Objektiboa aldatzea.

Testuinguru honetan, badirudi komeni dela Akulturazio Estrategiak Teoria deitzen dena zerbait gehiago aipatzea, honek aztertzen duelako talde etnikoen arteko, edo komunitate etnolinguistiko-kulturala arteko harreman motak, edo erabili estrategia ezberdinak, talde bakoitzak bestearekiko aukeratzen dituen arabera, bien arteko interdependentzia adierazteko. 1) Berry (1980, 1996) autoreak, kanadiarra, sortutako Eredua lehenbizi Kanadan bertan aplikatu zuen, bertako egoera multilinguistiko-multikulturala adierazteko, eta immigrazioen egoerak ere adierazteko. 2) Eredu honen beste bertsio berriago bat Bourhis eta besteek (1994) sortuko dute, deituko duten "Akulturazio interaktiboaren Eredua" (Interactive Acculturation Model – IAM). Eredu honek duen garrantzi handia da: a) alde batetik, integratzen dituela bi teori nagusi hauek: "Bizitasun Etnolinguistiko Erlatibo Teoria" eta "Akulturazio interaktiboaren Eredua", talde etnikoen

artekotasunak hobeto adierazteko; b) bestetik, oso ezaguna dela gizarte zientzietan, askotan eta egoera ezberdinetan aplikatua izan delako. 3) Azurmendi eta besteek ere (1996) berriro zuten Ereduaren aurreko bertsioa, bertan Identitate Etnolinguistikoa (IEL) deitu ohi dena txertatuz. Hau da, hiru teori hauek integratzen dira: Bizitasun Etnolinguistikoa Erlatibo Teoria + Akulturazio interaktibo Eredua + Identitate Etnolinguistiko Teoria, honako izena emanez: “Identitate Etnosoziala eta Akulturazio Eredua” deituz (15. Eredua), (Azurmendi, 2000; Azurmendi et al. 1996, 2008). Ondoko 14. Eredu hau, horrela adierazten da:

15. Eredua: “Identitate Etnosoziala eta Akulturazio Eredua”

Grupos etnolingüísticos dominantes	Grupos etnolingüísticos subordinados				
	Integración	Asimilación	Separación	Marginación	Individualismo
Integración	Id. Etnosocial bicultural				
Asimilación		Id. Etnosocial exocultural			
Separación			Id. Etnosocial endocultural		
Exclusión				No-Identidad	
Individualismo					Id. Personal

Eredua barruan aipatzen diren identitate motak: “Grupos etnolingüísticos subordinados”-etan ematen dira.

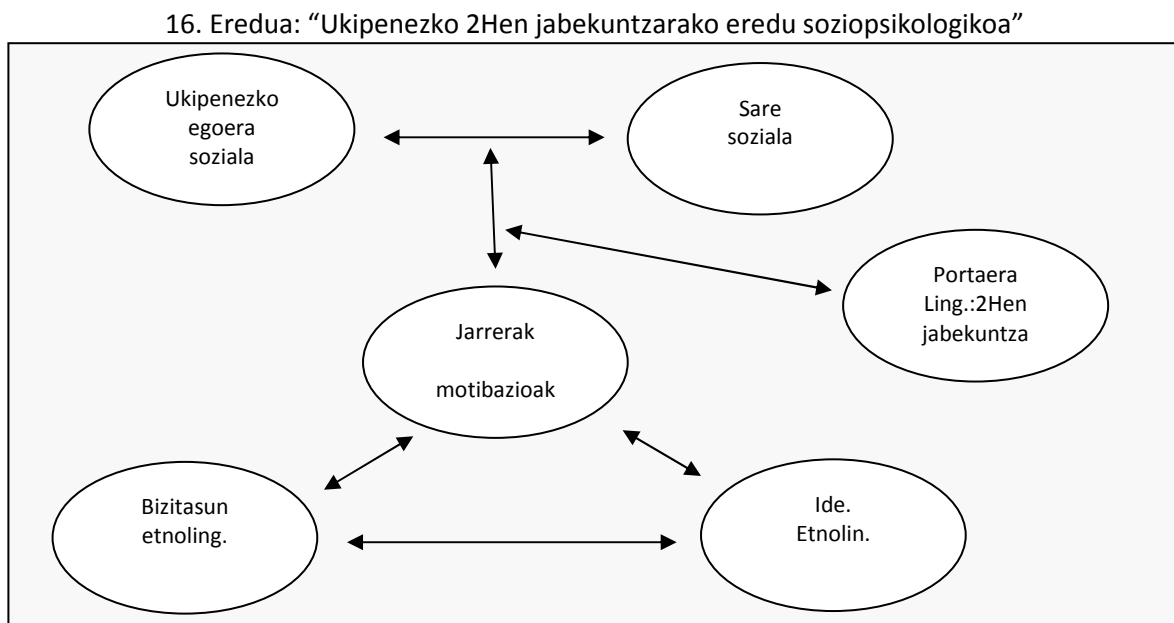
15. Ereduan horrela adierazten dira hiru teoriaren artekotasuna: 1) hasten da Bizitasun Etnolinguistikoa Erlatibo Teoria erabiliz: bereizteko ukipen egorako bi komunitateak, edo taldeak, nola banatzen diren hiru alderdi hauen arabera: a) boterearen arabera, alderdi garrantzitsuena dena: dominatzailea/menpekkoa, b) estatusaren arabera: prestigio handikoa/txikikoa, c) demografia arabera, kuantitatiboki eta kualitatiboki ere: aberatsa/pobrea. Ondo dakigu, horrelakotan, komunitate dominatzailea denak gehiago agintzen duela, baita nolako artekotasun mota aukeratzekoan. 2) Ondoren, Akulturazio Teorian bereizten diren elkarren arteko estrategiak: a) talde dominatzaileak menpeko taldearekiko aukerak: integrazioa, asimilazioa, segregazioa, esklusioa (lau hauek talde arteko mailakoak), eta indibidualismoa (hau pertsona arteko mailakoa dena); b) menpeko taldeak aukerak ditu ere: integrazioa, asimilazioa, separazioa, marjinazioa (lau hauek ere talde arteko mailakoak), eta indibidualismoa (pertsona arteko mailakoa ere). Bi taldeak berdina aukeratzekoan, adibidez: integrazioa, segregazioa eta separazioa, edo indibidualismoa, dominatzaile taldea gustura geldituko da eta adostasuna lortuko da; baina ezberdina aukeratzekoan, integrazioa eta separazioa adibidez, orduan talde dominatzailea ez da gustura egongo, eta

bi taldeen artean gatazka egongo da. 3) Horrela, eta esandakoaren ondorio bezala, Identitate Etnosozialak gertatuko dira: batzutan jatorrizkoa mantenduz, bestetan beste komunitatearena hartuz, edo bien arteko identitate mistoa sortu, eta abar; 15. Ereduan adierazten direnak, menpeko komunitatean gertatzen diren orokorrenak adierazten dira: identitate bikulturala, exokulturala, endokulturala, anomia edo identitate eza (ez mantendu, ez hartu → ezer ez), talde artekoak direnak, eta identitate pertsonala (taldekoitasuna eta talde artekotasunaretik aparte dena).

Gure egoerarekiko, gehienbat EAEarekiko, baditugu jadanik zenbait ikerketa aipatutako teori hauek aplikatuz egin direnak, eta neurri batean Tesi honen aurrekariak direnak ere. Adibide batzuk dira: Garcia et al. 1993; Espí et al. 1993; Ros et al. 1994; Azurmendi, 1994; 1995; 1998; 2000; Azurmendi et al. 1996; 1997a; 1997b; 2002; 2003; 2008a; 2008b; 2008c; 2011; Ros et al. 1999; Romay et al. 1995; 1999; Montaruli et al. 2011;

ARRATIBEL, N. (1999): “Ukipenezko 2Hen jabekuntzarako eredu soziopsikologikoa”

Arratibel-ek (1999), bere Doktorego Tesian, bigarren hizkuntzen jabekuntza azaltzeko erabili izan diren eredu teoriko desberdinen bilketa eta azterketa egiten du, eta ostean helduen ukipenezko 2Hen jabekuntza ulertzeko eredu soziopsikologikoa proposatzen du (16. Eredua).



16. Eredu honek adierazten dituen alderdietatik, ondorengoak nabarmenduko ditugu:

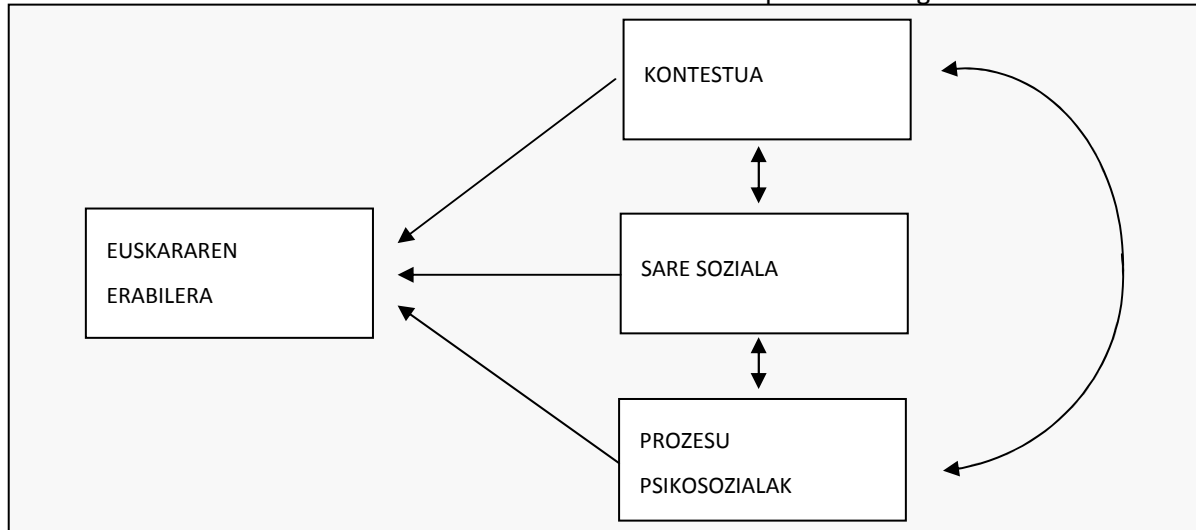
- 16. Eredu honen helburua da: helduen euskararen 2Hen hizkuntzaren jabekuntza, edo ezagutza, azaltzea da, jabekuntza portaera moduan kontsideratuz. Horretarako, ikuspegi soziala, soziopsikologikoa eta psikosoziala erabiltzen ditu. 1) Ereduaren hasiera, ikuspegi soziologiko barruan, berriro ere maila makrosoziala dago, euskararen ukipenezko egoera soziala kontuan hartuz; 2) ikuspegi soziopsikologikoan, sare soziala dago, maila mikrosozialean dagoena; bi maila hauek, makroa eta mikroa, elkarren artean eragiten dute, interdependiente bezala adieraziz; 3) Artekotasun honen ondorioa da: nolako jarrerak eta motibazioak sortuko dituzten, gizartean eta gehienbat norbanakoan, ikuspegi psikosozialean sartuz; 4) hauek, jarrerak eta motibazioak, elkarlotuta adierazten dira bizitasun etnolinguistiko erlatiboarekin eta identitate etnolinguistikoarekin ere, baina erdigunetasuna jarrerei eta motibazioei emanez, zeren 5) jarrerak eta motibazioak lotuta adierazten dira ukipenezko egoera soziala eta sare sozialaren artekotasunarekin, 6) artekotasun honen ondorioa: euskara 2H jabekuntza portaera izango delarik.

- Interesgarria da zenbait motibazio mota aipatzen diren 15. Eredu honetan: 1) aurretik lortutakoan izan ohi dira: motibazio integratzailea, instrumentala eta komunikatiboa, 2) baina Tesian lortu direnak izan dira: irabazi pertsonal+instrumentala eta irabazi pertsonal+transmisioa, indartsuenak Tesian, eta baita ere: transmisioa, integratzaile+transmisioa, integratzaile+instrumentala, motibazioa osorik (alderdi guztiak jasotzen dituen), instrumentala, instrumentala+transmisioa, integratzailea+irabazi pertsonala, integratzailea, ezer ez (motibaziorik ez), irabazi pertsonala.

GARCIA, I. (2001): “Euskararen erabilera azaltzeko eredu psikosoziolinguistikoa”

Garcia-k (2001) ere, bere Doktorego Tesian, helduen euskararen erabilera azaltzeko helburuarekin, eredu bat proposatzen du eta aplikatzen du (17. Eredua).

17. Eredua: “Euskararen erabilera azaltzeko eredu psikosoziolinguistikoa”.



17. Eredu honek adierazten dituen alderdietatik, ondorengoak nabarmenduko ditugu:

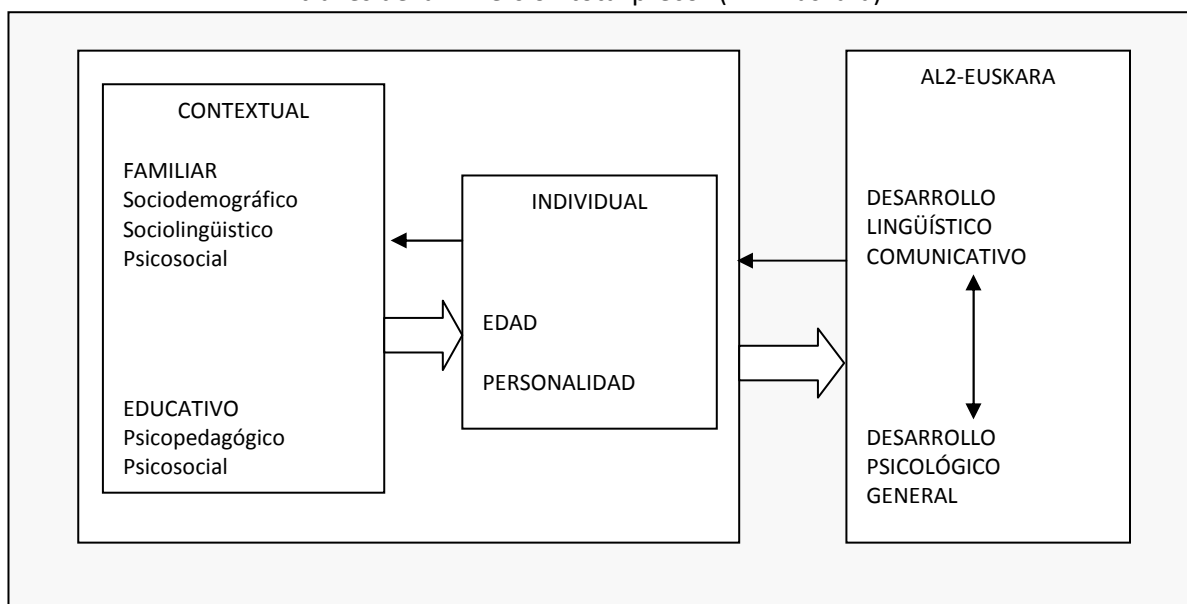
- Kasu honetan, aztertu nahi dena ez da 2Hren, edo Euskararen, jabeak edo ezagutza, baizik euskararen erabilera, helduen euskararen erabilera, nahiz eta euskararen ezagutza maila ere aztertzen da. Horregatik, 17. Ereduan, erabilera horretan eragina duten alderdiak eta aldagaiak aztertu nahi dira, honako proposamena adieraziz: 1) alde batetik testuinguru soziala, testuinguru mikrosozialean sartuz, ikuspeki soziopsikologikoa erabiliz, gizarteko eta norbanako aldagai soziodemografikoak gehienbat aztertuz (non jaio, non bizi, euskararen ezagutza maila, ...); 2) bestalde, prozesu psikosozialak: bizitasun etnolinguistikoko subjektiboa, usteak, jarrerak eta identitate etnolinguistikoa, prozesu hauen bitartez testuinguru soziala berriro ere birmoldatuz bien artean elkarreaginez; 3) sare soziala lotuta adierazten da ere, elkarreaginez, testuinguru soziala eta prozesu psikosozialekin, baina beraien artean erdigunetasuna betetzen du, euskararen erabilera horretan bereziki eraginez.
- Eredua oso eskematikoki adierazten da, nahiz eta konplexua izan, zenbait aldagai osatzen dutelako bereiztutako hiru alderditan. Emaitzetan, bi mota hauetako aldagaiak adierazten dute erabilera, helduen erabilera kasu honetan: 1) Testuinguru alderdian, edo testuinguruan, sartzen diren aldagai soziodemografiko hauek: non jaio eta non bizi, bertan ematen den

euskararen presentzia arabera, 2) Prozesu psikosoziala alderdian: euskara ezagutza maila, eta euskararekiko eta euskalduntasunarekiko identitatea; edo, euskaraz ondo dakitenentzako, hauek izango dira aldagaiak eragina izango dutenak euskararen erabileran: jarrera positiboak, eta berriz ere identitatea.

LUQUE, J. (2004): “Modelo psico-socio-lingüístico-pedagógico de adquisición-aprendizaje del Euskara, a través de la inmersión total precoz (AL2.Euskara)”

Luque-k (2004), bere Doktorego Tesian, erabiltzen duen Eredua psiko-sozio-linguistiko-pedagogikoa da, haurren euskararen jabekuntza-ikaskuntza azaltzeko, erabateko murgiltze goiztiarren (2HJ-Euskara) bidez (18. Eredua).

18. Eredua: “Modelo psico-socio-lingüístico-pedagógico de adquisición-aprendizaje del Euskara, a través de la inmersión total precoz (AL2-Euskara)”



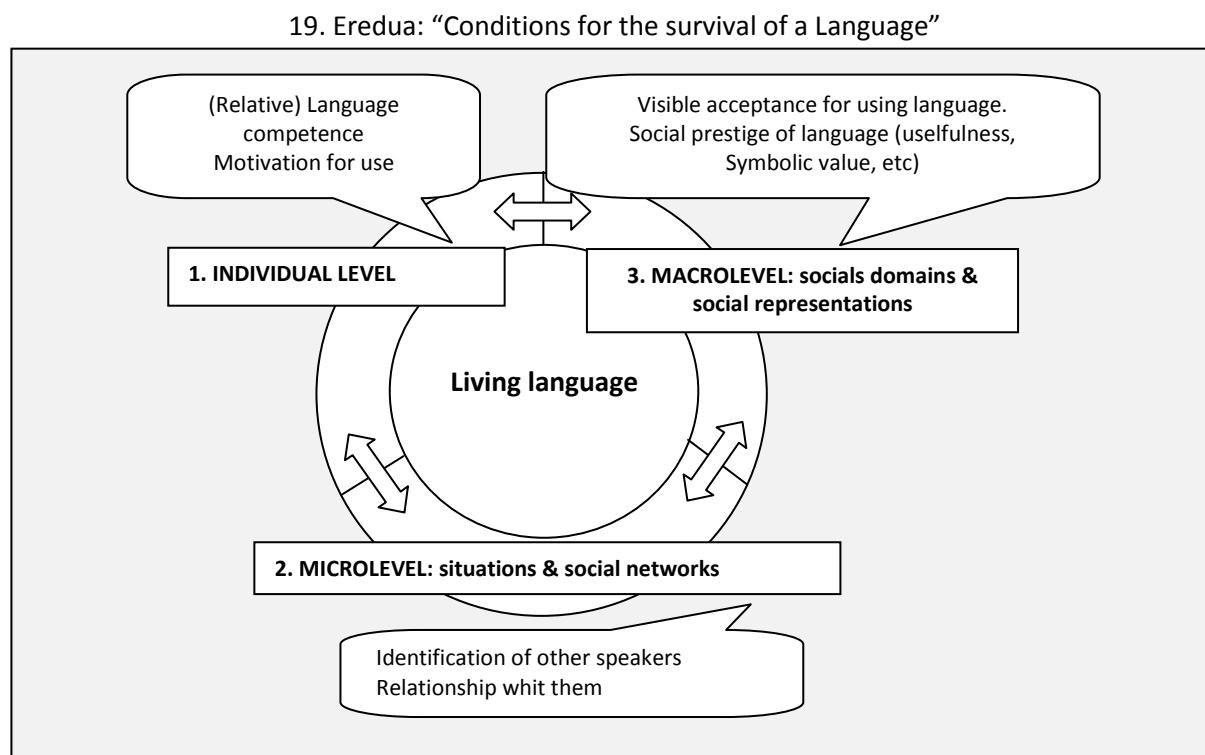
18. Eredu honek adierazten dituen alderdietatik, ondorengoak nabarmenduko ditugu:

- Aurkezten den 18. Ereduan, erabateko murgiltze goiztiarrean (2-4 urte bitarteko epean) euskararen jabekuntza nola ematen den azaltzea du helburu. Helburu hori lortzeko, hiru alderdi edo egitura hauek agertzen dira: 1) hasierako egituran, testuingurua sartzen da: a) bai familikoa: soziodemografikoa, soziolingüistikoa eta psikosoziala, adibidez halako aldagaiak aztertuz: familiak eskola aukeratzearen arrazoiak, D eredu aukeratzearen arrazoiak, aurretikako informazioa jaso izana aukeraketa egin aurretik, euskarari eskainitako garrantzia, etorkizunean hizkuntza atzeritarrei ematen dioten garrantzia, ...; b) baita hezkuntzarena ere: psikopedagogikoak eta psikosozialak, adibidez aldagai hauek aztertuz: elkar harremanerako metodologia, input adierazgarriak eta estrategia komunikatiboak; hauek auresate bezala funtzionatuko dute; 2) bigarrean, norbanakoa dago, haur bakoitzaren ezaugarriak: adina eta nortasuna aztertuz; eta 3) irteera egitura, espero diren emaitzak jasoko dituen, 2H-euskara

ezagutza mailak adieraziko duena: a) bai garapen linguistiko-komunikatiboan, b) baita garapen psikologiko orokorrean ere, beraien artean lotuta, edo elkarreraginez, adierazten direlarik. Nahiz eta 18. Eredu honetan adierazitako norabide hau garrantzitsuena den, alderantzizko norabidea ere adierazten da, alderdi eta aldagai guztiak elkarreragina dutelako.

MARTINEZ DE LUNA, I. eta SUBERBIOLA, P. (2008): “Conditions for the survival of a Language”

Martinez de Luna-k eta Suberbiol-ak (2008) proposatzen duten ereduan, aurretik Martinez de Luna-k (2001) proposatutakoan oinarrituz, hizkuntza bizirauteko beharrezkoak diren mailak identifikatzen dira (19. Eredua).



19. Eredu honek adierazten dituen alderdietatik, ondorengoak nabarmenduko ditugu:

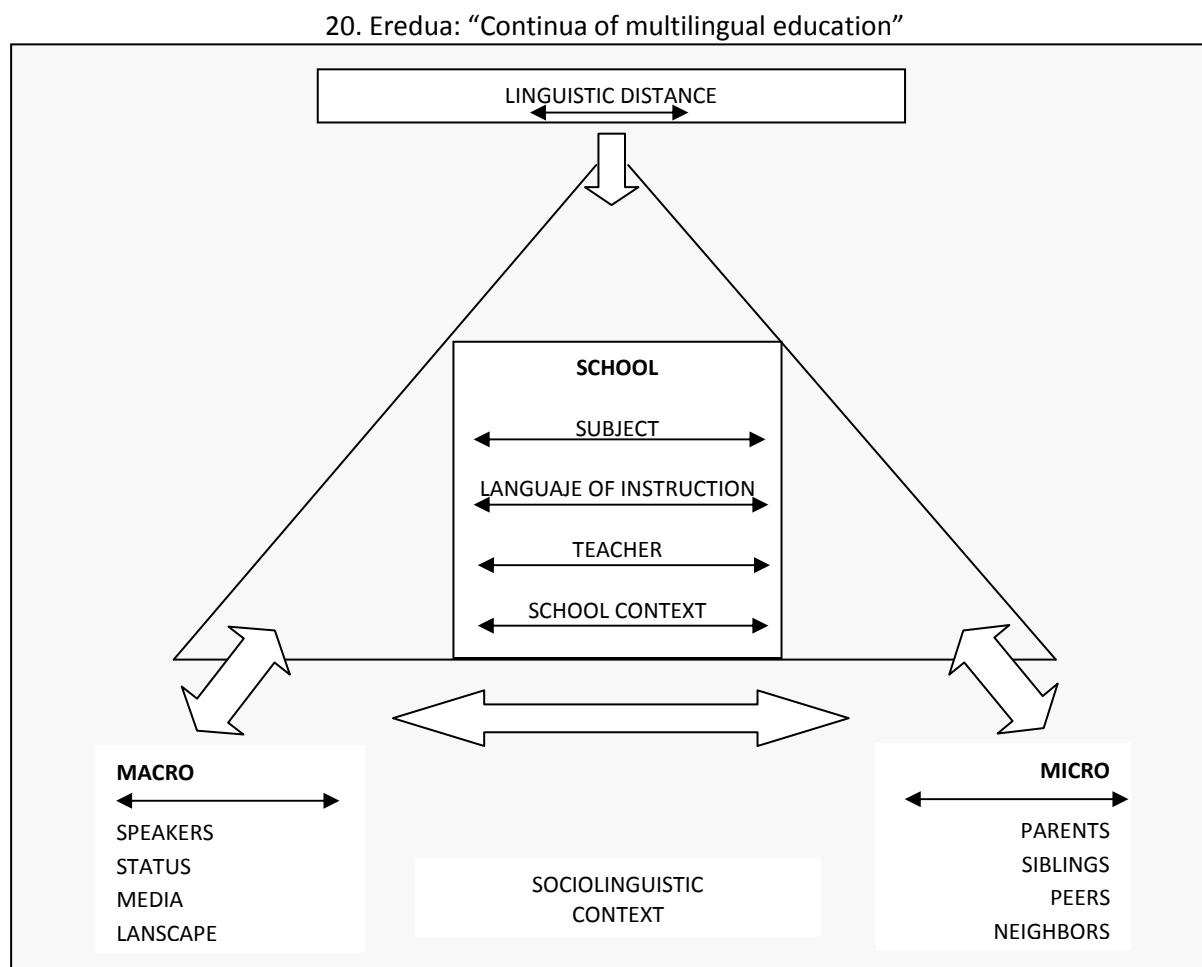
- 19. Eredu honen helburua da adieraztea zer behar duen hizkuntza batek bizirik irauteko, orain arteko Ereduekin alderatuz areago joanez, baina aurreko Ereduetatik zenbait ezaugarri jasoz. Horrela ba, helburua da: hizkuntza horretan bizitzea, bizirik irauteko, zenen arabera gertatuko den adieraztea. Horretarako, hiru alderdi bereizten dira: 1) makro-maila den alderdian (ikuspegi soziologikoa eta soziopsikologikoa jarraituz): giza eremuak eta arloak & giza irudikapenak dira aldagai mota nagusiak; hau da: hizkuntza horren erabilera ageriko onartzea duenean, eta hizkuntza bera prestigio soziala duenean; 2) mikro-maila dena (ikuspegi soziopsikologikoa eta psikosoziala jarraituz): testuinguruak eta sare sozialak dira aldagai mota nagusiak; bertan ematen dira hizkuntza horretako beste hiztunak identifikatzea, beraiekin

harremanak izateko; 3) norbanako-maila (gehienbat ikuspegi psikosoziala erabiliz): hizkuntzarekiko nahiko ezagutza edo konpetentzia lortuz, erabiltzeko motibazioa badu. Baina hiru alderdien artean dagoen lotura ikusiz, denen arteko interdependentzia, eta 19. Eredu hau borobilez adieraziz, interpretatu daiteke: 1) bai edozein alderditatik hasi daitekeela, 2) baita ondoan dagoen beste edozein alderditik ere jarraitu daitekeela; hau da, aberatsa izateaz gain, malgutasuna adierazten du. Horrela, gehiago sakondu nahian:

- Norbanako-mailan, beharrezkoa da hizkuntzen arteko ukipen egoera batean, hiztunek hizkuntza bat aukeratzeko orduan, beharrezkoak izango dira aldeko baldintza batzuk ematea, esaterako: hizkuntza gaitasun erlatiboa eta motibazioa.
- Mikro-mailan kokatuko lirateke inguruko hurbilean ematen diren harremanak. Lehen aipatutako motibazioaz gain, hizkuntza erabili ahal izateko beharrezkoa izango da: 1) sare horietako pertsonak hizkuntza berdina konpartitzea: 2) pertsona hauen identifikazioa hizkuntza horretako hiztun bezala, hau da, jakitea gai direla hizkuntza hori hitz egiteko; 3) talde batez ari bagara ere beharrezkoa izango da kideen gehiengoa gai izatea hizkuntza hori hitz egiten (Amonarriz, 1991:340-41). Baina azpimarratzen da, garrantzitsuena ez dela kantitatea, baizik eta hiztunen artean harreman estua egotea.
- Makro-maila definitzeko, Fishman-en eremu sozialaren terminoa erabiltzen dute. Era honetan, eremu sozialak dimentsio abstraktuago bati egiten diote erreferentzia (hurbileko harreman sareetatik haratago eta norbanako egoerez haratago), eta mikro-mailak ere barneratzen dituena. Honen adibide litzateke, lan mundua, hezkuntza ... Maila honetan ere kokatzen den beste elementua da hizkuntzaren irudikapen soziala, horrela: aurrean aipatutako Landry, Allard, Harwood, Giles, Bourhis eta beste batzuk proposatzen duten hizkuntzaren bizitasun etnolinguistiko subjektiboarekin lotuta dago. Kasu honetan, gizarteak hizkuntzaren inguruan egiten duen balorazio eta hautematea hartzen da kontuan.

CENOZ, J. (2008): “Continua of Multicultural Education”

Cenoz-en (2008) “Continua of Multicultural Education” Ereduak, hezkuntza eleanitz mota desberdinak deskribatzeko, edo konparatzeko, oinarri bat eskaintzea du helburu (20. Eredua). EAEan ere interesgarria, gure derrigorrezko hezkuntzan ingelesa (edo beste atzerriko hizkuntza bat) ere ikasi behar delako.



20. Eredu honek adierazten dituen alderdietatik, ondorengoak nabarmenduko ditugu:

- 20. Eredu hau erabili daiteke, bai hezkuntza eleaniztun mota desberdinak alderatzeko nazioarteko mailan, baita lurralde berdineko eskola motak ere konparatzeko. Honen helburua izanik: ahalik eta hezkuntza eleaniztun mota ugarien deskribatzeko tresna bat lortzea. Horregatik, erdigunea dago eskolan bertan, eskola da Ereduaren gai nagusia.

- 20. Eredu hau triangelu baten bidez adierazten da, eta bertan honako alderdiak jasotzen dira:
1) triangelu barruan: eskola bera, protagonista moduan, eta baita ere hezkuntzaren hizkuntza, irakasleak eta eskolaren testuingurua, hauek direlarik aldagai mota garrantzitsuenak. 2) triangelu gainean: dago hizkuntzen arteko distantzia, triangelu barruko aldagai motetan eraginez (eskola, ...), eragin zuzena adierazten duena. 3) eta triangelu azpian: triangelu barruan dagoenarekin elkarreraginez, daude: a) eskolaren ingurune makroa: hiztunak, estatusa, komunikabideak eta paisaia linguistikoa; b) eskolaren ingurune mikroa: gurusoak, anai-arrebak, lagunak, auzokideak; c) testuinguru soziolinguistikoa dago, makroa eta mikroa diren alderdien artean, elkarreraginez ere.

- Eskolari, edo hezkuntzari, dagozkion lau aldagai mota bakoitzean: halako jarraitasun edo kontinuum bat proposatzen da: hizkuntza ikasgaia, irakaskuntzarako hizkuntza, irakaslea eta eskolaren testuingurua: hauen arabera, dauden ikastetxeen arteko antzekotasunak eta ezberdintasunak nahiko zehatz aztertzeko. Cenoz-ek dio EAEn, edo beste testuinguru batzuetan, dauden hezkuntza eredu desberdinak kontinuum horren barruan kokatu daitezkeela. Hala, EAeko eskolak kontinuum honetan izan dezaketen kokapena aldatzen da, kontuan izanik, besteak beste: irakaskuntzarako hizkuntza, eta bestelako eskola aldagai motak, eta kokatuta dauden ingurune makro- eta mikro-soziolinguistikoa.

LABURBILDUZ

Atal honetan jaso diren ereduetan badaude zenbait ezaugarri antzekoak eta beste batzuk ezberdinak direnak, hizkuntza eta kulturen portaerak edo erabilera, baita ezagutza prozesuak ere, ulertzeko: zenbait ikuspegi ezberdin kontutan hartuta, maila ezberdinak desberdinduz, zenbait prozesu azertu eta abar, eta adierazten diren guztien artekotasuna azpimarratuz. Antzeko zerbait nahi dugu egin, guk ere, Tesian, baina neurri txikiagoan.

Adierazitako Ereduetan, **ANTZEKO** ezaugarrien artean daude:

Mota ezberdineko alderdiak bereizten direla, eta alderdi bakoitzean aldagai batzuk kontuan hartzen direla, hizkuntza eta kultur portaerak azaltzeko:

- Gertuko ingurune edo testuinguru soziala, ikuspegi soziopsikologikoa erabiliz (mikro-maila): soziodemografia; sare soziala; agertzen direnak, gizarte mailan eta norbanako mailan ere: bizitasun etnolinguistikoko subjektiboa, bertako hizkuntza eta kulturarekiko estrategiak, bertako hizkuntza politikarekiko, hizkuntzarekiko eta kulturarekiko estrategiekiko, eskola erakuntzaren alderdiekiko, eta abar.
- Ikuspegi soziopsikologiko eta psikosoziala artean, daude ere psikopedagogiakoak direnak, edo eskolarekin erlazionatzen diren aldagai motak (mikro-mailan ere): irakaskuntza mota, eskolako jarduerak, ikaskuntza eta material gaiekin lotzen diren aldagaiak, ikasgelako klima, eskolako sare soziala, eta abar.
- Norbanakoa, gertuko testuinguru soziala horretan txertatua sare sozialaren bitartez, ikuspegi psikosoziala erabiliz: identitate etnolinguistikoa, jarrerak, motibazioak, usteak, eta bar.
- Norbanakoa ere, ikuspegi psikosoziala eta psikologikoa erabiliz, norbanakoarekin zuzenean erlazionatzen direnak: nortasunaren ezaugarriak, auto-estima, konfiantza linguistikoa, adimena, herstura linguistikoa, norberaren sare soziala aukeratzea, aurretikako hizkuntza esperientzia, gustukoak dituenak, eta abar.
- Aldagai mota hauen artean, norbanako mailatik gertu adierazitakoak aipatzen dira eredu askotan: harreman sare soziala, ia guztirako; "motibazioa" eta "jarrera" dira gehienetan

nabarmentzen direnak, beraien artean elkarreragina adieraziz, hizkuntzaren jabekuntza eta erabilera azaltzeko; gure testuinguruan, “identitateak” ere eragin handia du, euskararen jabekuntzan eta erabileran, hauen arteko elkarreragina ere azaltzeko, euskararekiko egindako azterketetan; kultura eta hizkuntza artean dagoen interdependentzia, nabaria da euskal munduan; aldagai psikologikoak ere, gehienetan adierazten dira: nortasuna, adimena, ...

Adierazitako Ereduetan, **EZBERDIN** diren ezaugarrien artean daude:

- Ikuspegi, diziplina edo fokatze desberdinetan oinarritzen direla. 1) Eredu batzuk, maila ia guztiak erabiltzen dituzte: makroak, mikroak eta norbanakoak; ikuspegiak ere ia denak: soziologikoa, soziopsikologikoa, psikosoziala, psikologikoa eta psikopedagogikoa. Horrela egitea, ukipen egoerako komunitateak aldatetetan martxan daudenean, onena da; adibidez, Martinez de Luna eta Suberbiola-k 2008 urtean adierazi ziguten bezala, eta lan honetan 18. Ereduan errepikatzen dugun moduan. 2) Beste eredu batzuk, ordea, aplikazio maila batzutan bakarrik, gehienetan baxuenetan, sartzen dira, eta ikuspegi psikosozialak eta psikologikoak hartzen dute oinarri bezala, hauek orokorrenak bezala kontsideratuz, baita ukipen egoeratan ere.
- Badirudi azkeneko ereduetan ikuspegi psikopedagogiakoari garrantzi handia ematen zaiola, gure testuinguruan behintzat. Esan daiteke, lehengo ereduetan ikuspegia gehiago psikosoziala dela, eta azkeneko ereduetan, berriz, ikuspegi psikopedagogikoa sartuta dagoela, horrela eskolako mundua gehiago azpimarratuz.
- Jarrerak eta motibazioak ez dira elkarrekin aztertzen eredu guztietan. Eredu batzuetan motibazioa bakarrik agertzen da, nahiz eta batzuetan jarrerak bertan duen eragina adierazten den. Beste batzuetan, jarrerak bakarrik azaltzen dira. Gainera, jarrera eta motibazioen norabidea ere ez da berdina eredu guztietan: nahiz eta gehienetan jarrerak motibazioan eragiten duten, batzuetan harreman hori ez da hain argia, edo alderantzizkoa da.
- Eredu batzuk gehiago azpimarratzen dute hizkuntzaren jabekuntza, eta beste batzuk gehiago erabilera. Gurean, ordea, badakigu bien arteko lotura handia dagoela, bien arteko elkarreragina handia dela. Horregatik, badakigu euskararen gaitasuna ez bada espainierarena baino handiagoa, edo hainekoa, gehienetan aukeratuko dela espainieraz hitz egitea.

- 2Hen jabekuntza ez da beti berdin kontsideratzen, 1) batzuetan, prozesu modura gehiago ulertzen da, 2) besteetan, ordea, gehiago portaera modura. Horren arabera, desberdinduko diren alderdiak, eta aztertuko diren aldagaiak, ez dira erabat berdinak izango. Adibidez, ezberdin funtzionatzen dute: a) gaitasun motak (gramatikala, komunikatiboa, pragmatikoa, ...); b) trebezia motak (ulertu, hitz egin, irakurri, idatzi); c) testuingururekiko gaitasuna (formala eta informala); konstantzia eta ikaskuntzarekin zerikusia duten bestelako portaerak ere, eta abar.

- Eredu gutxi ikusi ditugu esplizituki aipatzen dela kultura, kulturaren jabekuntza eta erabilera, hizkuntzaren jabekuntza eta erabilerarekin batera, nahiz eta gure testuinguruan behintzat, bien elkarreragina ematen den. Gure egoera ondo adierazten dituzten lanak ere baditugu, gehienbat deskribatzaileak direnak, kontutan hartuko ditugunak ere, adibidez: 1) KONTSEILUAK (2009). *Euskararen erabilera areagotzeko estrategiak eskolatik abiatuta / Estrategias para fomentar el uso del euskara desde la escuela / Stratégies pour développer l'utilisation de la langue basque à partir de l'école*. 2) ULIBARRI PROGRAMA (2009): *Ikasleen eskola giroko hizkuntza erabileraren azterketa*. Vitoria/Gasteiz: EJKo Euskara Zerbitzua - Hizkuntz Prestakuntza, EHU, Soziolinguistika Klusterra. 3) ARRUE PROIEKTUA (2012). *Ebaluazio Diagnostikoa 2011: ikasleen hizkuntza erabileraren datuak. LMH4ko eta DBH2ko ikasleak (EAE). Emaitza nagusientxostena*. Vitoria-Gasteiz: Eusk Jaurlaritza, ISEI-IVEI & Soziolinguistika Klusterra.

4. ATALA. PROPOSATZEN DEN EREDU TEORIKOA.

4. ATALA. PROPOSATZEN DEN EREDU TEORIKOA

Atal teorikoari hasiera emateko, populazioaren inguruko datu soziodemografiko eta soziolinguistikoak eskaini ditugu. Testuinguru orokorretik eskoletara salto eginez, ikasle etorkinengan jarri dugu begia bigarren kapituluan. Hirugarren kapituluan nazioarte mailan hizkuntza eta kultur portaerak azaltzeko garatu diren zenbait eredu teoriko izan ditugu hizpide, eta ondoren gurea dugun hizkuntzan, euskarari, jarri dugu arreta, eta bere erabilera zein jabeakuntzarako proposatutako hainbat eredu aurkeztu ditugu. Azken kapitulu honetan, hizkuntza eta kultur praktika azaltzeko, enpirikoki aztertuko ditugun prozesu psiko-sozio-linguistiko-pedagogikoak aurkeztuko ditugu, eta ondoren praktika horiek azaltzeko proposatzen dugun eredu aurkeztuko dugu.

4.1. ENPIRIKOKI AZTERTUKO DIREN PROZESU PSIKO-SOZIO-LINGUISTIKO-KULTURAL PEDAGOGIKOAK

Aurreko kapituluan hizkuntzen eta kulturen portaera azaltzeko erabili diren zenbait eredu aurkeztu dira, bai nazioarte mailan zein gure testuinguruan erabili direnak. Horietan zein proposatuko dugun ereduari, batez ere ikuspegi soziopsikologikoa, psikosoziala eta psikopedagogikoa dira gehien jarraitu ditugunak. Honela, proposatuko dugun hizkuntza eta kultur portaerak azaltzeko ereduak, ondorengo alderditan, edo faktoretan, oinarrituko da: 1) soziodemografikoak, 2) linguistiko-kulturalak, 3) psikosozialak, eta 4) psikopedagogikoak, alderdi bakoitzean zenbait aldagai sartuz.

Aukeratu ditugun faktoreetan oinarrituz, ondorengo teorizazio inguruan oinarrituko gara, hizkuntza eta kultur portaerak azaltzeko: 1) sare soziala, 2) jarrera eta motibazioa, 3) identitate etnolinguistikoa, eta 4) gelako klima.

Kontuan izan behar da, eskola testuinguruan, bi populazio mota aztertuko ditugula: a) autoktonoa deituko duguna, eta b) etorkina deituko duguna, bien arteko antzekotasunak eta ezberdintasunak non ematen diren adierazteko, bakoitzaren euskararen eta euskal kulturaren erabilerak, edo portaerak, azaltzeko. Eta ikasle horietan, aukeratu ditugun faktoreak eta aldagaiak nola eragiten duten aztertuko dugu atal enpirikoan.

4.1.1. Sare soziala

Sare soziala aurreko kapituluko hainbat eredutan hizkuntza eta kultur praktikak azaltzeko erabili da (Clément, 1980; Skehan 1989; Allard & Landry, 1992; Azurmendi et al., 1996; Garcia, 2001; Martinez de Luna et al. 2008; ...). Horregatik ere, guk proposatzen dugun eredu hau lantzea egoki ikusi dugu.

Sare sozialaren kontzeptuak, soziolinguistika eta psikosoziolinguistika diziplinen zubi lana egiten duela esan daiteke. Soziolinguistikan desberdinu ohi diren bi analisi mailen (mikrosoziala eta makrosoziala) arteko lotura egiteko erabiltzen da (López Morales 1979; Azurmendi 1987; Coulmas, 1997). Ikerketa eremu honetan sozializazioaren garrantzia azpimarratzen da, sozializazioaren bitartez, hau da, sare sozialeko pertsonekin egindako interakzioaren bitartez, gizabanakoak bere komunitatearen balore eta arauak barneratzen ditu, honela, talde horren kide gisa definitzen duen identitate soziala garatzen du.

Sare soziala modu desberdinetan definitu ohi da, teoria desberdinen arabera. Orotar, norbanako edo gizabanako bakoitzaren edozein mailako harreman guztiek definitu eta mugatuko dute gizabanako horren sare soziala. Horregatik sare soziala batzuetan kontsideratu ohi da prozesu soziopsikologikoa modura, baina beste batzuetan portaera psikosozial modura; egia esan, prozesu eta portaera psikosozialak beraien artean lotzeko ere, konstrukto teoriko egokia da (Arratibel, 1999).

Milroy-k (1980) sare sozialaren kontzeptua horrela definitzen du: sare sozial bat gizabanakoen arteko harreman zuzenen ehuna da, non ondasun eta zerbitzuak trukutzen diren taldekideei betebeharrak eta eskubideak emanaz. Psikologia sozialean ere antzera erabiliko da sare sozialaren kontzeptua: gizabanakoen maila mikrosoziala eta komunitate edo talde arteko maila makrosoziala lotzen dituen (Hamers, 1994).

Soziolinguistikan, sarearen ezaugarriak (dentsitatea eta anizkoiztasuna) eta aldagai linguistikoen arteko erlazioak nolakoak diren ikertzen saiatzen da (Villena, 1988).

Psikolinguistikaren ikuspegitik, sare sozialetan ematen dira eskurapena eta ikaskuntzarako oso garrantzitsuak diren bi prozesu (Garcia, 2001): 1) Asimilazioa (eskema barneratzea), eta 2) Egokitzea (eskema kognitiboa inguruneko aldaketetara moldatzeko gizabanakoak egiten duen lana) (Piaget, 1975). Honen ondorioz, sare sozialak erabiltzen dira: a) eskurapen eta ikaskuntza bereizterakoan, eta b) ezagutza eta erabileraren arteko harremanak azaltzeko (Piaget, 1969;

Chomsky, 1975; Clark & Clark, 1977; Bronckart, 1981; Brown, 1981; Bruner, 1981; 1984; Luria, Leontiev & Vigotski, 1986; Azurmendi, 1987; Serrano & Siguan, 1991).

Tradizio psikosoziala, lehen aipatutako bi diziplinen artean, soziolinguistika eta psikolinguistika artean, kokatzen da eta, beharbada horregatik, bertan sare sozialei garrantzi handia ematen zaie. Psikosoziolinguistikaren ikuspegitik, sare soziala zera da: aplikazio maila ezberdinen arteko elkarrekintzarako topa-gune nagusia, bertan gizarteko arau sozialak, talde arteko harremanak, identitate soziala eta pertsonalak, portaera sozial indibiduala, eta abar, ematen direlako (Azurmendi, 1987, 1996).

Sare soziala aztertzerakoan, ezaugarri ezberdinak hartu daitezke kontuan. Adibidez (Arratibel, 1999): 1) Sare mota, aldagai ezberdinen arabera homogenoa/heterogenoa den ikusteko: a) ukipen egoeran dauden hizkuntza eta kultura, edo hiztun-talde eta kultur-taldeak kontsideratuz; b) estruktura soziala, funtzio soziala, rola soziala eta horrelako ezaugarrien arabera; d) batez ere gertukoa ala urrutikoa den ikustea, eta abar; 2) Sarearen dentsitatea, intentsitatea, edo erabileraren frekuentzia; 3) sarearen erabilera mota: publikoa/pribatua, formala/informala, eta abar; 4) sarearen erabileraren helburuak: kognitiboak, afektiboak, eta abar. Baina gutxitan hartu dira kontuan ezaugarri hauek ikerketa bakar batean.

Aurreko kapituluan aipatutako hainbat eredutan agertzen da sare sozialaren garrantzia hizkuntza edo kultura portaerak azaltzeko. Eredu hauetan ere sare sozialak bi munduen arteko lotura egiten duelarik: 1) egoera soziologiko edo sozioestrutural objektiboa, batetik, eta 2) gizabanako bakoitzaren ezaugarri pertsonalak. Adibidez: Clément, 1980; Skehard, 1989; Fishman, 1991; Allard & Landry, 1992; Azurmendi et al., 1996), autoreen ereduetan.

Euskararen erabilera edo jabeakuntza azaltzea izan duten zenbait ereduak ere jaso dute sare sozialaren garrantzia. Adibidez: Arratibel, 1999; Garcia, 2001 eta Martinez de Luna & Suberbiola, 2008. Azken hauek aurrera eramandako ikerketan, eskola testuinguruan, ikasleen euskararen erabilera aztertzeke nahiarekin, sare sozialari eskaintzen dioten pisua nabarmena da; horrela, ikasleen euskaren erabileran parte hartzen duten aldagaien artean: norbanakoak, mikro- eta makro-mailakoen artean, %73 testuinguru mikro-sozialak (egoerak eta sare sozialak) azaltzen baitu.

Honenbestez, proposatzen dugun eredu teorikoan harreman sarea aztertzea ere interesatzen zaigu, eta honek hizkuntza eta kultur portaeran duen eragina aztertzea. Era berean, ondo lotzeko

hizkuntza eta kulturari buruzko prozesuak (psikosozialak eta psikopedagogikoak), eta portaerak (hizkuntza erabilera eta kultur praktika) ere.

4.1.2. Jarrera eta motibazioa

Jarrera eta motibazioa portaeraren norabidearekin daude loturik. Bi aldagaik dute zerikusirik zerbait egiteko prest egotearekin. Eta, zenbaitetan jarreraren eta motibazioaren mugak ez daude argi. Baina, motibazioa, jarrerak ez bezala, portaeraren norabideari lotzen zaio gehienbat, jarrerak norabide hori sor badezakete ere. Hala, Jarrerak, objektu bati dagozkio, eta, motibazioa, berriz, xedeari (Baker, 1992).

JARRERAK definitzeko, makina bat definizio eman dira. Esaterako, Allport-ek (1954:45) bere jarreraren definizioa da: “Estado de predisposición mental y neutral que se organiza en la experiencia y ejerce una influencia directiva y dinámica sobre la respuesta individual respecto a los objetos y situaciones con las que se relaciona”. Bide beretik, Gardner-ek (1985:9) dio: “erreferente batekiko erreakzio ebaluatzailea da jarrera, norbanakoak erreferete horretaz dituen uste eta iritzietan oinarrituta” . Jarrera definitu izan da, baita ere, norbere izaeraren adierazpena edo norberaren pertzepzioa bezala, gizabanakoak bere jokaeretan ikusten dituelarik berak dituen jarrerak (Bem, 1968).

Orokorrean, nahiz eta ez dagoen erabateko adostasunik gai honetan, hiru osagai bereizten dira jarreraren baitan (Baker, 1990): 1) osagai kognitiboa: kontzeptu, objektu edota egoeraren berri norbanakoak ematen dituen, 2) osagai afektiboa: ezagutu duenaren inguruan, sentipen-sarean bilatzen du, eta 3) osagai konatiboa: jarduera mota baterantz bideratzen da.

Autore berak (Baker, 1988), lehenago, bost puntutan biltzen ditu jarreraren ezaugarriak: 1) jarrerak kognitiboak dira (gizakiek gogoeta egin dezakete horietaz), eta afektiboak ere bai (badituzte beraiei loturik sentipen eta emozioak), 2) kontinuum erakoak dira (aldekkoa/ez aldekkoa), eta bi mutur horien artean ez dago etenik, 3) jarrerak, gizakia zenbaitetan jarduteko bidean jartzen dute, ez dago ba lotura sendorik jarreraren eta portaeren artean, 4) jarrerak ikasi egiten dira, ez dira jaiotzetikoak; eragile genetikoek ez dute horretan zerikusirik, eta 5) jarrerak iraunkorrak izateko joera izan arren, esperientziaren arabera alda daitezke.

Hasieran esan bezala, **MOTIBAZIOA** gehiago lotzen da portaerarekin. Hau da bakoitzak dituen helburuekin, interesekin, zergatik eta gehienbat zertarako galderekin lotzen da.

Gardner-en (1985) esanetan 2H bat ikasteko motibazioa hiru elementuren konbinaketa da: 1) 2Ha ikasteko nahia edo desioa, 2) horretarako egiten den esfortzua, eta 3) ikaskuntzarekiko aldeko jarrerak. Baita ere motibazioaren barruan beste bi elementu desberdindu behar dira: a) batetik, intentsitate motibazionala edo desioaren indarra, eta b) bestetik, orientazio motibazionala, edo bigarren hizkuntza ikasteko dagoen arrazoi mota.

Motibazioa eta jarreraren eragina 2H jabetasuna edo erabilera azaltzeko hainbat ikerketetan azpimarratu da. Aurreko kapituluan aipatutako ereduetan ere, gehienek jasotzen dituzte aldagai hauek, esaterako: Lambert, 1974; Skehard, 1989; Gardner & MacIntyre, 1993; Oxford & Shearin, 1996; Arratibel, 1999; ...

Gardner eta Lambert-ek (1959) erabili zituzten lehenengo aldiz noranzko motak: integratibo eta instrumentalaren kontzeptuak. Helburua, hizkuntzaren lorpenak eskaintzen duen balioak: 1) materialak direnean: lanbidea eskuratzea, azterketa bat gainditzea, esaterako, noranzko instrumentalaz ari gara; 2) komunitatean partaide izatea denean: noranzko integratiboa izango dugu; adibidez, ikaslea xede-hizkuntzaren hitzun den komunitateaz gehiago jakin nahi duenean, horretan interes bizia duelako, interes hori oso handia izan daiteke, komunitate horretako kideek bereetako bat bezala estimatua izaterainokoa, esaterako.

Montréal-go bigarren mailako ikasleek, egiten zituzten beste ikasleekin lanetan, frantsesa 2.Hizkuntza bezala ikasteko, gaitasun kognositibo faktorearez gain, beste faktore bat ere aurkitu zuten: 2Ha ikasteko interesa, beren talde kulturalako kideekin komunikatzearekin erlazionatzen zena. Honek talde horrekiko jarrera handiagoa azaltzen du, eta 2Haren eskurapenean arrakasta handiagoa lortzea adierazten du. Ekarpen honek demostratzen zuen 2Ha ikasten duen ikaslearen jarreraren garrantzia handia dela, 2Ha hori sostengatzen duen talde etnolinguistikokoarekiko joera, hizkuntza horretako arrakasta azaltzeko, ikaslearen hizkuntza gaitasun eta inteligentziaren gainetik.

Idea zentrala ondorengoa da: jarrerak, motibazioan gertatzen diren gizabanako arteko desberdintasunen kontu ematen dutela, eta jarrerazko oinarri egonkor bat behar dela, 2Ha bat eskuratzea suposatzen duen denbora luzean motibazioa mantentzeko. Jarrera hori ezkorra baldin bada, behaztopa galantak egon daitezke norberaren barnetik hizkuntza hori ikasteko; behartuta

ikasten bada, kanpotikoko eskakizunak betetzeko, gutxiengoaren mailetaraino bakarrik iritsiko da ikaslea.

Gardner eta Lambert-ek (1972) proposatutako ereduan: motibazio integratiboa (exotaldearekiko hurbiltasuna bilatzen da) eta instrumentalaz gain (errekonozimendu soziala edo ekonomikoak bilatzen dira), orientazio komunikatiboa ere proposatzen du; azken honen bitartez, exotaldeko hiztunekin komunikatzeko nahia adierazten da.

Gardner eta Lambert (1972) kontziente ziren termino hauen nahasketaz. Eta, Gardner-ek berak (Gardner & MacIntyre, 1993) aitortzen zuen noranzko instrumentalaren eta integratiboaren arteko bereizketa oso estatikoa eta murriztailea zela. Izan ere, ikerketa askok erakutsi dute bi noranzkoek ez doazela bat bestearen kontra, askotan izaten baitute korrelazio positiboa elkarrekin (Lukmani, 1972; Dorney, 1990; Gardner & MacIntyre, 1991). Hala, autore hauek sailkapen zabalago bat proposatzen dute, lau orientazio mota desberdinduz: 1) orientazio instrumentala, 2) bidaiatzea, 3) adiskidetasuna, eta 4) norberarekiko eta beste taldearekiko ezagutza.

Badira bestelako autoreak ere, motibazioaren bestelako sailkapena egiten dutenak. Kruidener eta Clément-ek (1986) aztertu zuten laginean, hiru noranzko aurkitu zituzten, noranzko instrumentalaz gain: 1) adiskideak egitea, 2) gauza berriak ezagutzea, eta 3) bidaiak egitea.

Richard-ek (1993) dio, motibazioa integratiboa eta instrumentala osagarriak izan daitezkeela, izan ere, askotan batera ematen baitira. Horregatik, motibazio intrintseko eta estrintseko arteko banaketa proposatzen du: 1) lehengoa, pertsonaren kanpo arrazoiekin erlazionaturik dago, eta 2) bigarrena, ostera, pertsonaren barne arrazoiekin (adibidez: barne nahia, autoestima, helburuen lorpena...). Hala, motibazio hauek kontinuum bat osatuko lukete, zeinetan hizkuntzaren ezagutza edo erabilera ez duen suposatzen lehiakortasun prozesurik, baizik eta kooperazioa.

Hizkuntza eta kultura portaerak azaltzeko jarrera eta motibazioa ere aurreko kapituluetakoa eredu gehienetan jasotzen dira: 1) kasu batzuetan, batera jasotzen dira: Lambert, 1974; Naiman et al., 1978; Skehan, 1989; Gardner eta MacIntyre, 1993; Oxford eta Shearin, 1996; ..., eta 2) beste batzuetan, desberdindu egiten dira, adibidez: Clément, 1980; Giles eta Byrne, 1982; ... Euskararen erabilera edo jabeakuntza aztertu duten ereduetan, motibazioa eta jarrera ere integratu izan ohi dira: Sánchez Carrión, 1987; Arratibel, 1999; Garcia, 2001; Martínez de Luna, 2001; ... Orokorrean, jarrerak motibazioak baino indar handiagoa azaltzen dute jabeakuntza prozesua azaltzeko, eta alderantziz,

motibazioak jarrerak baino handiagoa erabilera edo portaera azaltzeko. Hori dela eta, eta kontuan izanik izan duten garrantzia hizkuntza eta kulturaren portaerak azaltzeko, gure ereduan ere jarrera eta motibazioak, neurriren batean, aztertuko dira.

4.1.3. Identitate etnolinguistikoa

Identitate etnolinguistikoa, etnikoa, etnosoziala eta beste batzuen arteko anbiguotasun terminologikoa badago, batzuetan termino hauek sinonimo bezala erabiltzen baitira, eta beste batzuetan berriz ez (Azurmendi, 1997, 2000).

Azurmendi-ren arabera, Identitate sozialaren teoria (IST), gaur egun eta ikuspegi psikosozialetik, talde arteko eraginetan teoriarik garrantzitsuenetakoa da, batez ere Europar tradizioan, talde arteko harremanak eta portaerak esplikatzen dituen teoria integratzailea delako.

Identitate etnolinguistikoa (IEL), identitate soziala mota bat bezala ulertzen da, kategoria etnikoetan oinarritzen den identitate soziala, alegia, talde etnikoen hizkuntzarekin lotzen dena (Giles, 1977; Giles & Johnson, 1981, 1987).

Gizabanakoen prozesu eta portaera psikosozialak azaltzeko, identitate pertsonalaren teoriak (IPT) (Mead, 1934) zeuzkan arazoan ondorioz, ISTa sortzen da. Teoria horrek, gizabanakoek dituzten talde arteko harremanei, eta ez bakarrik gizabanakoen arteko harremanei, garrantzia ematen die (Tajfel, 1972; 1978). Talde-arteko harremanak eta, honen ondorioz, ISTa dimentsio nagusi batzuen inguruan, kategori soziala batzuekin lotuz, egituratzen dira. 1) IPTan, ezaugarriak nortasunarekin lotzen ziren, 2) ISTan berriz, kategoria sozialekin. Kategoria sozialak horrela defini daitezke: gizarte batean talde partaidetza, sailkapena, konparaketa, definizioa eta mugaketa egiteko garrantzitsuak diren ezaugarriak (generoa, hizkuntza, lana bai/ez, ...), honela gizabanakoak talde sozial horietatik kanpo edo barnean kokatzen direlarik.

ISTak analisi eta aplikazio maila ezberdinak dauzka (Azurmendi, 2000): tradizionalena, gizabanako eta talde arteko harremanarena aztertzen dutena; berritzaileagoa dena: posiziozko eta ideologiazko mailak ere kontutan hartzen dituztenak (Doise, 1982; Bourhis, Gagnon & Moise, 1996; Ibáñez, 1996; Lorenzi-Cioldi & Doise, 1996). 1) Posizio mailak adierazten du: zein (pertsona, talde, elkarte, instituzio, ...) gehiago den eta indar gehiago duen, eta zein gutxiago den eta indar gutxiago ere duen, harremanak asimetrikoak sortzen dituena. Arlo teoriko ezberdinak erabili izan dira,

adibidez ikusitako Bizitasun Etnolinguistiko Teorian, bereiztuz: a) boterearen arlo teorikoa, soziologia eta psikologia soziala eremutan erabilia, erabakiak hartzeko eta ezartzeko gaitasuna duena (Ibáñez, 1983), eta kontrol instituzionala bereizgarri duena ere; horregatik, Bourhis, Gagnon eta Moïse-k (1996), adibidez, esaten dute hau, botere erlatiboa (edo konparatiboa) dela artekotasunean irabazteko dagoen ezaugarri garrantzitsuena; ikuspegi honetatik, ukipen egoeran dauden komunitateak, edo taldeak, horrela sailka daitezke: dominatzailea edo menperatzailea /menperatua; b) estatusaren arlo teorikoa, batez ere psikologia sozialean erabilia, ikuspegi honetatik, taldeen estatusa eta prestigioa, eta beraien artean sortzen den erakargarritasuna aztertzen dira, horrela estatus altuko /baxuko, edo prestigio handia /txikia, taldeak (pertsonek, elkarteak, instituzioak, ...) bereiz daitezke; c) demografiaren arlo teorikoa, taldearen tamainari eta kalitateari dagokion arloa, horrela gehiago /gutxiengo taldeak bereizten direlarik. Honen arabera, dominatzaileak direnak dagoen egoera mantentzen saiatzen dira eta, alderantziz, menperatuak aldatzen ahaleginduko dira (Moscovici, 1981).

Testuinguru teoriko honetan sortu eta garatu egin da identitate etnolinguistikoaren teoria (IEL Teoria deitzen dena). IEL-ak eragina izan du ISTaren garapenean. Hauetako ekarpen bat, identitate ikerketa psikosozialean, alderdi soziologikoen garrantzian datza, bai identitate kolektiboa eta baita identitate etnikoa ere ikertzerakoan (Fishman, 1977; 1985, 1989; 1991); adibidez: 1) analisia eta aplikazio maila orokorrei (makrosozialagoak, ideologikoak edo politikoak) ematen zaien garrantzia; 2) garai batean ikuspegi soziologikotik ikertuak izan ziren fenomeno berrinterpretazio psikosoziala ere egiterakoan: mugimendu soziala, gatazka soziala, gabezi erlatibo objektiboa, nazionalismoa, eta, abar; gaur egun, fenomeno hauek identitate etnosozialarekin ere lotzen dira.

Hizkuntza-kultura komunitateen arteko ukipenean, orain gutxi arte, gehienbat “ukipen tradizionalak” ikertu dira (Fishman, 1991; Azurmendi, 1999): beltzak eta zuriak Estatu Batuetan, anglofonoak eta frankofonoak Kanadan, euskaldunak edo katalanak eta espainiarrak Espainian, eta abar). Baina orain, 1990. hamarkadan hasita, eta gehiago XXI mendearen hasierarekin, eman den migrazioaren ondorioz, “ukipen berriak”, edo “ukipen emergenteak”, sortzen ari dira. Horren adierazle ona da gure EAEa bera, zeren Uranga eta besteek (2008) aztertu duten ondorio bat da, 2007an egoera horrelakoa zela: 154.445 immigrante genituela, 66 estatu ezberdinetik etorriak, 100 hizkuntza ezberdinak ekarriz (euskara, espainiera, ingelesa, frantsesa eta portugesa kanpoan utziz). Horrela, egunean, EAEan, bi ukipen motak ditugu: “tradizionala” dena, euskara eta euskalduntasuna alde batetik, eta espainiera eta espainiartasuna bestetik, baita “emergentea” dena ere; egoera honetan, identitate etnolinguistikoa bereziki indartsua gerta ohi da.

Identitate etnolinguistikoaren perspektibaren barruan, lan enpiriko ugari egin dira. Estatu Espainiarreko testuinguruan: Ros, Huici eta Cano (1987) lanak aipatu daitezke, edo Lapresta eta Huguet (2004) autoreen lanak, adibidez. Gure EAEan ere lan ugari ditugu, horien artean, Azurmendi eta besteek burututako lanak ere: 1) “ukipen tradizionala” aztertuz: Lengua e identidad social en el País Vasco (1993), Garcia et al.: Identidad etnolingüística y etnocultural y su relación con el comportamiento lingüístico (1993), Identidad étnica y relaciones intergrupales en el mundo hispanohablante (1996), Presentación del Proyecto de Investigación “ICILCABE-1996”: Identidades Culturales y Lingüísticas en las Comunidades Autónomas Bilingües (CAB) de España (1998), Euskararen erabileran eragiten duten prozesu psikosozialak: Identitate etnolinguistikoaren garrantzia (Garcia, 2001), Bilingualism, identity, and citizenship in the Basque Country (2008), ...; 2) “ukipen tradizionala + emergentea” aztertuz ere: La inmigración emergente en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), desde la sociedad de acogida: la aculturación (Azurmendi eta Larrañaga, 2008). Horregatik, guk ere Tesian identitate etnolinguistikoa aztertuko dugu.

4.1.4. Gelako Klima

Gelako klima, irakasle eta ikasle artean, eta ikasle artean ere, elkarrekintzak nola bizitzen dituzten adierazle da. Klima sozial honek, gelako agenteek ikastetxearekiko, gelarekiko, lan formagarriekiko sortarazten dituzten jokabide orokorrak, eta guzti hauek nola bizitzen dituzten ikasleek, hartzen dira erreferentzia bezala. Jokabide hauek, orokortasunean, giza harreman estilo bat definitzen dute (Medina, 1989). Gela testuinguru giza-fisikoa da, non irakaskuntza instituzionalizatua bideratzen den. Gela bakoitza, testuinguru zehatz eta konkretu bezala egituratzen da, ikasleez osatutako gune bat da. Flanders-ek (1965) ere bide beretik, adierazten du gelako klima, irakasle eta ikasleen artean, edo azken hauen artean, irakaslea dagoenean edo ez dagoenean ematen diren harremanetan dauden ezaugarri multzoa dela.

Anderson-ek (1982), ingurune batek osatzen duen dimentsio desberdinak zeintzuk diren adierazten du: 1) Bere ekologia, aspektu fisiko materialez osatua, 2) Bere sistema soziala, bere kideen arteko harremanez osatua, 3) Kultura, uste, balore, egitura afektibo-kognitiboa eta errealitatea interpretatzeko moduaren laburpen gisa.

Moss-ek (1979) lau alderdi nabarmentzen ditu: 1) Testuinguru fisikoa (gela eta bere egitura), 2) Antolakuntza faktoreak (irakasle/ikasle ratioa), 3) Gela gizaki eta talde sozial bezala, 4) Klima soziala, ikastetxe bizi estiloaren ondorio.

Beltrán-ek (1986) eskolako klima aztertzen duten autoreek errepikatzen dituzten hainbat ezaugarri laburbiltzen ditu: 1) Eskolak klima deitzen diogun horren antzeko zerbait dute, bakarra dena antolakuntza bakoitzean, 2) Ikastetxeen arteko desberdintasunak konplexuak dira eta deskribatzeko eta neurtzeko zailak, 3) Klimak ikasleen emaitzetan eragiten du, eta baita hauen klaseko jarreretan, 4) Klimak ikasleen hainbat emaitzetan eragiten du: afektibo, kognitibo, balore, asebetetze, garapen, ... , 5) Klimaren ulerpenak ikaslearen jokabidea ulertzen lagunduko digu.

Gelako klima ere ikuspegi psikologiko eta psikosoziala arabera aztertzen da, emozioekin zerikusi duelako; hau da: nola sentitzen duten eskola, bertan parte hartzen duten pertsonak (irakasleak, ikasleak, ...). Horrela, klimaren hautematea ez da norbanakoa bakarrik, baizik eta kolektiboa ere: motibazioan eta ikasteko gaitasunean eragina duena, eta eragina izango duena ere beste pertsonekin eta kultura desberdinekin harremanetan sortzen den giroan. Gelako klimaren barruan, hortaz, harremanak eta emozioak garrantzia handia dute; eta era berean, bi alderdi hauen artean elkarreragina agerikoa da. Hala, ikuspegi sozialak zein psikologikoak, edo psikosozialak, garrantzia nabarmena hartzen dute.

Ikasleek euren artean dituzten harremanak, eta hauen barne aldagaien artean (auto-estima, motibazioa...) dagoen harremana, azpimarratzen dute hainbat autoreek, esanez: ikasleak irakasleekin, eta ikasleek elkarrekin, dituzten harremanak eragin handia daukatela euren eskolarekiko interesa eta motibazioan, baita euren egokitzapen pertsonal eta sozialean ere (Coterell, 1996; Erwin, 1998; Cava & Musitu, 2011). Zentzu honetan, frogatu izan da, adibidez: euren irakasleen edo beste ikaskideen laguntza gehiago jasotzen dutenak, eskolako jardueretikiko interes handiagoa adierazten dutela, eta eskolako funtzionamendurako arauak betetzeko joera gehiago dutela, eta hala euren helburu pro-sozialetan gehiago inplikatzeko direla, eta euren auto-estima positiboagoa dela ere (Wentzel, 1998). Era berean, azpimarratu izan da: berdinen arteko harremanek duten garrantzia, ikasleek jarrerak ikas ditzaten, inguratzen dien inguruaren inguruko balore eta informazioak barneratzeko, ikuspegi kognitibo zabalago baten lorpena izateko, gaitasun sozialen eskurapena eta garapena lortzeko, eta euren identitate prozesuaren garapenean ere jarraipena emateko (Piaget, 1926; Díaz-Aguado, 1986; Erwin, 1998; Cava & Musitu, 2001). Ikasleek, bere berdinekin dituen harremanez gain, garrantzitsua izango da ere ikaslearen egokitzapen pertsonal eta sozialerako,

taldean duen integrazioa, honek ikasleen ongizatean eta garapen psikosozialean eragina izango duelako (Coie, 1990; Wentzel, 1998).

Ikasketa emaitzak eta ikaslearen integrazioaren arteko harremana, frogatu dute hainbat ikerketek. Zentzu horretan, bere berdinegandik baztertzea, ikasketa arazo handiekin erlazionatu ohi da (Wentzel & Caldwell, 1977; Wentzel & Asher, 1995). Baieztapen honek, auto-estimaren gaiarekin ere erlazioa badu, izan ere, ikasleek euren arrakasta edo porrot akademikoak, oinarri bezala bizitzen eta erabiltzen dute, euren auto-estima potentziatu edo gutxiesteko (Lila, 1991; González-Pienda, Nuñez, Gonzalez-Pumariiega & García, 1997).

Gure Tesian, eskolako klima bereziki ikasleen ikuspegitik jasoko dugu, eta hauen arteko harremanean, eta ikaslearen barneratzen duten ikuspegi sozioafektiboan, zentratuko gara. Ikasle bakoitzak bere interpretazio propioa egituratzen du, irakasle eta beste ikaskideekin harremantzako balio duena. Ikuspegi hori jasotzeko nahiarekin, gelako klimaren artean zenbait aldagai neurtuko dira, horien artean: 1) ikasgelan eta orokorrean, ikaslearen sentipena jasotzea: poza bizitza pertsonalarekin, poza EAEn bizitzearekin, ikastetxean nola sentitzen diren, 2) ikaskideekin harremanak, 3) jarrerak klasean, 4) emaitza akademikoen inguruko balorazioa, eta 5) gurasoek eskainitako laguntza.

4.2. HIZKUNTZEN ERABILERA ETA KULTUREN PRAKTIKAK AZALTZEKO, PROPOSATZEN DEN EREDU PSIKO-SOZIO-LINGUISTIKO-KULTURAL-PEDAGOGIKOA.

Hizkuntzen erabilera eta kultur praktika, hizkuntza eta kultur portaera moduan kontsideratuz, eta aurreko Atal eta Azpi-Ataletan esandakoan oinarrituz, ondorengo lerroetan, hizkuntzen erabilera eta kulturen praktika azaltzeko proposatzen dugun eredu deskribatuko dugu. Proposatzen dugun ereduak, eskola testuinguruan dauden ikasleen (autoktonoen eta etorkinen) euskararen erabilera eta euskal kultur praktika azaltzea du helburu. Eredua ondorengo alderdi edo faktore motengatik osatuta dago (21. Eredua):

- 1) Soziodemografikoak: sexua, ikasketa maila, ikastetxe mota, eredu linguistikoa, ikastetxe eta etorkin kopurua, jatorria, eta gurasoen maila sozioekonomikoa eta kulturala.
- 2) Linguistiko kulturalak: hizkuntza gaitasuna, hizkuntza erabilera, kultura ezagutza eta kultura praktika.
- 3) Psikosozialak: harreman sarea, jarrera, motibazioa eta identitate etnolinguistikoa.

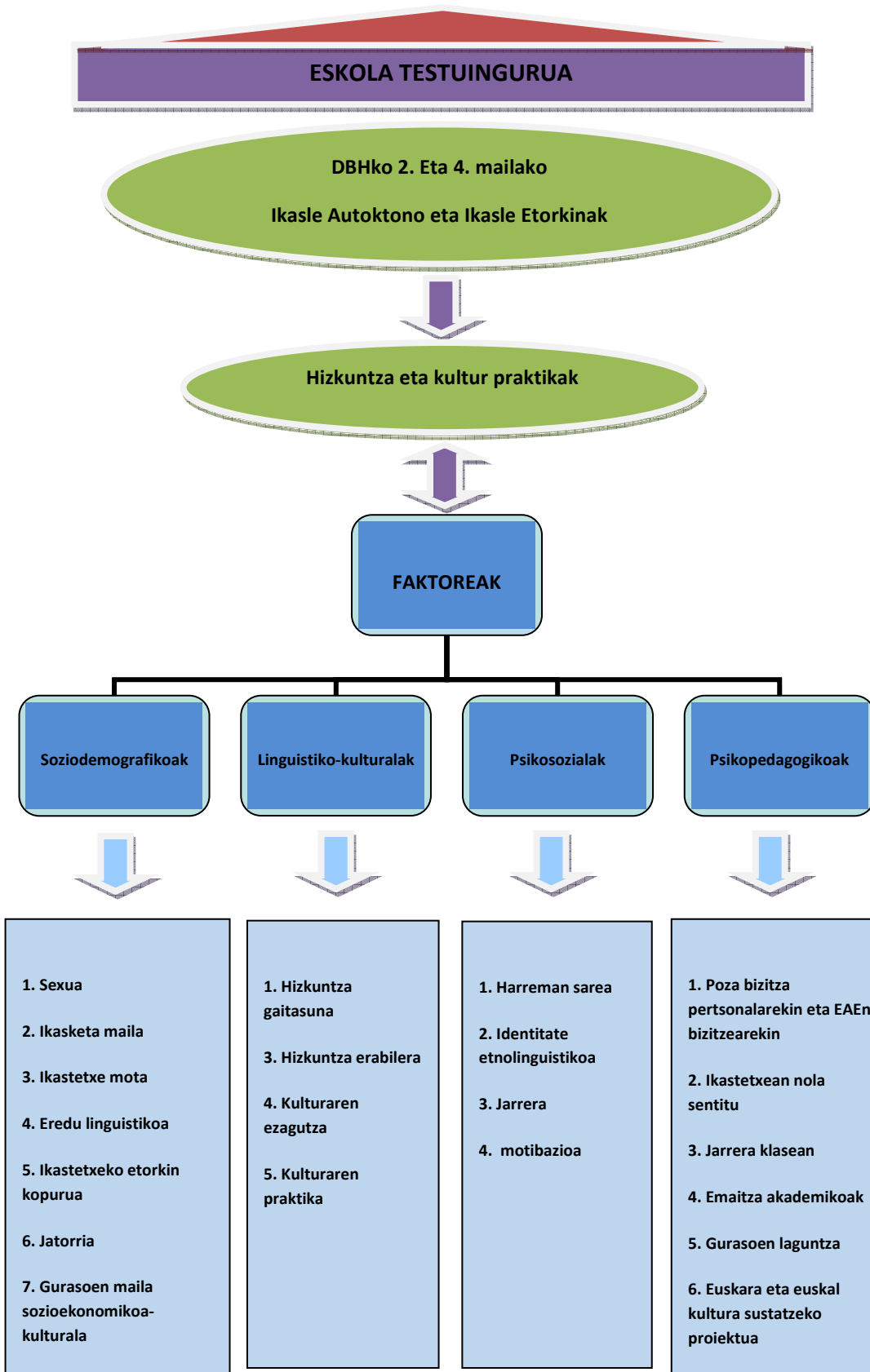
- 4) Psikopedagogikoak: 1) gelako klima: ikaskideekin harremanak eta afektibitatea: ikastetxean nola sentitu, poza bizitza pertsonalarekin eta EAEn bizitzearekin, jarrera klasean, emaitza akademikoak, gurasoen laguntza, eta 2) euskara eta euskal kultura lantzeko eskolan proiektua izatea.

Adierazitako lau alderdi hauetan jasotzen ditugun aldagaiak, eta hizkuntzen eta kulturen erabilerak, artekotasuna dagoela edo elkarreragina dutela, jakinda, nahiago izan dugu helburua azaltzeko, alderdi hauen artean ibilbide konkreturik ez adieraztea gure Ereduan, baizik eta hori lortzen dugun heinean emaitzetarako utzi.

Kontuan izan behar da, EHko, EAeko eta Bilboko testuinguruak oso konplexuak direla, aurretik adierazi den bezala, 2 motatako hizkuntza-kultura ukipenak ditugulako: 1) “ukipen tradizionala” bat, euskara+euskal-kultura eta espainiera+espainiar-kultura artekoa, bien artean orekarik gabekoa dena, zeren euskara eta euskal-kultura oraindik ukipenezko menpeko egoeran dago, eta normalizazio prozesua irekia dugu, eta 2) “ukipen emergentea” bestea, azken urteetan etorkin berrien etorrerarekin gertatzen ari zaiguna: hauen hizkuntzak eta kulturak (100 baina gehiago direnak), alde batetik, eta gure harrera-gizartean dagoen ukipen tradizionala bestetik (EAEn euskara+euskal-kultura, eta espainiera+espainiar-kultura); hau da “ukipen mistoa” deitzen dena dugu: egoera konplexua, bi ukipen mota eta biak nekezak, biak trantsizioan, eskola munduan ere. Horrek eragiten duelarik ere, hizkuntzen erabileran zein kulturen praktikan eragiten duten faktoreen azterketa konplexuagoa izaten.

Edozein modutan, gure Tesian ukipen tradizionalan gehiago sakonduko dugu, nahiz eta horretan bai ikasle autoktonoak eta baita ikasle etorkinak ere aztertuko ditugun, hau izanik Tesian aztertuko dugun berrikuntzetako bat (21. Eredua).

21. Eredua. Hizkuntza eta kultur portaerak azaltzeko eredu soziodemografiko-psiko-sozio-linguistiko-kultural-pedagogikoa (HIKUP)



5. ATALA IKERKETA ENPIRIKOA

5. ATALA: IKERKETA ENPIRIKOA

Ikerketa enpirikoaren nondik-norakoak argituko ditugu atal honetan. Atal hau bi azpiatalek osatzen dute: lehenengoan, ikerketaren diseinua azalduko dugu; bigarrean, ikerketaren emaitzak aurkeztuko ditugu.

5.1. IKERKETAREN DISEINUA

5.1.1. Ikerketaren helburuak

Ikerketa enpirikoari dagokion atal hau lan honen helburuak zeintzuk diren adieraziz hasiko dugu; izan ere, helburu horiek baldintzatu egingo dituzte gure hipotesiak, ikerketako galderak, egingo ditugun analisi motak, emaitzak eta ondorioak.

Ikerketa honen helburu nagusiak hauek dira: ikasleen praktika linguistiko eta kulturalak aztertzea, euskararen erabileran eta euskal kulturaren praktikan eragiten duten faktoreak aztertzea eta emaitzak lotzea, eta euskararen eta euskal kulturaren arteko lotura azaltzea. Horretarako, hainbat azpi helburu definitu ditugu:

- 1) Bilboko ikastetxeak testuingurutzat harturik, ukipen-egoeran dauden hizkuntzen eta kulturen egoera ulertzeko, erabilitako aldagai desberdinen ikerketa deskribatzaile bat egitea.
- 2) Ikasleak hainbat esparrutan zein hizkuntzatan (euskara, espainiera edo beste hizkuntza bat) mintzatzan diren aztertzea; zehazki, eskolan, eskolako atarian, familian eta lagunartean. Era berean, erabileraren eta jatorriaren arabera, desberdintasunik dagoen aztertzea.
- 3) Ikasleen hizkuntzekiko identifikazioa nolakoa den eta jatorriaren arabera desberdintasunik dagoen aztertzea.
- 4) Esparru desberdinetan (eskolan, eskolako atarian, familian eta lagunartean) euskararen edo espainieraren erabilera nolakoa den aztertzea, eta aldagai soziodemografiko, linguistiko-kultural, psikosozial eta psikopedagogikoen nola eragiten duten aztertzea.

- 5) Ikasle autoktonoen eta etorkinen euskararen erabilera orokorra nolakoa den aztertzea, eta aldagai soziodemografiko, linguistiko-kultural, psikosozial eta psikopedagogikoen nola eragiten duten aztertzea.
- 6) Ikasle autoktonoen eta etorkinen praktika kulturalak nolakoak diren aztertzea, eta aldagai soziodemografiko, linguistiko-kultural, psikosozial eta psikopedagogikoen nola eragiten duten aztertzea.
- 7) Azkenik, ikasleen (autoktonoak eta etorkinak) euskararen erabilera orokorra eta euskal praktika iragartzen duten aldagaiak zeintzuk diren zehaztea. Era berean, oinarri teorikoaren atalean proposaturiko gure hasierako eredua enpirikoki frogatzea.

5.1.2. Hipotesiak

Proposaturiko helburuak zehazteko, helburu bakoitzetik abiatuz zenbait hipotesi garatu ditugu.

H1. Ikasleek esparru bakoitzean (eskolan, eskolako atarian, familian eta lagunartean) erabiltzen duten hizkuntza (euskara, espainiera edo beste hizkuntza bat) desberdina izatea espero da. Euskararen erabilera, eskolan, beste esparruetan baino altuagoa izatea espero da. Beste hizkuntzen erabilera, ostera, familian handiagoa izatea espero da, eta, gainerako esparruetan, txikiagoa.

H1.1. Hizkuntzen erabilera, esparru desberdinetan (eskolan, eskolako atarian, familian eta lagunartean), jatorriaren arabera, desberdina izatea espero da. Autoktonoek, esparru horietan, euskara gehiago erabiltzea espero da. Etorkinen artean, familian espainiera hitz egiten dutenen kasuan, batez ere espainiera erabiltzea espero da; familian espainiera ez den beste hizkuntza bat hitz egiten duten etorkinen artean, berriz, batik bat haien hizkuntza erabiltzea.

H1.2. Orokorrean, ikasleek galdera irekiei erantzutean, gehienek euskara hautatzea espero da. Autoktonoak eta etorkinak konparatzean, autoktonoak izango dira euskaraz gehien idatziko dutenak.

H2. Ikasleen hizkuntzekiko identifikazioa, jatorriaren arabera, desberdina izatea espero da. Autoktonoak izango dira euskararekin gehien identifikatzen direnak; familian beste hizkuntza batean mintzaten diren etorkinak, aldiz, gehiago identifikatuko dira beste hizkuntza batekin.

H3. Ikasleen euskararen edo espainieraren erabilera, esparru desberdinetan (eskolan, eskolako atarian, familian eta lagunartean), desberdina izatea espero da; eta aldagai soziodemografikoez, linguistiko-kulturalez, psikosozialez eta psikopedagogikoez eragina izatea espero da.

H4. Ikasleen euskararen erabilera orokorra, jatorriaren arabera, desberdina izatea espero da, eta ikasle autoktonoek ikasle etorkinek baino euskara gehiago egitea espero da.

H5. Ikasleen euskararen erabilera orokorrean, aldagai soziodemografikoez, linguistiko-kulturalez, psikosozialez eta psikopedagogikoez eragina izatea espero da.

H6. Ikasleen kultur praktikak, jatorriaren arabera, desberdinak izatea espero da, eta ikasle autoktonoen euskal kultur praktika altuagoa izatea.

H7. Ikasleen euskal kultur praktiketan, aldagai soziodemografikoez, linguistiko-kulturalez, psikosozialez eta psikopedagogikoez eragina izatea espero da.

H8. Euskararen erabilera eta euskal kulturaren praktika auresateko osatutako eredu psikosoziolinguistiko-kultural-pedagogikoa baliagarria izatea espero da. Aztertutako aldagaietatik garrantzitsuenak alderdi linguistiko kulturekin eta alderdi psikosozialezkin erlazionatutakoak izatea espero da. Erabilitako aldagai linguistiko-kulturaletatik garrantzitsuenak, euskararen erabileraren kasuan, euskararen eta euskal kulturaren ezagutza eta euskal kulturaren praktika izatea espero da; euskal kultur praktikaren kasuan, berriz, euskal kulturaren ezagutza eta euskararen ezagutza eta erabilera. Aldagai psikosozialetatik garrantzitsuenak jarrera eta identitatea izatea espero da.

5.1.3. Ikerketa-galderak

Ikerketa honen helburu nagusiak, esan bezala, hauek dira: ikasleen praktika linguistiko eta kulturalak aztertzea, euskararen erabilera eta euskal kulturaren praktikan eragiten duten faktoreak aztertzea,

eta euskararen eta euskal kulturaren arteko lotura azaltzea da. Horretarako, hainbat aldagaien eragina aztertu nahi dugu, ondorengo galderei erantzunez:

- Ikerketako 1. galdera: Zein hizkuntza erabiltzen dute ikasleek esparruz esparru, eta harremanik ba al da praktika horien eta jatorriaren artean?
 - Ikerketako 1.1. galdera: Zein hizkuntza erabiltzen dute ikasleek galdera irekiei erantzutean, eta desberdintasunik ba al da erabilitako hizkuntzan, ikasleen jatorriaren arabera?

- Ikerketako 2. galdera: Zein hizkuntzarekin identifikatzen dira ikasleak, eta identifikazio horretan ba al da desberdintasunik ikasleen jatorriaren arabera?

- Ikerketako 3. galdera: Ba al da harremanik esparru desberdinetako euskararen edo espainieraren erabileraren eta aztertutako aldagaien artean?
 - Ikerketako 3.1. galdera: Ba al da harremanik euskararen edo espainieraren erabileraren eta faktore soziodemografikoen artean?
 - Ikerketako 3.2. galdera: Ba al da harremanik euskararen edo espainieraren erabileraren eta aldagai linguistiko-kulturalen artean?
 - Ikerketako 3.3. galdera: Desberdintasunik ba al da euskaraz egiten dutenen eta espainieraz egiten dutenen faktore psikosozialen artean?
 - Ikerketako 3.4. galdera: Desberdintasunik ba al da euskaraz egiten dutenen eta espainieraz egiten dutenen faktore psikopedagogikoen artean?

- Ikerketako 4. galdera: Nolakoa da ikasleen euskararen erabilera orokorra, eta erabilera hori desberdina al da jatorriaren arabera?

- Ikerketako 5. galdera: Harremanik ba al da ikasleen euskararen erabilera orokorraren eta aztertutako aldagaien artean?
 - Ikerketako 5.1. galdera: Euskararen erabilera orokorra desberdina al da aldagai soziodemografikoen arabera?
 - Ikerketako 5.2. galdera: Ba al da harremanik ikasleen euskararen erabilera orokorraren eta aldagai linguistiko-kulturalen artean?
 - Ikerketako 5.3. galdera: Ba al da harremanik euskararen erabilera orokorraren eta aldagai psikosozialen artean?

- Ikerketako 5.4. galdera: Ba al da harremanik euskararen erabilera orokorraren eta aldagai psikopedagogikoen artean?
- Ikerketako 6. galdera: Nolakoak dira ikasleen kultur praktikak? Desberdinak al dira, ikasleen jatorriaren arabera?
- Ikerketako 7. galdera: Ba al da harremanik ikasleen euskal kultur praktikaren eta aztertutako aldagaien artean?
 - Ikerketako 7.1. galdera: Desberdina al da euskal kultur praktika, aldagai soziodemografikoen arabera?
 - Ikerketako 7.2. galdera: Harremanik ba al da ikasleen euskal kultur praktikaren eta aldagai linguistiko-kulturalen artean?
 - Ikerketako 7.3. galdera: Harremanik ba al da ikasleen euskal kultur praktikaren eta aldagai psikosozialen artean?
 - Ikerketako 7.4. galdera: Harremanik ba al da ikasleen euskal kultur praktikaren eta aldagai psikopedagogikoen artean?
- Ikerketako 8. galdera: Zeintzuk dira ikasleen euskararen erabilera eta euskal kultur praktika iragartzen duten aldagaiak?

5.1.4. Metodologia

Gure ikerketan, ikasleen praktika linguistikoak eta kulturalak nolakoak diren jakiteko asmoz, eta euskararen eta euskal kulturaren praktikan eragiten duten faktoreak aztertzearen, teknika kuantitatiboan oinarritu gara bereziki. Horretarako, galde-sorta bat erabili dugu (4.2.2.2. atalean definitzen da). Dena den, galde-sorta horren barruan, hainbat gai osatzeko helburuarekin, galdera irekiak ere baliatu ditugu; beraz, metodologia kuantitatiboa eta kualitatiboa uztartu ditugu.

Zeren, Soledad Murrillok eta Luisa Menak (2006) diotenaren arabera:

1. «Ikerketako teknika kuantitatiboek datu zehatzak eskuratzen lagunduko digute; teknika kualitatiboek, berriz, aztertutako faktore sozialen garrantzia zenbatekoa den adieraziko digute».
2. «Teknika kuantitatiboek gure interesekoak diren gertaeren hedadura erakutsiko digute; kualitatiboek, aldiz, gertaera horiek nola ulertu behar ditugun» (Murrillo eta Mena, 2006: 71)

5.1.4.1. Lagina

Lan honen lagina Bilboko Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 2. eta 4. mailako 989 ikasleek osatzen dute. Bilboko DBHko ikasleen lagingin adierazgarri bat jasotzeko nahiarekin, ausazko laginketa estratifikatu bat burutu da, ondorengo mailak kontuan izanik: ikastetxe mota (Publiko-Itunpeko erlijiosoa-Itunpeko ikastola), eredu linguitikoa (A: ikasketak espainieraz, eta euskara ikasgai bezala-B: ikasketak euskaraz eta espainieraz-D: Ikasketak euskaraz, eta espainiera ikasgai moduan-X: ikastetxean ez dute euskararik) eta etorkin kopurua ikastetxean (Baxua: <%5-Erdibidekoa: %5-40- Altua:>%40. Laginketa Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailak bideratutako, 2010-2011ko ikasturteetako datuetan oinarritu da.

Fitxa Teknikoa

- Unibertsoa: Bilboko Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako eta Laugarren Hezkuntzako ikasleak.
- Populazioa: Bilboko Derrigorrezko 2. mailako eta Derrigorrezko 4. Mailako 5.155 ikasle (Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Saila 2010-2011).
- Laginaren tamaina: Diseinatuta eta eginda: 989 inkesta.
- Afijazioa: Proporzionala ikastetxe mota, eredu linguistiko eta ikastetxeko etorkin kopuruaren arabera. Estatu espainiarretik kanpotik datozen ikasleek osatutako 145 inkestako azpilagin bat ezartzen da.
- Laginketa guneak: 11 ikastetxe.
- Laginketa mota: ausazko laginketa estratifikatua, populazioaren eredu linguistiko (A-B-D-X), ikastetxe mota (publiko-itunpeko-erlijioso) eta ikastetxeko etorkin kopuruaren (<%5, %5-40, >%40) arabera proporzionala.
- Laginaren errorea: Konfiantza maila 95,5% eta lagingin osorako errore maila %2,8.
- Burutze data: 2010-2011 ikasturtea eta 2011-2012 ikasturtea.

5.1.4.2. Erabilitako galde-sorta

Ikerketa-lanerako erabili dugun galde-sorta atal teorikoan proposaturiko eredu teorikoan oinarrituta dago, guri interesatzen zaizkigun alderdi guztiak neurtzeko asmoz. Zehazki, ondorengo azpiataletan banatu dugu galde-sorta: soziodemografikoa, linguistiko-kulturala, psikosoziala eta psikopedagogikoa, gure eredu jarraituz (1. Eranskina). Galde-sorta honetako *Aniztasun Linguistiko eta Kulturala Euskal Eskolan (ANILIKU)* ikerketa taldearen barruan diseinatutako galde-sortako hainbat atal erabili dira. ANILIKU ikerketa taldea UPV-EHUko Ikerketa Errektoreordetzako diru

laguntza jaso du (2010-2012 epealdirako), 2009 eta 2011. urteetako UPV-EHU ikerketa proiektuen deialdian (NUPV 08/28, OTRI EHU 10/21). Galde-sorta hau aurretik, Donostiako DBHko 2. maila eta DBHko 4. mailako ikasleetan erabili da (Berasategi & Larrañaga, 2014; Larrañaga et. al, 2010).

1. Azpiatalean, datu soziodemografikoak jaso ditugu: eskolatzeko-maila, ikasleen jaioterria, gurasoen jaioterria, ikastetxe mota, eredu linguistikoa, ikastetxeko etorkinen kopurua, sexua, eskolatzeko-urtea eta gurasoen maila soziokulturala eta sozioekonomikoa. Atal horren barruan, bestalde, hainbat galdera era irekian formulatu ditugu, ondorengo datuak jasotzeko: familian hitz egiten duten hizkuntza, eta, ikasle etorkinen kasuan, euren jatorrizko lurraldea.

2. Azpiatalean, datu linguistiko-kulturalak jaso ditugu. Galdera batzuk hizkuntzaren ezagutzarekin eta erabilerarekin erlazionatuta daude, eta, beste batzuk, kulturaren ezagutzarekin eta praktikarekin. Hala, hizkuntzaren ezagutzari dagokionez, ondorengo informazioa jasotzen da ikaslearengandik: zenbat urterekin hasi zen hizkuntza bakoitza ikasten (euskara, espainiera eta ingelesa), zein den ondoen hitz egiten duen hizkuntza (euskara edo espainiera), zein den errazen hitz egiten duen hizkuntza (euskara edo espainiera), eta, euskararen eta espainieraren kasuan, hizkuntza horien gainean zenbaterainoko ezagutza orokorra duen. Hizkuntzaren erabilerari dagokionez, ondorengo informazio hau jasotzen da: testuinguru zehatz bakoitzean (eskolan, eskolako atarian, familian eta lagunartean) gehien erabiltzen duen hizkuntza zein den (euskara, espainiera edo beste hizkuntza bat), eta eskolaz kanpoko jardueretan zein hizkuntza erabiltzen duen (euskara edo espainiera). Kasu honetan ere, euskararen eta espainieraren erabilera orokorrak zenbatekoak diren jasotzen da.

Kulturari dagokionez, ezagutzaren eta praktikaren inguruko informazioa jaso dugu. Ezagutzari dagokionez, kultura desberdinen gaineko ezagutza zenbaterainokoa den jaso dugu (euskal kultura, espainiar kultura, Europa erdialdeko eta mendebaldeko kultura, Ekialdeko kultura, Afrika iparraldeko kultura, Hego Saharako kultura, Latinoamerikako kultura, Txinako kultura eta Asiako kultura), eta, praktikari dagokionez, kultura desberdinen praktika zenbaterainokoa den (euskal kultura, espainiar kultura, Europa erdialdeko eta mendebaldeko kultura, Ekialdeko kultura, Afrika Iparraldeko kultura, Hego Saharako kultura, Latinoamerikako kultura, Txinako kultura eta Asiako kultura).

3. Azpiatalean, datu psikosozialak jaso ditugu, aldez aurretik gure eremuan definitu ditugunak, hizkuntzaren erabilerarako eta kultur praktikarako eragile bezala: identitatea, harreman-sareak, eta jarrera eta motibazioa.

- Identitatea: bertan, herrialdearekin lotutako identitatea zehazteko asmoz, euskaldun sentimendua eta espainiar sentimendua nolakoa den, eta euskaldun izan nahia eta espainiar izan nahia zenbaterainokoa den. Baita ere, euskararekiko identifikazioa eta espainierarekiko identifikazioa aztertu ditugu, identitate linguistikoa jasotzearen.
- Sare soziala: bertan, harremanen maiztasuna eta harremanak izateko nahia jaso ditugu. Hala, euskara-hiztunekin eta espainiera-hiztunekin dituzten harremanak jaso ditugu. Horrez gain, harreman horiek zenbateraino izan nahi dituzten zehaztu dugu.
- Jarrera: alderdi honetan, hizkuntza eta kultura ezagutu nahia, eta hizkuntzen eta kulturen mehatxu-ustea jaso ditugu. Hizkuntzari dagokionez, euskara ezagutu nahia eta espainiera ezagutu nahia jaso ditugu; kulturari dagokionez, euskal kultura eta espainiar kultura ezagutu nahia. Eta, hizkuntza eta kultura uztartuz, euskara eta euskal kultura mehatxatuta egotearen inguruko ustea, eta, era berean, espainiera eta espainiar kultura mehatxatuta egotearen inguruan duten ustea zenbaterainokoa den.

Jarrera barruan, bestalde, hainbat galdera era irekian formulatu ditugu. Galdera irekien asmoa aldez aurretik galdera itxietan, jarreraren eta motibazioen inguruan jasotako informazioa osatzea izan da. Horretarako, jarreraren alderdia osatzeko asmoz, ondorengo galderak egin dizkiegu ikasleei:

- Zer da zuretzat euskara?
- Atsegin al duzu euskara?
- Euskara ikasi nahi al duzu?

- Motibazioa: alderdia hori ezagutzeko, ondorengo galdera irekia egin diegu ikasleei:
 - Zertarako ikasi behar da euskara?

4. Azpiatalean, datu psikopedagogikoak jaso ditugu, ondorengo itemen inguruko informazioa eskuratzeko: bititza pertsonalarekiko poztasun-maila eta EAEn bititzearekiko poztasun-maila,

ikastetxean sentitzen diren modua, ikaskideekin duten harremana, klasean duten jarrera, emaitza akademikoen gaineko balorazioa, gurasoek eskolako lanetan ematen dieten laguntza eta ikastetxean euskara eta euskal kultura sustatzeko proiekturik baden.

5.1.4.3. Diseinua eta prozedura

Galdera ireki eta itxiak erabili dira diseinatu den galdesortan. Galdera ireki zein galdera itxien analisirako SPSS 20.0 programa erabili da. Galdera irekien kasuan ikasleen erantzunen kategorizazioa, kodifikazioa eta ondorengo tabulazioa egin zen. Baita ere, kategoria bakoitzeko ikasleek emandako iritzien adibide desberdinak jaso ziren.

Galdera itxiak aztertzeko, metodologia deskriptibo eta korrelaziozkoa erabili da. Eta analisi estatistikoak egiteko erabilitako teknika estatistikoak ondorengoak izan dira:

- Taula eta grafikoen bidezko analisi estatistikoak: Maiztasunen taula eta kontingentzia taulak erabili dira, baita ere batz bestekoa, gehienekoa, gutxienekoa, desbiderazio tipikoa...
- Chi karratua: Bi aldagai kategorikoen erlazioaren analisirako. Erlazionatutako kontrastea: 1) H0: Ez dago erlazorik aldagaien artean; 2) H1: Erlazioa dago aldagaien artean. Adierazgarritasun maila 0,05 edo gehiago bada hipotesi nuloa onartu dezakegu. Khi-karratu frogak eskatzen du gutxienez laukiko %20a 5 baino gehiagoko maiztasunera iristea, hau betetzen ez denean, datuak tentuz hartu behar dira.
- Batz bestekoen konparaketa Kruskal-Wallis eta U-Mann Whitney froga ez parametrikoeekin: Aldagai kuantitatiboen normaltasun falta dela eta froga ez parametrikok erabili dira, U-Mann Whitney bi talde konparatu ditugunean eta Kruskal Wallis bi talde baino gehiago konparatzen direnean. Bi kasuetan hipotesien kontrastea ondorengoa da: 1) H0: Laginak distribuzio berdinetik datoz (ez dago desberdintasun adierazgarririk); 2) H1. Laginak ez datoz distribuzio berdinetik (desberdintasun adierazgarria dago). Hipotesi nuloa onartuko da adierazgarritasun maila 0,05 edo altuagoa denean.
- Pearson-en korrelazioak: Bi aldagai kuantitatioben arteko analisirako, erlazionatutako kontrastea; 1) H0: Aldagaien artean ez dago erlazorik; 2) H1: Aldagaien artean erlazioa dago. Kasu honetan ere adierazgarritasun maila 0,05 edo altuagoa denean esan nahi du onartu

dezakegula independentzia hipotesi nuloa. Hipotesi nuloa baztertu badezakegu eta aldagaien arteko erlazioa kuantifikatu nahi badugu Pearsonen koefizienteak erabiliko dugu, zeinen balorak -1 eta 1 bitartean kokatzen diren, -1 erlazioa guztiz alderantzizkoa delarik eta 1 guztiz zuzena.

- Erregresio anizkoitza: Erregresioak lortu nahi du funtzio lineal bat lortzea aldagai dependienteak aurretik ezagutzen ditugun beste aldagaiekin erlazionatuz (aldagai independenteak). Erregresioaren zuzena ondorengoa izango da: $\hat{y} = b_0 + b_1x_1 + \dots + b_kx_k$. Aldagai guztiak izan behar dira printzipioz kuantitatiboak nahiz eta baita ere aldagai independente dikotomikoak ere sartu ditzakegun. Erregresio ereduaren helburuak bi dira: 1) Ekuazio bat lortu Yaren balorea aurreratu lagunduko diguna X_1, X_2, \dots, X_k baloreak ezagutu ondoren; 2) X_1, X_2, \dots, X_k arteko harremana kuantifikatu eta Y aldagaiarena, hauen arteko erlazio mekanismoak hobeto adierazi edo ezagutzeko.

Galde-sortak pasatzeko, ikastetxeetara bertaratu ginen. Ikasleek klase-orduetan bete zuten galde-sorta, Internet bidez *encuesta fácil* aplikazioa erabiliz. Gure ikerketan parte hartzea ez zen derrigorrezkoa. Galde-sortaren hizkuntzari dagokionez, ele bitan zegoen (euskaraz eta espainieraz), eta ikasleak nahi zuten hizkuntza hauta zezakeen erantzuteko.

5.2. EMAITZAK

5.2.1. Aldagaien deskribapena

Ikerketa-Tesi honetan, Bilboko hamahiru ikastetxek hartu dute parte, eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 2. eta 4. mailatan eskolatuta dauden 989 ikasleren datuak jaso ditugu. Datuak 2010-2011 eta 2011-2012 ikasturteetan zehar bildu ditugu.

Ikerketarako erabilitako lagina zehaztasun gehiagorekin deskribatuko dugu jarraian; horretarako, zenbait aldagai soziodemografikoen, linguistiko-kulturalen, psikosozialen, eta psikopedagogikoen inguruko informazioa eskainiko ditugu.

5.2.1.1. Aldagai soziodemografikoak

Lehenik, laginaren inguruko ezaugarri soziodemografikoak eskainiko ditugu, ondorengo alderdien inguruko datuak aurkeztuz: ikaslearen ikasketa-maila, ikaslearen jaioterria, gurasoen jaioterria, ikasle etorkinen jatorrizko lurraldeak, ikastetxe mota, eredu linguistikoa, ikastetxeko etorkinen kopurua, sexua, eskolatzeko-urtea, gurasoen maila soziokulturala eta gurasoen maila sozioekonomikoa.

Aztertuko ditugun alderdi soziodemografikoak aurkezterako orduan laginaren inguruko datu orokorrak eskainiko ditugu. Baita ere, kasu batzuetan, autoktono eta etorkinen inguruko datuak eskainiko ditugu eta horien artean desberdintasunik baden ikusteko khi karratu frogaren erabiliko dugu.

Ikaslearen ikasketa-maila

Ikertutako lagina zein mailatan eskolatuta dagoen jasotzen da ondorengo 21. Taulan.

21. Taula. Ikasleen eskolatzeko-maila

	<i>N</i>	%
DBH 2. maila (13-14 urte)	565	57,1
DBH 4. maila (15-16 urte)	424	42,9
<i>Guztira</i>	989	100,0

21. Taulan ikus daitekeen bezala, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 2. mailako ikasleak dira % 57,1 (N=565), eta 4. mailako ikasleak % 42,9 (N=424). Kopuru egokiak, beraien artean konparatu egin ahal izateko.

Ikasleen jaioterria

Lagina osatzen duten ikasleak non jaiotakoak diren aztertzen da ondorengo 22. Taulan.

22. Taula. Ikasleen jaioterria		
	N	%
Bizkaia	806	81,5
Gipuzkoa	6	0,6
Araba	3	0,3
Nafarroa	2	0,2
Espainiako beste autonomia-erkidego bat	15	1,5
Europako beste herrialde bat	18	1,8
Europatik kanpoko herrialde bat	127	12,8
Zehaztu gabe	12	1,2
<i>Guztira</i>	989	100,0

22. Taulan ikus daitekeen bezala, Ikasleen gehiengoa Bizkaian jaioa da (% 81,5; N=806). Ikasle gutxi batzuk, bertakoen artean sailkatuko ditugunak, EAeko beste probintzia batzuetan edo Nafarroan jaioak dira: % 0,6 Gipuzkoan (N=6), % 0,3 Araban (N=3) eta % 0,2 Nafarroan (N=2).

Beste ikasle batzuk Estatu Espainiarreko beste autonomia-erkidego batean jaioak dira, Euskadira etorriak eta bertan eskolatuak; horiek laginaren % 1,5 osatzen dute (N=15).

Ikasle etorkinen artean, berriz, badira, batetik, Europako beste herrialde batean jaiotakoak (% 1,8; N=18), eta, bestalde, Europatik kanpo jaiotakoak (% 12,8; N=127). Orotara, Espainiatik kanpokoak diren lagineko ikasleen ehunekoa % 14,6 da (N=145).

Hala, ikasleen emaitzak haien jatorriaren arabera konparatzerako orduan, bi talde desberdinduko ditugu hemendik aurrera: alde batetik, ikasle autoktonoak, laginaren % 85,1 ordezkaturik, eta bestetik, ikasle etorkinak, laginaren % 14,8 ordezkaturik. Autoktonoen barruan, EAEn eta Nafarroan jaioak direnak (N=817) ez ezik, Espainiako beste autonomia-erkidego batean jaiotakoak ere (N=15) sartu ditugu. Azken horiek, nahiz eta autoktonoak ez izan, talde horretan sartu ditugu, barne-etorkinak izanik ere, Estatutik kanpoko immigrazioa era zehatzagoan aztertu nahi dugulako. Gainerakoak ikasle etorkinen barruan kokatu ditugu: Europako beste herrialde batean jaioak diren ikasleak (N=18) eta Europatik kanpo jaioak direnak (N=127).

Gurasoen jaioterria

Ikasleen **aiten** jatorria aztertzen da ondorengo 23. Taulan.

23. Taula. Ikasleen aiten jatorria

	N	%
Bizkaia	609	61,8
Gipuzkoa	18	1,8
Araba	4	0,4
Nafarroa	13	1,3
Espainiako beste autonomia-erkidego bat	159	16,6
Europako beste herrialde bat	32	3,2
Europatik kanpoko herrialde bat	120	12,1
Zehaztu gabe	34	3,4
<i>Guztira</i>	989	100,0

23. Taularen arabera, ikasleen aiten gehiengoa (% 61,8) Bizkaian jaioa da (N=609). Ikasle gutxi batzuen aitek EAeko beste probintzia batean edo Nafarroan jaiotakoak dira: % 1,8 Gipuzkoan (N=18), % 0,4 Araban (N=4) eta % 1,3 Nafarroan (N=13).

Bestalde, ikasleen aiten % 16,6 Estatu espainiarreko beste autonomia-erkidego batean jaioa da (N=159), % 3,2 Europako beste herrialde batean (N=32), eta % 12,1 Europatik kanpoko beste herrialde batean (N=120).

Ikasleen **amen** jatorria dator ondorengo taulan.

24. Taula. Ikasleen amen jatorria

	N	%
Bizkaia	641	64,8
Gipuzkoa	15	1,5
Araba	7	0,7
Nafarroa	6	0,6
Espainiako beste Autonomia-Erkidego bat	129	13,0
Europako beste herrialde bat	30	3,0
Europatik kanpoko herrialde bat	135	13,7
Zehaztu gabe	26	2,6
<i>Guztira</i>	989	100,0

24. Taulan ikus daitekeen bezala, ikasleen amen gehiengoa (% 64,8; N=641) Bizkaian jaioa da. Gutxi batzuk, hala ere, EAEko beste probintzia batean edo Nafarroan jaiotakoak dira: % 1,5 Gipuzkoan (N=15), % 0,7 Araban (N=7) eta % 0,6 Nafarroan (N=6).

Bestalde, ikasleen amen % 13 Estatu espainiarreko beste autonomia-erkidego batean jaiotakoak dira (N=129), % 3,0 Europako beste herrialde batean (N=30), eta % 13,7 Europakoa ez den beste lurralde batean (N=135).

Ikasle etorkinen jatorrizko lurraldeak

Estatutik kanpo jaiotako ikasleei, galdera irekiaren bidez, zehazki zein herrialdetan jaio ziren galdetu genien. Galdera horren inguruko emaitzak ondorengo 25. Taulan jasotzen dira.

25. Taula. Ikasle etorkinen jatorrizko lurraldeak, galdera irekian jasotakoaren arabera

LATINO AMERIKA	N	%	EUROPA	N	%	AFRIKA	N	%	ASIA	N	%
Kolonbia	31	31,0	Errumania	7	43,8	Maroko	9	56,3	Txina	3	75,0
Ekuador	21	21,0	Italia	2	12,5	Ekuatore Ginea	2	12,3	Korea	1	25,0
Bolivia	18	18,0	Alemania	1	6,3	Afrika	1	6,3			
Brasil	6	6,0	Bulgaria	1	6,3	Angola	1	6,3			
Dominikar Errepublikak	5	5,0	Moldavia	1	6,3	Ghana	1	6,2			
Kuba	4	4,0	Portugal	1	6,3	Nigeria	1	6,3			
Argentina	3	3,0	Errusia	1	6,3	Sahara Mendebaldea	1	6,3			
Venezuela	3	3,0	Serbia	1	6,3						
Paraguai	3	3,0	Eslovenia	1	6,3						
Guatemala	2	2,0									
Honduras	1	1,0									
Mexiko	1	1,0									
Peru	1	1,0									
Txile	1	1,0									
<i>Guztira</i>	100	100,0	<i>Guztira</i>	16	100,0	<i>Guztira</i>	16	100,0	<i>Guztira</i>	4	100,0

Galdera hori kontuan izanik, 25. Taulan ikus daitekeen bezala, aztertutako ikasle etorkinen gehiengoa latinoamerikarra da (%73,5; N=100). Ondoren, pareko kopuruekin, Afrikatik eta Europatik etorritako ikasleak ditugu (%11,8; N=16), eta, azkenik, kopuru baxuagoan, Asiatik etorriak (%2,9; N=4). Hortaz, esan daiteke aukeratutako laginak bat egiten duela EAEko eskoletan dagoen etorkinen jatorriaren araberrako proportzioekin (Ikuspegi, 2011).

Ondorengo 26. Taulan, ikasle etorkinak zein nazionalitatekoak diren ikus daiteke.

26. Taula. Ikasle etorkinen jatorrizko nazionalitateak

	N	%
Kolonbia	31	21,4
Ekuador	21	14,4
Bolivia	18	12,4
Maroko	9	6,2
Errumania	7	4,8
Brasil	6	4,1
Dominikar Errepublika	5	3,4
Kuba	4	2,8
Argentina	3	2,1
Paraguai	3	2,1
Venezuela	3	2,1
Txina	3	2,1
Guatemala	2	1,4
Ekuatore Ginea	2	1,4
Italia	2	1,4
Afrika	1	0,7
Alemania	1	0,7
Angola	1	0,7
Bulgaria	1	0,7
Eslovenia	1	0,7
Ghana	1	0,7
Hego Korea	1	0,7
Honduras	1	0,7
Mexiko	1	0,7
Moldavia	1	0,7
Nigeria	1	0,7
Peru	1	0,7
Portugal	1	0,7
Errusia	1	0,7
Sahara mendebaldea	1	0,7
Serbia	1	0,7
Txile	1	0,7
Zehaztu gabe	9	6,2
<i>Guztira</i>	145	100,0

26. Taulan ikus daitekeen bezala, ikasle etorkinen artean nagusitzen diren lehenengo bost nazionalitateak ondorengoak dira: %21,4 kolonbiarrak (N=31), %14,4 ekuadortarrak (N=21), %12,4 boliviarrak (N=18), %6,2 marokoarrak (N=9), eta, azkenik, %4,8 errumaniarrak (N=7).

Aipatu berri dugun taularen luzera oso esanguratsua da, 145 ikasleren artean jatorrizko 32 nazionalitate topa baititzakegu. Datu horrek atal teorikoaren lehenengo kapituluan esandakoa baieztatzen du: gero eta nabariagoa dela gure geletan dagoen aniztasun linguistiko eta kulturala, aztertu dugun laginean bertan ikus daitekeen bezala. Jatorrizko lurralde horietan mintzatzen diren hizkuntzei erreparatzen badiegu, espainiera da nagusitzen dena (Kolonbia, Ekuador, Bolivia, Dominikar Errepublika, Kuba, Argentina, Venezuela, Paraguai, Guatemala, Honduras, Mexiko, Peru eta Txile), Brasil salbu (hor Portugesa egiten delako). Bestelako hizkuntzak hitz egiten dituzten lurraldeak ere badira, baina horien kopurua baxuagoa da; esaterako, Europako lurraldeak (Errumania, Italia, Alemania, Bulgaria, Moldavia, Portugal, Errusia, Serbia eta Eslovenia), Afrikako lurraldeak (Maroko, Ekuatore Ginea, Afrika, Angola, Ghana, Nigeria eta Sahara Mendebaldea), eta, azkenik, Asiako lurraldeak (Txina eta Hego Korea). Aurrerago aztertuko dugu zein diren lurralde horietako ikasleek etxean erabiltzen dituzten hizkuntzak, eta hizkuntza horien ezaugarriak.

Ikastetxe mota

Ikerketa honetan, guztira hamahiru ikastetxe aztertu ditugu. Aztertutako ikastetxeetatik zortzi publikoak dira, hiru itunpeko ikastetxe erlijiosoa, eta bi itunpeko ikastolak. Ondorengo taulan, aztertu ditugun ikasleak zein ikastetxe motatan dauden jasotzen da.

Bertan, batetik, lagin osoaren datuak aurkezten dira, eta, bestetik, ikasle autoktonoen eta etorkinen datuen arteko konparaketa egiten da (27. Taula).

27. Taula. Ikasleak, ikastetxe motaren arabera

	LAGIN OSOA		AUTOKTONOAK		ETORKINAK		χ^2
	N	%	N	%	N	%	
Publikoa	615	62,1	530	63,7	77	53,1	101,620***
Itunpeko erlijiosoa	191	19,3	120	14,4	68	46,9	
Itunpeko ikastola	183	18,5	182	21,9	—	—	
<i>Guztira</i>	989	99,9	832	100,0	145	100,0	

***p<0,001.

Lagin osoko datuek erakusten dutenez, ikasleen %62,1ek publikoan ikasten du (N=615), %19,3k itunpeko erlijiosoan (N=191), eta %18,5ek itunpeko ikastolan (N=183).

Aztertutako bi taldeen arteko konparaketan (autoktonoak eta etorkinak), 27. Taulan ikus daiteke desberdintasunak esanguratsuak direla. Ikasle autoktonoen %63,7 ikastetxe publikoetan matrikulatuta dago (N=530), %21,9 itunpeko ikastoletan (N=182), eta %14,4 itunpeko ikastetxe erlijiosoetan (N=120). Ikasle etorkinen kasuan, ordea, gutxiago dira ikastetxe publikoan ikasten dutenak (%53,1; N=77), eta nabarmen gehiago dira, autoktonoekin alderatuz, itunpeko ikastetxe erlijiosoetan ikasten dutenak (%46,9; N=68). Aztertutako laginean, ez dago ikasle etorkinik itunpeko ikastoletan (27. Taula).

Aipatzekoa da, oro har, EAEko populazioan oinarrituta egin diren beste ikerketa batzuek emandako datu orokorragoetan (Septián, 2006), etorkin-populazioak zentro publikoetara jotzeko joera duela, baina beste erkidego batzuetan baino kontzentrazio-efektu nabarmenagoarekin. Izan ere, proportzionalki, sare pribatuko itunpeko ikastetxeen kopurua publikoena baino handiagoa denez, handiagotu egiten da atzerriko ikasleen desoreka, bi sareen artean. Nolanahi ere, eskola-barrutien artean, desberdintasunak antzematen dira, zentro itundu gehienak Bilbon eta Donostian kokatuta baitaude (Derrigorrezko Hezkuntzaren matrikulazioaren ia herena, hain zuzen). Hala ere, badakigu ikasle etorkinak gehiago kokatzen direla itunpeko-erlijiosoetan, itunpeko-ikastoletan baino. Horrek gure lagineko datuak ulertzen laguntzen du, ikasle etorkinen kopuru esanguratsua dagoelako itunpeko ikastetxe erlijiosoetan matrikulatuta (%46,9, hain zuzen).

Bestalde, itunpeko ikastoletan etorkin gutxi egotearen auzia jasota dago beste ikerketa batzuetan ere (Septián, 2006).

Eredu linguistikoa

Ikasleek hautatzen duten eredu linguistikoaren inguruko datuak jasotzen dira ondorengo 28. Taulan.

28. Taula. Ikasleak, eredu linguistikoaren arabera

	LAGIN OSOA		AUTOKTONOAK		ETORKINAK		χ^2
	N	%	N	%	N	%	
A eredia	149	15,1	73	8,8	71	49,0	210,407***
B eredia	211	21,3	174	20,9	36	24,8	
D eredia	568	57,4	546	65,6	20	13,8	
X eredia	5	0,5	2	0,2	3	2,1	
Zehaztu gabe	56	5,7	37	4,4	15	10,3	
<i>Guztira</i>	989	100,0	832	100,0	145	100,0	

***p<0,001.

Lagin osoko datuei erreparatuz, 28. Taulan ikus daiteke gehiengoak D eredia hautatzen duela (%57,4; N=568); ondoren, eredurik hautatuena B eredia da; eta, azkenik, A eredia eta X eredia.

Taldeen arteko konparaketan (autoktonoak eta etorkinak), desberdintasunak esanguratsuak dira. Autoktonoen gehiengoak, lagin osoko datuetan gertatzen den bezala, D eredia aukeratzen du (%65,6; N=546). Ikasle etorkinen kasuan, ordea, D eredia hautatzen dutenen ehuneko baxuagoa da, %13,8k baino ez baitu eredu hori hautatzen (N=20). Alderantziz, A eredia hautatzen dutenen kopurua altuagoa da etorkinen kasuan, autoktonoekin alderatuz.

Datu horiek bat datoz lehengo kapituluan jasotakoekin; hots, EAEko datu orokorrekin. Bertan aurkeztutako datuetan, eredu linguistikoaren hautua desberdina da jatorriaren arabera; hala, autoktonoen gehiengoak D eredia aukeratzen duen bitartean, etorkinen gehiengoak A edota B eredia aukeratzen du (Septián, 2006; Zapata, 2006; Ikuspegi, 2010).

Jatorriaren araberako azterketa zehatzago bat eginez, ikasleen jatorriaren eta eredu linguistikoaren araberako datuak ikus daitezke ondorengo 29. Taulan.

29. Taula. Ikasleen jatorria eta eredu linguistikoa

	EAE+Nafarroa		Espainiako beste autonomia-erkidego bat		Europako beste herrialde bat		Europatik kanpoko herrialde bat		χ^2
	N	%	N	%	N	%	N	%	
A eredia	68	8,7	5	38,5	9	52,9	62	54,9	281,851***
B eredia	172	22,0	2	15,4	4	23,5	32	28,3	
D eredia	542	69,3	4	30,8	3	17,6	17	15,0	
X eredia	0	0,0	2	15,4	1	5,9	2	1,8	

***p<0,001.

29. Taulan ikus daitekeenez, EAEko eta Nafarroako ikasleen gehiengoak (% 69,3) D eredia hautatzen du. Espainiako beste autonomia-erkidego batekoak diren gehienek, aldiz, A edo D eredia hautatzen dute (%38,5ek A eredia eta %30,8k D eredia). Bestalde, Europako beste herrialde batetik, edo Europatik kanpoko herrialde batetik, etorritakoen kopuru esanguratsu batek A eredia hautatzen du (%52,9 eta %54,9). Hortaz, esan daiteke bertakoak direnek aukeratzen dutela gehien D eredia, eta, aldiz, beste lurralde batetik etorritakoek gehiago jotzen dutela A edo B ereduetara.

Ikastetxeko etorkin kopurua

Ikastetxeek duten etorkin kopuruaren arabera, ondorengo sailkapena erabili dugu ikastetxeak multzokatzeko orduan: batetik, etorkin gutxi dituzten ikastetxeak (<%5); bestetik, etorkin ugari dituzten ikastetxeak (>%40), eta, azkenik, hirugarren multzo batean, erdizkako etorkin kopurua duten ikastetxeak (>%5 eta <%40 artean). Bereziki, hauxe aztertu nahi izan dugu: alde batetik, etorkin ugari dituzten ikastetxeak; bestetik, oso ikasle etorkin gutxi dituztenak, eta, azkenik, erdiko kopuru bat dutenak. Horrela, ikasle etorkinek ikastetxean duten presentziaren arabera, joera ezberdinak ematen diren aztertu nahi izan dugu (30. Taula).

30. Taula. Ikastetxeak, etorkin kopuruaren arabera

	N	%
< % 5	4	30,8
% 5-40	7	53,8
>% 40	2	15,4
<i>Guztira</i>	13	100,0

Horren arabera, gure laginerako aukeratu ditugun ikastetxeetako lautan, etorkinen kopurua %5 baino txikiagoa da; zazpi ikastetxetan, %5-40 bitartekoa, eta bi ikastetxetan %40tik gorakoa (30. Taula).

Ondorengo 31. Taulan, gure lagineko ikasleak ikastetxeko etorkin kopuruaren arabera jaso dira.

31. Taula. Ikasleak, ikastetxeak duen etorkin kopuruaren arabera

	LAGIN OSOA		AUTOKTONOAK		ETORKINAK		χ^2
	N	%	N	%	N	%	
<% 5	375	37,9	365	43,9	7	4,8	233,754***
% 5-40	473	47,8	406	48,8	61	42,1	
>% 40	141	14,3	61	7,3	77	53,1	
<i>Guztira</i>	989	100,0	832	100,0	145	100,0	

***p<0,001.

Lagin osoari dagokionez, 31. Taulan ikus daitekeen bezala, ikasleen gehiengoa etorkin gutxi edo %5-40 bitartean duten ikastetxeetan kokatzen da (%37,9; N=375 eta %47,8; N=473); aldiz, gutxiengoa da %40 baino gehiagoko etorkin kopurua duten ikastetxeetan dagoena (%14,3; N=141).

Hala, ikasle autoktonoen gehiengoa etorkin gutxi edo % 5-40 bitartean duten ikastetxeetan kokatzen da (%43,9; N=365 eta %48,8; N=406); aldiz, gutxiengoa da %40 baino gehiagoko etorkin kopurua duten ikastetxeetan dagoena (%7,3; N=61).

Etorkinen kasuan, alderantziz gertatzen da: gutxiengoa da etorkinen kopuru baxua duten ikastetxeetan dagoena (%4,8; N=7), eta gehiengoa da (%53,1; N=77) etorkin ugariko ikastetxeetan dagoena.

Aurretik ere beste ikerketa batzuek plazaratu dutena islatzen dute datu horiek: zenbait ikastetxetan, ikasle etorkinen pilaketa gertatzen ari dela (Vila, 2005). Pilaketa horren arrazoiak anitzak dira; besteak beste, ikasleen gurasoen maila sozioekonomikoa. Faktore garrantzitsu horrek erakusten digu etorkinak, arrazoi ekonomikoengatik, gune jakin batzuetan kontzentratzen direla (Septián, 2006).

Sexua

Ondorengo 32. Taulan, ikasleen datuak sexua aintzat hartuta jasotzen dira.

32. Taula. Ikasleak, sexuaren arabera

	LAGIN OSOA		AUTOKTONOAK		ETORKINAK		χ^2
	N	%	N	%	N	%	
Neska	467	47,2	397	47,7	64	44,1	0,472
Mutila	514	52,0	430	51,7	79	54,5	
Zehaztu gabe	8	0,8	5	0,6	2	1,4	
<i>Guztira</i>	989	100,0	832	100,0	145	100,0	

***p<0,001.

Sexuari dagokionez, 32. Taulan ikus daitekeen bezala, lagin osoko datuak aztertuz, %52 mutilak dira (N=514), eta %47,2 neskak (N=467). Sexua aintzat hartuta, beraz, ez dago desberdintasun esanguratsurik jatorriaren arabera. Esan daiteke bi taldeetan (autoktono eta etorkin) aukeratutako lagina, sexuaren arabera, orekatua dela.

Eskolatzeko-urtea

Ikasleak zein adinekin eskolatzen diren ikus daiteke ondorengo 33. Taulan.

33. Taula. Ikasleen eskolatzeko-urtea

	LAGIN OSOA		AUTOKTONOAK		ETORKINAK		χ^2
	N	%	N	%	N	%	
2 urte baino gutxiagorekin	568	57,4	526	63,2	39	26,9	125,000***
2-5 urte bitartean	369	37,3	284	34,1	80	55,2	
5 urte baino gehiagorekin	30	3,0	8	1,0	22	15,2	
Zehaztu gabe	22	2,2	14	1,7	4	2,8	
<i>Guztira</i>	989	100,0	832	100,0	145	100,0	

***p<0,001.

Eskolatzeko-urteari dagokionez, 33. Taulan ikus daitekeen bezala, lagin orokorraren gehiengoa (%57,4) bi urte baino gutxiagorekin hasi da eskolan.

Autoktonoen eta etorkinen arteko konparaketan, ikasle autoktonoen gehiengoa (%63,2) bi urte baino gutxiagorekin eskolatu da (N=526). Ikasle etorkinen kasuan, adin-tarte horretan eskolatu direnen kopurua txikiagoa da (%26,9; N=39).

Gurasoen maila soziokulturala

Ikasleen aitek dituzten ikasketei buruzko datuak ikus daitezke ondorengo 34. Taulan.

34. Taula. Ikasleen aiten maila soziokulturala

	LAGIN OSOA		AUTOKTONOAK		ETORKINAK		χ^2
	N	%	N	%	N	%	
UI	297	30,0	271	32,6	24	16,6	
EMI	441	44,6	367	44,1	69	47,6	
LMI edo IE	124	12,5	86	10,3	37	25,5	32,647***
Zehaztu gabe	127	12,8	108	13,0	15	10,3	
<i>Guztira</i>	898	100,0	832	100,0	145	100	

UI: Unibertsitate-mailako ikasketak, EMI: Erdi mailako ikasketak, LMH edo IE: Lehen mailako ikasketak edo ikasketarik ez.
***p<0,001.

Aiten ikasketei dagokienez, 34. Taulan ikus daitekeen bezala, lagin osoari dagokionez, ikasleen aiten gehiengoak erdi-mailako ikasketak edo unibertsitate-mailako ikasketak ditu (%44,6 eta %30, hurrenez hurren). Gutxiago dira, ordea, ikasketarik ez dutenak edo lehen mailako ikasketak dituztenak (%12,5).

Taldeen arteko konparaketan (autoktonoak eta etorkinak) ikus daitekeenez, unibertsitate-ikasketak dituzten aitek gehiago dira ikasle autoktonoen artean (%32,6), etorkinen kasuan baino (%16,6). Eta, alderantziz, ikasle etorkinen aiten artean ugariagoak dira ikasketarik gabeak edo lehen mailako ikasketak dituztenak. Baina era berean, aipatzekoa da, erdi-mailako ikasketak dituztenen kopurua antzekoa dela bi taldeetan.

35. Taulan, amaren ikasketen araberrako datuak ikus daitezke.

35. Taula. Ikasleen amen maila soziokulturala

	LAGIN OSOA		AUTOKTONOAK		ETORKINAK		χ^2
	N	%	N	%	N	%	
UI	330	33,4	307	36,9	22	15,2	
EMI	437	44,2	36	43,4	74	51,0	56,924***
LMI edo IE	90	9,1	54	6,5	34	23,4	
Zehaztu gabe	132	13,3	110	13,2	15	10,3	
<i>Guztira</i>	989	100,0	832	100,0	145	100,0	

UI: Unibertsitate-mailako ikasketak, EMI: Erdi mailako ikasketak, LMH edo IE: Lehen mailako ikasketak edo ikasketarik ez.
***p<0,001.

Lagin osoko datuetan ikus daitekeenez, ikasleen amen gehiengoak erdi-mailako ikasketak edo ikasketarik gabeak ditu (%44,2 eta %33,4, hurrenez hurren) (35. Taula).

Taldeen arteko konparaketan (autoktono eta etorkin), ikus daiteke, aiten kasuan gertatzen zen bezala, unibertsitate-ikasketak dituzten amen kopurua altuagoa dela autoktonoen kasuan, %36,9k baititu halako ikasketak (N=307); eta, alderantziz, ikasle etorkinen amen artean, ugariagoak direla ikasketarik gabeak edo lehen mailako ikasketak besterik ez dituztenak. Nolanahi ere, azpimarratzekoa da erdi-mailako ikasketak dituztenen kopurua antzekoa dela bi taldeetan. Horrek beste ikerketa batzuek ere adierazitakoa ematen du aditzera: etorkinen hezkuntza-maila bertakoenaren parekoa dela (Izquierdo, 2002). Ez da gauza bera gertatzen maila sozioekonomikoarekin; izan ere, pertsona horiek duten ikasketa-maila eta Espainiara heltzean lortzen duten enplegua ez dira bat etortzen, jarraian dituzuen datuek erakusten duten bezala (Vila, 2005).

Gurasoen maila sozioekonomikoa

Ikasleen aiten maila sozioekonomikoaren inguruko datuak ikus daitezke ondorengo 36. Taulan.

36. Taula. Ikasleen aiten maila sozioekonomikoa

	LAGIN OSOA		AUTOKTONOAK		ETORKINAK		χ^2
	N	%	N	%	N	%	
GML	224	22,6	200	24,0	22	15,2	30,421***
MEL	226	22,9	206	24,8	18	12,4	
KGL	311	31,4	252	30,3	58	40,0	
EA	65	6,6	44	5,3	20	13,8	
Zehaztu gabe	163	16,5	130	15,6	27	18,6	
<i>Guztira</i>	989	100,0	832	100,0	145	100,0	

GML: Goi-mailako lanpostua, MEL: Maila ertaineko lanpostua, KGL: Kualifikaziorik gabeko lanpostua, EA: Ez-aktiboa.
***p<0,001.

Lagin osoaren inguruko datuetan, ikus daiteke %22,6k (N=224) goi-mailako lanpostua duela, %22,9k (N=226) maila ertaineko lanpostua, %31,4k kualifikaziorik gabeko lanpostua duela (N=311), eta %6,6 (N=65) ez-aktiboa dela.

Taldeen arteko konparaketa egitean (autoktonoak eta etorkinak), goi-mailako kualifikazioa eskatzen duten lanpostuetan, ikasle autoktonoen aiten ehunekoa altuagoa da, etorkinena baino. Ikasle autoktonoen aiten kasuan, %48,8k (N=406) maila altuko edo ertaineko lanpostua du; ikasle etorkinen aiten kasuan, aldiz, kopuru hori nabarmen baxuagoa da, %27,6k (N=40) baino ez baitu maila altuko edo ertaineko lanpostua. Bestalde, kualifikaziorik gabeko lanpostua dutenen eta ez-aktiboen ehunekoa handiagoa da etorkinen aiten artean, bertakoen aiten artean baino (50. Taula).

Ondorengo 37. Taulan, ikasleen amen maila sozioekonomikoaren inguruko datuak jasotzen dira.

37. Taula. Ikasleen amen maila sozioekonomikoa

	LAGIN OSOA		AUTOKTONOAK		ETORKINAK		χ^2
	N	%	N	%	N	%	
GML	183	18,5	166	20,0	15	10,3	33,390***
MEL	238	24,1	217	26,1	19	13,1	
KGL	192	19,4	156	18,8	35	24,1	
EA	234	23,7	176	21,2	57	39,3	
Zehaztu gabe	142	14,4	117	14,1	19	13,1	
<i>Guztira</i>	989	100,0	832	100,0	145	100,0	

GML: Goi-mailako lanpostua, MEL: Maila ertaineko lanpostua, KGL: Kualifikaziorik gabeko lanpostua, EA: Ez-aktiboa.

*** $p < 0,001$.

Ikasleen amei dagokienez ere, goi-mailako edo erdi-mailako lanpostua dutenen ehunekoa altuagoa da autoktonoen artean, ikasle etorkinen amekin alderatuz. Izan ere, ikasle autoktonoen amen %46,1ek (N=383) du goi-mailako edo erdi-mailako prestakuntza eskatzen duen lanpostua, eta ikasle etorkinen amen %23,4k (N=34). Bestalde, kualifikaziorik gabeko lanpostua dutenen edo ez-aktiboak direnen ehunekoak handiagoak dira etorkinen amen artean, autoktonoen artean baino (37. Taula).

Laburbilduz, datu soziodemografikoetan, antzekotasunak eta desberdintasunak aintzat hartuta, ondoko emaitza orokorretara iristen gara:

- Lagin osoaren inguruko datuetan, ondorengo ezaugarriak nabarmentzen dira: aztertutako laginaren gehiengoak ikastetxe publikoetan ikasten du, gehienak D ereduan daude, erdibideko etorkin kopurua duten ikastetxeetan (>5 eta <40 ikasle etorkin), bi urte baino gutxiagorekin hasi dira eskolan, eta gurasoen maila sozioekonomikoa eta soziokulturala erdi-mailakoa da.
- Ikasle autoktonoak eta etorkinak erkatzean, ondorengo alderdiak nabarmendu daitezke: 1) Eredu linguistikoan: autoktonoen gehiengoak D eredia hautatzen duen bitartean, ikasle etorkinek A eredia hautatzen dute; 2) Ikastetxe mota: autoktonoen gehiengoa ikastetxe publikora joaten da, eta ikasle etorkinen gehiengoa publikora zein itunpeko erlijiosora. Kasu honetan, nabarmentzekoa da ikasle autoktonoen kopuru esanguratsu bat itunpeko ikastoletan dagoen bitartean, ikasle etorkinen kasuan ez dagoela ikaslerik halako ikastolatan; 3) Eskolatzeko-maila: ikasle autoktonoen gehiengoa urte gutxiarekin eskolatzen

da, eta, ikasle etorkinen kasuan, eskolatzeko-urtea zertxobait atzeratu egiten da; 4) Ikasleen pertzepzioa euren gurasoen maila sozioekonomikoarena eta soziokulturalarena: ikasleen gurasoen maila soziokulturalan, bi taldeen artean, desberdintasun esanguratsurik ez dago; bien kasuan, gurasoen maila soziokulturala erdibidean kokatzen da. Maila sozioekonomikoari dagokionez, ordea, desberdintasunak antzematen dira, ikasle etorkinen gurasoen maila sozioekonomikoa autoktonoena baino baxuagoa baita.

5.2.1.2. Aldagai linguistiko eta kulturalak

Ondorengo lerroetan, hautatutako ikasleen laginaren ezaugarri linguistiko eta kulturalak aztertuko ditugu. Horretarako, ondorengo aldagaien inguruko datuak eskainiko ditugu: familiako hizkuntza, noiztik ari diren hizkuntzak ikasten, euskararen eta espainieraren ezagutza-maila, eta kulturen ezagutza.

Ikasleen familiako hizkuntza

Ikerketa honetan parte hartu duten ikasleei, galdera irekiaren bidez, haien familian nagusitzen d(ir)en hizkuntza(k) zein d(ir)en galdetu diegu. Galdera horren inguruan jasotako datuak ondorengo 38. Taulan ikus daitezke.

38. Taula. Ikasleen familian erabiltzen d(ir)en hizkuntza(k)

	<i>N</i>	%
Euskara	43	4,3
Espainiera	620	62,7
Euskara eta espainiera	187	18,9
Euskara eta beste hizkuntza batzuk	2	0,2
Euskara eta arabiera	1	
Euskara eta galegoa	1	
Euskara, espainiera eta beste hizkuntza batzuk	16	1,6
Euskara, espainiera eta ingelesa	7	
Euskara, espainiera eta alemana	2	
Euskara, espainiera eta galegoa	2	
Euskara, espainiera eta frantsesa	1	
Euskara, espainiera eta nederlandera	1	
Euskara, espainiera, frantsesa eta galegoa	1	
Euskara, espainiera, ingelesa eta frantsesa	1	
Euskara, espainiera, galegoa, frantsesa eta ingelesa	1	

Espainiera eta beste hizkuntza batzuk	40	4,0
Espainiera eta ingelesa	8	
Espainiera eta galegoa	5	
Espainiera eta errumaniera	3	
Espainiera eta frantsesa	3	
Espainiera eta kaloera	3	
Espainiera eta ingelesa	2	
Espainiera eta katalana	2	
Espainiera eta portugesa	2	
Espainiera eta arabiera	1	
Espainiera eta bosniera	1	
Espainiera eta ghanera	1	
Espainiera eta guaraniera	1	
Espainiera eta yonbera	1	
Espainiera eta persiera	1	
Espainiera eta susuera	1	
Espainiera, frantsesa eta ingelesa	1	
Espainiera, frantsesa eta yuluera	1	
Espainiera, ingelesa eta twuliera	1	
Espainiera, portugesa eta italiara	1	
Espainiera, galegoa, frantsesa eta katalana	1	
Beste hizkuntza batzuk	33	3,3
Arabiera	6	
Berberera (Tamazight)	6	
Portugesa	5	
Txinera	4	
Errumaniera	3	
Ingelesa	2	
Guaraniera	1	
Italiara	1	
Koreera	1	
Marokoko arabiera	1	
Serbiera	1	
Arabiera eta frantsesa	1	
Ingelesa eta frantsesa	1	
Zehaztu gabe	48	4,9
Guztira	989	100,0

Hala, 38. Taulan ikus daitekeenez, espainiera da ikasle horien familietan nagusitzen den hizkuntza, %62,7k erabiltzen baitu espainiera familian (N=620). Aipatzekoa da, era berean, euskaraz eta espainieraz mintzatzen direnen kopurua (%18,90; N=187). Gutxitu egiten da nabarmen familian euskaraz egiten dutenen kopurua, %4,34 (N=43). Espainiera eta beste hizkuntza bat hitz egiten dutenak %4,0 dira (N=40), eta euskara eta beste hizkuntza bat hitz egiten dutenak %0,2 (N=2). Espainieraz eta euskaraz bestelako hizkuntzak erabiltzen dituztenak %3,3 (N=33) dira.

Taula horretan bertan, hizkuntza ugari ageri dira EAEn ofizialak direnez gain, eta esanguratsua da hizkuntza-aniztasuna. Aipatzekoa da, bestalde, hizkuntza horiek, sarritan, beste batekin batera ageri direla; kasu gehienetan, espainierarekin batera. Hala, EAEn ofizialak diren hizkuntzak ez ezik, bestelako hizkuntzak ere agertzen dira; horiei dagokienez, hiztun gehien dituztenak ondoko hauek dira: arabiera, berberera (Tamazight), portugesa, galegoa, txinera, errumaniera, frantsesa eta kaloera.

Ikasle etorkinen familiako hizkuntza

Jarraian, ikasle etorkinek familian erabiltzen duten hizkuntzaren inguruko datuak jasotzen dira (39. Taula).

39. Taula. Ikasle etorkinen familiako hizkuntza

	<i>N</i>	%
Euskara	1	0,7
Espainiera	91	62,8
Espainiera eta beste hizkuntza batzuk	17	11,7
Espainiera eta euskara	1	
Espainiera eta frantsesa	1	
Espainiera eta ghanera	1	
Espainiera eta guaraniera	1	
Espainiera eta yonbera	1	
Espainiera eta portugesa	1	
Espainiera eta persiera	1	
Espainiera eta portugesa	1	
Espainiera, alemana eta euskara	1	
Espainiera, ingelesa eta twuliera	1	
Espainiera, portugesa eta italiera	1	
Espainiera eta ingelesa	2	
Espainiera, yuluera eta frantsesa	1	
Espainiera eta errumaniera	3	
Beste hizkuntza batzuk	27	18,6
Berberera (Tamazight)	6	
Arabiera	4	
Portugesa	4	
Txinera	4	
Errumaniera	3	
Ingelesa	2	
Guaraniera	1	
Italiera	1	
Koreera	1	
Serbiera	1	
Zehaztu gabe	9	6,2
<i>Guztira</i>	145	100,0

Etorkinen gehiengoak espainiera hitz egiten du familian; hain zuzen, %62,8k. Bestalde, %11,7k espainiera du bere lehen hizkuntza (H1), beste hizkuntza batekin batera bada ere. Dena den, espainieraz bestelako hizkuntzen aniztasuna nabaria da, 53. Taulan ikus daitekeen bezala; izan ere, espainieraz edo euskaraz gain, beste hainbat hizkuntza azaleratzen dira etorkinen familian. Beste hizkuntza horien artean nagusitzen direnak ondorengoak dira: berberera (Tamazight), arabiera, portugesa, txinera eta errumaniera (39. Taula).

Noiztik ari diren hizkuntzak ikasten

Ikasleak euskara ikasten zein adinetan hasi diren adierazten du ondoko 40. Taulak.

40. Taula. Euskara ikasten noiztik

	LAGIN OSOA		AUTOKTONOAK		ETORKINAK		χ^2
	N	%	N	%	N	%	
Jaiotzetik (0-2 urte)	384	38,8	373	44,8	9	6,2	301,583***
3-5 urte	422	42,7	398	47,8	21	14,5	
6-9 urte	63	6,4	27	3,2	36	24,8	
10-12 urte	35	3,5	5	0,6	30	20,7	
13-16 urte	39	3,9	4	0,5	34	23,4	
Zehaztu gabe	46	4,7	25	3,0	15	10,3	
<i>Guztira</i>	989	100,0	832	100,0	145	100,0	

***p<0,001.

Lagin osoko ikasleen gehiengoak, 40. Taulan ikus daitekeen bezala, jaiotzetik jaso du euskara (%38,8; N=384), edo 3-5 urte zeuzkanetik aurrera (%42,7; N=422).

Taula horretan bertan, taldeen arteko konparaketan (autoktonoak eta etorkinak), desberdintasunak esanguratsuak dira: ikasle etorkinen kasuan, euskara jaiotzetik jaso dutenen portzentajea nabarmenki baxuagoa da (%6,2; N=9), bai eta 3-5 urtetik aurrera jaso dutenena ere (%14,5; N=21).

Ondorengo 41. Taulan, ikasleak espainiera ikasten hasi diren adinaren inguruko datuak ikus daitezke.

41.Taula. Espainiera ikasten noiztik

	LAGIN OSOA		AUTOKTONOAK		ETORKINAK		χ^2
	N	%	N	%	N	%	
Jaiotzetik (0-2 urte)	771	78,0	686	82,5	79	54,5	150,572***
3-5 urte	112	11,3	96	11,5	16	11,0	
6-9 urte	42	4,2	19	2,3	21	14,5	
10-12 urte	8	0,8	2	0,2	6	4,1	
13-16 urte	15	1,5	3	0,4	12	8,3	
Zehaztu gabe	41	4,1	26	3,1	11	7,6	
<i>Guztira</i>	989	100,0	832	100,0	145	100,0	

***p<0,001.

Espainierari dagokionez, lagin orokorreko ikasleen gehiengoak jaiotzetik jaso du espainiera (%78,0; N=771).

Autoktonoen eta etorkinen arteko konparaketan, desberdintasunak esanguratsuak dira, espainiera jaiotzetik jaso duten etorkinen kopurua baxuagoa baita (%54,5; N=79) (41. Taula).

Lagineko ikasleak ingelesa ikasten zenbat urterekin hasi diren ikus daiteke ondorengo 42. Taulan.

42. Taula. Ingelesa ikasten noiztik

	LAGIN OSOA		AUTOKTONOAK		ETORKINAK		χ^2
	N	%	N	%	N	%	
Jaiotzetik (0-2 urte)	41	4,1	35	4,2	6	4,1	150,572***
3-5 urte	399	40,3	367	44,1	27	18,6	
6-9 urte	405	41,0	348	41,8	55	37,9	
10-12 urte	46	4,7	18	2,2	27	18,6	
13-16 urte	23	2,3	7	0,8	16	11,0	
Zehaztu gabe	75	7,6	57	6,9	14	9,7	
<i>Guztira</i>	989	100,0	832	100,0	145	100,0	

***p<0,001.

Ingelesari dagokionez, lagin osoko ikasleen %81,3 txikitan hasi da hizkuntza hori ikasten; zehazki, 3 eta 9 urte bitartean zituenean (N=804). Ikasle autoktonoen gehiengoak (%85,9) adin-tarte horretan bertan hasi da ingelesa ikasten (N=715). Ikasle etorkinen kasuan, aldiz, zertxobait atzeratu egiten da ingelesa ikasten hasitako adina; zehazki, etorkinen %56,5 hasi da 3 eta 9 urte bitartean ingelesa ikasten (N=82) (42. Taula).

Euskararen eta espainieraren ezagutza-maila

Ondorengo 43. Taulan, Mann-Whitneyren U frogan oinarrituz, ikasleen euskararen eta espainieraren ezagutzaren inguruko datuak ikus daitezke.

43. Taula. Hizkuntzen ezagutza, ikaslearen jatorriaren arabera

	LAGIN OSOA		AUTOKTONOAK		ETORKINAK		U
	N	\bar{x}	N	\bar{x}	N	\bar{x}	
Euskararen ezagutza	935	3,93	794	4,10	134	2,99	24958,000***
Espainieraren ezagutza	925	4,44	790	4,43	132	4,52	49092,000

Oharra: hizkuntzaren ezagutza, 1etik 5erako Likert eskalan. ***p<0,001.

Ikasleak orokorrean aztertuta, ikus dezakegu euskararen eta espainieraren ezagutza erdibidetik gorakoa dela (\bar{x} =3,93 eta \bar{x} =4,44). Espainieraren ezagutza (\bar{x} =4,44) euskararen ezagutza (\bar{x} =3,93) baina altuagoa da.

Taldeen arteko konparaketan (autoktonoak eta etorkinak), desberdintasunak esanguratsuak dira euskararen ezagutzari dagokionez: ikasle autoktonoen kasuan altuagoa da euskararen ezagutza (\bar{x} =4,10), etorkinen aldean (\bar{x} =2,99). Espainieraren ezagutzari dagokionez, desberdintasunak ez dira esanguratsuak taldeen artean, bi taldeetan ezagutza erdibidetik gora kokatzen da (43. Taula).

Kulturen ezagutza

Ikasleek, euren jatorriaren arabera, kulturen inguruan duten ezagutzari dagokionez desberdintasunik dagoen ikusteko, Mann-Whitneyren U froga erabili dugu (44. Taula).

44. Taula. Kulturen ezagutza, ikaslearen jatorriaren arabera

	LAGIN OSOA		AUTOKTONOAK		ETORKINAK		U
	N	\bar{x}	N	\bar{x}	N	\bar{x}	
Euskal kultura	937	3,46	795	3,60	135	2,71	29545,500***
Espainiako kultura	928	3,68	790	3,67	131	3,77	49150,500
Europa Erdi eta Mendebaldekoa	889	1,94	754	1,93	128	2,03	47379,000
Europa Ekialdekoa	893	1,88	758	1,89	128	1,83	43657,500
Latinoamerikakoa	892	2,21	752	1,98	133	3,49	22165,500***
Afrikako Iparraldekoa	876	1,63	718	1,35	127	1,63	42919,000*
Hego Saharako Afrikakoa	885	1,53	751	1,44	127	1,89	39112,500*
Txinakoa	885	1,64	749	1,63	129	1,69	46713,000
Asiako beste lurraldekoak	874	1,50	743	1,51	124	1,48	45396,000

Oharra: kulturaren ezagutza, 1etik 5erako Likert eskalan. *p<0,05 ***p<0,001.

Euskal kulturaren ezagutza, 44.Taulan ikus daitekeen bezala, lagin orokorrean, erdibidetik gora kokatzen da ($\bar{X}=3,46$); hau da, «erdizka ezagutzen dut» eta «nahikoa ezagutzen dut» tartean. Taldeen arteko konparaketan (autoktonoak eta etorkinak), batez bestekoak konparatuz, desberdintasunak esanguratsuak dira ($\bar{X}=3,60$ eta $\bar{X}=2,71$, hurrenez hurren). Hala, altuagoa da euskal kulturaren ezagutza ikasle autoktonoen artean, ikasle etorkinekin konparatuz.

Espainiar kulturaren ezagutza bi taldeen arteko desberdintasunak ez dira esanguratsuak. Eta bi kasuetan ezagutza hori erdibidetik gora kokatzen da; hau da, «erdizka ezagutzen dut» eta nahiko ezagutzen dut» tartean.

Beste lurraldeetako kulturei dagokienez, ikus daiteke, oro har, kopuruak kasu guztietan nabarmenki baxuagoak direla, eta «deus ez» eta «gutxi» bitartean kokatzen dela kultura horien gaineko ezagutza; alabaina, ezagutza hori zertxobait altuagoa da Latinoamerikako kulturaren kasuan. Era berean, ikus daiteke taldeen artean (autoktonoak eta etorkinak) desberdintasun esanguratsuak daudela, ondorengo kulturen kasuan: Latinoamerika, Afrika Iparraldeko kultura eta Hego Saharako kultura. Etorkinen artean, aipatutako kultura horien ezagutza altuagoa da. Datuek badute bere zentzua, aukeratutako laginean etorkin ikasleen kopuru esanguratsu bat latinoamerikarra eta afrikarra baita.

Laburbilduz, datu linguistiko-kulturaletan, antzekotasunak eta desberdintasunak kontuan hartuta, ondoko emaitza orokor hauek jaso ditugu:

- Lagin osoaren inguruko datuetan, ondorengo ezaugarriak nabarmentzen dira: aztertutako ikasleen gehiengoak espainieraz egiten du etxean; oso umetan hasten dira euskara eta espainiera ikasten, eta zertxobait geroago ingelesa ikasten; laginaren gehiengoak nahikoa edo asko ezagutzen du euskara, eta asko espainiera; euskal kulturaren eta Espainiako kulturaren ezagutza erdibidetik gorakoa da, baina beste kulturen ezagutza nabarmen baxuagoa.
- Ikasle autoktonoak eta etorkinak erkatuz, ondorengo alderdiak nabarmendu daitezke:
 - 1) Familiako hizkuntza: ikasle autoktonoen etxeko hizkuntza nagusia espainiera bada ere, euskarak badu bere presentzia. Ikasle etorkinen kasuan ere espainiera da nagusi, baina euskarak ez du presentziarik; bai, ordea, espainieraz eta euskaraz bestelako hizkuntzek.

2) Hizkuntzak ikasten noiztik: autoktonoak, oro har, goiz hasten dira euskara ikasten; gehienak, jaiotzetik edo 3 eta 5 urte bitartean dituztenetik. Etorकिनен kasuan, euskara ikasten hasteko adina atzeratu egiten da, lagineko etorkinen gehiengoa orain dela urte gutxi irisi baita EAera. Espainiera ikasten hasi diren adinari dagokionez, ikasle autoktonoen gehiengoak jaiotzetik jaso du hizkuntza hori; etorkinen kasuan, nahiz eta kopuru esanguratsu batek jaiotzetik jaso duen, badira 6 eta 9 urte bitartean jasotzen hasi direnak. Ikasle autoktonoak 3-5 urtetik aurrera hasi dira ingelesa ikasten; etorkinei dagokienez, adin-tartea atzeratu egiten da.

3) Euskararen eta espainieraren ezagutza-maila: ikasle autoktonoek hobeto menderatzen dute euskara, etorkinek baino. Espainieraren ezagutzari dagokionez, aldiz, ez da bi taldeen artean desberdintasun esanguratsurik antzematen.

4) Kulturen ezagutza: ikasle autoktonoek etorkinek baino ezagutza handiagoa dute euskal kulturaren inguruan. Espainiar kulturaren ezagutzarekin, ordea, ez dago desberdintasun esanguratsurik bi taldeen artean. Bestelako kulturen ezagutzari dagokionez, oro har, batez bestekoak baxuagoak dira kasu gehienetan, Latinoamerikako kulturaren ezagutzan izan ezik; kasu horretan, ikasle etorkinen ezagutza batez bestekotik gora kokatzen da, eta autoktonoena baino nabarmen altuagoa da. Aurretik esan bezala, aztertutako laginaren gehiengoa latinoamerikarra denez, datuak badu bere zentzua, argi geratzen baita latinoamerikar jatorriko ikasleek euren kultura ezagutzen dutela ondoen. Beste kulturei dagokienez ere, bada desberdintasunik Afrika iparraldeko kulturaren eta Hego Saharako Afrikako kulturaren kasuetan, etorkinek kultura horiekiko duten ezagutza zertxobait altuagoa baita; hor ere, datuak badu bere logika, kontuan izan behar baita aztertu dugun etorkinen laginean nagusitzen zen bigarren lurraldea Afrika dela.

5.2.1.3. Aldagai psikosozialak

Ondorengo lerroetan, hautatutako ikasle-laginaren zenbait aldagai psikosozial aztertuko ditugu. Horretarako, ondorengo alderdien inguruko datuak aurkeztuz: euskara-hiztunekin dituzten harremanak, espainiera-hiztunekin dituzten harremanak, euskaldun sentimendua, espainiar sentimendua, euskarekiko identitatea, espainierarekiko identitatea, euskara ezagutu nahia,

espainiera ezagutu nahia, euskara eta euskal kultura mehatxatuta dauden ustea, eta espainiera eta espainiar kultura mehatxatuta dauden ustea.

Aipatutako aldagai psikosozialetan jatorriaren arabera desberdintasunik baden ikusteko, Mann-Whitneyren U froga erabili dugu (45. Taula).

45. Taula. Aldagai psikosozialak, ikasleen jatorriaren arabera

	LAGIN OSOA		AUTOKTONOAK		ETORKINAK		U
	N	\bar{x}	N	\bar{x}	N	\bar{x}	
Harreman-sareak							
Euskara-hiztunak	954	3,76	806	3,92	139	2,94	33487,500***
Espainiera-hiztunak	948	4,48	801	4,56	139	4,07	42227,500***
Identitatea							
Euskaldun sentitzea	936	3,99	791	4,29	137	2,34	16136,500***
Espainiar sentitzea	924	3,29	780	3,34	136	2,99	45723,000***
Eusk. identifikatuta	917	4,09	778	4,18	131	3,62	38904,500***
Esp. Identifikatuta	894	4,23	753	4,25	134	4,13	47050,500
Jarrerak							
Ezagutu nahia							
Euskara	879	3,80	744	3,93	129	3,16	32034,500***
Espainiera	873	3,99	746	3,92	121	4,43	34158,000***
Mehatxu ustea							
Euskara eta euskal kulturaren	934	3,41	793	3,56	135	2,59	3065,000***
Espainiera eta espainiar kulturaren	938	2,06	797	2,02	135	2,34	47202,000*

Eusk.: Euskararekin, Esp.: Espainierarekin. Oharra: Aldagai psikosozialak, 1etik 5erako Likert eskalan. *p<0,05 ***p<0,001.

Lagin osoari dagokionez, 45. Taulan ikus daitekeen bezala, euskara-hiztunekin dituzten harremanak erdibidetik gora kokatzen dira (\bar{x} =3,76); hau da, «erdizka» eta «nahiko» tartean. Espainiera-hiztunekin dituzten harremanak, aldiz, zertxobait altuagoak dira (\bar{x} =4,48), eta «nahiko» eta «asko» tartean kokatzen dira.

Euskara-hiztunekin dituzten harremanak, altuagoak dira autoktonoen kasuan (\bar{x} =3,92), etorkinen aldean (\bar{x} =2,94). Datuetan ikus daitekeen bezala, ikasle etorkinen artean, euskara-hiztunekin dituzten harremanak erdibidetik beherakoak dira. Espainiera-hiztunekin dituzten harremanak ere altuagoak dira autoktonoen kasuan (\bar{x} =4,56), etorkinekin alderatuz (\bar{x} =4,07), baina aldea ez da hain handia.

Euskal sentimendua eta espainol sentimendua lagin osoaren kasuan erdibidetik gora kokatzen da ($\bar{x}=3,99$ eta $\bar{x}=3,29$) («erdizka» eta «nahiko» tartean), baina altuagoa da euskaldun sentimendua espainiar sentimenduaren aldean.

Euskaldun sentimendua altuagoa da autoktonoen kasuan ($\bar{x}=4,29$), etorkinen kasuan baino ($\bar{x}=2,34$). Espainiar sentimendua ere handiagoa da autoktonoen artean ($\bar{x}=3,34$), etorkinen artean baino ($\bar{x}=2,99$). Euskaldun sentimendua etorkinen kasuan erdibidetik beherakoa da ($\bar{x}=2,34$) eta bai espainiar sentimendua ($\bar{x}=2,99$) erdibidetik gorakoa.

Euskararekiko identitatea ($\bar{x}=4,09$) eta espainierarekiko identitatea ($\bar{x}=4,23$) lagin osoan erdibidetik gorakoa da, eta « nahiko » eta «asko » tartean kokatzen da.

Taldeen arteko konparaketan, euskararekiko identifikazioa altuagoa da autoktonoen kasuan ($\bar{x}=4,18$), etorkinekin alderatuz ($\bar{x}=3,62$), eta desberdintasunak esanguratsuak dira; espainierarekiko identifikazioan, aldiz, bi taldeen arteko desberdintasuna ez da esanguratsua.

Euskara eta espainiera ezagutu nahia altua da bai lagin osoan ($\bar{x}=3,80$ eta $\bar{x}=3,99$), «erdizka» eta «nahiko» tartean kokatzen da.

Autoktono eta etorkinen arteko konparaketan, nahiz eta euskara ezagutu nahia altua da bi taldeetan, autoktonoen kasuan altuagoa da etorkinen artean baino ($\bar{x}=3,93$ eta $\bar{x}=3,16$, hurrenez hurren). Espainiera ezagutu nahia ere altua da bi laginetan, baina etorkinetan nahia handiagoa da autoktonoena baino ($\bar{x}=4,43$ eta $\bar{x}=3,92$, hurrenez hurren).

Lagin osoaren ustez, euskara eta euskal kultura mehatxatuta dauden ustea altua da ($\bar{x}=3,41$). Espainiera eta espainiar kultura mehatxatuta dauden ustea, aldiz, baxuagoa da ($\bar{x}=2,06$).

Euskara eta euskal kultura mehatxatuta dauden ustea altuagoa da autoktonoen artean ($M=3,56$), etorkinen ustearekin alderatuz ($\bar{x}=2,59$), eta desberdintasunak esanguratsuak dira.

Espainiera eta espainiar kultura mehatxatuta dauden ustea, aldiz, oro har baxua da bi taldeetan, baina altuagoa etorkinen kasuan, autoktonoen artean baino ($\bar{x}=2,34$ eta $\bar{x}=2,02$).

Laburbilduz, datu psikosozialetan, antzekotasunak eta desberdintasunak bereiziz, ondoko emaitza orokorretara iritsi gara:

- Lagin osoaren inguruko datuetan, aipatzekoa da aztertu ditugun alderdi gehienen batez bestekoak erdibidetik gorakoak direla, espainiera eta espainiar kultura mehatxatuta dauden ustearekin lotutakoak salbu; kasu horretan, laginaren gehiengoaren iritzian, espainiera eta espainiar kultura mehatxatuta dauden ustea baxua da. Erdibidetik gora kokatzen dira ondorengo alderdiak: ikasleek euskara-hiztunekin dituzten harremanak, espainiera-hiztunekin dituzten harremanak, euskaldun sentimendua, espainiar sentimendua, euskararekiko identitatea, espainierarekiko identitatea, euskara ezagutu nahia, espainiera ezagutu nahia, eta euskara eta euskal kultura mehatxatuta dauden ustea.

- Ikasle autoktonoak eta etorkinak erkatuz, desberdintasunak antzeman ditugu zenbait alderditan:
 - 1) Autoktonoen puntuazioak erdibidetik gora kokatzen dira aztertutako alderdi guztietan, espainiera eta espainiar kultura mehatxatuta dauden ustean salbu.

 - 2) Etorkinen kasuan, erdibidetik gora kokatzen dira ondorengo alderdiak: espainiera-hiztunekin dituzten harremanak, euskararekiko identitatea, espainierarekiko identitatea, euskara ezagutu nahia eta espainiera ezagutu nahia. Erdibidetik behera kokatzen dira, berriz, euskara-hiztunekin dituzten harremanak, euskaldun sentitzea, espainiar sentitzea, euskara eta euskal kultura mehatxatuta dauden ustea, eta espainiera eta espainiar kultura mehatxatuta dauden ustea.

 - 3) Autoktonoen batez bestekoak etorkinenak baino altuagoak dira ondorengo alderdian: euskara-hiztunekin dituzten harremanak, espainiera-hiztunekin dituzten harremanak, euskaldun sentitzea, espainiar sentitzea, euskararekiko identitatea, euskara ezagutu nahia, eta euskara eta euskal kultura mehatxatuta dauden ustea. Etorkinen batez bestekoak, aldiz, altuagoak dira ondorengo alderdian: espainiera ezagutu nahia eta espainiera eta espainiar kultura mehatxatuta dauden ustea.

5.2.1.4. Aldagai psikopedagogikoak

Ondorengo lerroetan, hautatutako ikasleen laginaren aldagai psikopedagogikoak aztertuko ditugu, eta ondorengo alderdien inguruko datuak eskainiko: bititza pertsonalarekiko poztasun-maila, EAEn bititzeagatiko poztasun-maila, ikastetxean nola sentitzen diren, ikaskideekin duten harremana, klasean duten jarrera, emaitza akademikoen gaineko balorazioa, gurasoek eskolako lanetan emandako laguntza eta ikastetxean euskara eta euskal kultura sustatzeko proiekturik baden.

Aztertu ditugun aldagai psikopedagogikoetan ikaslearen jatorriaren arabera desberdintasunik baden ikusteko, Mann-Whitneyren U froga erabili dugu (46. Taula).

46. Taula. Aldagai psikopedagogikoak, ikasleen jatorriaren arabera (I)

	LAGIN OSOA		AUTOKTONOAK		ETORKINAK		U
	N	\bar{X}	N	\bar{X}	N	\bar{X}	
Bititza pertsonalarekiko poztasun-maila	912	4,25	769	4,31	135	3,98	41731,500***
EAEn bititzeagatiko poztasun-maila	915	4,25	771	4,33	136	3,90	38882,000***
Ikastetxean nola sentitzen diren	910	4,03	769	4,04	132	4,03	49379,000
Ikaskideekin duten harremana	911	4,46	768	4,50	134	4,27	43294,500***
Klasean duten jarrera	909	3,92	764	3,93	136	3,90	50681,000
Emaitza akademikoen gaineko balorazioa	917	3,38	774	3,40	136	3,22	446281,500*
Gurasoek eskolako lanetan emandako laguntza	970	2,73	818	2,78	144	2,44	50014,500***

Oharra: aldagai psikopedagogikoak, 1etik 5erako Likert eskalan. *p<0,05 ***p<0,001.

Oro har, esan daiteke aztertutako aldagai psikopedagogiko guztiak erdibidetik gora kokatzen direla, 3tik gorakoak baitira, «gurasoek eskolako lanetan emandako laguntza» kasuan salbu, hor batez bestekoa 3tik beherakoa baita hiru taldeetan (lagin osoan, autoktonoen artean eta etorkinen artean). Desberdintasunak ondorengo kasutan dira esanguratsuak ikasle autoktonoen eta etorkinen artean, eta altuagoak dira autoktonoen batez bestekoak: bititza pertsonalarekiko poztasun-maila (autoktonoak \bar{X} =4,31; etorkinak \bar{X} =3,98), EAEn bititzeagatiko poztasun-maila (autoktonoak \bar{X} =4,33; etorkinak \bar{X} =3,90), ikaskideekin duten harremana (autoktonoak \bar{X} =4,50; etorkinak \bar{X} =4,27), klasean duten jarrera (autoktonoak \bar{X} =3,93; etorkinak \bar{X} =3,90), emaitza akademikoen inguruko balorazioa (autoktonoak \bar{X} =3,40; etorkinak \bar{X} =3,22), eta gurasoek eskolako lanetan ematen dieten laguntza (autoktonoak \bar{X} =2,78; etorkinak \bar{X} =2,44). Bestelako aldagaietan, desberdintasunak ez dira esanguratsuak (46. Taula).

Ondorengo 47. Taulan, ikastetxeek euskara eta euskal kultura sustatzeko proiekturik baduten aintzat hartuta, sailkatuta ageri dira ikasleak. Horrez gain, jatorriaren arabera, ikasle autoktonoen eta etorkinen arteko konparaketa egin nahi izan dugu, khi karratuaren frogaz baliatuz.

47. Taula. Aldagai psikopedagogikoak, ikasleen jatorriaren arabera (II)

		LAGIN OSOA		AUTOKTONOAK		ETORKINAK		χ^2
		N	%	N	%	N	%	
Euskara eta euskal kultura sustatzeko proiektua	Bai	535	54,1	504	60,6	25	17,2	93.399***
	Ez	454	45,9	328	39,4	120	82,8	

***p<0,001.

Lagin osoari erreparatuz, ikus daiteke euskara eta euskal kultura sustatzeko proiektua duten ikastetxeak %54,1 direla, eta ez dutenak %45,9. Taldeen arteko konparaketan (autoktonoak eta etorkinak), gehiago dira euren ikastetxean euskara eta euskal kultura sustatzeko proiektua duten ikasle autoktonoak (%60,6), etorkinak baino (%17,2).

Laburbilduz, datu psikopedagogikoetan, antzekotasunak eta desberdintasunak bereiziz, ondoko emaitza orokorretara iristen gara:

- Lagin osoaren inguruko datuetan, aipatzekoa da aztertu ditugun alderdi guztietan batez bestekoak erdibidetik gorakoak direla, gurasoek eskolako lanetan ematen duten laguntzaren kasuan salbu, hor laginaren gehiengoaren batez bestekoa erdibidetik beherakoa baita. Gainerakoetan, erdibidetik gora kokatzen dira puntuazioak: bizitza pertsonalarekiko poztasun-maila, EAEn bizitzearekiko poztasun-maila, ikastetxean nola sentitzen diren, ikaskideekin nolako harremana duten, klasean zein jarrera duten eta emaitza akademikoen inguruan zein balorazio egiten duten.
- Ikasle autoktonoak eta etorkinak erkatuz, esan daiteke desberdintasunak ematen direla zenbait alderditan:
 - 1) Bizitza pertsonalarekiko poztasun-maila: oro har, nahiz eta batez bestekoak bi taldeetan erdibidetik gora kokatzen diren, altuagoa da ikasle autoktonoek bizitza pertsonalarekiko duten poztasun-maila, etorkinena baino.

- 2) EAEn bizitzearekiko poztasun-maila: kasu bietan, erdibidetik gorakoak dira batez bestekoak, baina ikasle autoktonoen poztasun-maila handiagoa da, etorkinenarekin alderatuta.
- 3) Ikastetxean nola sentitzen diren: pareko pertzepzioa dute bi taldeetan.
- 4) Ikaskideekin nolako harremana duten: ikasleek beste ikaskideekin duten harremanari buruzko pertzepzioa hobea da autoktonoen kasuan, etorkinen artean baino.
- 5) Emaidza akademikoen inguruko balorazioa: ikasleek haien emaitza akademikoen inguruan egiten duten balorazioa hobea da autoktonoen kasuan, etorkinekin alderatuz.
- 6) Gurasoek eskolako lanetan ematen dieten laguntza: ikasle autoktonoen gurasoek gehiago laguntzen diete seme-alabei eskolako lanak egiten, guraso etorkinek euren seme-alabei baino.
- 7) Ikastetxean euskara eta euskal kultura sustatzeko proiekturik baden: kopuruan zein ehunekoetan, gehiago dira euren ikastetxean euskara eta euskal kultura sustatzeko proiektua daukaten ikasle autoktonoak, etorkinak baino.

5.2.2. Ikasleek hainbat esparrutan dituzten hizkuntza-praktikak

Atal honetan, batetik, ikasleen hizkuntza-praktikak oro har nolakoak diren ikusiko dugu, eta, horretarako, euskararen, espainieraren eta beste hizkuntzen erabilera nolako den aztertuko da; zehazki, lau esparrutan: eskolan, eskolako atarian, familian eta lagunartean. Bestetik, hizkuntza-praktika horien eta ikasleen jatorriaren artean erlaziorik baden aztertuko da (1. galdera).

Ikerketako 1. galdera: Zein hizkuntza erabiltzen dute ikasleek esparruz esparru, eta harremanik ba al da praktika horien eta jatorriaren artean?

Ikasleen praktika linguistikoen eta jatorriaren artean harremanik baden egiaztatzeko, khi karratuaren froga erabili dugu. Ikasleek aipatutako lau esparruetan zein hizkuntza erabiltzen duten agertzen da 48. Taulan. Taula horretan, lagin orokorraren inguruko datuak ez ezik, autoktonoei eta etorkinei dagozkienak ere agertzen dira.

48. Taula. Ikasleek hainbat esparrutan egiten duten hizkuntza, ikasleen jatorriaren arabera (I)

		LAGIN OSOA	AUTOKTONOAK	ETORKINAK	χ^2
		N (%)	N (%)	N (%)	
Eskolan	Euskaraz	467 (51,2)	443 (57,5)	23 (17,2)	74,360***
	Espainieraz	443 (48,5)	326 (42,3)	110 (82,1)	
	Beste batean	3 (0,3)	2 (0,3)	1 (0,7)	
Eskolako atarian	Euskaraz	27 (2,8)	27 (3,4)	0 (0,0)	16,665***
	Espainieraz	914 (96,2)	772 (96,1)	133 (96,4)	
	Beste batean	9 (0,9)	4 (0,5)	5 (3,6)	
Familian	Euskaraz	87 (9,4)	85 (10,9)	2 (1,5)	111,039***
	Espainieraz	797 (85,8)	684 (87,4)	105 (76,6)	
	Beste batean	45 (4,8)	14 (1,8)	30 (21,9)	
Lagunartean	Euskaraz	43 (4,6)	43 (5,4)	0 (0,0)	27,344***
	Espainieraz	883 (93,9)	744 (93,8)	130 (94,2)	
	Beste batean	14 (1,5)	6 (0,8)	8 (5,8)	

***p<0,001.

Hala, lagin orokorrari dagokionez, esan daiteke ikasleek batez ere eskolan erabiltzen dutela euskara (%51,2), eta erabilera hori jaitxi egiten dela eskolatik urruntzen garen heinean. Beste hizkuntzen gaineko ezagutza, lagin osoan, oso txikia da; horiek familiaren esparruan erabiltzen dira gehien (%4,8). Gainerako esparruetan, oso baxua da beste hizkuntzen erabilera; ia hutsala.

Taldeen arteko konparaketan (autoktonoak eta etorkinak) ikusten denez, autoktonoak dira euskara gehien erabiltzen dutenak; batez ere, eskolan erabiltzen dute euskara (%57,5). Gainerako

esparruetan (eskolako atarian, familian eta lagunartean), nabarmen jaisten da euskararen erabilera, eta igo egiten da espainierarena.

Beste hizkuntzei dagokienez, ikus daiteke familia dela arnasgunea, eta bertan erabiltzen dituztela gehien hizkuntza horiek. Etorkinak dira beste hizkuntzak gehien erabiltzen dituztenak (%21,9). Familiatik kanpoko esparruetan, hizkuntzaren erabilera oso txikia da etorkinen kasuan ere; ia ez da antzeman ere egiten (48. Taula).

Ondorengo 49. Taulan, era zehatzagoan jaso dugu ikasleen jatorria.

49. Taula. Ikasleek hainbat esparrutan egiten duten hizkuntza, ikasleen jatorriaren arabera (II)

		EAE + Nafarroa	Espainiako beste autonomia- erkidego bat	Europako beste herrialde bat	Europatik kanpo	χ^2
		N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
Eskolan	Euskaraz	439 (58,1)	4 (26,7)	3 (16,7)	20 (17,2)	80,626***
	Espainieraz	315 (41,7)	11 (73,3)	15 (83,3)	95 (81,9)	
	Beste batean	2 (0,3)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (0,9)	
Eskolako atarian	Euskaraz	27 (3,4)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	20,200***
	Espainieraz	757 (96,1)	15 (100,0)	18 (100,0)	115 (95,8)	
	Beste batean	4 (0,5)	0 (0,0)	0 (0,0)	5 (4,2)	
Familian	Euskaraz	85 (11,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (1,7)	158,340***
	Espainieraz	671 (87,4)	13 (86,7)	8 (47,1)	97 (80,8)	
	Beste batean	12 (1,6)	2 (13,3)	9 (52,9)	21 (17,5)	
Lagunartean	Euskaraz	43 (5,5)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	32,387***
	Espainieraz	729 (93,7)	15 (100,0)	16 (88,9)	114 (95,0)	
	Beste batean	6 (0,8)	0 (0,0)	2 (11,1)	6 (5,0)	

***p<0,001.

49. Taula begiratzuz, ikus daiteke EAEko eta Nafarroako ikasleek erabiltzen dutela gehien euskara eskola-esparruan (%58,1); ondoren, Espainiako beste autonomia-erkidegoetatik etorritakoek (%26,7), eta, azkenik, Europako beste herrialde batetik eta Europatik kanpoko herrialde batetik etorri direnek (%16,7 eta %17,2 hurrenez hurren). Euskararen erabilera, kasu horietan guztietan, jaitsi egiten da eskola-esparrutik urrundu ahala.

Beste hizkuntzak, familian erabiltzen dira batik bat; zehazki, Europako beste herrialde batekoak direnek (%52,9k) eta Europara kanpotik etorritakoek (%17,5) erabiltzen dute gehien familian beste hizkuntza.

Familian erabiltzen duten hizkuntzaren arabera, ikasle autoktonoen eta etorkinen hizkuntza-ohituren artean desberdintasunik baden ikusteko, bost talde bereizi ditugu. Batetik, ikasle autoktonoen barruan, hiru talde bereizi ditugu: familian euskaraz egiten dutenak, familian espainieraz egiten dutenak, eta beste hizkuntza batean mintzatzen direnak. Bestetik, ikasle etorkinen barruan, bi talde desberdinu ditugu: espainieraz hitz egiten dutenak eta beste hizkuntza batean egiten dutenak. Horiek guztiak ondorengo 50. Taulan jasotzen dira.

50. Taula. Ikasleek esparruz esparru erabiltzen duten hizkuntza, ikasleen jatorriaren eta familian hitz egiten duten hizkuntzaren arabera

		Autokto- noak familian euskaraz	Autoktonoak familian espainieraz	Autokto- noak familian beste batean	Etorki- nak espaini- eraz	Etorkinak beste batean	χ^2
		N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
Eskolan	Euskaraz	156 (69,0)	261 (53,2)	14 (50,0)	18 (21,0)	4 (10,0)	90,608***
	Espainieraz	69 (30,5)	229 (46,6)	14 (50,0)	65 (77,4)	36 (90,0)	
	Beste batean	1 (0,5)	1 (0,2)	0 (0,0)	1 (1,2)	0 (0,0)	
Eskolako atarian	Euskaraz	18 (7,6)	9 (1,8)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	64,086***
	Espainieraz	217 (91,9)	501 (97,9)	28 (100,0)	86 (98,9)	37 (90,2)	
	Beste batean	1 (0,4)	2 (0,4)	0 (0,0)	1 (1,1)	4 (9,8)	
Familian	Euskaraz	79 (35,9)	5 (1,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	725,155***
	Espainieraz	138 (62,7)	502 (98,4)	0 (79,6)	87 (98,9)	9 (23,7)	
	Beste batean	3 (1,4)	3 (0,6)	6 (23,1)	1 (1,0)	29 (76,3)	
Lagun- Artean	Euskaraz	30 (13,2)	12 (2,4)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	117,873***
	Espainieraz	197 (86,4)	494 (97,2)	26 (92,9)	86 (98,9)	34 (85,0)	
	Beste batean	1 (0,4)	2 (0,4)	2 (7,1)	1 (1,1)	6 (15,0)	

***p<0,001.

Emaitzek erakusten dutenez, bada harremanik bereizitako taldeen eta esparru bakoitzean (eskolan, eskolako atarian, familian eta lagunartean) erabiltzen duten hizkuntzaren artean.

Eskolari dagokionez, ikus daiteke familian euskaraz egiten duten autoktonoak direla esparru horretan euskara gehien erabiltzen dutenak (%69). Ondoren, antzeko kopuruekin, familian espainieraz hitz egiten duten autoktonoak eta beste hizkuntza batean hitz egiten duten autoktonoak daude (%53,2 eta %50, hurrenez hurren), eta, gero, kopuru baxuagoekin, etorkinak kokatzen dira: familian espainieraz hitz egiten duten etorkinen %21ek erabiltzen du euskara eskolan, eta beste hizkuntza batean mintzatzen diren etorkinen %10ek. Gainerako hizkuntzek ez dute presentziarik esparru horretan.

Eskolatik urruntzean, euskararen erabilera nabarmen jaisten da, esparru eta talde guztietan. Eskolaren ondotik, familiaren esparruan erabiltzen da gehien euskara; kasu horretan ere, familian euskaraz mintzatzen diren autoktonoak dira euskara gehien erabiltzen dutenak (%35,9).

Beste hizkuntzei dagokienez, familia da babesgune nagusia, eta ia bakarra. Familiatik aldentzean, beste hizkuntzen erabilera nabarmen jaisten da. Ulertzekoa den moduan, familian beste hizkuntza bat hitz egiten duten etorkinak dira beste hizkuntza hori gehien erabiltzen dutenak (%76,3). Familian beste hizkuntza bat erabiltzen duten autoktonoak ere badira beste hizkuntza gehien erabiltzen dutenak, baina kopurua baxuagoan (%23) (50. Taula).

Laburbilduz, datu guztiak orokortasunean aztertuz, esan daiteke:

- Eskola dela euskararen erabilerarako eremurik sendoena, eta, eskolatik aldentzen garen heinean, erabilera hori jaitsi egiten dela. Honek badu bere zentzua, izan ere, laginaren deskribapenaren atalean ikusi dugun bezala, aztertu dugun laginean, familian euskaraz hitz egiten dutenen kopurua baxua da. Hortaz, eskola bihurtzen da, momentu honetan, euskararen transmisiorako gune nagusi.
- Autoktonoak dira esparru guztietan euskara gehien erabiltzen dutenak, eta, horien artean, familian euskaraz egiten dutenak. Espainiako beste autonomia-erkidego batetik etorritakoek autoktonoek baino euskara gutxiago erabiltzen dute, baina beste herrialde batzuetatik etorritakoek baino gehiago, hala ere.
- Esan behar da, bestalde, etorkinen kasuan, euskararen erabilera oro har baxua dela, eta haiek ere eskolan erabiltzen dutela gehien euskara. Beste hizkuntzen kasuan, familia da arnagunea, eta bertan erabiltzen da gehien hizkuntza. Etorkinak dira familian beste hizkuntza bat gehien erabiltzen dutenak. Aipatzekoa da, era berean, bestelako esparruetan oso baxua edo hutsala dela beste hizkuntza horien erabilera.

5.2.2.1. Ikasleek galdera irekietan erabilitako hizkuntza

Ikasleek galdetegiko galdera irekiak erantzutean zein hizkuntza aukeratu duten aztertuz, gaztetxoek hizkuntza-erabileraren edo jokaera errearen neurketa egin ahal izan dugu; horrela, idazteko eta galdera irekiei erantzuteko orduan, ikasleek zein hizkuntzaren alde egiten duten ikusi dugu. Kontuan

izan behar da galdetegia eskola-testuinguruan egin dela, eta bi hizkuntzatan zegoela prestatuta (euskaraz eta espainieraz).

Atal honetan, ikasleek galdetegiko galdera irekiak erantzuteko zein hizkuntza erabili duten aztertuko dugu, ondorengo 1.1. galderari erantzunez:

Ikerketako 1.1. galdera: Zein hizkuntza erabiltzen dute ikasleek galdera irekiei erantzutean, eta desberdintasunik ba al da erabilitako hizkuntzan, ikasleen jatorriaren arabera?

Ondorengo 51. Taulan, ikasle autoktonoen eta etorkinen artean, galdera irekiak erantzuteko hautaturiko hizkuntzari dagokionez desberdintasunik baden ikus daiteke.

51. Taula. Ikasleek galdetegiko galdera irekiak erantzutean erabilitako hizkuntza

	LAGIN OSOA		AUTOKTONOAK		ETORKINAK		χ^2
	N	%	N	%	N	%	
Euskara	452	45,7	439	52,8	10	6,9	102,559***
Espainiera	500	50,6	367	44,1	127	87,6	
Zehaztu gabe	37	3,75	26	3,1	8	5,5	
<i>Guztira</i>	989	100,0	832	100,0	145	100,0	

***p<0,001.

51. Taulan ikus dezakegunez, lagin osoaren datuetan, galdetegiko galdera irekiak euskaraz zein espainieraz erantzuten duten ikasleen kopurua antzekoa da (%45,7 eta %50,6 hurrenez hurren).

ikasle autoktonoen gehiengoak euskara erabili du (%52,8; N=439) eta %44,1ek espainiera (N=367). Etorkinen kasuan, aldiz, gutxiengoa da euskara erabili duena (%6,9; N=10) eta gehiengoak espainiera hautatu duena (%87,6; N=127).

5.2.3. Ikasleen hizkuntzekiko identifikazioa

Hizkuntzekiko zer-nolako identifikazioa zuten aztertzeko, ondorengo galdetu genien ikasleei, galdera ireki batean: zein hizkuntzarekin identifikatzen zara gehien? Atal honetan, 2. galdera horri emandako erantzunaren datuak jaso ditugu.

Ikerketako 2. galdera: Zein hizkuntzarekin identifikatzen dira ikasleak, eta identifikazio horretan ba al da desberdintasunik ikasleen jatorriaren arabera?

Ikasleak oro har eta jatorriaren arabera (autoktono eta etorkin) zein hizkuntzarekin identifikatzen diren erakusten digu ondorengo 52. Taulak.

52. Taula. Ikasleek hizkuntzekin duten identifikazioa

	LAGIN OSOA		AUTOKTONOAK		ETORKINAK	
	N	%	N	%	N	%
Euskararekin	147	14,9	147	17,7	–	–
Espainierarekin	631	63,8	526	63,2	105	72,4
Euskararekin eta espainierarekin	100	10,1	96	11,5	4	2,8
Euskara eta beste batzuekin	9	0,9	8	1,0	1	0,7
Euskara, espainiera eta ingelesa	5		5		–	–
Euskara eta nederlandera	1		1		–	–
Euskara eta ingelesa	1		1		–	–
Euskara, espainiera eta portugesa	1		–		1	
Euskara, espainiera, ingelesa eta frantsesa	1		1		–	–
Espainiera eta beste batzuekin	18	1,8	10	1,2	8	5,5
Espainiera eta ingelesa	8		6		2	
Espainiera eta errumaniera	3		–		3	
Espainiera eta galegoa	2		2		–	
Espainiera eta arabiera	1		–		1	
Espainiera eta berberera	1		–		1	
Espainiera eta frantsesa	1		1		–	
Espainiera eta kaloera	1		1		–	
Espainiera eta portugesa	1		–		1	
Beste hizkuntza batzuekin	36	3,6	19	2,3	17	11,7
Ingelesa	19		13		6	
Arabiera	4		1		3	
Frantsesa	3		2		1	
Txinera	2		–		2	
Berberera	1		–		1	
Errumaniera	1		1		–	
Errusiera eta ingelesa	1		–		1	
Galegoa	1		1		–	
Italiera	1		–		1	
Portugesa	1		–		1	
Serbiera	1		–		1	
Suitzera	1		1		–	
Zehaztu gabe	48	4,9	26	3,1	10	6,9
<i>Guztira</i>	989	100,0	832	100,0	145	100,0

52. Taulan ikus dezakegunez, lagin osoari dagokionez, %63,8 espainierarekin identifikatzen da (N=147), %14,9 euskararekin (N=147) eta %10,1 euskararekin eta espainierarekin (N=100). Euskara eta beste hizkuntza batekin edo espainiera eta beste hizkuntza batekin identifikatzen direnen kopurua oso baxua da (%0,9 eta %1,8, hurrenez hurren). Lagin osoko %3,6 beste hizkuntza batekin identifikatzen dira (N=36).

Ikasle autoktonoen %63,2 espainierarekin identifikatzen da (N=526), %17,7 euskararekin (N=147), eta %11,5 euskararekin eta espainierarekin (N=96). Gutxi dira euskara eta beste hizkuntza batekin edo espainiera eta beste hizkuntza batekin identifikatzen direnak (%1,0 eta %1,2, hurrenez hurren). Beste hizkuntza batekin identifikatzen direnen kopurua ere baxuagoa da (%2,3; N=19). Ikasle etorkinei dagokienez, gehiengoa (%72,4) espainierarekin identifikatzen da (N=105). Aipagarria da etorkin bat ere ez dela euskararekin identifikatzen, eta gutxi direla euskararekin eta espainierarekin identifikatzen direnak (%2,8; N=4) edo euskara eta beste hizkuntza batekin identifikatzen direnak. Beste hizkuntza batekin identifikatzen direnen kopurua, aldiz, ikasle autoktonoena baino altuagoa da (%11,7; N=17).

5.2.4. Ikasleen euskararen edo espainieraren erabilera, hainbat esparrutan, eta faktore soziodemografiko, linguistiko-kultural, psikosozial eta psikopedagogikoen arteko harremana

Atal honetan, ikasleen euskararen edo espainieraren erabileraren eta aldagai desberdinen arteko harremana aztertuko dugu, ondorengo 3. galderari erantzunez:

Ikerketako 3. galdera: Ba al da harremanik esparru desberdinetako euskararen edo espainieraren erabileraren eta aztertutako aldagaien artean?

Euskararen edo espainieraren erabileraren eta faktore desberdinen arteko harremana aztertzeko, aldagai bakoitza neurtzeko erabilitako modua kontuan izanik, froga desberdinak erabili ditugu: aldagai soziodemografikoei dagokienez, khi karratuaren frogak; aldagai linguistiko-kulturalei dagokienez, Mann-Whitneyren U froga eta khi karratuaren frogak, eta aldagai psikosozial eta psikopedagogikoei dagokienez, Mann-Whitneyren U froga eta khi karratuaren froga.

Azterketa honetarako, lagin osoa hartuko dugu kontuan, baina lagin horretatik kanpo geratuko dira euskara edo espainiera ez den beste hizkuntza bat erabiltzen dutela esan dutenak; nolana ere, gutxi dira kontuan hartu ez ditugun kasuak, lehengo azpiatalean ikus daitekeen bezala.

5.2.4.1. Faktore soziodemografikoak

Azpiatal honetan, euskararen edo espainieraren erabileraren eta faktore soziodemografikoen arteko lotura aztertuko dugu, ondorengo 3.1. galderari erantzun nahian:

Ikerketako 3.1. galdera: Ba al da harremanik euskararen edo espainieraren erabileraren eta faktore soziodemografikoen artean?

Aldagai soziodemografikoen artean, ondorengoak aztertu ditugu: sexua, ikasketa-maila, ikastetxe mota, eredu linguistikoa, ikastetxeko etorkin kopurua, ikaslearen jatorria, eta gurasoen maila sozioekonomiko eta kulturala. Horrela, aipatutako aldagai soziodemografikoen eta euskara edo espainiera erabiltzearen artean inolako harremanik baden ikusi nahi dugu. Analisi horiek egiteko, khi karratuaren froga erabili dugu.

Sexua

Ondorengo 53. Taulan, ikasleek, sexuaren arabera, esparru desberdinetan erabiltzen duten hizkuntza euskara edo espainiera den ikus daiteke.

53. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera, esparru desberdinetan, ikasleen sexuaren arabera

		Neska N (%)	Mutila N (%)	χ^2
Eskolan	Euskaraz	243 (55,6)	222 (47,6)	5,731*
	Espainieraz	194 (44,4)	244 (52,4)	
Eskolako atarian	Euskaraz	15 (3,3)	12 (2,5)	0,588
	Espainieraz	436 (96,7)	471 (97,5)	
Familian	Euskaraz	44 (10,3)	42 (9,4)	0,174
	Espainieraz	385 (89,7)	404 (90,6)	
Lagunartean	Euskaraz	18 (4,0)	24 (5,1)	0,556
	Espainieraz	427 (96,0)	449 (94,9)	

*p<0,05.

53. Taulan ikus daitekeen bezala, harreman esanguratsua dago eskolan euskara edo espainiera erabiltzearen eta ikasleen sexuaren artean: zehazki, nesken %55,6k euskaraz egiten du, eta %44,4k espainieraz; mutilen kasuan, berriz, euskaraz %47,6k egiten du, eta espainieraz %52,4k. Hortaz, ikus daiteke neskek mutilek baino portzentaje altuagoan egiten dutela euskaraz eskolan. Bestelako esparruetan (eskolako atarian, familian eta lagunartean), harremana ez da esanguratsua.

Ikasketa-maila

Ondorengo 54. Taulan, ikasleek, euren ikasketa-mailaren arabera, esparru bakoitzean erabiltzen duten hizkuntza euskara edota espainiera den ikus daiteke.

54. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera, esparru desberdinetan, ikasleen ikasketa-mailaren arabera

		DBH 2. maila N (%)	DBH 4. maila N (%)	χ^2
Eskolan	Euskaraz	315 (59,3)	151 (39,9)	33,177***
	Espainieraz	216 (40,7)	227 (60,1)	
Eskolako atarian	Euskaraz	21 (3,9)	6 (1,5)	4,492*
	Espainieraz	523 (96,1)	389 (98,5)	
Familian	Euskaraz	54 (10,5)	32 (8,7)	0,779
	Espainieraz	460 (89,5)	336 (91,3)	
Lagunartean	Euskaraz	35 (6,5)	8 (2,1)	9,905**
	Espainieraz	503 (93,5)	337 (97,9)	

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001.

Euskararen edo espainieraren erabileraren eta ikasketa-mailaren arteko harremana esanguratsua da bai eskolan, bai eskolako atarian, bai lagunartean. Esparru horietan, euskaraz egiten dutenen portzentajea altuagoa da Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 2. mailan, 4. mailan baino. Eskolan, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 2. mailan daudenek egiten dute euskara gehien (%59,3). Aipatzekoa da kasu guztietan euskararen erabilera nabarmen jaisten dela eskolatik urruntzean, eta espainieraren erabilera igo egiten dela (54.Taula).

Ikastetxe mota

Ikasleen ikastetxe motaren arabera, ikasleek esparru desberdinetan egiten duten hizkuntza euskara edota espainiera den ikus daiteke ondorengo 55. Taulan.

55. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera, esparru desberdinetan, ikasleen ikastetxe motaren arabera

		Publikoa	Itunpeko erlijiosoa	Itunpeko Ikastola	χ^2
		<i>N (%)</i>	<i>N (%)</i>	<i>N (%)</i>	
Eskolan	Euskaraz	313 (55,4)	42 (23,6)	112 (67,1)	75,101***
	Espainieraz	252 (44,6)	136 (76,4)	55 (32,9)	
Eskolako atarian	Euskaraz	23 (4,0)	1 (0,6)	3 (1,7)	6,866*
	Espainieraz	558 (96,0)	179 (99,4)	117 (98,3)	
Familian	Euskaraz	64 (11,7)	3 (1,8)	19 (11,1)	14,840**
	Espainieraz	481 (88,3)	164 (98,2)	152 (88,9)	
Lagunartean	Euskaraz	35 (6,0)	3 (1,7)	5 (2,9)	7,106*
	Espainieraz	544 (94,0)	170 (98,3)	169 (97,1)	

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$.

55. Taulan ikus daitekeen bezala, euskararen edo espainieraren erabileraren eta ikastetxe motaren artean dagoen harremana esparru guztietan da esanguratsua. Lau esparruetan, ikastetxe publikoetan eta itunpeko ikastoletan erabiltzen da euskara gehien. Eskola-esparruan, itunpeko ikastoletan erabiltzen da euskara gehien, ikasleen %67,1ek egiten baitu euskaraz. Aipatzekoa da kasu guztietan euskararen erabilera jaitsi egiten dela, eta espainierarena nabarmen igotzen dela, eskolatik urruntzean.

Eredu linguistikoa

Ikasleek, eredu linguistikoaren arabera, esparru desberdinetan erabiltzen duten hizkuntza euskara edota espainiera den ikus dezakezue ondorengo 56. Taulan.

56. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera, esparru desberdinetan, eredu linguistikoaren arabera

		A eredia N (%)	B eredia N (%)	D eredia N (%)	X eredia N (%)	χ^2
Eskolan	Euskaraz	1 (0,7)	96 (50,8)	352 (66,8)	0 (0,0)	196,362***
	Espainieraz	141 (99,3)	93 (49,2)	175 (33,2)	5 (100,0)	
Eskolako atarian	Euskaraz	0 (0,0)	3 (1,5)	24 (4,3)	0 (0,0)	9,595*
	Espainieraz	145 (100,0)	196 (98,5)	529 (95,7)	4 (100,0)	
Familian	Euskaraz	1 (0,8)	8 (4,3)	72 (13,6)	0 (0,0)	27,812**
	Espainieraz	127 (99,2)	178 (95,7)	457 (86,4)	4 (100,0)	
Lagunartean	Euskaraz	3 (2,1)	7 (3,6)	32 (5,9)	0 (0,0)	4,449*
	Espainieraz	138 (97,9)	187 (96,4)	514 (94,1)	5 (100,0)	

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001.

Euskararen edo espainieraren erabilerearen eta eredu linguistikoaren arteko harremana esanguratsua da, esparru guztietan. Euskara erabiltzen dutenen portzentaje altuena D ereduan dago; ondoren, B ereduan; gero, A ereduan; eta, azkenik, ezer X ereduan. Eskola-esparruan eta D ereduan egiten da euskara gehien, ikasleen %66,8k egiten baitu hor euskaraz. Aipatzekoa da kasu guztietan, eskola-esparrutik urrundu ahala, euskararen erabilera nabarmen jaisten dela, eta espainieraren erabilera igo egiten dela (56. Taula).

Ikastetxeko etorkin kopurua

Ikasleen ikastetxean den etorkin kopuruaren arabera, ikasleek esparru desberdinetan erabiltzen duten hizkuntza euskara edota espainiera den adierazten digu ondorengo 57. Taulak.

57. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera, esparru desberdinetan, ikastetxeko etorkin kopuruaren arabera

		<% 5 N (%)	% 5-40 N (%)	>% 40 N (%)	χ^2
Eskolan	Euskaraz	239 (70,7)	212 (48,0)	16 (12,3)	132,057***
	Espainieraz	99 (29,3)	230 (52)	114 (87,7)	
Eskolako atarian	Euskaraz	22 (6,1)	5 (1,1)	0 (0,0)	22,571**
	Espainieraz	772 (96,6)	445 (98,9)	132 (100,0)	
Familian	Euskaraz	67 (19,6)	18 (4,2)	1 (0,9)	62,761***
	Espainieraz	275 (80,4)	409 (95,8)	113 (99,1)	
Lagunartean	Euskaraz	28 (7,9)	13 (2,9)	2 (1,6)	13,954**
	Espainieraz	328 (92,1)	431 (97,1)	124 (98,4)	

p<0,01 *p<0,001.

Esparru guztietan, esanguratsua da euskararen edota espainieraren erabileraren eta ikastetxeko etorkin kopuruaren artean dagoen lotura. Etorkinen portzentajea %5 baino baxuagoa duten ikastetxeetan egiten da euskara gehien; ondoren, %5-40 bitarteko portzentajea dutenetan; eta, azkenik, %40tik gorakoa dutenetan. Euskara eskolan erabiltzen da gehien, eta etorkinen ehunekoa %5etik beherakoa den ikastetxeetan batez ere, horrelakoetan %70,7k egiten baitu euskaraz. Kasu guztietan, eskolaren esparrutik urruntzean, euskararen erabilera nabarmen jaisten da, eta espainieraren erabilera igo (57. Taula).

Ikaslearen jatorria

Ondorengo 58. Taulan, ikasleek, jatorri geografikoaren arabera, esparru desberdinetan erabiltzen duten hizkuntza euskara edota espainiera den ikus daiteke.

58. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera, esparru desberdinetan, ikasleen jatorriaren arabera

		EAE + Nafarroa N (%)	Espainiako beste autonomia- erkidego bat N (%)	Europako beste herrialde bat N (%)	Europatik kanpoko herrialde bat N (%)	χ^2
Eskolan	Euskaraz	439 (58,2)	4 (26,7)	3 (16,7)	20 (17,4)	79,663***
	Espainieraz	315 (41,8)	11 (73,3)	15 (83,3)	95 (82,6)	
Eskolako atarian	Euskaraz	27 (3,4)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	5,249
	Espainieraz	757 (96,6)	15 (100,0)	18 (100,0)	115 (100,0)	
Familian	Euskaraz	84 (11,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (2,0)	10,533*
	Espainieraz	671 (88,9)	13 (100,0)	8 (100,0)	97 (98,0)	
Lagunartean	Euskaraz	43 (5,6)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	8,474*
	Espainieraz	729 (94,4)	15 (100,0)	16 (100,0)	114 (100)	

*p<0,05 ***p<0,001.

Euskararen edo espainieraren erabileraren eta ikasleen jatorriaren arteko harremana esanguratsua da eskolan, familian eta lagunartean. Esparru guztietan, euskararen erabilera altuagoa da EAEn eta Nafarroan jaiotakoen artean, eta, bereziki, eskolaren testuinguruan, hor %58,2k egiten baitu euskara. Aipatzekoa da kasu guztietan euskararen erabilera nabarmen jaisten dela eskolaren esparrutik urruntzean, eta espainieraren erabilera igo egiten dela (58. Taula).

Gurasoen maila soziokulturala

Ikasleek, haien amen ikasketa-mailaren arabera, esparru desberdinetan erabiltzen duten hizkuntza euskara edota espainiera den ikus daiteke ondorengo 59. Taulan.

59. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera, esparru desberdinetan, ikasleen amen ikasketen arabera

		IG	LM	BM	BAT	UNI	χ^2
		N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
Eskolan	Euskaraz	12 (33,3)	16 (31,4)	82 (40,4)	120 (57,4)	189 (45,1)	40,199***
	Espainieraz	24 (66,7)	35 (68,6)	121 (59,6)	89 (42,6)	114 (29,8)	
Eskolako atarian	Euskaraz	3 (9,4)	0 (0,0)	2 (1,0)	4 (1,8)	15 (4,7)	13,710**
	Espainieraz	29 (90,6)	51 (100,0)	204 (99,0)	216 (98,2)	301 (95,3)	
Familian	Euskaraz	2 (7,1)	0 (0,0)	7 (3,5)	12 (5,8)	60 (20,3)	51,120***
	Espainieraz	26 (92,9)	46 (100,0)	192 (96,5)	194 (94,2)	236 (79,7)	
Lagunartean	Euskaraz	2 (6,1)	0 (0,0)	7 (3,4)	5 (2,3)	25 (8,1)	13,814**
	Espainieraz	31 (93,9)	48 (100,0)	197 (96,6)	214 (97,7)	283 (91,9)	

IG: ikasketarik gabe; LM: lehen mailako ikasketak; BM: bigarren mailako ikasketak; BAT: Batxilergoa; UNI: unibertsitate-mailako ikasketak.

p<0,01 *p<0,001.

Euskararen edo espainieraren erabilera eta ikasleen amen ikasketa-mailaren arteko harremana esparru guztietan da esanguratsua. Esan daiteke goi-mailako ikasketak dituzten amen seme-alabek gehiago erabiltzen dutela euskara. Zehazki, goi-mailako ikasketak dituztenen amen seme-alabek eskolaren esparruan erabiltzen dute gehien euskara (Batxilergo-ikasketak dituztenen %57,4k eta unibertsitate-ikasketak dituztenen %45,1ek). Aipatzekoa da kasu guztietan euskararen erabilera jaitsi egiten dela, eta espainierarena igo, eskolaren esparrutik urruntzean (59. Taula).

Ondorengo 60. Taulan, ikasleek, haien aiten ikasketa-mailaren arabera, esparru desberdinetan erabiltzen duten hizkuntza euskara edota espainiera den ikus daiteke.

60. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera, esparru desberdinetan, ikasleen aiten ikasketen arabera

		IG N (%)	LM N (%)	BM N (%)	BAT N (%)	UNI N (%)	χ^2
Eskolan	Euskaraz	12 (33,3)	25 (31,2)	93 (44,9)	123 (59,4)	164 (59,6)	33,942***
	Espainieraz	24 (66,7)	55 (68,8)	114 (55,1)	84 (40,6)	111 (40,4)	
Eskolako atarian	Euskaraz	1 (2,8)	0 (0,0)	2 (0,9)	7 (3,3)	13 (4,5)	8,385
	Espainieraz	35 (97,2)	78 (100,0)	212 (99,1)	207 (96,7)	274 (95,5)	
Familiar	Euskaraz	1 (2,9)	1 (1,4)	8 (3,9)	14 (6,9)	54 (20,4)	49,956***
	Espainieraz	33 (97,1)	71 (98,6)	196 (96,1)	189 (93,1)	211 (79,6)	
Lagun--artean	Euskaraz	2 (6,1)	0 (0,0)	7 (3,4)	5 (2,3)	25 (8,1)	13,814**
	Espainieraz	31 (93,9)	48 (100,0)	197 (96,6)	214 (97,7)	283 (91,9)	

IG: ikasketarik gabe; LM: lehen mailako ikasketak; BM: bigarren mailako ikasketak; BAT: Batxilergoa; UNI: unibertsitate-mailako ikasketak.

p<0,01 *p<0,001.

Aitaren ikasketei dagokienez, 60. Taulan ikus daitekeenez, esparru guztietan dago bi aldagaien arteko harremana, eskolako atarian izan ezik. Esan daiteke, kasu honetan ere, goi-mailako ikasketak dituzten aiten seme-alabek erabiltzen dutela euskara gehien, eta eskolaren esparruan batez ere (Batxilergo-ikasketak dituztenen %59,4k eta unibertsitate-ikasketak dituztenen %59,6k). Kasu guztietan, eskolaren esparrutik urrundu ahala, euskararen erabilera jaitsi egiten da, eta espainieraren erabilera igo.

Hala, ikus daiteke (59. Taula eta 60. Taula) goi mailako ikasketak dituzten bai ama eta bai aiten seme-alabak direla euskara gehien egiten dutenak, eskola esparruan, eta horien artean kopuruak nahiko antzekoak direla.

Gurasoen maila sozioekonomikoa

Ikasleek, haien amak duen enplegu motaren arabera, esparru desberdinetan erabiltzen duten hizkuntza euskara edota espainiera den ikus daiteke ondorengo 61. Taulan.

61. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera, esparru desberdinetan, amaren lan motaren arabera

		Goi-mailako lanpostua	Maila ertaineko lanpostua	Kualifikaziorik gabea	Ez-aktiboa	χ^2
		N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
Eskolan	Euskaraz	100 (61,0)	138 (61,3)	92 (51,4)	83 (36,9)	33,758***
	Espainieraz	64 (39,0)	87 (38,7)	87 (48,6)	142 (63,1)	
Eskolako atarian	Euskaraz	6 (3,4)	9 (3,9)	5 (2,7)	2 (0,9)	4,441
	Espainieraz	170 (96,6)	221 (96,1)	180 (97,3)	223 (99,1)	
Familian	Euskaraz	30 (18,1)	36 (16,2)	8 (4,7)	6 (2,9)	36,929***
	Espainieraz	136 (81,9)	186 (83,8)	162 (95,3)	202 (97,1)	
Lagunartean	Euskaraz	11 (6,4)	15 (6,6)	15 (6,6)	5 (2,8)	5,606
	Espainieraz	162 (93,6)	212 (93,4)	212 (93,4)	176 (97,2)	

***p<0,001.

61. Taulan ikus daitekeen bezala, euskararen edo espainieraren erabilaren eta amaren lan motaren arteko harremana esanguratsua da eskolan eta familian. Kasu horietan, goi-mailako edo maila ertaineko lanbideak dituztenen seme-alabek euskara gehiago erabiltzen dute kualifikaziorik gabeko enplegua dutenen edo ez-aktibo direnen haurrek baino. Eskolan, maila altuko edo ertaineko lanpostua duten amen seme-alabek erabiltzen dute gehien euskara (goi-mailako profesionalen seme-alaben %61ek eta maila ertaineko profesionalen seme-alaben %61,3k, hurrenez hurren). Aipatzekoa da kasu guztietan euskararen erabilera jaitsi egiten dela, eta espainieraren erabilera igo, eskolatik urruntzean.

Ikasleek, haien aitak duen lan motaren arabera, esparru desberdinetan erabiltzen duten hizkuntza euskara edota espainiera den ikus daiteke ondorengo 62. Taulan.

62. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera, esparru desberdinetan, aitaren lan motaren arabera

		Goi-mailako lanpostua	Maila ertaineko lanpostua	Kualifikaziorik gabea	Ez-aktiboa	χ^2
		N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
Eskolan	Euskaraz	114 (55,9)	122 (58,4)	147 (49,7)	22 (35,5)	11,982**
	Espainieraz	90 (44,1)	87 (41,6)	149 (50,3)	40 (64,5)	
Eskolako atarian	Euskaraz	8 (3,7)	8 (3,6)	5 (1,7)	1 (1,6)	3,051
	Espainieraz	206 (96,3)	212 (94,4)	296 (98,3)	61 (98,4)	
Familian	Euskaraz	35 (17,5)	21 (10,2)	19 (6,7)	3 (5,0)	16,989**
	Espainieraz	165 (82,5)	185 (89,8)	266 (93,3)	57 (95,0)	
Lagunartean	Euskaraz	16 (7,6)	11 (5,0)	8 (2,7)	2 (3,3)	6,945
	Espainieraz	194 (92,4)	207 (95,0)	288 (97,3)	59 (96,7)	

**p<0,01.

Aitaren enplegu motari dagokionez, amaren kasuan bezala, harremana esanguratsua da eskolan eta familian. Kasu honetan ere, goi-mailako eta maila ertaineko lanbideak dituzten profesionalen seme-alabek egiten dute euskaraz gehien. Eskolan, maila altuko edo ertaineko lanpostua duten aiten seme-alabek egiten dute euskara gehien (maila altuko profesionalen seme-alaben %55,9k eta maila ertaineko profesionalen seme-alaben %58,4k, hurrenez hurren). Aipatzekoa da kasu guztietan euskararen erabilera jaitsi egiten dela, eta espainierarena igo, eskolatik urruntzean (62. Taula).

Hala, ikus daiteke (61. Taula eta 62. Taula) goi-mailako eta maila ertaineko lanbideak dituzten profesionalen seme-alabek egiten dutela euskaraz gehien, eskola esparruan. goi mailako ikasketak dituzten bai ama eta bai aiten seme-alabak direla euskara gehien egiten dutenak, eskola esparruan, eta horien artean kopuruak nahiko antzekoak direla.

Goi-mailako eta maila ertaineko lanbideak dituzten profesionalen seme-alabek eta goi-mailako ikasketak dituztenen seme-alabak dira euskaraz gehien egiten dutenak.

Laburbilduz, faktore soziodemografikoei dagokienez, esan dezakegu aztertu ditugun aldagai guztiek dutela harremana euskararen edo espainieraren erabilerarekin. Zenbait aldagairen kasuan, harreman hori esparru guztietan ematen da. Aldagai horiek ondoko hauek dira: eredu linguistikoa, ikastetxe mota, ikastetxeak duen etorkin kopurua, eta amaren ikasketa-maila.

- Eskolaren esparruan, aztertu ditugun aldagai guztien eta euskararen edo espainieraren erabileraren arteko harremana esanguratsua izan da. Esan beharra dago, orain arte emandako tauletan behin eta berriz azpimarratu den bezala, eskolan euskararen erabilera altuagoa dela beste esparruetan baino; izan ere, eskolatik urruntzean, euskararen erabilera jaitsi egiten da, eta espainieraren erabilera nabarmen igotzen da.
- Familian ere, aztertutako aldagai guztien eta euskararen edo espainieraren erabileraren arteko harremana esanguratsua da, ikasketa-mailaren eta sexuaren aldagaietan izan ezik.
- Lagunartean, aztertutako aldagai guztien eta euskararen edo espainieraren erabileraren arteko harremana esanguratsua da, sexuan salbu. Azkenik, eskolako atarian, aztertutako aldagai guztien eta euskararen edo espainieraren erabileraren arteko harremana esanguratsua da, sexuaren, ikasleen jatorriaren eta gurasoen maila sozioekonomikoaren aldagaietan izan ezik, bestelako aldagai guztien eta euskararen edo espainieraren erabileraren arteko harremana esanguratsua da.

5.2.4.2. Faktore linguistiko-kulturalak

Azpiatal honetan, euskararen eta espainieraren erabileraren eta faktore linguistiko-kulturalen arteko harremana aztertuko dugu, ondorengo 3.2. galderari erantzunez:

Ikerketako 3.2. galdera: Ba al da harremanik euskararen edo espainieraren erabileraren eta aldagai linguistiko-kulturalen artean?

Aldagai linguistiko-kulturalen artean, ondorengoak aztertu ditugu: hizkuntzen ezagutza, ikasleek ondoen hitz egiten duten hizkuntza, gehien erabiltzen duten hizkuntza, errazen hitz egiten duten hizkuntza, noiztik ari diren hizkuntza ikasten, eta kulturaren ezagutza eta praktika.

Hizkuntzaren ezagutza

Ikasleek esparru desberdinetan erabiltzen duten hizkuntza kontuan izanik (euskara edo espainiera), euskararen edo espainieraren ezagutza zenbatekoa den ikus daiteke ondorengo 63. Taulan.

63. Taula. Euskararen eta espainieraren ezagutza, erabileraren arabera, esparru desberdinetan

	Euskaraz		Espainieraz		U
	N	\bar{x}	N	\bar{x}	
Eskolan					
Euskararen ezagutza	450	4,34	421	3,52	57012,500***
Espainieraren ezagutza	449	4,47	418	4,46	91180
Eskolako atarian					
Euskararen ezagutza	24	4,88	879	3,92	4419***
Espainieraren ezagutza	24	4,38	872	4,46	10270
Familian					
Euskararen ezagutza	84	4,64	763	3,90	18233***
Espainieraren ezagutza	83	4,19	759	4,49	24747***
Lagunartean					
Euskararen ezagutza	42	4,50	847	3,95	122245***
Espainieraren ezagutza	41	3,90	843	4,49	12095***

Oharra: Ezagutza, 1etik 5erako Likert eskalan. ***p<0,001.

Euskararen ezagutzari dagokionez, 63. Taulan ikus daitekeenez, eta Mann-Whitneyren frogan oinarrituta, desberdintasunak esanguratsuak dira esparru guztietan. Esparru horietan euskaraz egiten dutenen euskararen ezagutza altuagoa da, espainieraz egiten dutenekin alderatuz. Eskolan, euskaraz egiten dutenen euskararen ezagutza altuagoa da ($\bar{x}=4,34$), espainiera egiten dutenen

aldean ($\bar{X}=3,52$). Eskolako atarian, euskaraz egiten dutenen euskararen ezagutza altuagoa da ($\bar{X}=4,88$), espainiera egiten dutenen aldean ($\bar{X}=3,92$). Familian, euskaraz egiten dutenen euskararen ezagutza altuagoa da ($\bar{X}=4,64$), espainiera egiten dutenen aldean ($\bar{X}=3,90$). Lagunartean, euskaraz egiten dutenen euskararen ezagutza altuagoa da ($\bar{X}=4,50$), espainiera egiten dutenen aldean ($\bar{X}=3,95$).

Espainieraren ezagutzari dagokionez, desberdintasunak esanguratsuak dira familian eta lagunartean. Familian espainieraz egiten dutenen espainiera-ezagutza altuagoa da ($\bar{X}=4,49$), euskaraz egiten dutenen aldean ($\bar{X}=4,19$). Lagunekin espainieraz egiten dutenen espainieraren ezagutza altuagoa da ($\bar{X}=4,49$), euskara egiten dutenen aldean ($\bar{X}=3,9$).

Ondoen hitz egiten duten hizkuntza

Ikasleek ondoen hitz egiten duten hizkuntzaren arabera (euskara edo espainiera), esparru desberdinetan egiten duten hizkuntza, euskara edota espainiera den, ikus daiteke ondorengo 64. Taulan.

64. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera, hainbat esparrutan, ikasleek ondoen hitz egiten duten hizkuntzaren arabera

		Euskara ondoen N (%)	Espainiera ondoen N (%)	χ^2
Eskolan	Euskaraz	62 (74,7)	383 (49,9)	18,413***
	Espainieraz	21 (25,3)	384 (50,1)	
Eskolako atarian	Euskaraz	16 (19,3)	8 (1,0)	94,231***
	Espainieraz	67 (80,7)	786 (99,0)	
Familian	Euskaraz	57 (67,9)	25 (3,3)	362,826***
	Espainieraz	27 (32,1)	742 (96,7)	
Lagunartean	Euskaraz	26 (32,1)	15 (1,9)	148,559***
	Espainieraz	55 (67,9)	771 (98,1)	

*** $p < 0,001$.

64. Taulan ikus daitekeenez, eta khi karratuaren frogaren arabera, esparru guztietan harreman esanguratsua dago euskararen edo espainieraren erabileraren eta ikasleek ondoen hitz egiten duten hizkuntzaren artean. Ondoen hitz egiten duten hizkuntza euskara dela adierazi duten ikasleek euskara gehiago erabiltzen dute esparru guztietan, espainiera aukeratu duten ikasleen aldean, nahiz eta gehien erabiltzen duten hizkuntza espainiera izan denentzako.

Gehien erabiltzen duten hizkuntza

Ikasleek, gehien erabiltzen duten hizkuntzaren arabera (euskara edo espainiera), esparru desberdinetan egiten duten hizkuntza euskara edota espainiera den ikus daiteke ondorengo 65. Taulan.

65. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera, hainbat esparrutan, gehien erabiltzen duten hizkuntzaren arabera

		Euskara N (%)	Espainiera N (%)	χ^2
Eskolan	Euskaraz	149 (68,0)	208 (45,8)	29,289***
	Espainieraz	70 (32,0)	246 (54,2)	
Eskolako atarian	Euskaraz	21 (9,5)	2 (0,3)	38,471***
	Espainieraz	201 (90,5)	470 (99,6)	
Familian	Euskaraz	56 (26,2)	13 (2,8)	86,379***
	Espainieraz	158 (73,8)	446 (97,2)	
Lagunartean	Euskaraz	30 (13,5)	6 (1,3)	46,010***
	Espainieraz	192 (86,5)	466 (98,7)	

***p<0,001.

65. Taulan ikus daitekeenez, khi karratuaren frogan oinarrituta, euskararen edo espainieraren erabileraren eta ikasleek gehien erabiltzen duten hizkuntzaren artean harreman esanguratsua dago, esparru guztietan. Gehien erabiltzen duten hizkuntza euskara dela adierazi duten ikasleek, euskara gehiago egiten dute esparru desberdinetan, espainiera hautatu dutenek baino. Espainiera hautatu dutenek, ordea, gehiago erabiltzen dute espainiera.

Errazen hitz egiten duten hizkuntza

Ikasleek, errazen hitz egiten duten hizkuntzaren arabera (euskara edo espainiera), esparru desberdinetan egiten duten hizkuntza euskara edota espainiera den ikus daiteke ondorengo 66. Taulan.

66. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera, esparru desberdinetan, errazen hitz egiten duten hizkuntzaren arabera

		Euskara N (%)	Espainiera N (%)	χ^2
Eskolan	Euskaraz	66 (68,0)	361 (50,6)	10,383***
	Espainieraz	31 (32,0)	352 (49,4)	
Eskolako atarian	Euskaraz	16 (16,7)	9 (1,2)	69,711***
	Espainieraz	80 (83,3)	729 (98,8)	
Familian	Euskaraz	49 (51,0)	27 (3,8)	218,637***
	Espainieraz	47 (49,0)	676 (96,2)	
Lagunartean	Euskaraz	23 (24,0)	15 (2,1)	92,746***
	Espainieraz	73 (76,0)	715 (97,9)	

***p<0,001.

66. Taulan ikus daitekeenez, eta khi karratuaren frogan oinarrituta, esparru guztietan harreman esanguratsua dago euskararen edo espainieraren erabileraren eta ikasleek errazen hitz egiten duten hizkuntzaren artean. Errazen hitz egiten duten hizkuntza euskara dela adierazi duten ikasleek euskara gehiago erabiltzen dute esparru guztietan, espainiera hautatu dutenen aldean. Espainiera errazen hitz egiten dutenek, gehiago erabiltzen dute espainiera.

Noiztik ari diren euskara ikasten

Ikasleak euskara ikasten noiz hasi diren kontuan hartuta, hainbat esparrutan egiten duten hizkuntza euskara edota espainiera den ikus daiteke ondorengo 67. Taulan.

67. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera, hainbat esparrutan, euskara ikasten hasitako adinaren arabera

		Jaiotzetik N (%)	3-5 urterekin N (%)	6-9 urterekin N (%)	10-12 urterekin N (%)	13-16 urterekin N (%)	χ^2
Eskolan	Euskaraz	232 (65,4)	212 (53,4)	11 (18,0)	3 (9,1)	5 (13,2)	101,104***
	Espainieraz	123 (34,6)	185 (46,6)	50 (82,0)	30 (90,9)	33 (86,8)	
Eskolako atarian	Euskaraz	22 (5,9)	5 (1,2)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	19,614***
	Espainieraz	351 (94,1)	406 (98,8)	62 (100,0)	35 (100,0)	34 (100,0)	
Familian	Euskaraz	77 (22,1)	6 (1,5)	1 (1,9)	0 (0,0)	0 (0,0)	111,531***
	Espainieraz	272 (77,9)	397 (98,5)	52 (98,1)	27 (100,0)	31 (100,0)	
Lagunartean	Euskaraz	31 (8,5)	11 (2,7)	1 (1,7)	0 (0,0)	0 (0,0)	19,687***
	Espainieraz	333 (91,5)	397 (97,3)	59 (98,3)	33 (100,0)	34 (100,0)	

***p<0,001.

Ikasleak euskara ikasten noiz hasi diren kontuan izanik, eta khi karratuaren frogan oinarrituta, 67. Taulan ikus daiteke esparru guztietan dagoela harremana euskararen edo espainieraren erabileraren eta ikaslea euskara ikasten hasi den adinaren artean. Hala, zenbat eta lehenago hasi euskara ikasten, orduan eta gehiago erabiltzen dute ikasleek euskara; euskara ikasten zenbat eta beranduago hasi, berriz, erabilera hori gutxituz doa.

Kulturaren ezagutza eta kultur praktika

Ikasleek esparru desberdinetan erabiltzen duten hizkuntza kontuan izanik (euskara edota espainiera), euskal kulturaren edo espainiar kulturaren inguruan zer-nolako ezagutza duten ikus daiteke ondorengo 68. Taulan.

68. Taula. Kulturaren ezagutza, euskararen edo espainieraren erabileraren arabera, hainbat esparrutan

	Euskaraz		Espainieraz		U
	N	\bar{X}	N	\bar{X}	
Eskolan					
Euskal kulturaren ezagutza	449	3,80	426	3,11	62940,500***
Espainiar kulturaren ezagutza	446	3,71	418	3,65	91880,500
Eskolako atarian					
Euskal kulturaren ezagutza	24	4,46	882	3,44	4761,000***
Espainiar kulturaren ezagutza	23	3,52	873	3,71	9155,500
Familian					
Euskal kulturaren ezagutza	81	4,12	766	3,41	19102,000***
Espainiar kulturaren ezagutza	84	3,19	756	3,75	22469,000***
Lagunartean					
Euskal kulturaren ezagutza	41	4,10	851	3,44	11446,500***
Espainiar kulturaren ezagutza	41	3,32	841	3,72	14048,500*

Oharra: Kulturaren ezagutza, 1etik 5 erako Likert eskalan. *p<0,05 ***p<0,001.

Euskal kulturaren ezagutzari dagokionez, 68. Taulan ikus daiteke, Mann-Whitneyren U frogan oinarrituta, desberdintasun esanguratsuak daudela esparru guztietan. Esparru horietan, euskaraz egiten dutenek hobeto ezagutzen dute euskal kultura. Espainiar kulturaren ezagutzari dagokionez, aldiz, desberdintasun esanguratsuak familian eta lagunartean soilik ematen dira. Kasu horietan, espainieraz egiten dutenek ezagutza handiagoa daukate espainiar kulturaren inguruan.

Ikasleek esparru desberdinetan erabiltzen duten hizkuntza kontuan izanik (euskara edo espainiera), euskal kulturaren edo espainiar kulturaren praktika zenbatekoa den ikus daiteke ondorengo 69. Taulan.

69. Taula. Kultur praktika, euskararen edo espainieraren erabileraren arabera, esparru desberdinetan

	Euskaraz		Espainieraz		U
	N	\bar{x}	N	\bar{x}	
Eskolan					
Euskal kultura praktika	443	3,32	408	2,61	59716,500***
Espainiar kultura praktika	438	3,56	403	3,60	86375,000
Eskolako atarian					
Euskal kultura praktika	25	3,96	858	2,94	5647,500***
Espainiar kultura praktika	23	3,00	850	3,59	7471,500*
Familian					
Euskal kultura praktika	81	3,81	748	2,89	17016,000***
Espainiar kultura praktika	82	3,02	736	3,65	21711,500***
Lagunartean					
Euskal kultura praktika	41	3,71	830	2,93	10955,000***
Espainiar kultura praktika	40	3,20	821	3,59	13615,000*

Oharra: kultur praktika, 1etik 5erako Likert eskalan. *p<0,05 ***p<0,001.

Euskal kultur praktikei dagokienez ere, desberdintasun esanguratsuak ematen dira esparru desberdinetan, eta esparru horietan euskaraz egiten dutenen euskal kulturaren praktika altuagoa da. Espainiar kultur praktikari dagokionez, desberdintasunak esanguratsuak dira eskolako atarian, familian eta lagunartean, eta esparru horietan espainieraz egiten dutenen espainiar kultur praktika altuagoa da (69. Taula).

Laburbilduz, faktore linguistiko-kulturalari dagokienez, esan dezakegu:

- Badela loturarik aztertu ditugun aldagai linguistiko-kulturalen eta euskararen edo espainieraren erabileraren artean. Euskararen ezagutzari dagokionez, euskaraz egiten dutenen euskararen ezagutza altuagoa da, eta desberdintasunak esparru guztietan dira esanguratsuak. Espainieraren ezagutzari dagokionez, aldiz, desberdintasunak familian eta lagunartean soilik dira esanguratsuak, eta, kasu horietan, espainieraz egiten dutenen espainieraren ezagutza altuagoa da.
- Ondoan, gehien edo errazen hitz egiten duten hizkuntza euskara dela adierazi duten ikasleek, euskararen erabilera handiagoa egiten dute esparru guztietan, espainiera aukeratu dutenen aldean.

- Euskararen edo espainieraren erabileraren eta ikaslea euskara ikasten hasi den adinaren artean, esparru guztietan dago lotura. Hala, zenbat eta lehenago hasi euskara ikasten, orduan eta euskara gehiago erabiltzen dute ikasleek.
- Euskal kulturari eta praktikari dagokienez, desberdintasunak esparru guztietan dira esanguratsuak, eta esparru horietan euskaraz egiten dutenen euskal kulturaren ezagutza eta praktika altuagoak dira. Espainiar kulturaren ezagutzari eta praktikari dagokienez, desberdintasunak, ezagutzaren kasuan, familian eta lagunartean soilik dira esanguratsu; praktikaren kasuan, berriz, eskolako atarian, familian eta lagunartean.

5.2.4.3. Faktore psikosozialak

Azpiatal honetan, faktore psikosozialen arabera aztertu ditugu euskararen eta espainieraren erabilerak, ondorengo 3.3. galderari erantzunez:

Ikerketako 3.3. galdera: Desberdintasunik ba al da euskaraz egiten dutenen eta espainieraz egiten dutenen faktore psikosozialen artean?

Ikasleek esparru desberdinetan erabiltzen duten hizkuntzaren arabera (euskara edo espainiera) aztertutako aldagai psikosozialetan desberdintasunik baden ikusteko, Mann-Whitneyren U frogak erabili ditugu. Aldagai psikosozialen artean, ondorengoak aztertu ditugu: harreman-sareak, identitatea, eta hizkuntzekiko eta kulturekiko jarrera.

Harreman-sareak

Ikasleen harreman-sareen artean, ondorengoak aztertu ditugu: euskara-hiztunekin dituzten harremanak, espainiera-hiztunekin harremanak, euskara-hiztunekin harremana izan nahia, eta espainiera-hiztunekin harremanak izan nahia.

Ikasleek esparru desberdinetan erabiltzen duten hizkuntza (euskara edo espainiera) kontuan izanik, ikasleen harreman-sareak nolakoak diren ikus daitezke ondorengo 70. Taulan.

70. Taula. Euskararen edo espainieraren erabilera, hainbat esparrutan, eta ikasleek harreman-sareetan erabiltzen duten hizkuntza

	Euskaraz		Espainieraz		U
	N	\bar{x}	N	\bar{x}	
Eskolan					
Euskara-hiztunekin harremana	455	4,12	436	3,37	68320,000***
Espainiera-hiztunekin harremanak	456	4,57	430	4,40	91661,000*
Euskara-hiztunekin harremanak izan nahia	451	4,43	423	3,72	68147,500***
Espainiera-hiztunekin harremanak izan nahia	450	4,49	417	4,28	85061,500**
Eskolako atarian					
Euskara-hiztunekin harremanak	24	4,88	899	3,73	4953,000***
Espainiera-hiztunekin harremanak	25	4,36	892	4,49	92483,000
Euskara-hiztunekin harremanak izan nahia	24	4,71	882	4,07	7390,500**
Espainiera-hiztunekin harremanak izan nahia	23	4,22	877	4,38	9312,000
Familian					
Euskara-hiztunekin harremanak	85	4,64	784	3,71	18799,000***
Espainiera-hiztunekin harremanak	85	4,27	778	4,52	28329,500**
Euskara-hiztunekin harremanak izan nahia	81	4,80	769	4,04	19702,000***
Espainiera-hiztunekin harremanak izan nahia	81	4,05	762	4,42	25166,000***
Lagunartean					
Euskara-hiztunekin harremanak	41	4,66	868	3,72	10171,500***
Espainiera-hiztunekin harremanak	41	4,37	862	4,49	15567,000
Euskara-hiztunekin harremanak izan nahia	39	4,87	853	4,06	10172,500***
Espainiera-hiztunekin harremanak izan nahia	39	4,15	848	4,39	14747,500

Oharra: harreman-sareak, 1etik 5erako Likert eskalan. *p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001.

70. Taulan ikus daitekeenez, ikasleek euskara-hiztunekin dituzten harremanei dagokienez, euskaraz egiten dutenen euskara harreman-sareak zabalagoak dira espainieraz hitz egiten dutenen aldean, eta desberdintasunak esparru guztietan dira esanguratsuak. Espainiera-hiztunekin dituzten harremanei dagokienez, desberdintasunak eskolan eta familian dira esanguratsu. Kasu horietan, euskaraz hitz egiten dutenen espainiar harreman-sarea txikiagoa da.

Euskara-hiztunekin harremanak izateko nahia handiago da euskaraz egiten dutenen artean, espainieraz hitz egiten dutenen artean baino, eta desberdintasunak esparru guztietan dira esanguratsuak. Espainiera-hiztunekin harremanak izateko nahia ere handiagoa da eskolan eta familian, euskaraz hitz egiten dutenen artean.

Identitatea

Ikasleek esparruz esparru erabiltzen duten hizkuntza kontuan izanik, lurraldearekiko eta hizkuntzarekiko duten identitatea, edo identitatea izan nahia, ikus daiteke ondorengo 71. Taulan.

71. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera hainbat esparrutan, eta identitatea

	Euskaraz		Espainieraz		U
	N	\bar{x}	N	\bar{x}	
Eskolan					
Euskaldun sentitzea	450	4,40	424	3,58	65275,500***
Espainiar sentitzea	444	3,17	419	3,44	83130,000***
Zenbateraino euskaldun	438	4,27	415	3,52	71348,000***
Zenbateraino espainiar	433	2,86	410	3,11	80521,000*
Euskararekin identifikatuta	440	4,30	414	3,84	71348,000***
Espainierarekin identifikatuta	429	4,21	409	4,27	84273,500
Eskolako atarian					
Euskaldun sentitzea	24	4,79	881	3,99	6544,500***
Espainiar sentitzea	24	1,92	871	3,35	5029,000***
Zenbateraino euskaldun	21	4,62	863	3,89	6085,500**
Zenbateraino espainiar	21	1,67	853	3,01	4390,500***
Euskararekin identifikatuta	22	4,68	865	4,07	6253,500**
Espainierarekin identifikatuta	21	3,86	844	4,26	7192,500
Familian					
Euskaldun sentitzea	82	4,88	766	3,94	17374,500***
Espainiar sentitzea	82	2,15	756	3,46	15849,000***
Zenbateraino euskaldun	80	4,54	749	3,87	19997,500***
Zenbateraino espainiar	78	1,68	743	3,12	13273,000***
Euskararekin identifikatuta	83	4,78	750	4,03	17866,500***
Espainierarekin identifikatuta	80	3,53	729	4,34	17143,500***
Lagunartean					
Euskaldun sentitzea	40	4,78	849	3,97	10758,000***
Espainiar sentitzea	39	2,23	840	3,36	9409,000***
Zenbateraino euskaldun	37	4,51	832	3,89	11058,000**
Zenbateraino espainiar	38	1,95	822	3,02	9219,500***
Euskararekin identifikatuta	39	4,67	832	4,05	10613,500***
Espainierarekin identifikatuta	39	3,82	808	4,26	12227,500**

Oharra. Identitatea: 1etik 5 erako Likert eskalan. *p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001.

Euskaraz egiten dutenen euskaldun sentimendua, espainieraz hitz egiten dutenen aldean, altuagoa da, 71. Taulan ikus daitekeen bezala. Espainieraz hitz egiten dutenen espainiar sentimendua altuagoa da, euskaraz hitz egiten dutenen aldean. Eta desberdintasunak esparru guztietan dira esanguratsuak.

Euskaldun izan nahiari dagokionez ere, desberdintasunak esanguratsuak dira esparru guztietan. Euskaldun izan nahia altuagoa da euskaraz egiten dutenen artean. Espainiar izan nahia, ordea, altuagoa da espainieraz hitz egiten dutenen artean.

Euskararekiko identitatea altuagoa da euskaraz egiten dutenen artean, eta desberdintasunak esparru guztietan dira esanguratsuak. Espainiarekiko identitatea altuagoa da espainiera hitz egiten dutenen artean; dena den, euskara hitz egiten dutenekin alderatuz, familian eta lagunartean soilik da esanguratsua.

Hizkuntzekiko zein kulturekiko jarrera

Ikasleek esparru desberdinetan erabiltzen duten hizkuntza kontuan izanik (euskara edota espainiera), hizkuntzak (euskara edota espainiera) eta kulturak (euskal kultura eta espainiar kultura) ezagutzeko nahia aztertu nahi ditugu. Horrez gain, erabiltzen duten hizkuntzaren arabera, hizkuntzekiko eta kulturekiko (euskal kultura edo espainiar kultura) duten mehatxu-pertzepzioa ere ezagutu nahi dugu.

Hizkuntzekiko zein kulturekiko jarrera nolakoa den ikus daiteke ondorengo 72. Taulan, ikasleek hainbat esparrutan erabiltzen duten hizkuntzaren arabera (euskara edo espainiera).

72. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera, hainbat esparrutan, eta hizkuntza eta kulturekiko jarrera

	Euskaraz		Espainieraz		U
	N	\bar{X}	N	\bar{X}	
Eskolan					
Euskara ezagutu nahia	423	4,15	393	3,46	59221,000***
Espainiera ezagutu nahia	427	4,00	385	4,05	78379,500
Euskal kultura ezagutu nahia	430	3,94	403	3,29	62276,500***
Espainiar kultura ezagutu nahia	816	3,52	394	3,58	72276,500
Euskara eta euskal kultura mehatxatuta dauden ustea	454	3,54	422	3,24	82690,500***
Espainiera eta espainiar kultura mehatxatuta dauden ustea	453	1,91	423	2,17	86283,000**
Eskolako atarian					
Euskara ezagutu nahia	22	4,91	827	3,80	4171,500***
Espainiera ezagutu nahia	22	3,36	821	4,01	6866,000*
Euskal kultura ezagutu nahia	23	4,65	841	3,60	4910,500***
Espainiar kultura ezagutu nahia	21	2,67	826	3,54	5578,500**
Euskara eta euskal kultura mehatxatuta dauden ustea	24	3,88	879	3,2	8312,500
Espainiera eta espainiar kultura mehatxatuta dauden ustea	24	2,17	883	2,05	10244,500
Familian					
Euskara ezagutu nahia	79	4,59	720	3,76	17512,000***
Espainiera ezagutu nahia	78	3,22	716	4,08	16971,000***
Euskal kultura ezagutu nahia	78	4,45	734	3,55	17175,500***
Espainiar kultura ezagutu nahia	77	2,73	718	3,61	17067,500**
Euskara eta euskal kultura mehatxatuta dauden ustea	84	4,17	768	3,34	82690,500***
Espainiera eta espainiar kultura mehatxatuta dauden ustea	84	1,89	769	2,04	86283,000
Lagunartean					
Euskara ezagutu nahia	39	4,54	798	3,80	10228,000***
Espainiera ezagutu nahia	38	3,24	793	4,04	10102,500***
Euskal kultura ezagutu nahia	40	4,23	813	3,60	11393,500**
Espainiar kultura ezagutu nahia	39	2,97	799	3,55	11280,000*
Euskara eta euskal kultura mehatxatuta dauden ustea	41	4,07	849	3,39	11661,500***
Espainiera eta espainiar kultura mehatxatuta dauden ustea	40	1,98	852	2,07	16076,000

Oharra: jarrera, 1etik 5erako Likert eskalan. * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$.

Euskara ezagutu nahiari dagokionez, 72. Taulan ikus daitekeenez, esparru guztietan desberdintasun esanguratsuak daude. Esparru horietan euskaraz egiten dutenen euskara ezagutzeko nahia altuagoa da. Espainiera ezagutu nahiari dagokionez, desberdintasuna esanguratsua da eskolako atarian, familian eta lagunartean. Kasu horietan, altuagoa da espainieraz egiten dutenen espainiera ezagutu nahia.

Euskal kultura ezagutu nahiari dagokionez ere, desberdintasunak esparru guztietan dira esanguratsuak; hala, esparru horietan euskaraz egiten dutenen euskal kultura ezagutu nahia altuagoa da. Espainiar kultura ezagutu nahiari dagokionez, desberdintasunak esanguratsuak dira eskolako

atarian, familian eta lagunartean. Esparru horietan espainieraz egiten dutenen espainiar kultura ezagutzeko nahia altuagoa da.

Euskara eta euskal kultura mehatxatuta dauden ustea altuagoa da euskaraz hitz egiten dutenen artean, eta eskolan, familian eta lagunartean da esanguratsua. Espainiera eta espainiar kultura mehatxatuta dauden usteari dagokionez, desberdintasunak eskolan dira esanguratsuen. Espainieraz hitz egiten dutenek espainiera eta espainiar-kultura mehatxatuta dauden uste altuagoa dute.

Laburbilduz, faktore psikosozialei dagokienez:

- Euskaraz egiten dutenen artean, batez bestekoak altuagoak dira espainieraz hitz egiten dutenekin alderatuz, ondorengo alderdietan: euskaldunekin dituzten harremanak, euskaldunekin harremanak izan nahia, euskaldun sentimendua, euskaldun izan nahia, euskararekiko identitatea, euskara ezagutu nahia, euskal kultura ezagutu nahia, eta euskara eta euskal kultura mehatxatuta dauden ustea. Beraz, euskara edo espainiera gehiago erabiltzearen arabera, aztertutako harreman-sarean, identitatean, eta jarreraren alderdietan, desberdintasunak daudela frogatu ahal izan dugu.

5.2.4.4. Faktore psikopedagogikoak

Azpiatal honetan, faktore psikopedagogikoekin lotuta aztertuko dugu euskararen eta espainieraren erabilera (3.4. galdera).

Ikerketako 3.4. galdera: Desberdintasunik ba al da euskaraz egiten dutenen eta espainieraz egiten dutenen faktore psikopedagogikoen artean?

Aztertutako aldagai psikopedagogikoetan, euskararen edo espainieraren erabileraren arabera desberdintasunik baden ikusteko, Mann-Whitneyren U frogak egin ditugu. Aldagai psikopedagogikoen artean, ikasleen ondorengo alderdiak aztertu ditugu: bizitza pertsonalarekiko poztasun-maila, EAEn bizitzearekiko poztasun-maila, emaitza akademikoen gaineko balorazioa, ikastetxean sentitzen diren modua, ikaskideekin duten harremana, klasean duten jarrera, eta gurasoek eskolako lanetan ematen dieten laguntza.

Ondorengo 73. Taulan, ikasleek erabiltzen duten hizkuntzaren arabera (euskara edo espainiera), aztertutako aldagai psikopedagogikoetan desberdintasunik baden aztertzen da.

73. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera, hainbat esparrutan, eta aldagai psikopedagogikoak

	Euskaraz		Espainieraz		U
	N	\bar{X}	N	\bar{X}	
Eskolan					
Bizitza pertsonalarekiko poztasun-maila	441	4,35	414	4,14	80531,000**
EAEEn bizitzeagatiko poztasun-maila	442	4,37	413	4,13	78158,500***
Ikastetxean nola sentitzen diren	442	4,10	408	3,96	84959,500
Ikaskideekin duten harremana	441	4,54	410	4,37	81227,500**
Klasean duten jarrera	437	3,99	413	3,86	84402,500
Emaitza akademikoen gaineko balorazioa	444	3,50	415	3,27	79819,000**
Gurasoek eskolako lanetan emandako laguntza	464	2,79	436	2,64	93877,000
Eskolako atarian					
Bizitza pertsonalarekiko poztasun-maila	24	4,54	858	4,25	8622,000
EAEEn bizitzeagatiko poztasun-maila	23	4,39	861	4,26	8963,500
Ikastetxean nola sentitzen diren	24	3,75	853	4,04	9585,500
Ikaskideekin duten harremana	24	4,50	854	4,46	9521,000
Klasean duten jarrera	23	4,30	853	3,92	7243,000*
Emaitza akademikoen gaineko balorazioa	24	4,00	862	3,36	6496,500**
Gurasoek eskolako lanetan emandako laguntza	27	3,19	903	2,71	9598,000
Familian					
Bizitza pertsonalarekiko poztasun-maila	82	4,41	745	4,25	28248,000
EAEEn bizitzeagatiko poztasun-maila	82	4,33	747	4,27	29080,500
Ikastetxean nola sentitzen diren	82	4,24	744	4,01	26212,000*
Ikaskideekin duten harremana	83	4,71	743	4,44	24809,000**
Klasean duten jarrera	82	4,05	741	3,91	28066,000
Emaitza akademikoen gaineko balorazioa	82	3,68	748	3,35	25156,000**
Gurasoek eskolako lanetan emandako laguntza	85	3,07	788	2,68	27137,000**
Lagunartean					
Bizitza pertsonalarekiko poztasun-maila	41	4,63	827	4,24	13526,000*
EAEEn bizitzeagatiko poztasun-maila	40	4,70	830	4,26	12490,500**
Ikastetxean nola sentitzen diren	41	4,15	823	4,04	15122,500
Ikaskideekin duten harremana	41	4,59	824	4,46	15017,000
Klasean duten jarrera	38	4,05	826	3,92	14042,500
Emaitza akademikoen gaineko balorazioa	38	3,79	834	3,36	12085,000**
Gurasoek eskolako lanetan emandako laguntza	43	3,30	872	2,70	13650,500**

Oharra: aldagai psikopedagogikoak, 1etik 5erako Likert eskalan. *p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001.

Bizitza pertsonalaren inguruan duten poztasun-maila, eta EAEn bizitzen sentitzen dutena, altuagoak dira euskara hitz egiten dutenen kasuan, eta desberdintasunak esanguratsuak dira eskolan eta lagunartean.

Ikastetxean sentitzen diren moduaren inguruko pertzepzio positiboa altuagoa da euskaraz egiten dutenen artean, eta desberdintasunak familian dira esanguratsuen.

Ikaskideekin duten harremanaren inguruko pertzepzio positiboa altuagoa da euskaraz egiten dutenen artean, eta desberdintasunak esanguratsuak dira familian eta eskolan.

Klasean duten jarrerarekiko duten pertzepzio positiboa altuagoa da euskaraz egiten dutenen artean, eta desberdintasunak esanguratsuak dira eskolako atarian.

Emaitza akademikoen inguruko pertzepzio positiboa altuagoa da euskaraz egiten dutenen artean, eta desberdintasunak esparru guztietan dira esanguratsu.

Gurasoek etxeko lanak egiteko orduan ematen dieten laguntzaren inguruko pertzepzio positiboa altuagoa da euskaraz egiten dutenen artean, eta desberdintasunak esanguratsuak dira familian eta lagunartean (73. Taula).

Aurreko aldagaiez gain, beste bat ere neurtu dugu aldagai psikopedagogikoen barruan zehazki, ikaslea euskara eta euskal kultura lantzeko eta sustatzeko proiektua duen ikastetxe batean egoteak, harremanik baduen esparru desberdinetan erabiltzen duen hizkuntzarekin (euskara edo espainiera) (74. Taula). Harreman hori neurtzeko, khi karratuaren froga erabili dugu.

74. Taula. Euskararen eta espainieraren erabilera, hainbat esparrutan, ikastetxeak euskara eta euskal kultura sustatzeko proiektua izatearen arabera

		Proiektua bai N (%)	Proiektua ez N (%)	χ^2
Eskolan	Euskaraz	281 (61,8)	162 (51,6)	29,168***
	Espainieraz	174 (38,2)	152 (48,4)	
Eskolako atarian	Euskaraz	23 (4,8)	4 (1,2)	11,249***
	Espainieraz	456 (95,2)	316 (98,8)	
Familian	Euskaraz	67 (14,6)	17 (5,5)	26,575***
	Espainieraz	391 (85,4)	293 (94,5)	
Lagunartean	Euskaraz	32 (6,7)	11 (3,5)	7,495***
	Espainieraz	443 (93,3)	301 (96,5)	

*** $p < 0,001$.

Ikus daitekeen bezala, euskara eta euskal kultura lantzeko proiektua dutela dioten ikasleek, ikastetxeetan gehiago erabiltzen dute euskara, esparru desberdinetan.

Laburbilduz, oro har, esan daiteke:

- Euskaraz egiten dutenek, batez besteko altuagoak dituztela aztertutako aldagai psikopedagogiko guztietan, espainieraz hitz egiten dutenek baino. Nolanahi ere, jarraian ikusiko dugun bezala, batez bestekoak kasu batzuetan soilik dira esanguratsu.
- Hala, bizitza pertsonalarekiko sentitzen duten poza, eta EAEn bizitzean sentitzen duten poza, handiagoa da euskara egiten dutenen artean; hau eskolan eta lagunartean da esanguratsuen. Eraitza akademikoen inguruko pertzepzio positiboa altuagoa da euskaraz egiten dutenen artean, eta desberdintasunak esparru guztietan dira esanguratsu.
- Ikastetxean sentitzeko moduaren, eta ikaskideekin duten harremanaren inguruko pertzepzio positiboa, altuagoa da euskaraz egiten dutenen artean, eta desberdintasunak esanguratsuak dira familian eta eskolan. Klasean duten jarrerarekiko pertzepzio positiboa altuagoa da euskaraz egiten dutenen artean, nagusiki eskola-atarian. Gurasoek etxeko lanetan ematen dieten laguntzaren inguruko pertzepzio positiboa altuagoa da euskaraz egiten dutenen artean, eta esanguratsua da familian eta lagunartean.
- Bukatzeko, euskara eta euskal kultura sustatzeko proiektua duten ikastetxeetan handiagoa da euskararen erabilera esparru desberdinetan, halako proiekturik ez dutenen aldean.

5.2.5. Ikasleen euskararen erabilera orokorra, eta euskararen erabilerarekin erlazionatuta dauden faktore soziodemografikoak, linguistiko-kulturalak, psikosozialak eta psikopedagogikoak

Atal honetan, batetik, ikasleen euskararen erabilera aztertuko dugu; horretarako, batez bestekoa eta Mann-Whitneyren U froga erabiliko ditugu. Bestetik, erabilera horren eta faktore soziodemografikoen, linguistiko-kulturalen, psikosozialen eta psikopedagogikoen arteko harremana aztertuko dugu; horretarako, aldagai desberdinen nolakotasuna kontuan izanik, hainbat froga erabiliko ditugu: aldagai soziodemografikoak aztertzeko, Mann-Whitneyren U froga edo Kruskal-Wallisen frogak erabiliko ditugu; aldagai linguistiko-kulturalak aztertzeko, berriz, Mann-Whitneyren U froga, Kruskal-Wallisen froga eta Pearsonen korrelazioak. Ondoren, aldagai psikosozialak aztertzeko, Pearsonen korrelazioak baliatuko ditugu, eta, bertan, hizkuntzekiko eta kulturekiko jarrera eta motibazioaren atala osatzeko, galdera kualitatiboen azterketa egingo dugu. Bukatzeko, aldagai psikopedagogikoak aztertzeko, Pearsonen korrelazioak erabiliko ditugu.

5.2.5.1. Ikasleen euskararen erabilera orokorra

Atal honetan, ikasleen euskararen erabilera orokorra aztertuko dugu, ondorengo 4. galderari erantzunez:

Ikerketako 4. galdera: Nolakoa da ikasleen euskararen erabilera orokorra, eta erabilera hori desberdina al da jatorriaren arabera?

Ikasleen (N=917) euskararen erabilera orokorraren batez bestekoa 3,41ekoa da. Beraz, esan daiteke ikasleen euskararen erabilera erdibidetik gora kokatzen dela. Hau da, euskararen erabilera «erdizka erabiltzen dut» eta «nahiko erabiltzen dut» tartean kokatzen da.

Taldeen arteko konparaketa egiteko, Mann-Whitneyren U froga erabili dugu, ikasle autoktonoen eta etorkinen euskararen erabileraren artean desberdintasun esanguratsurik ba ote dagoen ikusteko (75. Taula).

75. Taula. Ikasleen euskararen erabilera orokorra, ikasleen jatorriaren arabera (I)

Autoktonoak		Etorkinak		U
N	\bar{X}	N	\bar{X}	
776	3,57	134	2,59	28904,000***

Oharra: Euskararen erabilera orokorra: 1etik 5erako Likert eskala. *** $p < 0,001$.

Hala, 75. Taulan ikus daiteke euskararen erabilera altuagoa dela autoktonoen artean ($\bar{X}=3,57$), eta desberdintasuna esanguratsua dela, etorkinekin ($\bar{X}=2,59$) konparatuz. Autoktonoen euskararen erabilera erdibidetik gora kokatzen da; etorkinen euskararen erabilera, aldiz, erdibidetik behera.

Jatorriaren azterketa zehatzagoa eginez, 76. Taulan ikus daiteke ikasleen jatorriaren arabera euskararen erabilera nolakoa den. Analisi hori egiteko, Kruskal-Wallis-en frogara erabili dugu.

76. Taula. Ikasleen euskararen erabilera orokorra, ikasleen jatorriaren arabera (II)

	N	\bar{X}	χ^2
EAE eta Nafarroa	760	3,11	
Estatu Espainiarreko beste autonomia-erkidego bat	15	2,60	83,116***
Europako beste lurralde bat	18	2,22	
Europatik kanpoko herrialde bat	114	2,26	

Oharra: Euskararen erabilera orokorra: 1etik 5erako Likert eskala. *** $p < 0,001$.

Horren arabera, ikus daiteke EAEkoak eta Nafarroakoak direnek egiten dutela euskara gehien ($\bar{X}=3,11$); ondoren, Espainiako beste autonomia-erkidego batetik etorritakoek ($\bar{X}=2,60$), eta, azkenik, euskararen erabilera baxuena egiten dutenak Europako beste lurralde batetik ($\bar{X}=2,22$) eta Europatik kanpoko herrialde batetik etorritakoak ($\bar{X}=2,26$) direla.

5.2.5.2. Ikasleen euskararen erabilera orokorra, eta faktore soziodemografikoen, linguistiko-kulturalen, psikosozialen eta psikopedagogikoen arteko harremana

Atal honetan, euskararen erabilera orokorraren eta hainbat faktoreen arteko harremana aztertuko dugu. Lehen esan bezala, ikuspegi psiko-sozio-linguistiko-kultural-pedagogikoa erabiliko dugu horretarako. Datuak hiru taldetan sailkatuta aurkeztuko ditugu: lagin osoaren datuak, autoktonoen datuak eta etorkinen datuak. Hala, populazio horien eta aztertutako faktoreen artean harremanik dagoen ikusi nahi dugu, ondorengo 5. galderari erantzunez:

Ikerketako 5. galdera: Harremanik ba al da ikasleen euskararen erabilera orokorraren eta aztertutako aldagaien artean?

5.2.5.2.1. Faktore soziodemografikoak

Azpiatal honetan, faktore soziodemografikoen arabera aztertuko dugu euskararen erabilera, ondorengo 5.1. galderari erantzunez.

Ikerketako 5.1. galdera: Euskararen erabilera orokorra desberdina al da aldagai soziodemografikoen arabera?

Aldagai soziodemografikoen artean, ondorengoak aztertu ditugu: sexua, ikasketa-maila, ikastetxe mota, eredu linguistikoa, ikastetxeko etorkin kopurua, eta gurasoen maila sozioekonomiko eta kulturala.

Ikasleen euskararen erabileran, aukeratutako alderdi soziodemografikoen arabera desberdintasunik dagoen ikusteko, Kruskal-Wallis-en frogua eta Mann-Whitneyren U frogua erabili ditugu (77. Taula).

77. Taula. Ikasleen euskararen erabilera orokorra, aldagai soziodemografikoen arabera

		LAGIN OSOA			AUTOKTONOAK			ETORKINAK		
		<i>N</i>	\bar{x}	$\chi^2 - U$	<i>N</i>	\bar{x}	$\chi^2 - U$	<i>N</i>	\bar{x}	$\chi^2 - U$
Sexua	Neska	436	3,51	95347,500	374	3,65	68729,000	59	2,63	2056
	Mutila	474	3,34		398	3,49		73	2,56	
Ikasketa-maila	2.maila	524	3,59	81514,000***	450	3,70	60176,000***	70	2,94	13,287***
	4.maila	389	3,18		322	3,38		64	2,2	
Ikastetxe mota	Publikoa	574	3,47	25,918***	496	3,63	11,239**	73	2,56	2195,000
	I-erlijioso	167	2,98		105	3,19		61	2,63	
	I-ikastola	176	3,64		175	3,64		—	—	
Eredu linguistiko	A eredia	136	2,44	120,720***	67	2,54	62,805***	65	2,40	14,90165**
	B eredia	196	3,58		161	3,66		34	3,06	
	D eredia	536	3,64		517	3,70		3	3,11	
	X eredia	5	1,40		2	1,50		3	1,33	
Ikastetxeko etorkin kopurua	<% 5	352	3,75	89,275***	345	3,75	38,052***	6	3,33	3,688
	% 5-40	441	3,40		379	3,53		57	2,70	
	>% 40	124	2,53		52	2,67		71	2,44	
Amaren ikasketa-maila	IU	314	3,71	36,461***	293	3,78	23,542***	20	2,70	2,626
	BAT	211	3,42		181	3,55		30	2,63	
	BM	204	3,09		162	3,25		41	2,49	
	LM	51	3,24		34	3,41		17	2,88	
	IG	34	3,12		18	3,78		15	2,27	
Aitaren ikasketa-maila	IU	286	3,67	36,461***	262	3,75	19,007***	22	2,86	1,894
	BAT	208	3,47		179	3,64		28	2,50	
	BM	206	3,16		166	3,32		38	2,55	
	LM	84	3,05		60	3,22		24	2,63	
	IG	36	3,28		24	3,63		11	2,45	
Amaren lan mota	GML	174	3,64	26,287***	158	3,76	13,418	14	2,50	4,295
	MEL	228	3,64		208	3,71		19	3,05	
	KG	184	3,26		149	3,44		34	2,50	
	EA	218	3,16		165	3,38		53	2,49	
Aitaren lan mota	GML	213	3,62	13,960**	191	3,75	6,807	21	2,52	3,824
	MEL	215	3,53		196	3,58		18	3,06	
	KG	298	3,30		241	3,50		56	2,46	
	EA	60	3,10		41	3,32		18	2,56	

IG: Ikasketa gabe, LM: Lehen mailako ikasketak, BM: Bigarren mailako ikasketak, BAT: Batxiler, IU: Ikasketa Unibertsitariak. GML: Goi-mailako lanpostua, MEL: Maila ertaineko lanpostua, KG: Kualifikaziorik gabe, EA: Ez-aktiboa.

Oharra: Euskararen erabilera orokorra: 1etik 5erako Likert eskala.

** $p < 0,01$ * $p < 0,001$.

Datu soziodemografikoei dagokienez, 77. Taulari erreparatuz, ikus daiteke, ikasketa-mailaren aldetik, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 2. mailan dauden ikasleen euskararen erabilera altuagoa dela 4. mailakoena baino, hiru taldeetan (lagin osoa, autoktonoak eta etorkinak).

Ikastetxe motari dagokionez, lagin osoan eta autoktonoen kasuan ematen dira desberdintasun esanguratsuak, eta itunpeko ikastoletan dago euskararen erabilerarik altuena. Ikasle

etorkinen kasuan, ordea, ez dago desberdintasun esanguratsurik, baina kontuan hartu behar da kasu horretan ez dagoela subjekturik itunpeko ikastoletan, eta, beraz, horrek ere baldintzatu egin ditzakeela datuak.

Eredu linguistikoari dagokionez, hiru taldeetan (lagin osoa, autoktonoak eta etorkinak) daude desberdintasun esanguratsuak; D ereduan dago euskararen erabilerarik altuena; ondoren, B ereduan, eta, azkenik, A eta X ereduetan.

Ikastetxeak duen etorkin kopurua kontuan izanik, desberdintasun esanguratsuak daude, euskararen erabilerari dagokionez, lagin osoan eta autoktonoen kasuan. Euskararen erabilerarik altuena %5etik gorako etorkin-ehunekoa duten ikastetxeetan izaten da. Etorkinen kasuan, nahiz eta etorkin kopuru gutxiagoko zentroetan dauden ikasleek ere euskararen erabilera altua egiten duten, desberdintasunak ez dira esanguratsuak. Esan behar da, bestalde, etorkin gehienak etorkinen ehunekoak %5-40 artean eta %40tik gorakoak dituzten ikastetxeetan kokatzen direla, eta horrek ere baldintzatu egin dezakeela desberdintasunak esanguratsuak ez izatea.

Gurasoek duten ikasketa-mailari dagokionez, desberdintasunak daude lagin osoan eta autoktonoen artean. Ikasketa gehien dituztenen seme-alaben euskararen erabilera altuagoa da. Etorkinen kasuan, aldiz, desberdintasunak ez dira esanguratsuak.

Gurasoek duten lan motaren arabera, euskararen erabilera altuena goi-mailako edo erdi-mailako lanpostuak dituztenen seme-alaben artean izaten da, baina desberdintasunak lagin osoan soilik dira esanguratsuak. Autoktonoen eta etorkinen kasuan, desberdintasunak ez dira esanguratsuak.

Laburbilduz, ikusten da:

- Lagin osoan, eta autoktonoen kasuan, aztertutako aldagai soziodemografiko guztien arabera, euskararen erabileran desberdintasun esanguratsuak daudela, sexuan izan ezik.
- Hala, esan daiteke Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 2. mailan dauden ikasleek, euskara gehiago erabiltzen dutela 4. mailakoek baino.

- Itunpeko ikastoletan edo publikoetan dauden ikasleek euskara gehiago erabiltzen dute, itunpeko erlijiosoetakoek baino.
- D ereduan dauden ikasleek erabiltzen dute gehien euskara; ondoren, B ereduan daudenek, eta, azkenik, A ereduan ezer gutxi.
- Etorkinen ehunekoa % 5etik behera duten ikastetxeetako ikasleek erabiltzen dute euskara gehien.
- Gurasoen ikasketa-maila zenbat eta handiagoa izan, orduan eta altuagoa da seme-alaben euskararen erabilera.
- Gurasoen lan motari dagokionez, goi-mailako edo erdi-mailako lanpostuak dituzten gurasoen seme-alabek erabiltzen dute euskara gehien.
- Ikasle etorkinen kasuan, euskararen erabilerari dagokionez, desberdintasunak esanguratsuak dira ondorengo alderdien arabera: ikasketa-maila eta eredu linguistikoa. Hala, kasu honetan ere, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 2. mailan eta D ereduan dauden ikasle etorkinek erabiltzen dute euskara gehien.
- Desberdintasunak, aldiz, ikasle etorkinetan, ez dira esanguratsuak euskararen erabileran, ondorengo alderdien arabera: sexua, ikastetxe mota, ikastetxeko etorkin kopurua, eta gurasoen maila sozioekonomiko eta soziokulturala.

5.2.5.2.2. Faktore linguistiko-kulturalak

Azpiatal honetan, aldagai linguistiko-kulturalen eta ikasleen euskararen erabilera orokorraren arteko harremana aztertuko dugu, ondorengo 5.2. galderari erantzun nahian:

Ikerketako 5.2. galdera: Ba al da harremanik ikasleen euskararen erabilera orokorraren eta aldagai linguistiko-kulturalen artean?

Aldagai linguistiko-kulturalen eta euskararen erabileraren arteko harremana aztertzeko, Pearsonen korrelazioak eta Mann-Whitneyren U froga erabili ditugu. Aldagai linguistiko eta kulturalen artean, ondorengoak aztertu ditugu: hizkuntzen zein kulturen ezagutza eta praktika, noiztik ari diren euskara ikasten, ondoen hitz egiten duten hizkuntza zein den, gehien hitz egiten duten hizkuntza zein den, errazen hitz egiten duten hizkuntza zein den, eta eskolaz kanpoko jardueretan erabiltzen duten hizkuntza zein den.

Hizkuntzen zein kulturen ezagutza eta praktika

Hizkuntzen ezagutzaren (euskara eta espainiera), kulturen ezagutzaren, kultur praktikaren (euskal kultura eta espainiar kultura) eta ikasleen euskararen erabileraren arteko harremana nolakoa den ikusten da ondorengo 78. Taulan.

78. Taula. Ikasleen euskararen erabilera orokorra, eta hizkuntzen ezagutzaren, kultur ezagutzaren eta kultur praktikaren arteko harremana

	LAGIN OSOA	AUTOKTONOAK	ETORKINAK
	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Euskararen ezagutza	0,646***	0,594***	0,615***
Espainieraren ezagutza	0,006	0,015	0,018
Euskal kulturaren ezagutza	0,427***	0,380***	0,327***
Espainiar kulturaren ezagutza	-0,052	-0,055	-0,030
Euskal kulturaren praktika	0,596***	0,571***	0,513***
Espainiar kulturaren praktika	0,015	0,012	0,072

*** $p < 0,001$.

Euskararen ezagutzari dagokionez, 78. Taula begiratzuz ikus daiteke erlazio esanguratsu eta positiboa dagoela euskararen ezagutzaren eta ikasleen euskararen erabileraren artean, bai lagin osoan ($r=0,646$), bai autoktonoen kasuan ($r=0,594$), bai etorkinen kasuan ($r=0,615$). Horrek esan nahi du euskararen ezagutza zenbat eta altuagoa izan, euskararen erabilera altuagoa dela. Espainieraren ezagutzaren eta euskararen erabileraren artean, ez dago erlazio esanguratsurik.

Euskal kulturaren ezagutzaren eta euskararen erabileraren arteko erlazioa positiboa eta esanguratsua da. Zenbat eta handiagoa izan euskal kulturaren ezagutza, altuagoa da erabilera, bai lagin osoan, bai autoktonoen eta etorkinen kasuan. Espainiar kulturaren ezagutzaren eta euskararen erabileraren artean, ez dago erlazio esanguratsurik.

Euskal kultur praktikaren eta euskararen erabileraren arteko erlazioa positiboa eta esanguratsua da. Zenbat eta handiagoa izan euskal kulturaren ezagutza, altuagoa da erabilera, bai lagin osoan, bai autoktonoen eta etorkinen kasuan. Espainiar kulturaren ezagutzaren eta euskararen erabileraren artean, ez dago erlazio esanguratsurik.

Aztertutako aldagai horien artean, euskararen erabilerarekin harreman indartsuena duena euskararen ezagutza da, hiru taldeetan.

Noiztik ari diren euskara ikasten

Ikasleek euskara ikasten hasi zirenean zuten adina kontuan izanik, euren euskararen erabilera nolakoa den ikus daiteke ondorengo 79. Taulan.

79. Taula. Ikasleen euskararen erabilera orokorra, euskara ikasten hasi zirenean zuten adinaren arabera

	LAGIN OSOA			AUTOKTONOAK			ETORKINAK		
	N	\bar{X}	χ^2	N	\bar{X}	χ^2	N	\bar{X}	χ^2
Jaiotzetik	369	3,78		358	3,82		9	2,56	
3-5 urte	392	3,40	111,781***	370	3,42	53,366***	20	3,20	21,812***
6-9 urte	57	3,04		25	3,00		32	3,06	
10-12 urte	34	2,56		5	1,40		29	2,76	
13-16 urte	36	1,94		3	1,67		32	1,97	

*** $p < 0,001$.

79. Taulan ikus daitekeenez, eta Kruskal-Wallis-en frogan oinarrituta, euskararen erabilera orokorrak harreman esanguratsua du ikasleek euskara ikasten hasi zirenean zuten adinarekin. Hala, ikaslea zenbat eta lehenago hasi euskara ikasten, orduan eta euskararen erabilera altuagoa egiten du, bai lagin osoan, bai autoktonoen eta etorkinen kasuan ere.

Ondoen hitz egiten duten hizkuntza

Ikasleek ondoen hitz egiten duten hizkuntzaren arabera (euskara edo espainiera), haien euskararen erabilera orokorra nolakoa den ikus daiteke ondorengo 80. Taulan.

80. Taula. Ikasleen euskararen erabilera orokorra, ondoen hitz egiten duten hizkuntzaren arabera

	LAGIN OSOA			AUTOKTONOAK			ETORKINAK		
	<i>N</i>	\bar{X}	<i>U</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>U</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>U</i>
Euskara	84	4,44	14146,500***	84	4,44	13248,500***	-	-	-
Espainiera	758	3,32		648	3,44		-	-	-

*** $p < 0,001$.

Hoberen hitz egiten duten hizkuntza zein den galdetu genien ikasleei, eta euskara edota espainiera zituzten aukeran. Mann-Whitneyren U froga erabili ondoren, eta 80. Taulan ikus daitekeen bezala, ondorioztatu genuen euskara ondoen hitz egiten duten ikasleak direla euskararen erabilera altuena dutenak. Desberdintasunak esanguratsuak dira hoberen hitz egiten duten hizkuntza espainiera dela dioten ikasleekin alderatuz, kasu horietan euskararen erabilera baxuagoa baita. Esan beharra dago etorkinen kasuan ezin izan dela Mann-Whitneyren U froga erabili, ikasle etorkin batek ere ez baitu adierazi euskara dela ondoen hitz egiten duen hizkuntza.

Gehien erabiltzen duten hizkuntza

Ikasleek gehien erabiltzen duten hizkuntzaren arabera (euskara edo espainiera), euren euskararen erabilera nolakoa den ikus daiteke ondorengo 81. Taulan.

81. Taula. Ikasleen euskararen erabilera orokorra, gehien erabiltzen duten hizkuntzaren arabera

	LAGIN OSOA			AUTOKTONOAK			ETORKINAK		
	<i>N</i>	\bar{X}	<i>U</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>U</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>U</i>
Euskara	217	4,04	32807,500***	210	4,07	28351,500***	6	3,17	122,000
Espainiera	456	3,23		382	3,38		72	2,50	

*** $p < 0,001$.

81. Taulan ikus daitekeen bezala, gehien erabiltzen duten hizkuntza euskara dela hautatzen duten ikasleak dira euskara gehien erabiltzen dutenak, eta desberdintasunak esanguratsuak dira gehien hitz egiten duten hizkuntza espainiera diotenen aldean, kasu horietan euskararen erabilera baxuagoa baita. Ikasle etorkinen kasuan, nahiz eta gehien hitz egiten duten hizkuntza euskara dela diotenek euskara gehien erabiltzen duten ($M=3,17$), desberdintasunak ez dira esanguratsuak.

Errazen hitz egiten duten hizkuntza

Ikasleek erraztasun handinez hitz egiten duten hizkuntzaren arabera, euren euskararen erabilera orokorra nolakoa den ikus daiteke ondorengo 82. Taulan.

82. Taula. Ikasleen euskararen erabilera orokorra, erraztasun handienez hitz egiten duten hizkuntzaren arabera

	N	LAGIN OSOA			AUTOKTONOAK			ETORKINAK		
		\bar{X}	U	N	\bar{X}	U	N	\bar{X}	U	
Euskara	94	4,31	19785,000***	91	4,34	17127,000***	2	4,00	95,500	
Espainiera	710	3,34		608	3,45		97	2,68		

*** $p < 0,001$.

Errazen hitz egiten duten hizkuntza euskara dela adierazi duten ikasleen euskararen erabilera orokorra altuagoa da espainiera hautatu dutenen aldean, eta desberdintasunak esanguratsuak dira. Ikasle etorkinen kasuan, nahiz eta errazen hitz egiten duten hizkuntza euskara dela adierazi duten ikasleek euskara gehiago erabiltzen duten, desberdintasunak ez dira esanguratsuak (82. Taula).

Eskolaz kanpoko jarduerak

Ikasleek eskolaz kanpoko jardueretan erabiltzen duten hizkuntzaren arabera (euskara edo espainiera), euren euskararen erabilera nolakoa den ikus daiteke ondorengo 83. Taulan.

83. Taula. Ikasleen euskararen erabilera orokorra, eskolaz kanpoko jardueretan erabiltzen duten hizkuntzaren arabera

		LAGIN OSOA			AUTOKTONOAK			ETORKINAK		
		N	\bar{X}	U	N	\bar{X}	U	N	\bar{X}	U
Kirola	Eusk.	144	3,97	25946,000***	124	4,13	18209,500***	19	3,05	631,500
	Esp.	538	3,30		448	3,45		85	2,55	
Kultur taldea	Eusk.	136	3,85	17665,500***	114	4,02	11745,500***	21	3,05	583,000
	Esp.	366	3,22		295	3,37		67	2,63	
Musika taldea	Eusk.	116	3,82		100	3,99	10989,500***	15	2,80	448,000
	Esp.	378	3,25		310	3,39		64	2,67	
Aisialdia	Eusk.	172	3,75	25095,000***	153	3,87	18387,000***	19	2,79	594,000
	Esp.	389	3,23		314	3,39		69	2,61	
Gaztetxea	Eusk.	200	3,74	21787,500***	183	3,84	16097,500***	17	2,71	514,000
	Esp.	294	3,20		227	3,39		63	2,60	
Ludoteka	Eusk.	170	3,83	17646,000***	152	3,95	12724,500***	17	2,88	454,000
	Esp.	293	3,22		228	3,41		61	2,59	
Lagunarte-ko lokala	Eusk.	114	3,86	19534,500***	91	4,14	11596,500***	22	2,77	761,500
	Esp.	484	3,28		407	3,40		73	2,64	
Internet	Eusk.	103	3,95	20772,500***	84	4,21	13012,000***	19	2,79	683,000
	Esp.	587	3,33		501	3,48		81	2,52	
Erlijioa	Eusk.	99	3,81	11465,500***	80	3,99	7299,000***	18	3,11	414,000
	Esp.	311	3,26		247	3,45		61	2,59	
Irakurketa	Eusk.	107	3,92	15056,500***	93	4,06	10563,000***	14	2,93	443,000
	Esp.	416	3,23		338	3,39		75	2,57	
Antzerkia	Eusk.	103	3,93	10846,000***	89	4,08	7552,000***	14	3,00	359,000
	Esp.	318	3,22		252	3,40		63	2,59	
Dantza	Eusk.	101	3,86	11898,500***	86	4,08	7760,000***	15	2,60	435,000
	Esp.	328	3,29		262	3,45		62	2,66	
Bertsolari-tza	Eusk.	189	3,84	13914,000***	165	3,97	9360,000***	24	2,83	564,500
	Esp.	214	3,14		161	3,34		50	2,62	

Eusk.: Euskara, Esp.: Espainiera. *** $p < 0,001$.

Eskolaz kanpoko jardueretan euskaraz egiten dutenen euskararen erabilera altuagoa da, espainieraz egiten dutenena baino, eta desberdintasunak esanguratsuak dira lagin osoan eta autoktonoen kasuan (83. Taula). Etorkinei dagokienez, nahiz eta eskolaz kanpoko jardueretan euskaraz egiten dutenean euskararen erabilera altuagoa izan, desberdintasunak ez dira esanguratsuak.

Laburbilduz, datu linguistiko-kulturaleri dagokienez, esan daiteke:

- Euskararen erabilera desberdintasun esanguratsuak daudela, edo harreman esanguratsua dagoela, aztertutako aldagai linguistiko-kultural guztien arabera, lagin osoaren eta autoktonoen kasuan, ez beti ordea, etorkinen kasuan.
- Hala, euskararen eta euskal kulturaren ezagutza eta praktika zenbat eta handiagoak izan, orduan eta altuagoa da euskararen erabilera.
- Euskara ikasten jaiotzetik hasi direnek, edo hasierako etapetan hasi direnek, euskararen erabilera altuagoa dute.
- Ondoan, gehien edo errazen hitz egiten duten hizkuntza euskara denean, euskararen erabilera altuagoa da.
- Eskolaz kanpoko jardueretan erabiltzen duten hizkuntza euskara denean, euskararen erabilera altuagoa da.
- Ikasle etorkinen kasuan, harreman esanguratsua eta positiboa dago, euskararen erabileraren eta ondorengo aldagaien artean: euskararen ezagutza, euskal kulturaren ezagutza eta euskal kultur praktika. Hala, ikasle etorkinek zenbat eta gehiago ezagutu euskara eta euskal kultura, eta zenbat eta gehiago praktikatu euskal kultura, altuagoa da euskararen erabilera.

5.2.5.2.3. Faktore psikosozialak

Azpiatal honetan, euskararen erabilera orokorraren eta faktore psikosozialen arteko harremana aztertuko dugu, ondorengo 5.3. galderari erantzunez:

Ikerketako 5.3. galdera: Ba al da harremanik euskararen erabilera orokorraren eta aldagai psikosozialen artean?

Aldagai psikosozialen artean, ondorengoak aztertu ditugu: harreman-sareak, identitatea eta jarrera. Azterketa honetarako, Pearsonen korrelazioak erabili ditugu, eta, hizkuntzekiko eta kulturekiko jarrera eta motibazioen atala osatzeko, galdera irekien azterketa egin dugu.

Harreman-sareak

Ikasleen harreman-sareen barruan, ondorengo alderdiak aztertu ditugu: euskara-hiztunekin dituzten harremanak, espainiera-hiztunekin dituzten harremanak, euskara-hiztunekin harremana izan nahia, eta espainiera-hiztunekin harremana izan nahia.

Ondorengo 84. Taulan, ikasleen euskararen erabileraren eta ikasleen harreman-sareetan hitz egiten duten hizkuntzaren, edo hitz egitea gustatuko litzaien hizkuntzaren artean, harremanik baden aztertzen da.

84. Taula. Ikasleen euskararen erabilera orokorra, eta harreman-sareetan hitz egiten duten hizkuntzaren arteko harremana

	LAGIN OSOA	AUTOKTONOAK	ETORKINAK
	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Euskara-hiztunekin harremanak	0,326***	0,278***	0,163
Espainiera-hiztunekin harremanak	0,023	-0,071	0,045
Euskara-hiztunekin harremanak izan nahia	0,356***	0,307***	0,163
Espainiera-hiztunekin harremanak izan nahia	0,019	-0,048	0,045

*** $p < 0,001$.

84. Taulan ikus daitekeen bezala, erlazio esanguratsu eta positiboa dago euskara- hiztunekin dituzten harremanen eta ikasleen euskararen erabileraren artean, lagin osoan eta autoktonoen kasuan. Horrek esan nahi du euskal gizarteko euskara-hiztunen harreman-sarea zenbat eta handiagoa izan, orduan eta altuagoa dela euskararen erabilera. Etorkinen kasuan, harremana dago, baina ez da esanguratsua.

Espainiera-hiztunekin dituzten harremanen eta euskararen ezagutzaren artean, ez dago erlazio esanguratsurik hiru taldeetan (lagin osoa, autoktonoak eta etorkinak).

Euskara-hiztunekin harremanak izan nahiaren eta euskararen erabileraren arteko harremana positibo eta esanguratsua da lagin osoan eta autoktonoen kasuan. Hala, zenbat eta handiagoa izan euskal gizarteko euskara-hiztunekin harremanak izan nahia, altuagoa da euskararen erabilera. Etorkinen kasuan, harremana ez da esanguratsua.

Espainiera-hiztunekin harremanak izan nahiaren eta euskararen ezagutzaren artean, ez dago erlazio esanguratsurik hiru taldeetan (lagin osoa, autoktonoak eta etorkinak).

Identitatea

Identitatearen barruan, ondorengo alderdiak aztertu ditugu: euskaldun sentitzea, espainiar sentitzea, euskaldun izan nahia, espainiar izan nahia, euskararekiko identitatea eta espainierarekiko identitatea.

Jarraian agertzen den 85. Taulan, ikasleen euskararen erabileraren eta berriki aipatu ditugun alderdien arteko harremana nolakoa den ikus daiteke.

85. Taula. Ikasleen euskararen erabilera orokorra, eta identitatearen arteko harremana

	LAGIN OSOA	AUTOKTONOAK	ETORKINAK
	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Euskaldun sentitzea	0,468***	0,382***	0,401***
Espainiar sentitzea	-0,136***	-0,235***	0,198*
Euskaldun izan nahia	0,376***	0,288***	0,252**
Espainiar izan nahia	-0,114**	-0,165***	0,162
Euskararekin identifikatu	0,295***	0,344***	-0,113
Espainierarekin identifikatu	-0,056	-0,087	0,055

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$.

85. Taulan ikus daitekeen bezala, erlazio esanguratsu eta positiboa dago euskaldun sentipenaren eta ikasleen euskararen erabileraren artean, hiru taldeetan (lagin osoa, autoktonoak eta etorkinak). Baita ere, erlazio esanguratsu eta positiboa dago euskaldun izan nahiaren eta ikasleen euskararen erabileraren artean, hiru taldeetan.

Espainiar sentitzearen, espainiar izan nahiaren eta euskararen erabileraren arteko erlazioa baxua da, eta kontrako noranzkoa du lagin osoa eta autoktonoen kasuan. Ikasle etorkinen kasuan ere, erlazioa baxua da, baina, aldeko noranzkoa du.

Hizkuntzarekiko identitateari dagokionez, euskararekiko identitatearen eta euskararen erabileraren arteko harremana positiboa eta esanguratsua da, lagin osoan eta autoktonoen kasuan.

Espainierarekiko identitateari eta euskararen erabileraren arteko harremana, aldiz, ez da esanguratsua hiru taldeetan (lagin osoa, autoktonoak eta etorkinak).

Identitatearen barruan, aztertutako alderdi guztietatik, euskaldun sentipena da euskararen erabilerarekin harreman altuen duena.

Hizkuntzekiko zein kulturekiko jarrerak

Ikasleek hizkuntzekiko eta kulturekiko duten jarrera aztertzeko nahiarekin, ondorengo alderdien inguruko informazioa jaso dugu: euskara ezagutu nahia, espainiera ezagutu nahia, euskal kultura ezagutu nahia, espainiar kultura ezagutu nahia, euskara eta euskal kultura mehatxatuta dauden ustea, eta espainiera eta espainiar kultura mehatxatuta dauden ustea.

Ikasleen euskararen erabilera orokorra, gorago aipatu ditugun alderdien arabera, nolakoa den ikus daiteke ondorengo 86. Taulan.

86 Taula. Ikasleen euskararen erabilera orokorra, eta hizkuntzekiko zein kulturekiko jarreraren arteko harremana

	LAGIN OSOA	AUTOKTONOAK	ETORKINAK
	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Euskara ezagutu nahia	0,535***	0,505***	0,481***
Espainiera ezagutu nahia	-0,035	-0,003	0,080
Euskal kultura ezagutu nahia	0,381***	0,369***	0,214*
Espainiar kultura ezagutu nahia	-0,087	-0,073*	0,020
Euskara eta euskal kultura mehatxatuta dauden ustea	0,170***	0,085*	0,114
Espainiera eta espainiar kultura mehatxatuta dauden ustea	0,062	0,093*	0,065

* $p < 0,05$ *** $p < 0,001$.

Euskara ezagutu nahiaren eta euskararen erabileraren arteko harremana positiboa eta esanguratsua da hiru taldeetan (lagin osoa, autoktonoak eta etorkinak). Baita ere, euskal kulturaren ezagutu nahiaren eta euskararen erabileraren arteko harremana positiboa eta esanguratsua da (86. Taula).

Euskara eta euskal kultura mehatxatuta dauden ustearen eta euskararen erabileraren arteko harremana baxua eta esanguratsua da lagin osoan eta autoktonoen kasuan.

Gainerako kasuetan (espainiera ezagutu nahia, espainiar kultura ezagutu nahia, eta espainiera eta espainiar kultura mehatxatuta dauden ustea), ez dago harreman esanguratsurik, edo harreman hori oso baxua da.

Aztertutako hizkuntzekiko eta kulturekiko jarreraren eta motibazioen inguruko alderdien artean, euskara ezagutu nahia da euskararen erabilerarekin gehien erlazionatzen dena.

Laburbilduz, aztertu ditugun aldagai psikosozialei dagokienez, esan daiteke:

- Oro har, hiru taldeetan (lagin osoa, autoktonoak eta etorkinak) aztertutako aldagai psikosozial guztiak kontuan izanik, euskararen erabilerarekin harreman altuena dutenak: euskara ezagutu nahia, eta euskaldun sentipena, direla.
- Lagin osoaren eta autoktonoen kasuan, aipatutako aldagaiez gain, ondorengoek ere euskararen erabilerarekin harreman esanguratsu eta positiboa dute: euskal kultura ezagutu nahia, euskaldun izan nahia, euskara-hiztunekin dituzten harremanak, euskara-hiztunekin harremanak izan nahia eta euskararekiko identitatea.
- Etorkinen kasuan, euskara ezagutu nahiak eta euskaldun sentitzeak ez ezik, ondorengo alderdiek ere harreman esanguratsu eta positiboa dute: euskaldun izan nahiak eta euskal kultura ezagutu nahiak.

5.2.5.2.3.1. Ikasleek galdera irekietan adierazitako euskararekiko jarrerak eta motibazioak

Euskararekiko jarrera eta motibazioa zehatzago aztertzeko helburuarekin, galdetegian hainbat galdera ireki jaso genituen. Era horretan, ikasleek euskararekiko duten jarrera eta motibazioa ezagutu nahi izan dugu, baina galdera itxiek ematen diguten informazioaz harago joanez. Nekane Larrañagak (1995) bere Doktorego-Tesian dioen bezala, jarreraren auzia neurtzeko orduan, hainbat

neurketetan jasotako erantzunen bidez, erantzulearen pentsaera zuzentasunez ezagutzeko izaten diren arazoak kontuan hartu behar dira:

- Haloizazio-efektua deitzen dena, erantzuleak gizarteak baloratzen dituen erantzunak emateko joera izaten duelako.
- Erantzuleak ikerketaren helburua susmatu dezake, eta horren arabera eman bere erantzuna. Ikertzaileak edo galdekizuna egin den inguruneak, edo giroak ere, eragin dezakete erantzulearengan.
- Gai baten inguruko arlo eta ikuspegi guztiak bildu behar ditu jarreraren azterketarako test egoki batek (Baker, 1992:19).

Arazo horiek kontuan izanik, beste era bateko neurketa egin nahi izan dugu. Hori dela eta, ikasleek euskararekiko dituzten jarrerak eta motibazioak sakonkiago ezagutzeko, galdera irekietara jotzea iruditu zaigu egokiena.

Jarrera eta motibazioa norabidearekin daude loturik. Bi aldagai motek dute zerikusia zerbait egiteko prest egotearekin. Eta, zenbaitetan, jarreraren eta motibazioaren mugak lausoturik agertzen dira, elkarren nahasgarri. Baina motibazioa, jarrera ez bezala, portaeraren norabideari lotzen zaio gehienbat, jarrerak norabide hori sor badezakete ere. Jarrerak, bestalde, objektu bati dagozkio; motibazioa, berriz, xedeari (Baker, 1992).

Euskararekiko jarreraren eta motibazioaren gaia osatzeko asmoz, esan bezala, galdera irekiez baliatu gara. Hona hemen ikasleei egindako galderak:

- *Zer da zuretzat euskara?*
- *Atsegin al duzu euskara?*
- *Euskara ikasi nahi al duzu?*
- *Zertarako ikasi behar da euskara?*

Lehenengo hiru galderak jarreraren gaia aztertu nahi dute. Zehatzago, lehenengo galderak (Zer da zuretzat euskara?) jarreraren alderdi kognitiboa aztertu nahi du. Bigarren galderak (Atsegin al duzu euskara?) jarreraren alderdi afektiboa aztertzea du helburu, eta hirugarren galderak (Euskara ikasi nahi

al duzu?) jarrerren portaerazko alderdia. Azkenik, laugarren galderak (Zertarako ikasi behar da euskara?) euskararekiko motibazioa aztertzea du xede.

Jarrerren atala hiru galdera irekien bidez neurtzea erabaki da; izan ere, Morales-ek (1999) dioen moduan, jarrerak azaltzeko behagarriak diren erantzunak hiru motakoak izan daitezke: 1) Kognitiboak, sinesmen modukoak, zeinak bi sekuentzian gertatzen baitira: a) hasiera batean, objektuaren eta bere ezaugarriren baten arteko lotura probabilistiko bat ezartzen da, eta b) gero, ezaugarri horren arabera, objektua ebaluatu egiten da, 2) Afektiboak, objektuarekin elkartuta dauden sentipen edo emozio modukoak (Breckler, 1984), 3) Portaera-erantzunak, objektuengana hurbiltzeko edo urruntzeko. Jarrerak azaltzeko hiru erantzun mota horiek era desberdinetan neurtzen dira, eta haien artean koerlazonatuta (era moderatuan bada ere) egongo direla aurrean daiteke. Ikuspegi horretatik, jarrerak egitura tridimentsionala izango lukete.

Ondorengo lerroetan, aurrez aipatu ditugun galderak aztertuko ditugu. Horiek aztertzeko, aurretik euskararekiko jarrera eta motibazioak neurtu dituzten lan hauek hartu ditugu oinarri gisa: Nekane Larrañagaren Doktorego-Tesia (1995), Ibarraran eta besteen lana (2007), eta jarrerren eta motibazioaren gaia era orokorrean aztertzen aitzindari izan diren Baker-en eta (1988, 1990, 1992) eta Gardner zein Lambert-en (1972) lanak.

Lehenengo galdera: Zer da zuretzat euskara?

Lehenengo galderaren bidez (Zer da zuretzat euskara?), ikasleek euskararekiko dituzten jarrerak jaso nahi izan ditugu; jarrerren alderdi kognitiboa, hain zuzen. Horretarako, ikasleen iritziak hiru taldetan sailkatu ditugu: positiboa, negatiboa eta neutroa. Iritzi horiek kategoriatan taldekatu ditugu, eta, azkenik, kategoria bakoitzerako hainbat adibide eskaintzen ditugu. Kasu guztietan, jatorrizko testua mantendu dugu. Azpialaren bukaeran, taula batzuk agertzen dira; horietan, ikasleek egindako adierazpenen maiztasunak eta ehunekoak jasotzen dira, jatorriaren eta ereduaren arabera sailkatuta.

I. Balorazio positiboak

1. Integratiboa

«Euskarak euskaldun egiten gaitu», «Euskara gure hizkuntza da», «Euskal Herriko hizkuntza da», «Euskara gure arbasoengandik jasotako hizkuntza zaharra da»... Adierazpen horiei, norberarena izateari edo izan nahiari loturik daudenez, *integratibo* deitu diegu.

- . «Ba oso hizkuntza inportantea da, gure herriko hizkuntza delako» (23. idatzia, ikasle autoktonoa, D eredua).
- . «A mi me gusta el euskara, porque es una lengua que identifica a euskal herria y aparte no mucha gente fuera de euskal herria sabe hablarla» (105. idatzia, Ekuadorren jaiotako ikaslea, B eredua).
- . «Un idioma muy valioso porque tiene muchos años de antigüedad» (26. idatzia, ikasle autoktonoa, D eredua).
- . «Niretzat euskara hizkuntza bat da, Euskal Herriko seinalea da. Oraindik ere, nahikotxo kostatzen zaigu hitz egitea, ni barne. Horregatik lagundu behar du, ez desagertzeko. Besteak beste hizkuntza bat da bere garrantzia propioarekin» (400. idatzia, Guatemalan jaiotako ikaslea, D eredua).
- . «El euskara es una lengua que es propia del lugar y de la cultura» (105. idatzia, Kolonbian jaiotako ikaslea, B eredua).
- . «Niretzat euskara hizkuntza bat izateaz gain Euskal Herriarentzat sinbolo bat da. Euskarak identitatea ematen du, euskalduna bihurtzen zaitu eta horregatik gure hizkuntza da Euskal Herriko hizkuntza» (690. idatzia, ikasle autoktonoa, D eredua).
- . «Un idioma que hablan los vascos» (359. idatzia, Marokon jaiotako ikaslea, B eredua).
- . «Hizkuntza normal bat bueno egia esan pixka bat berezia bakarrik Euskal Herrian hitz egiten dugulako» (679. idatzia, Marokon jaiotako ikaslea, D eredua).

2. Instrumentala

Beste batzuek, berriz, euskara errekonozimendu soziala edo abantaila ekonomikoak lortzeko bide bezala ikusten dute; adierazpen horiei *instrumental* deitu diegu (Gardner & Lambert, 1972).

- . «Un idioma que tienes que estudiar para trabajar en el País Vasco» (127. idatzia, ikasle autoktonoa, A eredua).
- . «Un tipo de lengua que tienes que hablar para tener unos títulos» (51. idatzia, Kolonbian jaiotako ikaslea, D eredua).

- . «Un idioma que te servira para futuro» (505. idatzia, Ikasle autoktonoa, D eredia).
- . «Beste hizkuntza bat ikasteko, Euskal herrian lana topatzeko garrantzitsua» (607. idatzia, ikasle autoktonoa, D eredia).
- . «Niretzat euskara hizkuntza bat ikastolan eta lagunekin hitz egiten dudana da. Ere bai euskara baliagarria izango da etorkizunerako» (606. idatzia, ikasle autoktonoa, D eredia).
- . «Niretzat euskara hizkuntza bat da eta uste dut garrantzitsua dela. Etxean eta lagunekin ez dut euskaraz hitz egiten baina eskolan beti. Ez dut euskara asko erabiltzen baina garrantzia asko ematen diot» (983. idatzia, ikasle autoktonoa, D eredia).
- . «Beste hizkuntza bat ikasteko, Euskal Herrian lana bilatzeko garrantzitsua» (972. idatzia, ikasle autoktonoa, D eredia).
- . «Para mi el euskara es el idioma que uso en clase, solo eso, ya que fuera del centro no lo uso» (973. idatzia, ikasle autoktonoa, B eredia).

3. Arrazoirik gabea

Ikasle batzuek ez dute arrazoi zehatzik eman euskara beraientzat zer den adierazteko orduan, eta adierazpen horiei *arrazoirik gabeak* deitu diegu.

- . «Otro idioma» (2. idatzia, ikasle autoktonoa, B eredia).
- . «Otro idioma» (8. idatzia, Kolonbian jaiotako ikaslea, A eredia).

4. Edertasuna

Euskara beren gustuko zerbait edo beraientzat erakargarri, polita, interesgarria... den hizkuntza bat dela diotenak ere badaude; horiek *erakargarritasun* edo *edertasunarekin* lotzen dute euskara.

- . «Es una lengua que esta muy bien, a mi me gusta aunque a veces cueste un poco» (18. idatzia, Ekuadorren jaiotako ikaslea, A eredia).
- . «Un idioma muy interesante y bonito» (356. idatzia, ikasle autoktonoa, B eredia).
- . «Niretzat euskara ezagutzen dodazen hizkuntzetatik ederrena da» (749. idatzia, ikasle autoktonoa, D eredia).
- . «Niretzat euskara hizkuntzarik politena da eta ahalegintzen naiz nire aitarekin berba egiten» (748. idatzia, ikasle autoktonoa, B eredia).

5. Ohitura

Bestalde, badira euskara ohituraz erabiltzen dutenak ere; horientzat, euskara betidanik erabili edo entzun duten hizkuntza bat da. Horiek beren gizarte-inguruan betidanik erabili den hizkuntza bezala agertzen digute euskara; lehenengo ikasi duten hizkuntza da euskara, edo gizarte honetan betidanik erabili dena.

- . «Txikitatik ikasi dudana hizkuntza bat da, eta gaza batzuk nire lagunekin egiteko balio dit» (611. idatzia, ikasle autoktonoa, D eredua).
- . «Es la lengua que he aprendido desde siempre» (257. idatzia, ikasle autoktonoa, B eredua).
- . «Euskara niretzat da txikitatik irakatsi didaten hizkuntza eta etxean txikitan erabiltzen nuen hizkuntza baina ez dauka ezer berezirik» (411. idatzia, ikasle autoktonoa, D eredua).

6. Biziberritzea

Euskara hiltorian edo arriskuan dagoen hizkuntza dela azpimarratzen dute beste ikasle batzuek. Ikasle horien ustez, euskara ez hiltzeko, esfortzu berezia egitea ezinbestekoa da.

- . «Niretzat euskara garrantzitsua da, ez galtzeko eta gure semeek mantendu dezaten eta erabili al dezaten» (388. idatzia, ikasle autoktonoa, D eredua).
- . «Niretzat euskara mantendu behar da hizkuntza bat da oso zaharra delako eta ez garelako gu etorri behar eta ez ikasi eta hizkuntza galdu» (919. idatzia, ikasle autoktonoa, D eredua).
- . «Niretzat euskara hizkuntza bat da hitz egin behar dena ez galtzeko» (540. idatzia, ikasle autoktonoa, B eredua).

7. Zailtasuna

Zenbait ikaslek, nahiz eta euskararekiko ikuspegi positiboa izan, euskara ikasteko orduan izaten den zailtasuna azpimarratzen dute. Badira zailtasuna zentzu positiboan azpimarratzen dutenak ere; hau da, euskara, haientzat, ez da hizkuntza zaila.

- . «Niretzat euskara oso hizkuntza zaila baina oso desberdina da, baina oso polita» (866. idatzia, ikasle autoktonoa, D eredua).
- . «Es una lengua facil de entender» (313. idatzia, ikasle autoktonoa, A eredua).

. «El euskara es una lengua más como otra cualquiera y muy difícil de entender» (291. idatzia, Kolonbian jaiotako ikaslea, B eredua).

II. Balorazio negatiboak

1. Arrazoirik ez

Ikasle ugari izan dira euskararekiko ikuspegi negatiboa adierazi dutenen artean arrazoirik eman ez dutenak, kontrakotasun horren zergatia adierazteko.

- . «Nada, una lengua que no me gusta» (133. idatzia, ikasle autoktonoa, A eredua).
- . «Para mí no es nada» (308. idatzia, Bolivian jaiotako ikaslea, A eredua).
- . «Pues una lengua diferente para mi» (636. idatzia, ikasle autoktonoa, A eredua).
- . «Para mí, una pérdida de tiempo. No me gusta» (15. idatzia, ikasle autoktonoa, A eredua).
- . «Nada, no me interesa mucho» (173. idatzia, Ikasle autoktonoa, B eredua).
- . «Para mi no es nada» (106. idatzia, Kolonbian jaiotako ikaslea, B eredua).

2. Zailtasuna

Beste ikasle batzuek ere euskararen zailtasuna aipatu dute.

- . «Ahora mismo un royo y super difícil de entender» (335. idatzia, ikasle autoktonoa, A eredua).
- . «Para mi el euskara es una lengua desconocida y muy difícil de aprender» (279. idatzia, Errumanian jaiotako ikaslea, A eredua).
- . «Es una lengua sin sentido y muy complicada, no me entero de nada» (50. idatzia, Brasilen jaiotako ikaslea, A eredua).
- . «Un idioma muy difícil de aprender si no lo practicas diariamente y que para mi es una basura» (358. idatzia, ikasle autoktonoa, B eredua).

3. Erabilpen eskasa

Ikasle batzuk euskararen aurka daude, eta euskarak duen erabilpen eskasa azpimarratzen dute.

- . «El euskara es un dialecto y fuera de euskadi no se habla, por lo tanto no es tan importante» (340. idatzia, Venezuelan jaiotako ikaslea, B eredu).
- . «Para mi no es nada porque no la utilizo y no me gusta» (352. idatzia, ikasle autoktonoa, B eredu).
- . «El euskara no me gusta, no se por que ademas solo se habla en un lugar, no es internacional. Si lo fuera, aunque no me gustase, lo hablaria mas» (706. idatzia, Argentinan jaiotako ikaslea, A eredu).
- . «Nada, una lengua poco hablada» (534. idatzia, ikasle autoktonoa, D eredu).

4. Derrigorrezkotasuna

Azkenik, badira euskararen aurkako iritzia duten ikasle batzuk ere, euskararen derrigorrezkotasuna azpimarratzen dutenak.

- . «Una lengua de innecesario habla, no me gusta la lengua en si ni como se pide en la sociedad» (351. idatzia, ikasle autoktonoa, B eredu).
- . «Ikasketa bat da. Ez zait gustatzen euskara» (942. idatzia, Argentinan jaiotako ikaslea, B eredu).
- . «Para mi estudiar euskara es una pérdida de tiempo y no me parece justo que tengamos que estudiar natura, gizarte etc en euskara» (953. idatzia, ikasle autoktonoa, B eredu).

III. Neutroak

Sailkapen honen barruan, ez alde, ez aurka dauden ikasleen iritzia jaso ditugu.

- . «Bueno, me gusta un poco pero no me gusta» (16. idatzia, Txinan jaiotako ikaslea, A eredu).
- . «El euskera para mi es una lengua que no me interesa mucho porque no la uso demasiado, pero esta bien saber una lengua mas y poderte comunicar de una forma que no mucha gente es capaz» (97. idatzia, ikasle autoktonoa, B eredu).
- . «Es un buen idioma pero a mi como que no» (311. idatzia, ikasle autoktonoa, A eredu).

Hasieran adierazi bezala, ikasleen jarrerren alderdi kognitiboa aztertzeke nahiarekin, ikasleei *Zer da zuretzat euskara?* galdetu genien. Galdera hori oinarri izanik, ondorengo taulan zehaztutako kopuruak eta maiztasunak ikus daitezke, jatorriaren arabera sailkatuta (87. Taula).

87. Taula. Euskararen inguruko jarrera (alderdi kognitiboa), jatorriaren arabera

	LAGIN OSOA		AUTOKTONOAK		ETORKINAK		χ^2
	N	%	N	%	N	%	
Positiboa	828	83,7	730	87,7	94	64,8	61,317***
Integratiboa	407	41,2	372	44,7	33	22,8	
Instrumentala	130	13,1	107	12,9	22	15,2	
Arrazoirik ez	170	17,2	139	16,7	30	20,7	
Edertasuna	51	5,2	47	5,6	4	2,8	
Ohitura	35	3,5	34	4,1	1	0,7	
Biziberritzea	28	2,8	28	3,4	–	–	
Zailtasuna	7	0,7	3	0,4	4	2,8	
Neutroa	28	2,8	18	2,2	10	6,9	
Negatiboa	95	9,6	55	6,6	36	24,8	
Arrazoirik ez	38	3,8	23	2,8	12	8,3	
Zailtasuna	29	2,9	14	1,7	14	9,7	
Erabilpen eskasa	22	2,2	13	1,6	9	6,2	
Derrigorrezkotasuna	6	0,6	5	0,6	1	0,7	
Erantzunik gabe	38	3,8	29	3,5	5	3,4	

***p<0,001.

Hala, ikasleen gehiengoak jarreraren gainean (alderdi kognitiboa) ikuspegi positiboa duela ikus daiteke (%83,7), eta gutxiengoa dela ikuspegi negatiboa duena (%9,6). Autoktonoen kasuan (%87,7), positiboen portzentajea altuagoa da etorkinen kasuan baino (%64,8), baina bi kasuetan altua da ehunekoa. Horrez gain, 101. Taulan ikuspegi positiboaren eta negatiboaren barruan emandako argudioen klasifikazioaren arabeko datuak ikus ditzakegu. Horren arabera, esan daiteke euskararen aldeko argudio positiboen barruan integratiboek duela pisu handien, ondoren arrazoirik eman ez dutenek, eta gero instrumentalek. Arrazoi integratiboak eman dituztenen kopurua ere nagusitzen da etorkinen artean, baina portzentaia baxuagoan. Arrazoirik eman ez dutenen kopurua, aldiz, altuagoa da etorkinen artean. Argudio negatiboen barruan, autoktonoen kasuan, arrazoi handirik eman ez dutenak nabarmentzen dira eta ondoren zailtasuna azpimarratu dutenak; etorkinen kasuan, euskara zailtasunarekin erlazionatzen dutenak nabarmentzen dira eta ondoren arrazoirik eman ez dutenak.

Ondorengo 88. Taulan, ikasleek hautatutako eredu linguistikoaren eta euskararekiko jarreraren (alderdi kognitiboa) arteko harremana nolakoa den ikus daiteke. Baita ere, 89. Taulan, jarrera positiboak adierazi dituzten ikasleek aipatu dituzten arrazoiak agertzen dira, eredu linguistikoaren arabera sailkatuta.

88. Taula. Ikasleen euskararen inguruko jarrera (alderdi kognitiboa), eredu linguistikoaren arabera I

	A eredia N (%)	B eredia N (%)	D eredia N (%)	χ^2
Positiboa	99 (69,3)	169 (82,5)	519 (94,6)	77,510***
Negatiboa	35 (24,5)	31 (15,1)	20 (3,6)	
Neutroa	9 (6,3)	5 (2,4)	10 (1,8)	

***p<0,001.

89. Taula. Ikasleen euskararen inguruko jarrera (alderdi kognitiboa), eredu linguistikoaren arabera II

	A eredia N (%)	B eredia N (%)	D eredia N (%)	χ^2
Integratiboa	31 (31,1)	69 (40,8)	288 (55,5)	77,714***
Instrumentala	26 (26,3)	30 (17,8)	68 (13,1)	
Arrazoirik ez	33 (33,0)	53 (31,4)	77 (14,8)	
Edertasuna	3 (3,0)	6 (3,6)	38 (7,3)	
Ohitura	1 (1,0)	8 (4,7)	24 (4,6)	
Biziberritzea	1 (1,0)	2 (1,2)	23 (4,4)	
Zailtasuna	4 (4,0)	1 (0,6)	1 (0,2)	

***p<0,001.

Hala, 88. Taulan ikus daiteke oro har jarrerak positiboak direla hiru ereduetan, baina D ereduan dauden ikasleek dutela jarrera positiboena. Jarrera positiboa adierazi dutenen artean (89. Taula), D ereduaren barruan, ikasleen gehiengoak arrazoi integratiboak ematen ditu (%55,5), ondoren antzeko kopuruekin arrazoi zehatzik eman ez dutenak (%14,8) eta instrumental arrazoiak eman dituztenak (%13,1). Beste bi ereduetan, arrazoi integratiboak ere dira nagusitzen direnak, baina maila baxuagoan (A ereduan %31,3 eta B ereduan %40,8). Ondoren arrazoirik eman ez dutenak nagusitzen dira eta kopuru hori altuagoa da D ereduarekin alderatuz (A ereduan %33,3 eta B ereduan %31,4).

Bigarren galdera: Atsegin al duzu euskara?

Bigarren galderaren bidez (Atsegin al duzu euskara?), ikasleek euskararekiko duten jarrera jaso nahi izan dugu; jarreraren alderdi afektiboa, hain zuzen. Ikasleek emandako erantzunak hiru taldetan bildu ditugu: gustukoa, erdizka eta ez-gustukoa. Ondorengo taulan, ikasleen euskararekiko jarrera (alderdi afektiboa) nolakoa den ikus daiteke, eta jatorriaren araberrako konparaketa (90. Taula).

90. Taula. Ikasleen euskararekiko jarrera (alderdi afektiboa), jatorriaren arabera

	LAGIN OSOA		AUTOKTONOAK		ETORKINAK		χ^2
	N	%	N	%	N	%	
Gustukoa	717	72,5	644	77,4	69	47,6	52,990***
Erdizka	73	7,4	52	6,3	20	13,8	
Ez-gustukoa	176	17,8	122	14,7	50	34,5	
Erantzunik gabe	23	2,3	14	1,7	6	4,1	

***p<0,001.

90. Taulan ikus daiteke ikasleek, oro har, gustuko dutela euskara (%72,5); oso gutxi direla erdizka gustuko dutela diotenak (%7,4), eta gutxi direla euskara gustuko ez dutela diotenak (%17,8). Ikasle autoktonoen kasuan, euskara gustuko dutenen kopurua altuagoa da etorkinen kasuan baino (%77,4 eta %47,6, hurrenez hurren).

Hirugarren galdera: Euskara ikasi nahi al duzu?

Hirugarren galderaren bidez (Euskara ikasi nahi al duzu?), ikasleek euskararekiko duten jarrera jaso nahi izan dugu; jarreraren portaerazko alderdia, hain zuzen. Ikasleen iritziak lau multzotan bildu ditugu: badakit, ikasi nahi dut, erdizka ikasi nahi dut eta ez dut ikasi nahi (91. Taula).

91. Taula. Ikasleen euskararekiko jarrera (portaerazko alderdia), jatorriaren arabera

	LAGIN OSOA		AUTOKTONOAK		ETORKINAK		χ^2
	N	%	N	%	N	%	
Badakit	66	6,7	64	7,7	2	1,4	39,363***
Ikasi nahi dut	743	75,1	645	77,5	94	64,8	
Erdizka ikasi nahi dut	24	2,4	22	2,6	2	1,4	
Ez dut ikasi nahi	131	13,2	87	10,5	40	27,6	
Erantzunik gabe	25	2,5	14	1,7	7	4,8	

***p<0,001.

91. Taulan ikus daitekeen bezala, ikasleek, oro har, euskara ikasi nahi dute (%75,1), gehiengoak ikasi nahi duela esaten baitu. Gutxiengoak da erdizka ikasi nahi duela dioena (%2,4), eta oso gutxi dira ikasi nahi ez dutela diotenak (%13,2); azken iritzi horretako ehunekoa handiagoa da etorkinen kasuan, autoktonoen artean baino. Azkenik, badira galderari euskara badakitela erantzuten dioten zenbait ikasle (%6,7); kopuru hori altuagoa da autoktonoen kasuan, etorkinekin alderatuz.

Laugarren galdera: Zertarako ikasi behar da euskara?

Laugarren galderaren bidez (Zertarako ikasi behar da euskara?), ikasleek euskararekiko duten motibazioa jaso nahi izan dugu. Ikasleek emandako arrazoiak kategoriatan taldekatu ditugu, eta, kategoria bakoitzeko, hainbat adibide eskaini ditugu. Azpiatalaren bukaeran, taula batzuk aurkezten dira: ikasleek emandako zergatien maiztasunak eta ehunekoak jasotzen dituzte, jatorriaren eta ereduaren arabera desberdinduta.

I. Instrumentala

Orientazio mota hau, bigarren hizkuntza errekonozimendu soziala edo abantaila ekonomikoak lortzeko bide bezala ikusten denean gertatzen da. Horrelako motibazioa besterik ez duenak ez die kasu handirik egiten bigarren hizkuntzaren hitzunei, eta bere helburuak lortzeko bigarren hizkuntzak nola lagunduko dion bakarrik hartzen du aintzakotzat (Gardner & Lambert, 1972).

- . «Para sacarse el EGA y tener trabajo» (40. idatzia, ikasle autoktonoa, D eredu).
- . «Quiero aprenderla para sacarme el EGA. Que me será muy útil para encontrar trabajo en el País Vasco» (29. idatzia, ikasle autoktonoa, D eredu).
- . «Porque si vas a trabajar en el País Vasco te van a exigir el euskara. Para poder currar, y más» (59. idatzia, ikasle autoktonoa, A eredu).
- . «Euskara nire ustez ikasi behar da, gero lan egiteko. Orain lan egiteko hizkuntza batzuk jakin behar dira eta hemen Euskadin batez ere euskara» (81. idatzia, ikasle autoktonoa, D eredu).
- . «Porque en algunos trabajos como el que yo quiero estudiar (Enfermería) necesitaría euskara» (58. idatzia, Kolonbian jaiotako ikaslea, A eredu).
- . «Para saber más y para facilitar mi futuro de trabajo aquí» (106. idatzia, Kolonbian jaiotako ikaslea, B eredu).

II. Integratiboa

Arrazoi integratiboan, hizkuntza beste taldearekin interakzionatzeko nahiagatik ezagutzen da, eta beste talde horretara psikologikoki hurbiltzeko nahiagatik. Motibazio horrek eragindako ikasleak benetako interesa du bigarren hizkuntza bat duen komunitatean. Talde horrekin komunikazioa osoagoa izateko, eta talde horrekin eta bere kulturarekin harreman estuagoak izateko ikasi nahi du hizkuntza. Gizarte-egitura irekia eta malgua bada, beste taldearekiko orientazio positiboak, hori

erreferentzia-taldetzat harturik, talde horretan sartzea erraz dezake, eta integrazioa erraztuko duen sozializazio aurreratua eskainiko du. Kasu horretan, hizkuntza beste taldean integratzeko erabiliko da (Gardner & Lambert, 1972).

- . «Gauza askotarako: kultura ematen dizu beste hizkuntza batez ere hemengo hizkuntza delako eta mantendu behar delako» (38. idatzia, ikasle autoktonoa, D eredua).
- . «Es más cultura y porque es muy bonita, y que la hablaramos más aquí en el País Vasco estaría bien» (140. idatzia, ikasle autoktonoa, B eredua).
- . «Para poder relacionarme con los amigos que lo dan todo en euskara y casi no hablan castellano. Para poder identificarte con ella, con gente de el País Vasco que no sabe otra lengua» (232. idatzia, ikasle autoktonoa, D eredua).
- . «Porque en este país se habla en euskara. Para entenderse con la gente de los pueblos que mayormente hablan en euskara» (199. idatzia, Bolivian jaiotako ikaslea, A eredua).
- . «Para adentrarnos y socializarnos más con este país y con los que lo utilicen» (193. idatzia, Kolonbian jaiotako ikaslea, A eredua).

III. Komunikatiboa

Orientazio mota hau beste taldeetako hiztunekin komunikatzeko nahiagatik azaltzen da (Gardner & Lambert, 1972).

- . «Euskal Herrian beste pertsonekin hitz egiteko» (69. idatzia, ikasle autoktonoa, D eredua).
- . «Para saber comunicarse con la gente que solo sabe esta lengua» (139. idatzia, ikasle autoktonoa, B eredua).
- . «Para comunicarte con otras personas» (219. idatzia, ikasle autoktonoa, A eredua).
- . «Ba utila da gure herriko pertsonekin hitz egiteko, nahiz eta hemen pertsona askok gaztelaniaz hitz egin, hizkuntza ofiziala euskara da» (23. idatzia, ikasle autoktonoa, D eredua).
- . «Para poder utilizarlo en unos años» (12. idatzia, Ekuatore Ginean jaiotako ikaslea, A eredua).
- . «Para comunicarme con otras personas» (217. idatzia, Italian jaiotako ikaslea, A eredua).
- . «Porque con más lenguas que aprendas mejor te puedes comunicar» (647. idatzia, Venezuela, D eredua).
- . «Para hablar en el País Vasco, bueno con los que hablan» (930. idatzia, Bolivian jaiotako ikaslea, B eredua).

IV. Biziberritzea

Euskara hiltzorian edo arriskuan dagoen hizkuntza dela azpimarratzen dute beste ikasle batzuek; ikasle horien ustez, euskara ikasi egin behar litzateke, hizkuntza ez hiltzeko, eta berau biziberritu eta normalizatzeko.

- . «Euskara ez galtzeko, gure kulturaz jakiteko. Euskarak balio du edozein hizkuntzak balio duenerako, beste pertonekin ulertzeko eta espresatzeko» (28. idatzia, ikasle autoktonoa, D eredu).
- . «Euskal Herriko hizkuntza delako eta hizkuntza hori ez galtzeko» (444. idatzia, ikasle autoktonoa, D eredu).
- . «Euskara galtzen ari da eta landu behar dugu ez galtzeko, definitzen digun hizkuntza baita» (513. idatzia, ikasle autoktonoa, D eredu).
- . «Euskara ez galtzeko» (513. idatzia, ikasle autoktonoa, D eredu).
- . «Aurrera eramateko hizkuntza» (433. idatzia, Kolonbian jaiotako ikaslea, D eredu).

V. Ezertarako ez

Sailkapen honen barruan sartzen dira euskara ikasi behar ez dela pentsatzen dutenak; izan ere, hizkuntza hori ikasteak ezertarako balio ez duela pentsatzen dute.

- . «No sé para qué hay que aprender el euskara porque a mi no me parece útil. Mucha gente no sabe hablarlo y solo se habla en el País Vasco y no todo el mundo, entonces no parece útil aprender algo que no se habla en el mundo» (97. idatzia, ikasle autoktonoa, B eredu).
- . «Para nada, solo sirve si vives en el País Vasco» (266. idatzia, Ekuadorren jaiotako ikaslea, A eredu).
- . «Ezertarako, ez baitu ezertarako balio» (764. idatzia, ikasle autoktonoa, D eredu).

VI. Arrazoirik ez

Badira euskara zergatik ikasi behar den adierazterako orduan arrazoi zehatzik eman ez duten ikasleak ere.

- . «Sin más será útil» (336. idatzia, ikasle autoktonoa, B eredu).
- . «Cuanto más se sabe mejor» (334. idatzia, Marokon jaiotako ikaslea, A eredu).
- . «Para muchas cosas» (371. idatzia, ikasle autoktonoa, A eredu).

Ikasleek euskararekiko duten motibazioaren inguruan emandako erantzunen, edo euskara zergatik ikasi behar den galderari erantzuteko orduan emandako arrazoen, inguruko maiztasunak eta ehunekoak ikus ditzakegu ondorengo 92. Taulan, jatorriaren arabera sailkatuta.

92. Taula. Ikasleek euskara ikasteko duten motibazioa, jatorriaren arabera

	LAGIN OSOA		AUTOKTONOAK		ETORKINAK		χ^2
	N	%	N	%	N	%	
Instrumentala	450	45,5	366	44,0	79	54,5	21,271***
Integratiboa	225	25,8	233	28,0	22	15,2	
Komunikatiboa	124	12,5	103	12,4	21	14,5	
Biziberritzea	51	5,2	50	6,0	1	0,7	
Ezertarako ez	50	5,1	37	4,4	11	7,6	
Arrazoirik ez	13	1,3	37	4,4	1	0,7	
Erantzunik gabe	46	4,7	31	3,7	10	6,9	

***p<0,001.

Hala, 92. Taulari so eginez, esan daiteke ikasle autoktonoen gehiengoak arrazoi instrumentalak ematen dituela euskara ikasteko (%44), eta, ondoren, arrazoi integratiboak (%28) eta komunikatiboak (%12,4). Etorkinen kasuan ere, arrazoi instrumentalak dira nagusitzen direnak (%54,5), baina era nabariagoan, eta, ondoren, integratibo (%15,2) eta komunikatiboak (%14,5).

93. Taulan, ikasleek euskara ikastearen inguruan emandako arrazoen maiztasunak eta ehunekoak ikus ditzakegu, eredu linguistikoaren arabera sailkatuta.

93. Taula. Ikasleen euskara ikasteko motibazioa, eredu linguistikoaren arabera

	A eredia	B eredia	D eredia	χ^2
	N (%)	N (%)	N (%)	
Integratiboa	23 (16,3)	35 (17,2)	186 (33,9)	65,394***
Instrumentala	83 (58,9)	111 (54,7)	227 (41,4)	
Komunikatiboa	18 (12,8)	33 (16,3)	66 (12,0)	
Biziberritzea	0 (0,0)	7 (3,4)	42 (7,7)	
Arrazoirik ez	2 (1,4)	3 (1,5)	8 (1,5)	
Ezertarako ez	15 (10,6)	14 (6,9)	19 (3,5)	

***p<0,001

Hala, ikus daiteke A eredian eta B eredian gehien adierazten diren arrazoiak instrumentalak direla (%58,9 eta %54,7, hurrenez hurren); ondoren maila baxuagoan integratiboak (%16,3 eta %17,2, hurrenez hurren) eta komunikatiboak (%12,8 eta %16,3, hurrenez hurren). D eredian, berriz, instrumentala nagusitzen bada ere (%41,4), integratiboak badu bere pisua (%33,9).

Laburbilduz, aztertutako galderetan ikus daiteke:

- Lehenengo galderan (Zer da zuretzat euskara?) (87. Taula, 88. Taula eta 89. Taula) euskararekiko jarrera azaltzen duen horretan (alderdi kognitiboa), ikasleek emandako erantzun gehienek ikuspegi positiboa dutela, eta gutxienekoa dela ikuspegi negatiboa duena. 1) Ikasle autoktonoen eta etorkinen arteko konparaketan, autoktonoek ikuspegi positiboagoa duten arren, bi kasuetan portzentajea altua da (%87,7 eta %64,8, hurrenez hurren). 2) Lagin osoari dagokionez, jarrera integratiboek dute pisu handien (%41,2), ondoren arrazoirik ez (%17,2) eta jarrera instrumentalek (%13,1). Autoktonoen kasuan ere, jarrera integratiboek dute pisu handien (%44,7), ondoren arrazoik eman ez dutenek (%16,7) eta jarrera instrumentalak adierazi dituztenak (%12,9). Etorkinen kasuan, aldiz, jarrera integratiboek baina maila baxuagoan (%22,8), eta ondoren, arrazoirik ez (%20,7) eta jarrera instrumentalak adierazi dituztenak (%15,2). 3) Argudio negatiboen barruan, autoktonoen kasuan, arrazoirik eman ez dutenak nagusitzen dira eta, etorkinen kasuan, euskara zailtasunarekin erlazionatzen dutenak edo arrazoirik eman ez dutenak. 4) Eredu linguistikoaren araberrako konparaketan ikusten denez (102. Taula) D ereduan dauden ikasleek adierazten dute jarrera positiboena. Hala, eredu horretan, arrazoi integratiboak dira nagusitzen direnak (%55,5). Beste bi ereduetan (A eta B), arrazoi integratiboak ematen dituztenak gutxiago dira, eta arrazoirik ematen ez dutenen kopurua altuagoa da, D ereduan baino.
- Bigarren galderaren bidez (Atsegin al duzu euskara?) (90. Taula) jarreraren alderdi afektiboa neurtu nahi izan dugu. Hala, lagin osoari dagokionez, gehiengoak euskara gustuko duela esan daiteke. Euskara gustuko dutela diotenen kopurua altuagoa da ikasle autoktonoen artean (%77,4), ikasle etorkinekin alderatuz (%47,6).
- Hirugarren galderarekin (Ikasi nahi al duzu euskara?) (91. Taula), jarreraren portaerazko alderdia neurtu nahi izan dugu. Hala, 1) lagin osoari dagokionez, gehiengoak euskara ikasi nahi duela aitortu du (%75,1). 2) Taldeen arteko konparaketan (autoktono eta etorkin), biek adierazten dute euskara ikasteko nahia, baina, zertxobait altuagoa da autoktonoen artean.
- Laugarren galderaren bidez (Zertarako ikasi behar da euskara?) (92. Taula eta 93. Taula), ikasleek euskararekiko duten motibazioa neurtu nahi izan dugu. Hala, 1) lagin osoari

dagokionez, gehiengoak arrazoi instrumentalak eman ditu (%45,5), eta, ondoren, arrazoi integratiboak (%25,8) eta komunikatiboak (%12,5). 2) Ikasle autoktonoek, zentzu berean, arrazoi instrumentalak eman dituzte gehienbat (%44), eta, ondoren, arrazoi integratibo (%28) eta komunikatiboak (%12,4). 3) Ikasle etorkinen kasuan ere, aurrekoen antzera, arrazoi instrumentalak nagusitzen dira (%54,5), baina era nabariagoan, eta, ondoren, integratibo (%15,2) eta komunikatiboak (%14,5). 4) Ereduen arabera konparaketan ikusten denez, D eremuan arrazoi instrumentalak nagusitzen bada ere (%41,4), arrazoi integratiboek ere badute bere pisua (%33,9). A eta B eremuan, arrazoi instrumentalak nagusitzen dira (%58,9 eta %54,7, hurrenez hurren), ondoren maila baxuagoan arrazoi integratibo (%16,3 eta %17,2) eta komunikatiboak (%12,8 eta %16,3).

5.2.5.2.3.2. Euskararen erabileraren eta idazlaneko euskararekiko jarrera eta motibazioen arteko harremana

Azpiatal honetan, euskararen erabileraren eta aztertu ditugun galdera irekien arabera (Zer da zuretzat euskara?, Atsegin al duzu euskara?, Euskara ikasi nahi al duzu? eta Zertarako ikasi behar da euskara?) desberdintasunik baden aztertzeko, Kruskal-Wallis-en frogara erabili dugu. Hain zuzen, batetik, jarreraren alderdi kognitiboaren, afektiboaren eta portaerazkoaren, eta euskararen erabileraren artean, harremanik dagoen aztertuko dugu, eta, ondoren, euskararekiko motibazioaren eta euskararen erabileraren artean harremanik dagoen.

Ikasleen euskararen erabilera nolakoa den ikus daiteke ondorengo 94. Taulan, ikasleek euskararekiko duten jarreraren (alderdi kognitiboa) arabera.

94. Taula. Euskararen erabilera, ikasleek euskararekiko duten jarreraren (alderdi kognitiboa) arabera

	LAGIN OSOA			AUTOKTONOAK			ETORKINAK		
	<i>N</i>	\bar{x}	χ^2	<i>N</i>	\bar{x}	χ^2	<i>N</i>	\bar{x}	χ^2
Positiboa	779	3,54		688	3,66		89	2,63	
Neutroa	28	2,79	63,276***	18	3,58	40,978***	10	2,60	0,767
Negatiboa	85	2,47		49	2,59		32	2,41	

*** $p < 0,001$.

Euskararekiko jarrera (alderdi kognitiboa) eta euskararen erabileraren arteko harremana aztertuz, 94. Taulan ikus daitekeen bezala, lagin osoari dagokionez, jarrera positiboena dutenek egiten dute euskara gehien ($\bar{x}=3,54$), eta desberdintasunak esanguratsuak dira.

Ikasle autoktonoen eta etorkinen kasuan ere fenomeno bera gertatzen da: euskararekiko jarrera positiboena dutenek egiten dute euskara gehien ($\bar{X}=3,66$ eta $\bar{X}=2,63$, hurrenez hurren), nahiz eta, kasu horretan, desberdintasuna lagin osoan eta ikasle autoktonoen kasuan bakarrik izan esanguratsua.

Jarraian, ikasleen euskararen erabileraren eta ikasleek euskararekiko duten jarreraren (alderdi afektiboa) arteko harremana nolakoa den ikus daiteke ondorengo 95. Taulan.

95. Taula. Ikasleen euskararen erabilera, euskararekiko duten jarreraren (alderdi afektiboa) arabera

	LAGIN OSOA			AUTOKTONOAK			ETORKINAK		
	N	\bar{X}	χ^2	N	\bar{X}	χ^2	N	\bar{X}	χ^2
Gustukoa	675	3,69		609	3,78		64	2,86	
Erdizka	66	2,85	134,645***	46	3,11	90,816***	19	2,26	7,502*
Ez-gustukoa	164	2,54		114	2,67		46	2,30	

*P<0,05, **P<0,001.

Ikasleek euskara gustukoa dutenean, euskararen erabilera altuagoa da, eta gustuko ez dutenekiko desberdintasuna esanguratsua da hiru taldeetan, 95. Taulan ikus daitekeen bezala.

Ikasleen euskararen erabilera nolakoa den ikus daiteke ondorengo 96. Taulan, ikasleek euskararekiko duten jarreraren (portaerazko alderdia) arabera.

96. Taula. Ikasleen euskararen erabilera, euskararekiko duten jarreraren (portaerazko alderdia) arabera

	LAGIN OSOA			AUTOKTONOAK			ETORKINAK		
	N	\bar{X}	χ^2	N	\bar{X}	χ^2	N	\bar{X}	χ^2
Ikasi nahi dut	705	3,56		615	3,68		88	2,69	
Erdizka	20	3,05	71,985***	18	3,06	44,715***	2	3,00	6,505
Ez dut ikasi nahi	121	2,56		81	2,78		36	2,19	
Badakit	57	3,67		55	3,67		2	3,50	

***p<0,001.

Euskara ikasi nahi dutenak edo badakitenak dira euskara gehien erabiltzen dutenak, eta desberdintasuna esanguratsua da lagin osoan eta autoktonoen kasuan, 96. Taulan ikus daitekeen bezala. Etorkinei dagokienez, desberdintasunak ez dira esanguratsuak, baina, kasu horretan ere, euskara ikasi nahi dutenak edo badakitenak dira euskara gehien erabiltzen dutenak.

Ikasleen euskararen erabilera nolakoa den ikus daiteke ondorengo 97. Taulan, ikasleek euskara ikasteko duten motibazioaren arabera.

97. Taula. Ikasleen euskararen erabilera, euskara ikasteko duten motibazioaren arabera

	LAGIN OSOA			AUTOKTONOAK			ETORKINAK		
	N	\bar{X}	χ^2	N	\bar{X}	χ^2	N	\bar{X}	χ^2
Integratiboa	241	3,63		221	3,70		20	2,80	
Instrumentala	428	3,38		346	3,57		77	2,61	
Komunikatiboa	119	3,40	41,946***	99	3,60	30,088***	20	2,45	4,253
Biziberritzea	47	3,83		47	3,83		–	–	
Arrazoirik ez	11	3,45		10	3,70		1	1,00	
Ezertarako ez	45	2,42		35	2,54		8	2,13	

***p<0,001

Euskara ikasteko biziberritzeko arrazoiak eta arrazoi integratiboak eman dituzten ikasleak dira euskararen erabilerara altuen egiten dutenak, bai lagin osoa eta bai autoktonoen kasuan. Ikasle etorkinen kasuan, aipatu behar da ez dagoenez ikaslerik biziberritzeko arrazoirik ematen duenik, arrazoi hori ez dela izan euskararen erabilera altuena adierazten duena. Kasu honetan euskararen ikasteko arrazoi integratiboak eta ondoren instrumentalak eman dituztenak dira euskara gehiago erabiltzen dutenak (97. Taula).

Laburbilduz, esan daiteke, euskararen aldeko jarrera positiboak dituzten ikasleak direla euskara gehien erabiltzen dutenak. Horrez gain, euskara gustuko duten ikasleak, eta euskara ikasi nahi dutela edo badakitela dioten ikasleak dira, euskara gehien erabiltzen dutenak. Bestalde, euskara ikasteko biziberritzeko arrazoiak edo arrazoi integratiboak eman dituztenak dira euskara gehien erabiltzen dutenak, bai lagin osoan eta bai autoktonoen kasuan; etorkinen kasuan, aldiz, arrazoi integratiboak edo instrumentalak ematen dituztenak.

5.2.5.2.4. Faktore psikopedagogikoak

Azpiatal honetan, euskararen erabilera orokorraren eta faktore psikopedagogikoen arteko harremana aztertuko dugu, ondorengo 5.4. galderari erantzunez:

Ikerketako 5.4. galdera: Ba al da harremanik euskararen erabilera orokorraren eta aldagai psikopedagogikoen artean?

Aldagai psikopedagogikoen eta euskararen arteko harremana neurtzeko, Pearsonen korrelazioak erabili ditugu. Aldagai psikopedagogikoen artean, ondorengoak aztertu ditugu: bitzita pertsonalarekiko poztasun-maila, EAEn bititzearekiko poztasun-maila, ikastetxean sentitzen diren

modua, ikaskideekin duten harremana, klasean duten jarrera, emaitza akademikoen inguruko balorazioa, eta gurasoek eskolako lanetan ematen dieten laguntza.

Ikasleen euskararen erabilera orokorraren eta aztertutako aldagai psikopedagogikoen arteko harremana nolakoa den ikus daiteke ondorengo 98. Taulan.

98. Taula. Ikasleen euskararen erabilera orokorra eta aldagai psikopedagogikoen arteko harremana

	LAGIN OSOA	AUTOKTONOAK	ETORKINAK
	<i>r</i>	<i>R</i>	<i>r</i>
Bizitza pertsonalarekiko poztasun-maila	0,135***	0,089*	0,080
EAEn bizitzearekiko poztasun-maila	0,185***	0,136***	0,142
Ikastetxean nola sentitzen diren	0,113**	0,103**	0,107
Ikaskideekin duten harremana	0,178***	0,135***	0,149
Klasean duten jarrera	0,029	0,052	-0,156
Emaitza akademikoen gaineko balorazioa	0,098**	0,091*	0,068
Gurasoek eskolako lanetan ematen dieten laguntza	0,174	0,163***	0,055

Oharra: Euskararen erabilera orokorra: 1etik 5erako Likert eskala. *P<0,05 **P<0,01 ***P<0,001.

Oro har, 98. Taulan ikus daitekeen bezala, aztertutako aldagai psikopedagogikoen eta euskararen erabileraren artean dauden erlazioak ahulak dira; gainera, esanguratsuak diren erlazio gutxiak baxuak dira.

Aurreko aldagaiez gain, aldagai psikopedagogikoen barruan, euskararen erabileran desberdintasun esanguratsurik dagoen ikusi nahi izan dugu, ikastetxeak euskara eta euskal kultura sustatzeko proiektua duen edo ez duen aintzat hartuta (99. Taula).

99. Taula. Ikasleen euskararen erabilera orokorra, ikastetxeak euskara eta euskal kultura lantzeko proiektua izatearen edo ez izatearen arabera

		LAGIN OSOA			AUTOKTONOAK			ETORKINAK		
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>U</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>U</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>U</i>
Euskara eta euskal kultura sustatzeko proiektua	Bai	504	3,63	81230,500***	477	3,68	61314,500***	23	2,70	1176,000
	Ez	413	3,15		299	3,39		111	2,57	

Oharra: Euskararen erabilera orokorra: 1etik 5erako Likert eskala. ***P<0,001.

Hala, ikus daiteke desberdintasun esanguratsua dagoela, eta euskara edo euskal kultura lantzeko proiektua duten ikastetxeetan euskararen erabilera altuagoa egiten dutela, bai lagin

orokorreen, bai autoktonoen kasuan. Ikasle etorkinen kasuan ere euskara eta euskal kultura sustatzeko proiektua dutenak dira euskara gehiago erabiltzen dutenak (99. Taula).

Laburbilduz,

- Pearsonen korrelazioak erabiliz aztertutako aldagai psikopedagogikoen (bizitza pertsonalarekiko poztasun-maila, EAEn bizitzearekiko poztasun-maila, ikastetxean sentitzen diren modua, ikaskideekin duten harremana, klasean duten jarrera eta gurasoek eskolako lanetan ematen dieten laguntza), eta euskararen erabileraren arteko harremana, ahula izan da, eta, gainera, esanguratsuak izan diren erlazio gutxiak baxuak izan dira.
- Alderantziz, euskara eta euskal kultura lantzeko proiektua duten ikastetxeetan dauden ikasleek, euskararen erabilera altuagoa egiten dute, bai lagin orokorreen, autoktonoen eta etorkinen kasuan ere.

5.2.6. Ikasleen praktika kulturalak eta euskal kulturaren praktikarekin erlazioatuta dauden faktore soziodemografikoak, linguistiko-kulturalak, psikosozialak eta psikopedagogikoak

Atal honen hasieran, ikasleen praktika kulturalak aztertuko ditugu, orokorrean, eta jatorriaren arabera desberdintasunik dagoen ikusiko dugu; horretarako, Mann-Whitneyren U froga erabili dugu. Ondoren, zehazki euskal kultur praktikarekin lotzen diren faktoreak aztertuko ditugu, eta, horretarako, aldagai soziodemografikoen, linguistiko-kulturalen, psikosozialen eta psikopedagogikoen, eta euskal kultur praktikaren arteko harremanean sakonduko dugu. Aldagai bakoitzaren nolakotasuna kontuan izanik, froga desberdinak erabiliko ditugu: batetik, aldagai soziodemografikoak aztertzeko, Mann-Whitneyren U froga eta Kruskal-Wallisren froga erabiliko ditugu; aldagai linguistiko-kulturalak aztertzeko, Mann-Whitneyren U froga, Kruskal-Wallisren froga eta Pearsonen korrelazioak; ondoren, aldagai psikosozialak eta psikopedagogikoak aztertzeko, Pearsonen korrelazioez baliatuko gara.

5.2.6.1. Ikasleen praktika kulturalak

Atal honetan, ikasleen praktika kulturalak aztertuko ditugu, ondorengo 6. galderari erantzunez:

Ikerketako 6. galdera: Nolakoak dira ikasleen kultur praktikak? Desberdinak al dira, ikasleen jatorriaren arabera?

Ikasleen kultur praktikak nolakoak diren neurtzeko, batetik, konparaketa egin dugu, autoktonoen eta etorkinen praktika kulturalak desberdinak diren ikusteko. Ondorengo kulturak aztertu ditugu: euskal kultura, espainiar kultura, Ekialdeko Europako kultura, Iparraldeko eta Mendebaleko Europako kultura, Latinoamerikako kultura, Afrika Iparraldeko kultura, Hego Saharako kultura, Txinako kultura eta Asiako beste kulturak. Esan beharra dago kulturak aztertzeko egin dugun sailkapena oso zabala eta orokorregia dela, eta, noski, horrek ere bere mugak izango dituela lortuko ditugun emaitzetan. Baina nolabaiteko ikuspegi orokor bat jasotzea zen asmoa, eta horregatik erabaki genuen kulturak era oso orokor batean aztertzeari.

Ikasleen kultur praktikak nolakoak diren, eta haien jatorriaren arabera desberdintasunik baden ikus daiteke, ondorengo 100. Taulan.

100. Taula. Ikasleen kultur praktikak, jatorriaren arabera

	Autoktonoak		Etorkinak		<i>U</i>
	<i>N</i>	\bar{x}	<i>N</i>	\bar{x}	
Euskal kultura	775	3,10	132	2,26	30723,500***
Espainiar kultura	765	3,55	132	3,67	48965,000
Europa Erdi eta Mendebaldeko kultura	734	1,66	128	1,70	46821,000
Europa Ekialdeko kultura	732	1,74	126	1,74	42280,500
Latinoamerikako kultura	730	1,66	129	3,26	21508,500***
Afrika Iparraldeko kultura	718	1,35	127	1,63	41927,000
Hego Saharako Afrikako kultura	724	1,29	126	1,68	38909,500***
Txinako kultura	728	1,39	126	1,40	44516,000
Asiako beste lurraldeko kulturak	726	1,32	122	1,32	42555,500

Oharra: Kultur praktikak: 1etik 5erako Likert eskalan. *** $p < 0,001$.

100. Taulan ikus daiteke desberdintasun esanguratsuak ematen direla kultur praktiketan, euskal kulturaren kasuan, Hego Saharako kulturari dagokionez eta Latinoamerikako kulturari dagokionez. Euskal kulturaren kasuan, euskal kultur praktika altuagoa da autoktonoen artean, etorkinen artean baino. Hego Saharako Afrikako kasuan eta latinoamerikarren kasuan, ordea, altuagoa da etorkinen praktika, autoktonoena baino. Hori esanguratsua izan daiteke, besteak beste, laginaren deskripzioan adierazi den bezala, etorkinen taldean gehiengoa Latinoamerikakoa eta Hego Saharakoa delako.

Bestalde, konparaketa bat egin nahi izan dugu, ikusteko jatorriz beste lurralde batekoak diren ikasleen eta gainontzeko ikasleen arteko kultur praktiketan desberdintasunak badauden ikusteko. Anlisi horiek egiteko, Mann-Whitneyren U froga erabili dugu (101. Taula).

101. Taula. Ikasleen kultur praktikak, jatorrizko lurraldekoak izatearen eta ez izatearen arabera

	Latinoamerikarrak		Besteak		U
	N	\bar{x}	N	\bar{x}	
Latinoamerika	87	3,87	779	1,68	9296,000***
	Europako Ekialdea		Besteak		U
	N	\bar{x}	N	\bar{x}	
Europako Ekialdea	13	3,23	852	1,71	2165,000***
	Europako Erdi eta Mendebaldea		Besteak		U
	N	\bar{x}	N	\bar{x}	
Europako Erdi eta Mendebaldea	6	2,67	863	1,66	1605,000
	Afrika Iparraldea		Besteak		U
	N	\bar{x}	N	\bar{x}	
Afrika Iparraldea	11	4,18	840	1,35	1077,500***
	Afrika Hegoaldea		Besteak		U
	N	\bar{x}	N	\bar{x}	
Afrika Hegoaldea	4	4,25	853	1,34	71,000***
	Txina		Besteak		U
	N	\bar{x}	N	\bar{x}	
Txina	3	3,67	858	1,38	175,500***
	Asiako gainerakoak		Besteak		U
	N	\bar{x}	N	\bar{x}	
Asiako gainerakoak	1	1,00	854	1,32	340,000

Oharra: Kultur praktikak: 1etik 5erako Likert eskala. ***p<0,001.

101. Taulan ikus daitekeenez, kasu guztietan, Europako Erdi eta Mendebaldeko eta Asiako beste lurraldekoak diren ikasleen kasutan izan ezik, desberdintasunak esanguratsuak dira; altuagoak dira lurralde berdinekoak diren ikasleen kultur praktikak, beste ikasleenak baino. Gainera, ikus daiteke kasu guztietan altua dela jatorrizko lurralde horretako ikasleen kultur praktika, batez bestekoa, 2,5etik gorakoa baita.

5.2.6.2. Ikasleen kultur praktikaren eta faktore soziodemografiko, linguistiko-kultural, psikosozial eta psikopedagogikoen arteko harremana

Atal honetan, ikasleen euskal kultur praktikaren eta hainbat faktorearen arteko harremana aztertuko dugu; lehen esan bezala, ikuspegi psiko-sozio-linguistiko-kultural-pedagogikoa erabiliko dugu horretarako. Datuak hiru taldetan aurkezten ditugu: lagin osoa, autoktonoak eta etorkinak. Hala, ikusi nahi dugu populazio horien eta aztertutako faktoreen artean harremanik badagoen, ondorengo 7. galderari erantzunez:

Ikerketako 7. galdera: Ba al da harremanik ikasleen euskal kultur praktikaren eta aztertutako aldagaien artean?

5.2.6.2.1. Faktore soziodemografikoak

Azpiatal honetan, aldagai soziodemografikoen arabera aztertuko dugu euskal kultur praktika, ondorengo 7.1. galderari erantzunez:

Ikerketako 7.1. galdera: Desberdina al da euskal kultur praktika, aldagai soziodemografikoen arabera?

Aldagai soziodemografikoen artean, ondorengoak aztertu ditugu: sexua, ikasketa-maila, ikastetxe mota, eredu linguistikoa, ikastetxeko etorkin kopurua eta gurasoen maila sozioekonomiko eta kulturala.

Aukeratutako aldagai soziodemografikoen eta euskal kultur praktikaren arteko harremana nolakoa den, ikus daiteke ondorengo 102. Taulan.

102. Taula. Euskal kultur praktika, aldagai soziodemografikoen arabera

		LAGIN OSOA			AUTOKTONOAK			ETORKINAK		
		N	\bar{x}	U/χ^2	N	\bar{x}	U/χ^2	N	\bar{x}	U/χ^2
Sexua	Neska	439	3,02	96467,500	376	3,16	69217,000	60	2,20	2044,000
	Mutila	467	2,91		394	3,03		70	2,29	
Ikasketa-maila	2.maila	524	3,07	89708,000**	451	3,18	66057,000*	69	2,46	1710,500*
	4.maila	386	2,82		320	2,99		63	2,03	
Ikastetxe mota	Publikoa	570	2,96	16,051***	493	3,08	3,807	72	2,26	0,007
	I-Erlijosoa	167	2,72		106	2,97		60	2,25	
	I-ikastola	177	3,20		176	3,21		—	—	
Eredu linguistikoa	A eredua	137	2,33	62,355***	69	2,62	20,181***	64	2,09	7,906*
	B eredua	196	2,98		162	3,10		33	2,33	
	D eredua	533	3,16		514	3,17		18	2,89	
	X eredua	5	1,60		2	1,00		3	2,00	
Etorkin kopurua	<%5	352	3,27	59,327***	346	3,28	18,572***	5	3,40	6,841*
	%5-40	439	2,89		376	2,98		58	2,33	
	>%40	123	2,37		53	2,72		69	2,12	
Amaren ikasketa-maila	UNI	312	3,28	40,972***	293	3,33	22,101***	18	2,61	6,588
	BAT	213	3,00		183	3,10		30	2,37	
	BM	204	2,68		161	2,86		42	2,02	
	LM	48	2,58		33	2,64		15	2,47	
	IG	33	2,58		17	3,18		15	2,00	
Aitaren ikasketa-maila	UNI	283	3,28	44,743***	261	3,34	29,199***	20	2,50	5,125
	BAT	208	3,04		179	3,21		28	2,07	
	BM	205	2,77		164	2,85		39	2,51	
	LM	82	2,49		60	2,65		22	2,05	
	IG	37	2,49		25	2,76		11	2,00	
Amaren lan mota	GML	173	3,29	31,426***	158	3,39	19,089***	13	2,54	3,519
	MEL	229	3,08		210	3,14		18	2,33	
	KG	186	2,92		151	3,05		34	2,41	
	EA	215	2,66		163	2,84		52	2,08	
Aitaren lan mota	GML	211	3,36	32,101***	191	3,45	21,244***	19	2,42	4,870
	MEL	213	2,99		194	3,02		18	2,72	
	KG	299	2,81		243	2,96		55	2,18	
	EA	60	2,63		41	3,02		18	1,83	

IG: Ikasketa gabe, LMI: Lehen mailako ikasketak, BMI: Bigarren mailako ikasketak, BAT: Batxiler, IU: Ikasketa Unibertsitariak.

GML: Goi-mailako lanpostua, MEL: Maila ertaineko lanpostua, KG: Kualifikaziorik gabe, EA: Ez-aktiboa.

Oharra: Euskal kultur praktika: 1etik 5erako Likert eskala. *P<0,05 **P<0,01 ***p<0,001.

102. Taula ikusirik, esan dezakegu, Kruskal-Wallis-en frogan eta Mann-Whitneyren U frogan oinarrituta, sexuaren arabera euskal kultur praktikan ez dagoela desberdintasun esanguratsurik.

Ikasketa-mailari dagokionez, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 2. mailan dauden ikasleen euskal kultur praktika altuagoa da, 4. mailakoekin alderatuz, lagin orokorrean, autoktono eta etorkinetan.

Ikastetxe motari dagokionez, itunpeko ikastolan dauden ikasleen euskal kultur praktika altuagoa da, lagin orokorrean.

Eredu linguistikoari dagokionez, hiru taldeetan (lagin osoan, ikasle autoktonoetan eta ikasle etorkinetan) daude desberdintasun esanguratsuak: D ereduan dago euskal kultur praktikarik altuena; ondoren, B ereduan, eta, azkenik, A eta X ereduetan.

Ikastetxeak duen etorkin kopuruari dagokionez, hiru taldeetan desberdintasun esanguratsuak daude euskal kultur praktikari dagokionez. Euskal kultur praktika % 5etik beherako etorkin-ehunekoa duten ikastetxeetan gertatzen da.

Amek eta aitek duten ikasketa-mailari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude lagin osoan eta autoktonoen artean. Ikasketa gehiago dituztenen seme-alaben euskal kultur praktika altuagoa da.

Amek eta aitek duten lan motari dagokionez, desberdintasun esanguratsuak daude lagin osoan eta autoktonoen artean. Goi-mailako edo erdi-mailako lanpostuak dituztenen seme-alaben euskal kultur praktika altuagoa da.

Laburbilduz, ikusten da:

- Euskal kultur praktikan desberdintasun esanguratsuak ematen dira aztertutako aldagai soziodemografiko guztietan, sexuan izan ezik.
- Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 2. mailan daudenek, euskal kultura gehiago praktikatzan dute, 4. mailakoekin alderatuz.
- Itunpeko ikastolan daudenen euskal kultur praktika altuagoa da, gero ikastetxe publikoan, itunpeko erlijiosoan daudenekin alderatuz.
- D ereduan daudenek praktikatzan dute gehien euskal kultura; ondoren, B ereduan daudenek, eta, azkenik, A ereduan daudenek.
- % 5etik beherako etorkin kopurua duten ikastetxeek euskal kultura gehiago praktikatzan dute.
- Gurasoen ikasketa-maila altuagoa denean, ikasleen euskal kultur praktika altuagoa da.

- Azkenik, gurasoen lan motari dagokionez, goi-mailako edo erdi-mailako lanpostuak dituztenen seme-alabek euskal kultur praktika gehiago egiten dute.

5.2.6.2.2. Faktore linguistiko-kulturalak

Azpiatal honetan, faktore linguistiko-kulturalen eta ikasleen euskal kultur praktikaren arteko harremana aztertuko dugu, ondorengo 7.2. galderari erantzun nahian:

Ikerketako 7.2. galdera: Harremanik ba al da ikasleen euskal kultur praktikaren eta aldagai linguistiko-kulturalen artean?

Aldagai linguistiko-kulturalen eta euskal kultur praktikaren arteko harremana aztertzeko, Pearsonen korrelazioak eta Mann-Whitneyren U frogak erabili ditugu. Aldagai linguistiko eta kulturalen artean, ondorengoak aztertu ditugu: hizkuntzaren ezagutza, ondoen hitz egiten duten hizkuntza, gehien hitz egiten duten hizkuntza, errazen hitz egiten duten hizkuntza, hizkuntza ikasten noiztik ari diren, kulturaren ezagutza eta praktika, eta eskolaz kanpoko jardueretan erabilitako hizkuntza.

Hizkuntzen ezagutza eta erabilera, eta kulturen ezagutza

Ikasleen euskal kultur praktikak hizkuntzen ezagutzarekin eta erabilerarekin, eta kulturen ezagutzarekin, duen harremana nolakoa den ikusten da ondorengo 103. Taulan.

103. Ikasleen euskal kultur praktika, eta hizkuntzen ezagutzaren, erabileraren eta kultur ezagutzaren arteko harremana

	LAGIN OSOA	AUTOKTONOAK	ETORKINAK
	r	r	r
Euskararen ezagutza	0,455***	0,402***	0,400***
Espainieraren ezagutza	-0,024	-0,026	0,071
Euskararen erabilera	0,596***	0,571***	0,513***
Espainieraren erabilera	-0,012	-0,049	0,085
Euskal kulturaren ezagutza	0,594***	0,568***	0,537***
Espainiar kulturaren ezagutza	0,049	0,032	0,142

***p<0,001.

Euskararen ezagutzari dagokionez, 103. Taula begiratzuz, ikus daiteke erlazio esanguratsu eta positiboa dagoela euskal kultur praktikaren eta ikasleen euskararen ezagutzaren artean, bai lagin osoan, bai autoktonoen zein etorkinen kasuan. Horrek esan nahi du euskararen ezagutza zenbat eta altuagoa izan, euskal kultur praktika altuagoa dela. Espainieraren ezagutzaren eta euskal kultur praktikaren artean ez dago erlazio esanguratsurik.

Euskararen erabileraren eta euskal kultur praktikaren arteko erlazioa positiboa eta esanguratsua da; zenbat eta altuagoa izan euskararen erabilera, euskal kultur praktika altuagoa da, bai lagin osoan, bai autoktonoen zein etorkinen kasuan. Espainiar kulturaren ezagutzaren eta euskararen erabileraren artean ez dago erlazio esanguratsurik.

Euskal kulturaren ezagutzaren eta euskal kultur praktikaren arteko erlazioa positiboa eta esanguratsua da; zenbat eta altuagoa izan euskal kulturaren ezagutza, euskal kultur praktika altuagoa da, bai lagin osoan, bai autoktonoen zein etorkinen kasuan. Espainiar kulturaren ezagutzaren eta euskal kultur praktikaren artean ez dago erlazio esanguratsurik.

Noiztik ari diren euskara ikasten

Ikasleak euskara ikasten hasi zireneko adina kontuan izanik, euren euskal kulturaren praktika nolakoa den ikus daiteke ondorengo 104. Taulan.

104. Taula. Ikasleen euskal kultur praktika, euskara ikasten hasi zirenean zuten adinaren arabera

	LAGIN OSOA			AUTOKTONOAK			ETORKINAK		
	<i>N</i>	\bar{x}	<i>U</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>U</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>U</i>
Jaiotzetik	368	3,24		357	3,28		9	2,11	
3-5 urte	391	2,96		371	3,00		18	2,44	
6-9 urte	57	2,56	68,100***	25	2,68	24,718***	32	2,47	6,684
10-12 urte	34	2,35		4	1,50		30	2,47	
13-16 urte	35	1,86		3	2,00		31	1,87	

Oharra: Euskal kultur praktika: 1etik 5erako Likert eskala. *** $p < 0,001$.

Euskara ikasten hasi zirenean zuten adinaren arabera, desberdintasun esanguratsuak daude euskal kultur praktikan, bai lagin osoan, bai ikasle autoktonoen kasuan (104. Taula). Hala, ikaslea zenbat eta lehenago hasi euskara ikasten, euskal kultur praktika altuagoa da. Etorkinei dagokienez ere, beranduago hasten direnak, hau da, 13-16 urte bitartean hasten direnak euskara ikasten, euskal kultur praktika baxuen egiten dutenak dira.

Ondoen hitz egiten duten hizkuntza

Ikasleei galdetu genien zein hizkuntza hitz egiten zuten ondoen, eta euskara eta espainiera eman genizkien aukeran. Hala, ikasleek ondoen hitz egiten duten hizkuntzaren arabera (euskara edo espainiera), euren euskararen kultur praktika nolakoa den ikus daiteke ondorengo 105. Taulan.

105. Taula. Ikasleen euskal kultur praktika, ondoen hitz egiten duten hizkuntzaren arabera

	LAGIN OSOA			AUTOKTONOAK			ETORKINAK		
	<i>N</i>	\bar{x}	<i>U</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>U</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>U</i>
Euskara ondoen	84	4,44	15744,500***	84	4,44	14578,500***	–	–	–
Espainiera ondoen	758	3,32		648	3,44		–	–	–

Oharra: Euskal kultur praktika: 1etik 5erako Likert eskala. *** $p < 0,001$.

Horren arabera, 105. Taulan ikus daitekeen bezala, euskara ondoen hitz egiten duten ikasleak dira euskal kultura gehien praktikatzten dutenak, eta desberdintasunak esanguratsuak dira espainiera hoberen hitz egiten dutela dioten ikasleekin alderatuz, kasu horietan euskal kultur praktika baxuagoa baita. Esan beharra dago etorkinen kasuan desberdintasunak ez direla esanguratsuak; izan ere, ikasle etorkin batek ere ez du hautatu euskara dela hoberen hitz egiten duen hizkuntza.

Gehien erabiltzen duten hizkuntza

Ikasleek gehien erabiltzen duten hizkuntzaren arabera (euskara edo espainiera), haien euskal kultur praktika nolakoa den ikus daiteke ondorengo 106. Taulan.

106. Taula. Ikasleen euskal kultur praktika, gehien erabiltzen duten hizkuntzaren arabera

	LAGIN OSOA			AUTOKTONOAK			ETORKINAK		
	<i>N</i>	\bar{x}	<i>U</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>U</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>U</i>
Euskara gehien	216	3,57	30281,5000***	210	3,59	26150,500***	5	2,80	117,500
Espainiera gehien	451	2,76		378	2,87		71	2,23	

Oharra: Euskal kultur praktika: 1etik 5erako Likert eskala. *** $p < 0,001$.

106. Taulan ikus daitekeen bezala, gehien erabiltzen duten hizkuntza euskara dela hautatzen duten ikasleak dira euskal kultura gehien praktikatzten dutenak, eta desberdintasunak esanguratsuak dira lagin osoan eta autoktonoen kasuan. Etorkinei dagokienez, nahiz eta euskara gehien egiten dutenen euskal kultur praktika altuagoa izan, desberdintasunak ez dira esanguratsuak.

Errazen hitz egiten duten hizkuntza

Ikasleek errazen hitz egiten duten hizkuntzaren arabera (euskara edo espainiera), haien euskal kultur praktika nolakoa den ikus daiteke ondorengo 107. Taulan.

107. Taula. Ikasleen euskal kultur praktika, errazen hitz egiten duten hizkuntzaren arabera

	LAGIN OSOA			AUTOKTONOAK			ETORKINAK		
	<i>N</i>	\bar{x}	<i>U</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>U</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>U</i>
Euskara errazen	93	3,84	17803,500***	90	3,86	17803,500***	2	3,00	60,500
Espainiera errazen	707	2,86		606	2,97		96	2,26	

Oharra: Euskal kultur praktika: 1etik 5erako Likert eskala, *** $p < 0,001$

107. Taulan ikus daitekeen bezala, errazen hitz egiten duten hizkuntza euskara dela adierazi duten ikasleen euskal kultur praktika altuagoa da, espainiera hautatu dutenen aldean, eta desberdintasunak esanguratsuak dira lagin osoan eta autoktonoen kasuan. Etorkinei dagokienez, nahiz eta euskara errazen egiten dutenen euskal kultur praktika altuagoa izan, desberdintasunak ez dira esanguratsuak.

Eskolaz kanpoko jarduerak

Ikasleen euskal kultur praktika nolakoa den ikus daiteke ondorengo 108. Taulan, eskolaz kanpoko jardueretan erabiltzen duten hizkuntzaren arabera (euskara edo espainiera).

108. Taula. Ikasleen euskal kultur praktika, eskolaz kanpoko jardueretan erabiltzen duten hizkuntzaren arabera

		LAGIN OSOA			AUTOKTONOAK			ETORKINAK		
		N	\bar{X}	U	N	\bar{X}	U	N	\bar{X}	U
Kirola	Euskara	142	3,51	26993,500***	124	3,65	19333,000***	17	2,59	666,500
	Espainiera	536	2,89		446	3,00		85	2,35	
Kultur taldea	Euskara	134	3,51	16601,000***	113	3,66	11012,000***	20	2,65	598,500
	Espainiera	368	2,81		296	2,95		68	2,31	
Musika taldea	Euskara	116	3,49	14879,000***	101	3,65	10005,000***	14	2,36	408,500
	Espainiera	376	2,84		307	2,93		65	2,49	
Aisialdia	Euskara	167	3,41	23858,000***	149	3,53	17141,500***	18	2,39	600,500
	Espainiera	387	2,87		312	2,99		69	2,41	
Gaztetxea	Euskara	198	3,37	20491,500***	182	3,47	14807,000***	16	2,19	432,000
	Espainiera	293	2,76		226	2,90		63	2,35	
Ludoteka	Euskara	170	3,42	179192,000***	154	3,54	12359,000***	15	2,27	422,000
	Espainiera	292	2,78		227	2,93		61	2,31	
Lagunarteko lokala	Euskara	112	3,43	19865,000***	91	3,71	11845,500***	20	2,15	623,500
	Espainiera	482	2,87		405	2,99		73	2,34	
Internet	Euskara	102	3,52	20796,500***	85	3,79	12996,000***	17	2,18	610,000
	Espainiera	584	2,88		497	2,99		82	2,32	
Erlijioa	Euskara	98	3,33	11633,500***	81	3,48	7593,000***	16	2,56	442,000
	Espainiera	309	2,83		244	3,00		62	2,26	
Irakurketa	Euskara	104	3,43	15041,500***	92	3,62	10297,500***	12	2,00	372,000
	Espainiera	417	2,79		338	2,93		76	2,28	
Antzerkia	Euskara	100	3,28	12473,000***	88	3,44	8587,000***	12	2,08	317,000
	Espainiera	320	2,82		254	2,97		63	2,32	
Dantza	Euskara	98	3,49	11146,000***	85	3,68	7391,000***	13	2,23	375,500
	Espainiera	329	2,84		263	2,99		62	2,34	
Bertsolaritza	Euskara	216	2,69	13795,000***	163	2,84	9171,500***	23	2,39	560,500
	Espainiera	187	3,34		163	3,48		50	2,32	

***p<0,001

Eskolaz kanpoko jardueretan, euskaraz egiten dutenen euskal kultur praktika altuagoa da, espainieraz egiten dutenekin alderatuz, eta desberdintasunak esanguratsuak dira lagin osoan eta autoktonoen kasuan (108. Taula). Etorkinei dagokienez, hainbat kasutan euskaraz egiten dutenen euskal kultur praktika altuagoa da, esaterako: kirolean, kultur taldean, erlijio taldean eta bertsolaritzan.

Baina aipatu beharra dago espainiera edo euskara egiten dutenen arteko aldeak ez direla oso altuak eta desberdintasunak ez direla adierazgarriak.

Laburbilduz, datu linguistiko-kulturaleri dagokienez, esan daiteke:

- Euskal kultur praktikan desberdintasun esanguratsuak daudela, edo harreman esanguratsua dagoela, aztertutako aldagai linguistiko-kultural gehienaren arabera.

- Euskararen ezagutza, praktika eta euskal kulturaren ezagutza altuagoak direnean, euskal kultur praktika altuagoa da ere.
- Era berean, euskal kultur praktika baxuagoa da euskara beranduago jaso dutenen artean.
- Ondoan, gehien edo errazen hitz egiten duten hizkuntza euskara denean, euskal kultur praktika altuagoa da.
- Eskolaz kanpoko jardueretan erabiltzen duten hizkuntza euskara denean, euskal kultur praktika altuagoa da autoktonoen artean, baina bakarrik jarduera batzuetan etorkinen artean: kirolean, kultur taldean, erlijioan eta bertsolaritzan.

5.2.6.2.3. Faktore psikosozialak

Azpiatal honetan, euskal kultur praktikaren eta faktore psikosozialen arteko harremana aztertuko dugu, ondorengo 7.3. galderari erantzunez:

Ikerketako 7.3. galdera: Harremanik ba al da ikasleen euskal kultur praktikaren eta aldagai psikosozialen artean?

Aldagai psikosozialen eta euskal kultur praktikaren arteko harremana aztertzeko, Pearsonen korrelazioak erabili ditugu. Aldagai psikosozialen artean, ondorengoak aztertu ditugu: harreman-sareak, identitatea eta jarrera.

Harreman-sareak

Ikasleen harreman-sareen barruan, ondorengo alderdiak aztertu ditugu: euskara-hiztunekin dituzten harremanak, espainiera-hiztunekin dituzten harremanak, euskara-hiztunekin harremanak izan nahia eta espainiera-hiztunekin harremanak izan nahia.

Ondorengo 109. Taulan, ikasleen euskal kultur praktikaren eta ikasleen harreman-sareetan hitz egiten den hizkuntzaren, edo hitz egitea gustatuko litzaiekeen hizkuntzaren, artean harremanik baden aztertzen da.

109. Taula. Ikasleen euskal kultur praktika, harreman-sareetan hitz egiten duten hizkuntzaren arabera

	LAGIN OSOA	AUTOKTONOAK	ETORKINAK
	r	r	r
Euskara-hiztunekin dituzten harremanak	0,319***	0,279***	0,179*
Espainiera-hiztunekin dituzten harremanak	0,041	-0,046	0,153
Euskara-hiztunekin harremanak izan nahia	0,375***	0,317***	0,287**
Espainiera-hiztunekin harremanak izan nahia	0,010	-0,056	0,156

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001.

Harreman-sareari eta euskal kultur praktikari dagokionez, 109. Taulan ikus daitekeen bezala, autoktonoen kasuan, euskal gizarteko euskara-hiztunekin dituzten harremanak, eta harremanak izan nahia, eta euskal kultur praktikaren arteko harremana positiboa eta esanguratsua da lagin osoan, autoktonoetan eta etorkinetan.

Espainiera-hiztunekin dituzten harremanen, eta harremanak izan nahiaren, eta euskal kultur praktikaren arteko harremana ez da esanguratsua hiru taldeetan (lagin osoan, autoktonoetan eta etorkinetan).

Identitatea

Identitatearen barruan, ondorengo alderdiak aztertu ditugu: euskaldun sentimendua, espainiar sentimendua, euskaldun izan nahia, espainiar izan nahia, euskararekiko identitatea eta espainierarekiko identitatea.

Jarraian agertzen den 110. Taulan, ikasleen euskal praktikaren eta berriki aipatu ditugun alderdien arteko harremana nolakoa den ikus daiteke.

110. Taula. Ikasleen euskal kultur praktika, eta identitatearen arteko harremana

	LAGIN OSOA	AUTOKTONOAK	ETORKINAK
	r	r	r
Euskaldun sentitzea	0,438***	0,378***	0,366***
Espainiar sentitzea	-0,169***	-0,249***	0,144
Euskaldun izan nahia	0,350***	0,269***	0,287**
Espainiar izan nahia	-0,171***	-0,214***	0,086
Euskararekin identifikatuta	0,250***	0,282***	0,142
Espainierarekin identifikatuta	-0,110**	-0,122**	-0,092

p<0,01 *p<0,001.

110. Taulan ikus daitekeen bezala, euskaldun sentimendua eta zenbateraino izan nahi duzu euskaldun izan dira harreman altuenak dituztenak euskal kultur praktikarekiko, eta harreman hori positiboa eta esanguratsua da hiru taldeetan (lagin osoan, autoktonoetan eta etorkinetan).

Espainiera sentimendua eta espainiera izan nahia, eta euskal kultur praktikaren arteko erlazioa baxua da, eta kontrako noranzkoa du lagin osoan eta autoktonoen kasuan. Ikasle etorkinen kasuan, erlazioa ez da esanguratsua.

Hizkuntzarekiko identitateari dagokionez, zenbateraino identifikatzen zara euskararekin eta euskal kultur praktikaren arteko harremana positiboa eta esanguratsua da, lagin orokorrean eta autoktonoen kasuan. Ikasle etorkinen kasuan, erlazioa ez da esanguratsua.

Espainierarekiko identitatea eta euskal kultur praktikaren arteko harremana baxua eta negatiboa da. Ikasle etorkinen kasuan, erlazioa ez da esanguratsua.

Hizkuntza zein kulturekiko jarrerak

Ikasleek hizkuntzekiko eta kulturekiko duten jarrera eta euskal kultur praktikaren arteko harremana ezagutzeko nahiarekin, ondorengo alderdien inguruko informazioa jaso dugu: euskara ezagutu nahia, espainiera ezagutu nahia, euskal kultura ezagutu nahia, espainiar kultura ezagutu nahia, euskara eta euskal kultura mehatxatuta dauden ustea, eta espainiera eta espainiar kultura mehatxatuta dauden ustea.

Euskal kultur praktika eta berriki aipatu ditugun alderdien arteko harremana nolakoa den ikus daiteke, ondorengo 111. Taulan.

111. Taula. Ikasleen euskal kultur praktika eta hizkuntzekiko jarreraren arteko harremana

	LAGIN OSOA	AUTOKTONOAK	ETORKINAK
	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Euskara ezagutu nahia	0,478***	0,447***	0,395***
Espainiera ezagutu nahia	-0,045	-0,017	0,119
Euskal kultura ezagutu nahia	0,549***	0,545***	0,407***
Espainiar kultura ezagutu nahia	0,027	0,045	0,152
Euskara eta euskal kultura mehatxatuta dauden ustea	0,152***	0,090*	0,057
Espainiera eta espainiar kultura mehatxatuta dauden ustea	-0,011	0,007	-0,006

* $p < 0,05$ *** $p < 0,001$.

Hizkuntza eta kulturekiko jarrerari dagokionez, 111. Taulan ikus dezakegun bezalaxe, euskara eta euskal kultura ezagutu nahia da altuen erlazionatzen dena euskal kultur praktikarekin, hiru taldeetan.

Euskara eta euskal kultura mehatxatuta dauden ustearen kasuan, nahiz eta harreman esanguratsua egon, erlazioa ez da altua. Beste kasuetan, ez dago harreman esanguratsurik.

Euskara eta euskal kultura ezagutu nahiaren, eta euskal kultur praktikaren arteko harremana, positiboa eta esanguratsua da hiru taldeetan (lagin osoan, autoktonoetan, etorkinetan) (111. Taula).

Euskara eta euskal kultura mehatxatuta dauden ustea eta euskal kultur praktikaren arteko harremana baxua eta esanguratsua da, lagin osoan eta autoktonoen kasuan.

Beste kasuetan (espainiera ezagutu nahia, espainiar kultura ezagutu nahia, eta espainiera eta espainiar kultura mehatxatuta dauden ustea), ez dago harreman esanguratsurik, edo harreman hori oso baxua da.

Aztertutako hizkuntzen eta kulturen jarreraren eta motibazioen inguruko alderdien artean, euskal kultura ezagutu nahia da altuen erlazionatzen dena euskal kultura praktikarekin.

Laburbilduz, aztertu ditugun aldagai psikosozialei dagokienez, esan daiteke:

- Oro har, hiru taldeetan (lagin osoa, autoktono eta etorkin) aztertutako aldagai psikosozial guztiak kontuan izanik, euskal kultur praktikarekin harreman indartsuena dutenak ondorengo hauek direla, puntuazio altuenetik baxuenera sailkatuta: euskal kultura ezagutu nahia, euskara ezagutu nahia, euskaldun sentipena, euskara-hiztunekin harremanak izan nahia, zenbateraino euskaldun eta euskara-hiztunekin dituzten harremanak.
- Lagin osoaren eta autoktonoen kasuan, aipatutako aldagaiez gain, euskara eta euskal kultura mehatxatuta dauden usteak ere harreman esanguratsua du, baina esan beharra dago harreman hori baxua dela.

5.2.6.2.4. Faktore psikopedagogikoak

Atal honetan, euskal kultur praktikaren eta faktore psikopedagogikoen arteko harremana aztertuko dugu, ondorengo 7.4. galderari erantzunez:

Ikerketako 7.4. galdera: Harremanik ba al da ikasleen euskal kultur praktikaren eta aldagai psikopedagogikoen artean?

Aldagai psikopedagogikoen eta euskal kultur praktikaren arteko harremana neurtzeko, Pearsonen korrelazioak erabili ditugu. Aldagai psikopedagogikoen artean, ondorengoak aztertu ditugu: bizitza pertsonalarekiko poztasun-maila, EAEn bizitzearekiko poztasun-maila, ikastetxean sentitzen diren modua, ikaskideekin duten harremana, klasean duten jarrera, emaitza akademikoen gaineko balorazioa, eta gurasoek eskolako lanetan ematen dieten laguntza.

Ikasleen euskal kultur praktika eta aztertutako aldagai psikopedagogikoen arteko harremana nolakoa den ikus daiteke ondorengo 112. Taulan.

112. Taula. Ikasleen euskal kultur praktika, eta aldagai psikopedagogikoen arteko harremana

	LAGIN OSOA	AUTOKTONOAK	ETORKINAK
	r	r	r
Bizitza pertsonalarekiko poztasun-maila	0,094**	0,058	0,112
EAEn bizitzearekiko poztasun-maila	0,193**	0,163**	0,146
Ikastetxean nola sentitzen diren	0,090**	0,104**	-0,028
Ikaskideekin duten harremana	0,126**	0,088*	0,199*
Klasean duten jarrera	0,036	0,047	-0,103
Emaitza akademikoen gaineko balorazioa	0,086*	0,076*	0,071
Gurasoek eskolako lanetan emandako laguntza	0,177**	0,151**	0,187*

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001.

Oro har, 112. Taulan ikus daitekeen bezala, aztertutako aldagai psikopedagogikoen eta euskal kulturaren praktikaren artean dauden erlazioak ahulak dira; gainera, esanguratsuak diren erlazio gutxiak baxuak dira.

Aurreko aldagaiez gain, aldagai psikopedagogikoen barruan, euskal kulturaren praktikan desberdintasun esanguratsurik baden neurtu dugu, ikastetxeak euskara eta euskal kultura lantzeko eta sustatzeko proiektua izatearen edo ez izatearen arabera (113. Taula).

113. Taula. Ikasleen euskal kultur praktika, ikastetxeak euskal hizkuntza eta kultura lantzeko proiektua izatearen edo ez izatearen arabera

		LAGIN OSOA			AUTOKTONOAK			ETORKINAK		
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>U</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>U</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>U</i>
Euskara eta euskal kultura sustatzeko proiektua	Bai	501	3,16	81240,500***	475	3,19	62923,500***	22	2,64	923,000
	Ez	413	2,73		300	2,95		110	2,18	

Oharra: Euskararen erabilera orokorra: 1etik 5erako Likert eskala. ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Hala, ikus daiteke desberdintasun esanguratsua dagoela, eta euskara edo euskal kultura lantzeko proiektua dutenen euskal kultur praktika altuagoa dela, eta esanguratsua da bai lagin osoan, bai autoktonoen artean ere (113. Taula).

Laburbilduz, Pearsonen korrelazioak erabiliz:

- Aztertutako aldagai psikopedagogikoen (bizitza pertsonalarekiko poztasun-maila, EAEn bizitzearekiko poztasun-maila, emaitza akademikoen gaineko balorazioa, ikastetxean sentitzen diren modua, ikaskideekin duten harremana, klasean duten jarrera eta gurasoek eskolako lanetan ematen dieten laguntza) eta euskal kultur praktikaren arteko harremana, ahula izan da, eta, gainera, esanguratsuak izan diren erlazio gutxiak baxuak izan dira.
- Alderantziz, euskara edo euskal kultura lantzeko proiektua dutenek, euskal kultur praktika altuagoa egiten dute, hiru taldetan, eta esanguratsuki bai lagin orokorrean, baita autoktonoen kasuan ere.

5.2.7. Ikasleen euskararen erabilera orokorra eta euskal kultur praktika orokorra, iragartzen duten aldagai nagusiak

Atal honetan, ikasleen euskararen erabilera orokorra eta euskal kultur praktika orokorra iragartzen duten aldagaiak zeintzuk diren aztertuko dugu, ondorengo 8. galderari erantzunez:

Ikerketako 8. galdera: Zeintzuk dira ikasleen euskararen erabilera orokorra eta euskal kultur praktika orokorra iragartzen duten aldagaiak?

Ikasleen euskararen erabilera orokorra eta euskal kultur praktika auresaten duten aldagaiak zeintzuk diren identifikatzeko, erregresio anizkoitz linealak burutu ditugu. Erregresio-analisietan parte hartuko duten aldagaiak, aurreko ataletan korrelazio-analisietan esanguratsu suertatu diren aldagaiak izango dira ($r \geq 0,400$).

Erregresio anizkoitzaren analisia, aldagai aske multzo baten bidez, mendeko aldagai bat auresateko erabiltzen den teknika estatistikoa bat da. Analisi horren bitartez, mendeko aldagaia auresateko «eredu bat» sortzen dugu, nolabait.

Analisi estatistikoekin hasi aurretik, aztertuak izango diren aldagaien ezaugarriak erreparatu diegu; izan ere, erregresio-analisiak burutzeak aldagaiak kuantitatiboak izatea eskatzen du, eta modu esporadikoan kategorikoak erabiltzea. Horretarako, egokituak izan diren aldagaiak ondorengoak dira: eredu linguistikoa (0-A eredu, 1-D eredu), ikasketa-maila (0-Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 2. maila, 1-Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 4. maila) eta ikastetxeak proiektu linguistiko edo kulturala izatea (0-Bai, 1-Ez).

Aurrera eraman diren erregresio-analisietan, aldagai irizpide moduan euskararen erabilera orokorra eta euskal kultur praktika orokorra zehaztu ditugu, eta, aldagai auresate moduan aurrez aipatu ditugun aldagai dikotomikoez gain, 114. Taulan agertzen diren aldagaiak sartu ditugu. Egindako erregresio eredu bakoitzean sartutako aldagaiak, aurreko ataletan egindako korrelazio analisietan oinarrituz, ($r \geq 0,400$) esanguratsu izan direnak jaso dira.

114. Taula. Euskararen erabilera orokorra eta euskal kultur praktika orokorrekin erlazionatzen diren aldagaiak ($r \geq 0,400$)

EUSKARAREN ERABILERA OROKORRA		
LAGIN OSOA	IKASLE AUTOKTONOAK	IKASLE ETORKINAK
Euskararen ezagutza ($r=,646^{***}$)	Euskararen ezagutza ($r=0,594^{***}$)	Euskararen ezagutza ($r=0,615^{***}$)
Euskal kulturaren praktika ($r=0,596^{***}$)	Euskal kulturaren praktika ($r=0,571^{***}$)	Euskal kulturaren praktika ($r=0,513$)
Euskara ezagutu nahia ($r=0,535^{***}$)	Euskara ezagutu nahia ($r=0,505^{***}$)	Euskara ezagutu nahia ($r=0,481^{***}$)
Euskaldun sentitzea ($r=0,468^{***}$)		Euskaldun sentitzea ($r=0,401^{***}$)
Euskal kulturaren ezagutza ($r=0,427^{***}$)		

EUSKAL KULTUR PRAKTIKA OROKORRA		
LAGIN OSOA	IKASLE AUTOKTONOAK	IKASLE ETORKINAK
Euskal kulturaren ezagutza ($r=0,594^{***}$)	Euskal kulturaren ezagutza ($r=0,568^{***}$)	Euskal kulturaren ezagutza ($r=0,537^{***}$)
Euskararen erabilera orokorra ($r=0,596^{****}$)	Euskararen erabilera orokorra ($r=0,596^{***}$)	Euskararen erabilera orokorra ($r=0,513^{***}$)
Euskal kultura ezagutu nahia ($r=0,549^{***}$)	Euskal kultura ezagutu nahia ($r=0,545^{***}$)	Euskal kultura ezagutu nahia ($r=0,407$)
Euskararen ezagutza ($r=0,596^{***}$)	Euskararen ezagutza ($r=0,571$)	
Euskara ezagutu nahia ($r=0,478^{***}$)	Euskara ezagutu nahia ($r=0,447^{***}$)	
Euskaldun sentitzea ($r=0,438^{***}$)		

1etik 5erako Likert eskala. *** $p < 0,001$

Urratsez urratseko teknikaren (Stepwise) arabera egin ditugu erregresio anizkoitzaren analisiak, hiru taldeetan (lagin osoan, autoktonoetan eta etorkinetan); batetik, mendeko aldagaia EUSKARAREN ERABILERA OROKORRA izanik, eta, bestetik, mendeko aldagaia EUSKAL KULTUR PRAKTIKA OROKORRA izanik, eta, beraz, aldagai horiek «aurrestea» ahalbidetzen duten eredu matematikoak dira ondorengo tauletan adierazten direnak.

Jarraian aurkeztuko diren sei analisisetan, erregresio lineal anizkoitzaren eredurik egokiena bilatu nahi da, egokitze on bat duena eta ahalik eta aldagai gutxien erabiliz tolerantzia arazoak ekiditeko. Ondorengo lerroetan, datuak aurkezteko orduan, euskararen erabilera orokorra eta euskal kultur praktika orokorra iragartzen duten aldagaiak jasoko dira, datuak era honetan aurkeztuz: lehenik, euskararen erabilera orokorra iragartzen duten aldagaiak, bai lagin osoan, bai autoktonoetan, bai etorkinetan. Ondoren, euskal kultur praktika orokorra iragartzen duten aldagaiak,

bai lagin osoan, bai autoktonoetan, bai etorkinetan. Azkenik, euskara ondo dakitenen ikasleak hautatuko ditugu eta horien euskararen erabilera orokorra eta euskal kultur praktika iragartzen duten aldagaiak zeintzuk diren aztertuko dugu.

- **Lagin osoko, euskara erabilera orokorraren** aldagai auresaleak zeintzuk diren ikus daiteke ondorengo 115. Taulan.

115. Taula. Lagin osoaren, euskararen erabilera orokorraren aldagai auresaleak

	<i>B</i>	<i>Errorea</i>	<i>β</i>	<i>T</i>
Konstantea	0,211	0,107		1,977*
Euskararen ezagutza	0,662	0,029	0,475	18,501***
Euskal kulturaren praktika	0,390	0,025	0,380	14,773***

* $p < 0,05$ *** $p < 0,001$

Lagin osoari dagokionez, 115. Taulan ikus daitekeen bezala, euskararen erabilera orokorra auresan daiteke bi aldagaien arabera: euskararen ezagutza eta euskal kulturaren praktika. Aldagai horiek euskararen erabilera orokorraren %53 azaltzen edo argitzen dute ($r=0,730$ eta $r^2=0,534$).

Lortutako ekuazioa ondorengoa litzateke: Euskararen erabilera orokorra = $0,211 + 0,662$ (euskararen ezagutza) + $0,390$ (Euskal kulturaren praktika) + e.

Lagin orokorreko euskararen erabilera orokorra iragartzen duten aldagaiak alderdi linguistiko-kulturalei dagozkie: euskararen ezagutza eta euskal kulturaren praktika. Hori dela eta, esan daiteke bai euskararen ezagutza ($r=0,646$) eta bai euskal kulturaren praktika ($r=0,596$) euskararen erabilera orokorrarekin zuzenean erlazionatuta daudela, hauek direlarik euskararen erabilera orokorra iragartzen dutenak.

- **Ikasle autoktonoen, euskararen erabilera orokorraren** aldagai auresaleak zeintzuk diren ikus daiteke ondorengo 116. Taulan.

116. Taula. Ikasle autoktonoen, euskararen erabilera orokorraren aldagai auresaleak

	<i>B</i>	<i>Errorea</i>	<i>β</i>	<i>T</i>
Euskararen ezagutza	0,572	0,021	0,642	27,018***
Euskal kulturaren praktika	0,394	0,027	0,347	14,594***

*** $p < 0,001$

Ikasle autoktonoei dagokionez ere, 116. Taulan ikus daitekeen bezala, euskararen erabilera orokorra aurrean daiteke bi aldagaien arabera: euskararen ezagutza eta euskal kulturaren praktika. Aldagai horiek euskararen erabilera orokorraren %95 azaltzen edo argitzen dute ($r=0,977$ eta $r^2=0,954$).

Lortutako ekuazioa ondorengoa litzateke: Euskararen erabilera orokorra= $0,572$ (euskararen ezagutza) + $0,394$ (Euskal kulturen praktika) + e.

Ikasle autoktonoen euskararen erabilera orokorra iragartzen duten aldagaiak, lagin osoko datuetan gertatzen den bezala, alderdi linguistiko-kulturalei dagozkie: euskararen ezagutza eta euskal kulturaren praktika. Hori dela eta, esan daiteke bai euskararen ezagutza ($r=0,594$) eta bai euskal kulturaren praktika ($r=0,571$) euskararen erabilera orokorrarekin zuzenean erlazionatuta daudela, hauek direlarik euskararen erabilera orokorra iragartzen dutenak.

- **Ikasle etorkinen, euskararen erabilera orokorraren** aldagai aurrealeak zeintzuk diren ikus daiteke ondorengo 117. Taulan.

117. Taula. Ikasle etorkinen euskararen erabilera orokorraren aldagai aurrealeak

	<i>B</i>	Errorea	β	<i>T</i>
Euskararen ezagutza	0,548	0,054	0,629	10,093***
Euskal kulturaren praktika	0,389	0,070	0,347	5,574***

*** $p<0,001$

Ikasle etorkinei dagokionez ere, 117. Taulan ikus daitekeen bezala, euskararen erabilera orokorra aurrean daiteke bi aldagaien arabera ere: euskararen ezagutza eta euskal kulturaren praktika. Aldagai horiek euskararen erabilera orokorraren %91 azaltzen edo argitzen dute ($r=0,955$ eta $r^2=0,912$).

Lortutako ekuazioa ondorengoa litzateke: Euskararen erabilera orokorra= $0,548$ (euskararen ezagutza) + $0,389$ (Euskal kulturen praktika) + e.

Ikasle etorkinen euskararen erabilera orokorra iragartzen duten aldagaiak, lagin osoko eta autoktonoen datuetan gertatzen den bezala, alderdi linguistiko-kulturalei dagozkie: euskararen ezagutza eta euskal kulturaren praktika. Hori dela eta, esan daiteke bai euskararen ezagutza

($r=0,615$) eta bai euskal kulturaren praktika ($r=0,513$) euskararen erabilera orokorrarekin zuzenean erlazionatuta daudela, hauek direlarik euskararen erabilera orokorra gehien iragartzen dutenak.

- **Lagin osoko ikasleen, euskal kultur praktika orokorraren** aldagai auresaleak zeintzuk diren ikus daiteke ondorengo 118. Taulan.

118. Taula. Lagin osoaren, euskal kultur praktikaren aldagai auresaleak

	<i>B</i>	Errorea	β	<i>T</i>
Konstantea	-0,214	0,106		6,347***
Euskal kulturaren ezagutza	0,330	0,033	0,300	10,04***
Euskararen erabilera orokorra	0,370	0,026	0,378	14,337***
Euskal kultura ezagutu nahia	0,270	0,026	0,227	7,830***

*** $p<0,001$

Lagin osoari dagokionez, 118. Taulan ikus daitekeen bezala, euskal kultur praktika auresan daiteke hiru aldagaien arabera: euskal kulturaren ezagutza, euskararen erabilera orokorra eta euskal kultura ezagutu nahia. Aldagai horiek euskal kultur praktika orokorraren %52 azaltzen edo argitzen dute ($r=0,727$ eta $r^2=0,529$).

Lortutako ekuazioa ondorengoa litzateke: Euskal kultur praktika = $-0,214 + 0,330$ (euskal kulturaren ezagutza) + $0,370$ (Euskararen erabilera orokorra) + $0,270$ (euskal kultura ezagutu nahia) + e.

Lagin osoaren euskal kultur praktika iragartzen duten aldagaiak, alderdi linguistiko-kultural eta psikosozialei (kasu honetan, jarrerekin lotutako alderdiei) dagozkie: euskal kulturaren ezagutza, euskararen erabilera eta euskal kultura ezagutu nahia. Hori dela eta, esan daiteke euskal kulturaren ezagutzak ($r=0,594$), euskararen erabilerak ($r=0,596$) eta euskal kultura ezagutu nahiak ($r=0,549$), euskal kultur praktikarekin zuzenean erlazionatuta daudela, hauek direlarik euskal kultur praktika orokorra iragartzen dutenak.

- **Ikasle autoktonoen, euskal kultur praktika orokorraren** aldagai auresaleak zeintzuk diren ikus daiteke ondorengo 119 Taulan.

119. Taula. Ikasle autoktonoen, euskal kultur praktikaren aldagai auresaleak

	<i>B</i>	Errorea	β	<i>T</i>
Konstantea	1,003	0,115		8,698***
Euskararen erabilera orokorra	0,420	0,300	0,409	14,072***
Euskal kulturaren ezagutza	0,464	0,330	0,407	14,005***

*** $p<0,001$

Ikasle autoktonoei dagokionez, 119. Taulan ikus daitekeen bezala, euskal kulturaren praktika aurrean daiteke bi aldagaien arabera: euskaren erabilera orokorra eta euskal kulturaren ezagutza. Aldagai horiek euskal kultur praktikaren %46 azaltzen edo argitzen dute ($r=0,681$ eta $r^2=0,463$).

Lortutako ekuazioa ondorengoa litzateke: Euskal kultur praktika= $1,003 + 0,420$ (euskararen erabilera orokorra) + $0,464$ (Euskal kulturaren ezagutza) + e.

Ikasle autoktonoen, euskal kultur praktika iragartzen duten aldagaiak, alderdi linguistiko-kulturalei dagozkie: euskararen erabilera orokorra eta euskal kulturaren ezagutza. Hori dela eta, esan daiteke euskal kulturaren ezagutza ($r=0,568$) eta euskararen erabilera orokorra ($r=0,596$) euskal kultur praktikarekin zuzenean erlazionatuta daudela, hauek direlarik euskal kultur praktika orokorra iragartzen dutenak.

- **Ikasle etorkinen, euskal kultur praktika orokorraren** aldagai auresaleak zeintzuk diren ikus daiteke ondorengo 120. Taulan.

120. Taula. Ikasle etorkinen, euskal kultur praktikaren aldagai auresaleak

	<i>B</i>	Errorea	β	<i>T</i>
Konstantea	0,802	0,217		3,698***
Euskal kulturaren ezagutza	0,409	0,073	0,409	5,600***
Euskararen erabilera orokorra	0,347	0,069	0,370	5,6067***

*** $p<0,001$

Ikasle etorkinei dagokionez, 120. Taulan ikus daitekeen bezala, euskal kulturaren praktika aurrean daiteke bi aldagaien arabera: euskal kulturaren ezagutza eta euskararen erabilera orokorra. Aldagai horiek euskal kultur praktikaren %40 azaltzen edo argitzen dute ($r=0,640$ eta $r^2=0,409$).

Lortutako ekuazioa ondorengoa litzateke: Euskal kultur praktika= $0,802 + 0,409$ (euskal kulturaren ezagutza) + $0,347$ (Euskararen erabilera orokorra) + e.

Ikasle etorkinen euskal kultur praktika iragartzen duten aldagaiak, alderdi linguistiko-kulturalei dagozkie: euskal kulturaren ezagutza eta euskararen erabilera. Hori dela eta, esan daiteke euskal kulturaren ezagutza ($r=0,537$) eta euskararen erabilera orokorra ($r=0,513$) euskal kultur praktikarekin zuzenean erlazionatuta daudela, hauek direlarik euskal kultur praktika orokorra iragartzen dutenak.

Laburbilduz, aurrera eraman diren erregresioetan aztertutako datuak kontuan izanik, hainbat ondorio orokorretara iristen gara:

- Euskararen erabilera orokorra iragartzen duten aldagaiak aztertutako hiru taldeetan (lagin osoa, ikasle autoktonoak eta ikasle etorkinak), alderdi linguistiko-kulturalekin erlazionatuta daude. Euskararen ezagutza maila eta euskal kultur praktika dira euskararen erabilera orokorra iragartzen duten aldagaiak. Hau da, ikasleak euskara ezagutzea eta euskal kultura praktikatzeari litzateke, euskararen erabilera orokorra iragartzen duena.
- Euskal kultur praktika orokorra iragartzen duten aldagaiak: 1) lagin osoaren kasuan, alderdi linguistiko-kulturalekin (euskal kulturaren ezagutza eta euskararen erabilera orokorra) eta alderdi psikosozialekin (euskal kultura ezagutu nahia) erlazionatuta dago, jarrerekin. 2) Bestetik, ikasle autoktono eta ikasle etorkinen kasuan, alderdi linguistiko-kulturalekin erlazionatuta dauden aldagaiak (euskal kulturaren ezagutza eta euskararen erabilera orokorra) dira euskal kultur praktika iragartzen dutenak.
- Ikus daiteke, oro har, hizkuntzaren kasuan (hau da, euskararen erabilerara orokorrean), hizkuntza horren ezagutzak, hizkuntza horren erabileran eragiten duela. Kulturaren kasuan ere, kultura horren ezagutzak kultura horren praktikan eragiten du. Hortaz, ezagutza eta praktikaren arteko harremana argi geratzen da, bai euskararen kasuan eta bai euskal kulturaren kasuan.
- Hizkuntza eta kulturaren arteko harremana ere argia da, eta aztertutako ereduak ere ala diote. Euskararen erabilera orokorrean, euskal kultur praktikak eragiten du. Era berean, euskal kulturaren praktikan euskararen erabilerak eragiten du. Izan ere, euskararen erabilera euskal kultur praktikaren arabera iragartzen da, eta euskal kultur praktika euskararen erabileraren arabera. Hori dela eta argi geratzen da, kasu honetan ere, euskararen erabilera eta euskal kultur praktikaren artean dagoen zentzu biko harremana.
- Jarrerazko alderdiak (euskal kultura ezagutu nahiak) ere garrantzitsuak dira, lagin osoko euskal kultur praktika iragartzerako orduan.
- Aztertutako aldagai psiko-sozio-linguistiko-kultural-pedagogikoen artean, ikus daiteke bereziki alderdi linguistiko-kultural eta psikosozialen barruan aztertutako aldagaiak direla euskararen erabilera orokorra, edo euskal kultur praktika orokorra, iragartzen dutenak.

Hortaz baieztatu egiten da 4.2. azpiatalean aurkeztutako eredu teorikoan aurreikusten genuena.

- Eredu honetan, aldagai sozio-demografiko-psiko-sozio-linguistiko-kultural-pedagogikoei parte hartzen zuten euskararen erabilera eta euskal kultur praktika azaltzeko nahiarekin. Hala, eredu horretan aurreikusten genuen jada aldagai linguistiko-kulturalak edo psiko-sozialak erabilera edo praktika hori azaltzen lagunduko zuten aldagaiak izango zirela. Erregresioen bidez ikusi dugu, bereziki alderdi linguistiko-kulturalen garrantzia, baina honek ez du esan nahi beste aldagaiek ere euskararen erabileran edo euskal kultur praktikan eragiten ez dutenik, aurreko analisisetan aditzera eman den moduan. Hala ere, erregresio analisiak garbi utzi dute alderdi linguistiko-kulturalen berebiziko nagusitasuna. Argi geratu batia, hizkuntzak duen eragina kulturaren eragina hizkuntzan; baita ere, hizkuntza zein kultura horiek ezagutzeak duen eragina bai hizkuntzaren erabileran zein kulturaren praktikan.

Azkeneko atal honetan, lagin orokorretik hautatu ditugu euskaraz ondo dakiten ikasleak. Hala, aztertu nahi izan dugu, zeintzuk diren euskara dakitenen, euskararen erabilera orokorra eta euskal kultura praktika orokorra auresaten duten aldagaiak.

- **Euskara ondo hitz egiten duten ikasleen euskara erabilera orokorraren** aldagai auresaleak zeintzuk diren ikus daiteke ondorengo 121. Taulan.

121. Taula. Euskaraz ondo hitz egiten duten ikasleen euskararen erabilera orokorraren aldagai auresaleak

	<i>B</i>	<i>Errorea</i>	β	<i>T</i>
Konstantea	0,927	0,371		2,498*
Euskara ezagutu nahi dut	0,307	0,60	0,330	5,106***
Euskal kulturaren praktika	0,196	0,049	0,251	3,995***
Euskaldun sentitzea	0,267	0,081	0,206	3,296***

*p<0,05***p<0,001

Euskaraz ondo dakiten ikasleen euskararen erabilera orokorra auresan daiteke hiru aldagaien arabera: euskara ezagutu nahi dut, euskal kultura praktikatzan dut eta euskaldun sentitzea. Aldagai horiek euskararen erabilera orokorraren %35 azaltzen edo argitzen dute ($r=0,598$ eta $r^2=0,357$).

Lortutako ekuazioa ondorengoa litzateke: Euskararen erabilera orokorra= $0,927 + 0,307$ (euskara ezagutu nahi dut) + $0,196$ (Euskal kulturaren praktika) + $2,67$ (euskaldun sentitzea) + e.

Euskaraz ondo dakiten ikasleen euskararen erabilera orokorra iragartzen duten aldagaiak, alderdi psikosozial eta alderdi linguistiko-kulturaleri dagozkie. Beraz, euskaraz ondo dakiten hiztunak hautatzen ditugunean ikusten da, alderdi linguistikoaren eragina neutralizatzean, beste motatako aldagaiak azalarazten direla. Izan ere, bestelako aldagaiak hartzen baitute indarra, euskararekiko jarrerak eta euskararekiko identitateak, hain zuzen, euskara ezagutu nahia eta euskaldun sentitzea (122. Taula).

- **Euskara ondo hitz egiten duten ikasleen euskal kultur praktika orokorraren** aldagai aurrealeak zeintzuk diren ikus daiteke ondorengo 122. Taulan.

122. Taula. Euskaraz ondo hitz egiten duten, ikasleen euskal kultur praktika orokorraren aldagai aurrealeak

	<i>B</i>	<i>Errorea</i>	β	<i>T</i>
Euskal kultura ezagutu nahi dut	0,483	0,047	0,558	10,240***
Euskararen erabilera orokorra	0,360	0,047	0,420	7,696***

*** $p < 0,001$

Euskaraz ondo dakiten egiten duten ikasleen euskal kultur praktika orokorra auresan daiteke ondorengo aldagaiaren arabera: euskal kultura ezagutu nahi dut eta euskararen erabilera orokorra. Aldagai horiek euskal kultur praktikaren %93 azaltzen edo argitzen dute ($r=0,969$ eta $r^2=0,939$).

Lortutako ekuazioa ondorengoa litzateke: Euskal kultur praktika orokorra= $0,483$ (euskal kultura ezagutu nahi dut) + $0,360$ (euskararen erabilera orokorra) + e.

Euskaraz ondo dakiten eta euskararen erabilera altua egiten duten ikasleen euskal kultur praktika orokorra iragartzen duten aldagaiak, alderdi psikosozial eta linguistiko-kulturaleri dagozkie. Beraz, kasu honetan ere, alderdi linguistiko-kulturalaz gain (euskararen erabilera orokorra) alderdi psikosozialek, zehazki kulturarekiko jarrerak (euskal kultura ezagutu nahia), auresaten du euskal kultur praktika.

Laburbilduz, esan dezakegu, euskara ondo ezagutzen duten ikasleen kasuan, beste kasuetan (lagin osoa, autoktono eta etorkin) baino aldagai gehiagok auresaten dutela, bai euskararen erabilera orokorra eta bai euskal kultur praktika orokorra. Ikus daiteke, beraz, euskararen ezagutza

altua denean, subjektuen euskararekiko jarrerak (euskara ezagutu nahia) eta identitateak (euskaldun sentitzea) garrantzia hartzen duela euskararen erabilera azaltzeko. Hortaz, desberdintasunak badaude euskaraz ondo dakitenen eta oro har aztertutako taldeen artean (lagin osoa, autoktonoak, etorkinak), batez ere euskararen ezagutza maila aldagaiak eraginez: aldagai hau boteretsu bezala agertzen delako euskararen erabileran aztertutako hiru taldeetan (lagin osoa, autoktonoak eta etorkinak), eta horrek egiten duelako bestelako aldagairik ez sartzea eremuan.

Horrez gain, ezberdintasun nagusia jarreraren eta identitatearen aldagaiekin gertatzen dena da. Beste kasuetan (lagin osokoko eredia, autoktono eta etorkinen eredia) gehienetan agertzen ez delako. Hortaz, euskaraz dakitenen kasuan euskal kultur praktikak ezezik, jarrerak (euskara ikasi nahia) eta identitateak (euskaldun sentipena) ere, euskararen erabilera orokorra aurrezten dute.

Bestalde, euskal kultur praktika orokorrari dagokionez, euskara ondo ezagutzen duten ikasleen kasuan ere alderdi psikosozialak dira, kasu honetan euskal kulturarekiko jarrera (euskal kultura ezagutu nahi dut), euskal kultur praktika aurrezten duena.

6. ATALA. ONDORIOAK ETA EZTABAIDA

6. ATALA. ONDORIOAK ETA EZTABAIDA

Azken atal honetan, burututako ikerketatik eta planteatu diren galdera zein hipotesiei erantzunez, ateratako ondorio nagusienak azaldu, eta emaitzak beste autoreek gai horiei buruz aurkitutako emaitzen argitan eztabaidatuko ditugu. Horrez gain, ikerketaren ekarpenak eta mugak, eta etorkizunean burutu ahal diren ikerketa lerro, eta esku hartzeko proposamenak, aurkezten ditugu.

6.1. IKERKETAREN ONDORIOAK ETA EZTABAIDA

Esan bezala, ikerketaren ondorioak aurkezterakoan, aurrez formulatutako galdera eta hipotesi bakoitzari erantzuten dion gidoia jarraituko dugu. Hala, lortutako emaitzak aurrez formulatutako hipotesiekin, eta beste autoreek diotenarekin, alderatuko dira.

Ikerketa honetan, Bilboko 13 eskoletan ikasten duten 989 ikaslek parte hartu dute. Ikasle horiek, DBH 2. eta DBH 4. mailan ikasten duten, 13-16 urte bitarteko gazteak dira. Gazte horiek Bilbon ikasten dute, eta horrek badu bere eragina ikasle hauek euskararekiko duten harremanean. Testuinguru soziolinguistikoa ez da euskararen oso aldeko, adibidez, euskararen kale erabilera Bilbon %3,2koa baita (Soziolinguistika Klusterra, 2012). Aztertu ditugun ikasle horien familian ere, hitz egiten duten hizkuntza gehienetan espainiera da, eta oso gutxi dira euskara hitz egiten dutenak familian.

Aztertutako ikasleen artean, beste lurralde batzuetatik etorritako ikasleak badira, eta hauek aztertutako ikasleen %14,6 (N=145) dira. Ikasle horien gehiengoa latinoamerikarra da, ondoren pareko kopuruekin, Afrikatik eta Europatik etorritakoak eta, azkenik, kopuru baxuagoarekin, Asiatik etorriak. Ikasle horien artean bereziki, ikusi ahal izan dugu hizkuntza eta kultura aldetik aniztasun handia dagoela. Izan ere, nahiz eta espainiera den nagusitzen den hizkuntza, gehiengoa latinoamerikarra delako, bestelako hizkuntzen presentzia ere agerikoa da. Bestelako hizkuntza horien ezaugarri nagusietako bat dagoen aniztasuna da, hainbat hizkuntza desberdinekin topo egiten baitugu aztertutako ikasle etorkinen laginean. Beste hizkuntza horien artean: berberera (Tamazight), arabiera, portugesa, txinera eta errumaniera dira nagusitzen direnak.

Aztertu dugun laginaren inguruko datu batzuk eman ditugu berriro, ondorengo lerroetan ostera, ikerketaren inguruko ondorio orokorrak aurkeztuko ditugu, ikerketa galdera eta hipotesietan oinarrituz.

Ikerketako 1. galdera: Zein hizkuntza erabiltzen dute ikasleek esparruz esparru, eta harremanik ba al da praktika horien eta jatorriaren artean?

Bilboko 2. DBHko eta 4. DBHko ikasleen euskararen erabilerarik altuena eskola barruan ematen da (erabilera hori %51,2koa da). Hortaz, aztertutako eremurik sendoena euskararentzat eskola dela esan daiteke. Ikasleak eskolako eremu formaletik aldentzen diren heinean, erabilera hori jaitسي egiten da. Jolastokira ateratzean, ikasle horien euskararen erabilerak nabarmen behera egiten du (%2,8). Bestelako esparruetan ere euskararen erabilera, eskolaren aldean, nabarmen baxuagoa da (familian %9,4, eta lagunartean %4,6). Hortaz, eskola da momentu honetan Bilboko ikasle hauen euskararen transmisiorako gune nagusia, baita euskararen babesleku gune ere.

Berriki argitaratutako beste ikerketa batzuek ere datu hori baieztatzen dute. Esaterako, ARRUE proiektuak (Arrue-ED 2011, 2012) ikasleen eskola erabilerak neurtzea du helburu, horretarako EAEn ISEIk bideratzen duen Ebaluazio Diagnostikoaren probaren bitartez, EAEn eskolatutako ikasle guztien datuak jaso dira, zehazki, Lehen Hezkuntzako (LH) 4. mailako eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 2. mailako (DBH) ikasleen datuak. Ikerketa horren emaitzek erakusten dutenez, ikasgela barruan euskaraz egiten du LH 4. mailako ikasleen gehiengoak (%60), baina DBH 2. mailako ikasleen artean, aldiz, gehiengoak (%60) espainiera erabiltzen du horretarako. Erabilera hori jaitسي egiten da eskolako gune formaletik urruntzen garen heinean, hala, ikasleak jolastokira ateratzen direnean espainiera nagusitzen da. Familian erabiltzen duten hizkuntzari dagokionez, bi ikasmailetakoko ikasle gehienek etxeetan espainiera bakarrik, edo nagusiki espainiera, erabiltzen dute (LH4n %70, eta DBH2n %42).

Guk aztertu ditugun ikasleen artean (DBH2n 565 ikasle, eta DBH4n 424 ikasle), autoktonoak dira esparru guztietan (eskolan, eskolako atarian, familian eta lagunartean) euskara gehien erabiltzen dutenak, eta, horien artean, familian euskaraz egiten dutenak. Espainiako beste autonomia-erkidego batetik etorritakoek, autoktonoek baino euskara gutxiago erabiltzen dute, baina beste herrialde batzuetatik etorritakoek baino gehiago, hala ere. Azken hauen kasuan, euskararen erabilera nabarmen baxuagoa da autoktonoen erabilerarekin alderatuz. Hortaz, datuek argi adierazten dute

ama hizkuntzak, edo familiako hizkuntzak, duen garrantzia, euskararen erabilerako baldintzatzaile nagusienetako bat izanik.

Euskara eta espainiera ez diren beste hizkuntzen kasuan, familia da arnasmunea, eta bertan erabiltzen dira gehien hizkuntza horiek, etorkinak izanik, familian hizkuntza horiek (%76,3) erabiltzen dituztenak gehien erabiltzen dituztenak. Aipatzekoa da, era berean, bestelako esparruetan (eskolako atarian %9,8 eta lagunartean %15) hizkuntza horiek badutela nolabaiteko presentzia. Bilbon egindako azken kale ikerketan ere ikusten da beste hizkuntza horiek presentzia badutela Bilboko kaleetan, hauen erabilera %5ekoa izanik (Soziolinguistika Klusterra, 2012). Gure datuek erakusten digute gazte horiek euren hizkuntza batez ere familia gunean erabiltzen dutela, baina euren lagunekin eta eskolaz kanpoko eremu informalean (eskolako patioan) ere neurri batean erabiltzen dituztela.

Atal honetan lortutako emaitzak ikusita, esan dezakegu 1. Hipotesia eta 1.1. Hipotesia bete egiten direla, ikasleek eskolan euskararen erabilera altuagoa egiten dute, Bilbon esparru hori delarik euskararentzat arnasmunea, aztertutako beste esparruekin (eskolako ataria, familia eta lagunartea) alderatuz. Baina erabilera hori nabarmen jaitsi egiten da eskolatik urruntzean. Autoktonoak, familian euskaraz hitz egiten dutenak dira euskararen erabilpen altuagoa egiten dutenak, etorkinekin alderatuz. Etorkinak, familian euren hizkuntza hitz egiten dutenak, hizkuntza horien erabilera altuagoa egiten dutenak dira, eta kasu honetan, familia da arnasmunea.

Ikerketako 1.1. galdera: Zein hizkuntza erabiltzen dute ikasleek galdera irekiei erantzutean, eta desberdintasunik ba al da erabilitako hizkuntzan, ikasleen jatorriaren arabera?

Ikasleek galdetegiko galdera irekiak erantzutean, zein hizkuntza aukeratu duten aztertuz, gaztetxoek hizkuntza-erabileraren, edo jokaera errearen neurketa egin ahal izan dugu; horrela, idazteko eta galdera irekiei erantzuteko orduan, ikasleek zein hizkuntzaren alde egiten duten ikusi dugu.

Ikasleek idazterakoan erabiltzen duten hizkuntzari dagokionez, esan dezakegu euskara zein espainiera erabiltzen dutela kopuru antzekoetan (euskara %45,7, eta espainiera %50,6). Datu hauek bat datoz ere esparrukako (eskolan, eskolako atarian, familian eta lagunartean) erabileraren inguruan emandako datuekin. Aurreko lerroetan adierazi dugun bezala, eskolan ikasleen erdiak gutxi-gora behera egiten du euskaraz, eta idazteko erabiltzen duten hizkuntzan ere halako datuak lortzen dira.

Aurretik ere egin dira zenbait ikerketa eskola testuinguruan zein hizkuntza erabiltzen den ikusteko. Larrañagaren (1995) Doktorego Tesiak jasotzen duenez (8. Eredua), Euskal Herriko ikasleen %35,2k idatzi zuen euskaraz idazlana, euskal zazpi lurraldeetako eskoletan. Datuak baxuagoak dira gureen aldean, baina kontuan izan behar da neurketa urte batzuk lehenago egin zela, eta populazio zabalago batean, EHa osoa kontuan hartuz. Datuen arteko aldeak badu bere logika, jakina baita euskararen egoera azken urteetan, bereziki adin horretako populazioan, hobetu egin dela, V. Inkesta soziolinguistikoko datuek aditzera ematen duten bezala (Eusko Jaurlaritza, V. Inkesta soziolinguistikoa, 2012).

Ikasle autoktonoen gehiengoak euskara erabili du idazterako orduan (%52,8), etorkinen gehiengoak ordea espainiera erabili du (%87,6). Horrek, esparrukako ikasleen erabileraren inguruko datuetan adierazitakoa agertarazten du, portaera errealetan (hau da testua idazterakoan), eta eurek euren hizkuntza gaitasunaz duten pertzepzioa, bat datorrela. Kasu honetan ere etorkinak dira euskaraz idazteko gaitasun gutxiago dutenak. Baina gaitasun hori ezin dugu era isolatuan ulertu, izan ere, faktore desberdinek zein testuinguruko aukerek eragiten baitute portaera edo erabilera horretan, aurrerago ikusiko dugun moduan.

Atal honetan lortutako emaitzak ikusita, esan dezakegu 1.2. Hipotesia bete egiten dela. Autoktonoak izan dira, etorkinen aldean, idazterakoan euskara gehiago erabili dutenak eta erabilera hori espainieraren erabileraren zertxobait gaintetik kokatu da.

Ikerketako 2. galdera: Zein hizkuntzarekin identifikatzen dira ikasleak, eta identifikazio horretan ba al da desberdintasunik ikasleen jatorriaren arabera?

Hizkuntzarekiko identifikazioak badu bere eragina hizkuntzaren erabileran, eta hala adierazi da ere bai nazioarte mailan egindako ikerketetan (Lambert, 1974; Giles & Byrne, 1982; ...), zein gure testuinguruan egindakoetan (Azurmendi, Romay & Valencia, 1996; Arratibel, 1999; Garcia, 2001; Azurmendi & Larrañaga, 2008; Azurmendi, Larrañaga & Apalategi, 2008; ...). Aurrera eraman dugun ikerketa-lanean ere, ikasleek hizkuntzekiko duten identifikazioa neurtu nahi izan dugu, horretarako galdera irekiaz baliatu garelarik.

Bilboko 2. DBHko eta 4. DBHko ikasleek, hizkuntza desberdinekiko duten identifikazioa aztertu dugu, horretarako galdera irekiez baliatu garelarik. Ikasleen horien datuak oro har aztertuz,

ikus daiteke: 1) espainierarekin identifikatzen direla dioten ikasleak gehiago dira (%63,8); 2) badira ere, maila baxuagoan bada ere, euskararekin identifikatzen direnak (%14,9); 3) baita euskara eta espainierarekin batera identifikatzen direnak ere (%10,1). 4) Gutxi dira, ordea, euskara edo espainiera ez diren beste hizkuntza batzuekin identifikatzen direnak (%0,9). Baina kasu horretan aipatzekoa da ikasleen ahoetatik azalerazten diren beste hizkuntza horietan nabarmentzen den aniztasuna, hainbat baitira, ikasle etorkinak bereziki, eurenak bezala identifikatzen dituzten hizkuntzak. Horien artean, nagusitzen direnak ingelesa, arabiera eta txinera dira.

Autoktonoak, euskararekin nabarmen gehiago identifikatzen dira, etorkinen aldean; izan ere, etorkinetako inork ez du esan euskararekin identifikatzen dela. Espainierarekin identifikatzen direnen kopurua, ordea, antzekoa da bi taldeetan, autoktonoak eta etorkinak, nahiz zertxobait altuagoa izan etorkinen kasuan. Euskara edo espainiera ez den beste hizkuntza batekin identifikatzen direnen kopurua, aldiz, altuagoa da etorkinetan.

Hortaz, datuak oro har ez dira euskararen oso aldeko, ezta beste hizkuntzen oso aldeko; oro har, euskararekiko identifikazioa oso baxua ez den arren, espainierarekiko identifikazioa baino baxuagoa da.

Atal honetan lortutako emaitzak ikusita, esan dezakegu 2. Hipotesia partzialki dela bete, izan ere uste genuen euskararekiko identifikazioa altuagoa izango zela, bai lagin orokorrean eta baita autoktonoen kasuan, baina ez da hala izan. Bide berean, uste genuen ere, etorkinak izango zirela euren familiako hizkuntzarekin identifikazio altuagoa izango zutela. Baina, aipatu behar da aztertutako ikasle etorkinen portzentaia nagusi baten ama-hizkuntza espainiera dela, hortaz, horrek ere lagundu dezake beste hizkuntzekiko identifikazio baxu horren zergatia ulertzen. Bestalde, aurreikusten genuen bezala, autoktonoak dira euskararekin gehiago identifikatzen direla diotenak.

Ikerketako 3. galdera: Ba al da harremanik esparru desberdinetako euskararen edo espainieraren erabileraren, eta aztertutako aldagaien artean?

Hizkuntza baten aukeraketan eragiten duten faktoreak zeintzuk diren jakitako, eredu desberdinak formulatu izan dira, eta horiek azaltzeko ikerketa desberdinak egin izan dira, atzerrian eta Euskal Herrian ere. Ikerketa edo eredu horietako batzuk 3. Atal teorikokoan jaso dira. Bertan, ikusi dugunez, asko dira hizkuntza baten erabileran eragin dezaketen faktoreak, eta ikusmira zein

alderditan jartzen denaren arabera, faktore eragileak desberdinak ere izan daitezke. Gure kasuan, disziplinarreko ikuspegi batetik, ikuspegi soziodemografiko-psiko-sozio-linguistiko-kultural-pedagogiko batetik gerturatu gara gaira. Jakina da, gehien eragiten duten faktoreen artean daudela soziodemografikoak: familiaren jatorria, etxean edo familian erabiltzen den hizkuntza, eta testuinguru soziolinguistikoa. Gure kasuan, testuinguru soziolinguistikoa ez da euskara erabiltzearen oso aldekoa, ezta familiako testuingurua ere; kasu honetan familiaren jatorria, etxean edo familian erabiltzen den hizkuntza, eta testuinguru soziolinguistikoak euskararen erabileran eragina izango duela begi bistakoa da, nahiz eta eragin hori euskararen oso aldekoa ez izan. Baina horiez aparte, agerian utzi nahi izan ditugu zeintzuk izan daitezke esparru desberdinetako (eskolan, eskolako atarian, familian eta lagunartean) euskararen edo espainieraren erabileran eragiten duten bestelako faktoreak.

ALDERDI SOZIODEMOGRAFIKOARI dagokionez: ikusi ahal izan dugunez, aztertu ditugun faktore guztiek izan dute euskararen edo espainieraren erabileran harremana. Hala, eskola testuinguruan erabiltzen da euskara gehien. Eta erabilera hori altuagoa da beste esparruekin konparatuz. Eskola testuingurua oinarri hartuz, ondorengo ikasleek egiten dute euskara gehien: neskak (%56,6), EAEn jaio direnak (%58,2), DBH 2. Mailan daudenak (%59,3), itunpeko ikastoletan daudenak (%67,1), D ereduan daudenak (%66,8), eta %>5 baino gutxiagoko etorkin kopurua duten ikastetxeetan daudenak (%70,7). Baita ere, gurasoen maila sozioekonomikoa, eta gehienbat soziokulturala, altuagoa dutenak.

Badira ere beste hainbat ikerketa faktore soziodemografikoetan atentzioa jarri dutenak, eta horiek hizkuntzaren erabileran izan duten eragina neurtu dute. Kasu honetan, erabilera esparruak kontuan izanik, eta euskararen edo espainieraren erabilera neurtzeko egindakoetan jarriko dugu arreta, eta horiek guk lortutako datuekin bat datozen ikusiko dugu. ARRUE Ikerketak (Arrue-ED, 2011, 2012), beste aldagai batzuen artean, sexua, ikasketa maila eta eredu linguistikoaren eragina neurtu du, eskolako inguruko testuinguru desberdinetan. Eta, ondorioztatu da, sexuaren arabera ikasleen eskolako erabileretan badirela nolabaiteko aldeak kasu batzuetan, baina aldeak ez direla oso handiak. Hizkuntza-ereduaren arabera, ikusi da, ikasleen erabilerak erabat ezberdinak direla A, B eta D ereduetan, eta D ereduan euskararen erabilera altuagoa dela. Ikasketa mailari dagokionez, LMH4ko ikasleek DBH2ko ikasleek baino euskara gehiago egiten dutela eskolan. Gure kasuan, joera horiek ere nabarmentzen da, nahiz eta aztertu ditugun ikasleak maila desberdinetakoak diren, DBH2. maila eta DBH4. maila, ikusten dugu gazteagoak direnak direla euskara gehien egiten dutenak.

ALDERDI LINGUISTIKO-KULTURALARI dagokionez ere: ikusten da badela lotura aztertu ditugun aldagai linguistiko-kulturalen eta euskararen edo espainieraren erabilerarekin, hainbat esparrutan (eskolan, eskolako atarian, familian eta lagunartean). Euskara gehiago egiten dute: euskara gehiago ezagutzen dutenek; ondoen, gehien edo errazen hitz egiten duten hizkuntza euskara dela adierazten duten ikasleek; euskara lehenago ikasten hasi direnek, eta euskal kultura gehiago ezagutzen edo gehiago praktikatzan dutela dioten ikasleek.

Faktore linguistiko eta kulturalen, eta hizkuntzen arteko harremana, 3. Atalean aurkeztutako hainbat ereduetan ikusi eta frogatu da: bai nazioarte mailan (Naiman et. al, 1978; Skehan, 1989; ...), baita euskal testuinguruan ere (Arratibel, 1999; Garcia, 2001; Cenoz, 2008; ...). Gure datuak ere hala diote, eta nabarmena da bai hizkuntzaren zein kulturaren ezagutzak, euskararen erabileran duen eragina, eta baita kultur praktikak euskararen erabileran duena ere. Kultur praktikak, era orokorrean ulertuta, hizkuntzaren erabileran duen eragina, gure testuinguruan bederen gutxitan aztertua izan den arren, gure datuek harreman nabarmen hori badagoela erakusten dute.

ALDERDI PSIKOSOZIALARI dagokionez: laginean ikusi da badela lotura aztertu ditugun aldagai psikosozialen eta euskararen edo espainieraren erabileraren artean, hainbat esparrutan (eskolan, eskolako atarian, familian eta lagunartean); hala, altuagoa da euskararen erabilera: harreman sareak euskaldunagoak badira, edo harreman horiek izan nahia altuagoa bada; lurralde zein hizkuntza identitate, edo identitate hori izan nahia euskaldunagoa bada, eta euskararekiko zein euskal kulturarekiko jarrera positiboagoa bada.

Nazioarteko testuinguruan (Lambert,1974; Clément, 1980; Hamers & Blanc, 1983; ...), zein gure testuinguruan (Larrañaga, 1995; Azurmendi et al., 1996; Arratibel, 1999; Garcia, 2001; Luque, 2004...) egindako hainbat ikerketatan frogatu izan da aldagai psikosozialak duten eragina hizkuntzen erabileran.

ALDERDI PSIKOPEDAGIKOARI dagokionez, ikasleek, esparru desberdinetan (eskolan, eskolako atarian, familian eta lagunartean) erabiltzen duten hizkuntzaren arabera (euskara edo espainiera), eta aztertutako aldagai psikopedagogikoen artean, ikusi da badagoela nolabaiteko lotura. Baina aipatu behar da ere, horiek kasu batzuetan baino ez direla esanguratsu. Esaterako, emaitza akademikoen gaineko balorazioa, esparru guztietan (eskolan, eskolako atarian, familian eta lagunartean), suertatu da adierazgarri; hala, euskaraz hitz egiten duten ikasleek, eskolako emaitza akademikoen gainean egiten duten balorazioa altuagoa da.

Bestalde, aztertu ditugun aldagai psikopedagogikoen artean, “Proiektu linguistiko eta kulturala” eskolan izateak, euskararen erabilera baldintzatzen duela ikusi da. Hala, euskara eta euskal kultura Proiektua duten ikastetxeetan, ikasleek eskola-eremuan egiten duten euskararen erabilera altuagoa da, ez dutenen aldean.

Badira ere, nazioarteko mailan, hizkuntzen erabileran faktore psikopedagogikoen eragina aztertu duten hainbat ikerketa. Hala, gure marko teorikoko 3. Atalean aurkeztu diren hainbat ereduetan ere atentzioa eskolako aldagaietan jartzen da, eta horien artean, besteak beste: ikasketa planetan, erabilitako materiala eta metodologian, ikasgelako jardueratan, ... (Mackey, 1976; Naiman et al., 1978; Skehan, 1989; Gardner; 1985). Gure testuinguruan, zehazki euskara erabilera edo ezagutza azaltzeko zenbait alderdi psiko-pedagogikoek duten eragina ere aipatu dira, horien artean: irakaslea eta eskola testuingurua, metodologia didaktikoak, estrategia komunikatiboak, ... (Etxague, 1994; Luque, 2004; Cenoz, 2008; ...).

Atal honetan lortutako emaitzak ikusita, esan dezakegu 3. Hipotesia partzialki bete egiten dela. Ikasleen euskararen edo espainieraren erabileran, esparru desberdinetan, aldagai soziodemografiko, linguistiko-kultural, psikosozialen eragina ikusi da. Baina aztertutako aldagai psikopedagogikoetan, ikasleek esparru desberdinetan (eskolan, eskolako atarian, familian eta lagunartean) erabiltzen duten hizkuntzaren arabera, desberdintasunak kasu gutxi batzuetan baino ez dira izan esanguratsu.

Ikerketako 4. galdera: Nolakoa da ikasleen euskararen erabilera orokorra, eta erabilera hori desberdina al da jatorriaren arabera?

Bilboko DBHko 2. eta 4. mailako ikasleen euskararen erabilera «erdizka erabiltzen dut» eta «nahiko erabiltzen dut» bitartean kokatzen da; 1etik 5erako eskala bat oinarri hartuz, 3,41ekoa da erabilera hori. Kasu honetan erabilera orokorra neurtu nahi izan da, esparruez haratago, ikasleek oro har euren ustetan egiten duten euskararen erabilera orokorra jasotzeko asmorekin. Neurketarako erabili den galdera ere, desberdina izan da, aurrekoan eskolako esparruen erabilera neurtzeko galdera dikotomikoa erabiltzen zen (euskara edo espainiera), kasu honetan likert moduko galdera erabili da.

Autoktonoek gehiago erabiltzen dute euskara, etorkinen aldean. Autoktonoen euskararen erabilera «erdizka erabiltzen dut» eta «nahiko erabiltzen dut» bitartean kokatzen da ($\bar{X}=3,57$); aldiz, etorkinen euskararen erabilera «zerbait erabiltzen dut» eta «erdizka erabiltzen dut» bitartean ($\bar{X}=2,59$). Gure testuinguruan ere egin diren beste ikerketa batzuetan, ikasle etorkinen euskararen erabilera, bertakoenaren aldean, baxuagoa dela ondorioztatu da (Ibarraran eta besteak, 2007).

Atal honetan lortutako emaitzak ikusita, esan dezakegu 4. Hipotesia bete egiten dela. Izan ere, ikasle autoktonoen euskararen erabilera altuagoa da etorkinen aldean, eta desberdintasunak esanguratsuak dira.

Ikerketako 5. galdera: Harremanik ba al da ikasleen euskararen erabilera orokorraren eta aztertutako aldagaien artean?

Aurreko lerroetan euskararen erabilera orokorraren inguruko zenbait ondorio aurkeztu dira, baita jatorriaren arabera. Baina zeintzuk dira erabilera horretan eragiten duten aldagaiak? Galdera horri erantzun nahian, alderdi desberdinak (soziodemografikoek, linguistiko-kulturalek, psikosozialek eta psikopedagogikoek) lagin osoan, ikasle autoktonoetan eta etorkinengan duten eragina neurtu nahi izan dugu.

ALDAGAI SOZIODEMOGRAFIKOEI dagokionez, euskararen erabilera orokorrean, lagin osoan eta autoktonoen kasuan, aztertutako aldagai guztien arabera, desberdintasun esanguratsuak daudela diote ateratako datuek. Hala, esan daiteke: 1) Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 2. mailan (DBHko 2. mailan) dauden ikasleek euskara gehiago erabiltzen dutela 4. mailakoek baino; 2) itunpeko ikastoletan edo publikoetan dauden ikasleek, euskara gehiago erabiltzen dute itunpeko erlijiosoetakoek baino; 3) D ereduan dauden ikasleek erabiltzen dute gehien euskara; ondoren, B ereduan daudenek, eta A ereduan daudenek ezer gutxi; 4) Etorkinen kopurua %5etik behera duten ikastetxeetako ikasleek, erabiltzen dute euskara gehien; 5) Gurasoen ikasketa-maila zenbat eta handiagoa izan, orduan eta altuagoa da seme-alaben euskararen erabilera; 6) azkenik, gurasoen lan motari dagokionez, goi-mailako edo erdi-mailako lanpostuak dituzten gurasoen seme-alabek, erabiltzen dute euskara gehien.

Ikasle etorkinen kasuan, euskararen erabilerari dagokionez, aurrez aipatutako joera berdinarik agertzen diren arren, desberdintasunak esanguratsu dira: 1) ikasketa mailen artean, 2. DBHn

daudenak, 4. DBHn daudenak baino euskara gehiago egiten dute, eta 2) eredu linguistikotan, D ereduan daudenak, B eta A ereduan daudenak baino euskara gehiago egiten dute.

Ikastetxe motaren arabera, ez da desberdintasun esanguratsurik aurkitu ikasleen euskararen erabileran, besteak beste, itunpeko-ikastoletan aztertutako laginean ez baitago etorkin ikaslerik, eta lagin osoan zein autoktonoen kasuan, ikastetxe mota horietan egiten dute ikasleek euskara gehien; Ikastetxeak duen etorkin kopuruaren arabera emandako datuetan ere, ez dira desberdintasun esanguratsurik nabarmendu, baina kontuan izan behar da etorkin gehienak, etorkin kopuru altua duten ikastetxeetan kokatzen direla, eta mota horretako eskoletan daudenek direla euskara gutxien egiten dutenak.

Aurretik egindako beste ikerketa batzuetan ere ikusi da: ikasle etorkinen kasuan, ereduek eragin nabarmena dutela euren hizkuntzaren erabilera edo ezagutzan, D eredia delarik euskararen ezagutza edo erabilera altuena bermatzen duena (Etxeberria & Elosegui, 2008; Ibarraran et al., 2007). Baina aipatu behar da, laginaren deskripzioan ikusi dugun bezala, gutxi direla eredu hau hautatzen duten etorkin ikasleak, hortaz, horrek zaildu egiten du nabarmen ikasle etorkinek euskararekiko izan dezaketen harremana, zein euskara ikasteko aukera, eta ondorioz euskara erabiltzeko aukera ere. Datu honi gaineratu behar zaio, aztertutako laginean ez dagoela ikaslerik itunpeko ikastoletan eta gutxi direla ere etorkin kopuru gutxi dauden ikastetxeetan daudenak. Halabaina, kasu horietan euskararen erabilera altuagoa da, hortaz, horrek ere zaildu egiten du ikasle horiek euskara erabiltzeko izan dezaketen aukera.

ALDAGAI LINGUISTIKO-KULTURALEI dagokienez, esan daiteke euskararen erabileran desberdintasun esanguratsuak daudela, edo harreman esanguratsua dagoela, aztertutako aldagai linguistiko-kultural guztien arabera, lagin osoaren, autoktonoen eta etorkinen kasuan ere. Hala: 1) euskararen eta euskal kulturaren ezagutza eta praktika zenbat eta handiagoak izan, orduan eta altuagoa da euskararen erabilera. 2) Modu berean, euskara ikasten jaiotzetik hasi direnek, edo hasierako hezkuntza etapetan hasi direnek, euskararen erabilera altuagoa dute. 3) Aztertutako hiru taldeetan (lagin osoa, autoktono eta etorkin), euskara zenbait eta gehiago jakin, eta euskal kultura zenbait eta gehiago jakin eta erabili, altuagoa da euskararen erabilera.

Mendebaldeko herrietan eta Estatu Espainiarrean ere egindako hizkuntzen ezagutzaren inguruko ikerketek, agerian uzten dute harrerako lurraldean edo komunitatean emandako denborak eragina duela bertako hizkuntzaren ikaskuntzan; gazteagotik iristen diren etorkinak, eta topatzen

duen bertako hizkuntza horrekin lehenago harremana dutenak, dira emaitza hobekoak dituztenak (Huguet & Sierra, 2005; Maruny & Molina, 2000). Gure kasuan ere, ikusi da euskara ikasten hasi diren garaiak eragina duela euren hizkuntza erabileran.

Lagin osoan eta autoktonoen kasutan, ondoen, gehien edo errazen hitz egiten duten hizkuntza euskara denean, euskararen erabilera altuagoa da. Baina kasu horietan ikasle etorkinen datuak ez dira izan esanguratsu. Izan ere, ikasle gutxi edo inork ez baitu hautatu euskara dela gehien, ondoen edo errazen hitz egiten duen hizkuntza.

Modu berean, eskolaz kanpoko jardueretan erabiltzen duten hizkuntza euskara denean, euskararen erabilera altuagoa da orokorrean ere, bai lagin osoan eta bai autoktonoen kasuan ere. Hala baina, etorkinei dagokienez, nahiz eta joera berdina ematen den, desberdintasunak kasu horietan ez dira esanguratsuak.

Arrue ikerketan ere (ARRUE ikerketa-ED, 2011, 2012), eskolaz kanpoko jarduerak aztertzen dira, eta horiek euskararen erabileran duten eragin nabarmena azpimarratzen da. Hala, ikerketa honetan ondorioztatzen da: DBH 2. mailan dauden ikasleek egiten duten euskararen erabilerarekin loturarik estuena duena eskolaz kanpoko jardueretan erabiltzen den hizkuntza dela. Gure datuetan ere, eskolaz kanpoko jarduerak, euskararen erabileran duten eragina nabarmena da.

DATU PSIKOSOZIALEI dagokienez, esan daiteke, lagin osoan eta ikasle autoktonoetan, aztertutako aldagai psikosozial guztiak kontuan izanik, euskararen erabilerarekin harremana edo elkarreragina dutela: 1) bai identitatea alderdiarekin erlazionatutako aldagaiak: euskaldun sentipena, euskaldun izan nahia eta euskararekiko identitatea, 2) bai harreman sarearekin erlazionatutako aldagaiak: euskara-hiztunekin dituzten harremanak, eta euskara-hiztunekin harremanak izan nahia, eta 3) baita jarrerarekin erlazionatutako aldagaiek ere: euskara ezagutu nahia, euskal kultura ezagutu nahia eta euskal eta euskal kultura mehatxatuta daudelaren ustea, elkarreragina dute. Etorkinen kasuan, harremanak esanguratsu dira, baina soilik identitatea: euskaldun sentipena eta euskaldun izan nahia, eta jarrerarekin: euskara eta euskal kultura ezagutu nahia, erlazionatutako alderdiak.

Aztertutako alderdi psikosozialetatik, euskara ezagutu nahia, eta euskal sentipena, izan dira euskararekin harreman altuen izan dutenak, hau da, jarrerarekin eta identitatearekin erlazionatutako alderdiek.

Identitateak hizkuntzen erabileran duen eragina aztertua izan da bai nazioarte mailan, eta baita gure testuinguruan ere. Hala, nazioarte mailan egin diren ikerketa desberdinek identitateak hizkuntzaren erabileran duen eragina frogatu dute (Lambert, 1974; Hamers & Blanc, 1983; ...). Euskararen erabileran identitateak duen eragina, gure testuinguruko hainbat ikerketek ere, aditzera ematen dute (Espí, 1990; Larrañaga, 1995; Azurmendi et al, 1996; Arratibel, 1999; Garcia, 2001; Azurmendi & Larrañaga, 2008; ...).

Jarrera eta motibazioaren garrantzia askotan nabarmendu den gaia izan da, marko teorikoko 3. Atalean aurkeztutako eredu gehienetan jasotzen da ere alderdi hauen garrantzia. Jarrerak hizkuntzaren erabileran duen eragina hainbatetan aztertua izan da, bai nazioarte mailan (Lambert, 1974; Naiman et al., 1978; Skehan, 1989; Gardner eta MacIntyre, 1993; Oxford & Shearin, 1996), eta baita ere gure testuinguruan (Etxague, 1994; Larrañaga, 1995; Arratibel, 1999; Garcia, 2001). Era berean, Motibazioak hizkuntzaren erabileran duen eragina, nazioarte mailan egindako hainbat ikerketatan azpimarratu da (Lambert, 1974; Naiman et al., 1978; Clement, 1980; Cummins, 1983; Gardner, 1985; Skehan, 1989; Gardner & McIntyre, 1993), baita gure testuinguruan euskararen erabilera edo ezagutzan duen eragina azaltzeko ere (Sánchez Carrión, 1987; Arratibel, 1999; Etxague, 1994; Martínez de Luna eta Suberbiola, 2008).

Harreman sarearen garrantzia ere aztertua eta frogatua izan da nazioarte mailan (Clément, 1980; Hamers & Blanc, 1983; Skehan, 1989), baita gure testuinguruan ere (Azurmendi et al, 1996; Arratibel, 1999; Garcia, 2001; Martínez de Luna & Suberbiola, 2008; Cenoz, 2008; ...).

IKASLEEK GALDERA IREKIETAN ADIERAZITAKO JARRERAK ETA MOTIBAZIOAK

Alderdi psikosozialen barruan, jarrera eta motibazioaren gaia, era zehatzagoan lantzeko asmoarekin, galdera irekiak erabili genituen. Galdera horiek, batetik: 1) jarrerak neurtzea zuten helburu (alderdi kognitiboa, afektiboa eta portaerazkoa) (Baker, 1990), eta, 2) bestetik, motibazioa (motak: integratiboa, instrumentala, komunikatiboa, ...).

Jarrerak kontuan hartuz, aztertutako galderetako datuetan ikusten da: ikasleen gehiengoak euskararekiko ikuspegi positiboa duela, eta gutxiengoa dela ikuspegi negatiboa duena. Ikasle autoktono eta etorkinen konparaketan, autoktonoak ikuspegi positiboagoa duten arren, bi kasuetan batezbestekoa altua da (%87,7 eta %64,8, hurrenez hurren).

Ereduen araberako konparaketan, ikusi dugu euskararen aldeko jarrerak: D ereduan nagusitzen direla (%94,6), ondoren B ereduan (%82,5) eta azkenik A ereduan (%69,3). Hortaz, D ereduak euskararen ezagutzan, zein erabileran, emaitza hobeak lortzeaz gain, baita euskararekiko jarrera hobeak ere lortzen laguntzen duela esan dezakegu.

Jarreraren alderdi afektiboari dagokionez, ikasleen gehiengoak euskara gustuko dutela ikusi dugu. Baina, kasu honetan ere, euskara gustuko dutela diotenen kopurua altuagoa da ikasle autoktonoen artean (%77,4), ikasle etorkinekin alderatuz (47,6). Jarreraren portaerazko alderdiari dagokionez, ikasleen gehiengoak euskara ikasi nahi du, baina kasu honetan ere, autoktonoen nahia (%77,5) etorkinena baino altuagoa da (%64,8).

Datuek diote, euskararekiko jarrera positiboa dutenak, euskara gustuko duten ikasleak, eta euskara ikasi nahi dutela edo badakitela dioten ikasleak, direla euskara gehien erabiltzen dutenak. Euskararekiko alderdi kognitiboa, afektiboa eta portaerazkoak erlazionatuta daude euskararen erabilerarekin.

Jarrerak ez ezik, **motibazioa** ere landu dugu, galdera ireki bidez. Motibazioak kontutan hartuz, ikusi dugu: motibazio integratiboak direla bereziki lagin osoa eta autoktonoen artean nagusitu direnak (%41,2 eta %44,7, hurrenez hurren), ez hainbeste ikasle etorkinetan (%22,8). D ereduan dauden ikasleak izan dira motibazio integratiboak maila altuagoan agertu dituztenak (%55), ez hainbeste, ordea, A (%31,1) eta B ereduetan (%40,8).

Datuek erakutsi dute biziberritzeko arrazoiak eta arrazoi integratiboak eman dituzten ikasleak direla euskara gehien egiten dutenak, bai lagin osoan eta bai autoktonoen kasuan. Ikasle etorkinen kasuan, aipatu behar da ez dagoenez ikaslerik biziberritzeko arrazoirik ematen duenik, arrazoi hori ez dela izan euskararen erabilera altuena adierazten duena. Kasu honetan euskara ikasteko arrazoi integratiboak eta ondoren instrumentalak eman dituztenak dira euskara gehiago erabiltzen dutenak. Hortaz, hizkuntzaren erabileran eragiteko garrantzitsua izango da motibazio desberdinetan eragitea (Gardner, 1985); baina gure datuetan oinarrituz, garrantzitsua izango da bereziki motibazio integratiboan eragitea.

Bukatzeko, **ALDERDI PSIKOPEDAGOGIKOA** dago. Honetan, aztertutako aldagai desberdinak dira: bizitza pertsonalarekiko poztasun-maila, EAEn bizitzearekiko poztasun-maila, ikastetxean sentitzen diren modua, ikaskideekin duten harreman mota, klasean duten jarrera, eta gurasoek

eskolako lanetan ematen ditzen laguntza; hauen eta euskararen arteko harremana ahula izan da edo ez da egon harremanik.

Alderantziz, aztertutako alderdi horien artean, euskara eta euskal kultura sustatzeko Proiektua eskolan izateak, euskararen erabileran eragiten duela ikusi da. Mota horietako proiektuak dituzten ikastetxeetako ikasleek euskararen erabilera altuagoa egiten dute. Arrue Ikerketan (ARRUE Ikerketa ED, 2011, 2012) ere ikusten da: ikastetxeak euskara lantzeko plangintza konkretuak izateak, euskararen erabileran eragiten duela.

Atal honetan lortutako emaitzak ikusita, esan dezakegu 5. Hipotesia partzialki bete egiten dela. Aztertutako hiru taldeen (lagin osoa, autoktono eta etorkin) euskararen erabileraren eta aztertutako aldagai soziodemografiko, linguistiko-kultural eta psikosozialen arteko harremana esanguratsu eta positiboa izan da. Aldagai psikopedagogiko eta euskararen erabileraren arteko harremana aldiz, zenbait alderditan, baxua izan da, edo ez da egon harreman esanguratsurik. Euskara edo euskal kultura sustatzeko proiektua duten ikastetxeen, eta ikasleen arteko euskararen erabilera, ordea, esanguratsua izan da.

Ikerketako 6. galdera: Nolakoak dira ikasleen kultur praktikak? Desberdinak al dira, ikasleen jatorriaren arabera?

Bilboko DBH 2. eta 4. mailako ikasle autoktonoen: euskal kulturaren praktika ($\bar{X}=3,10$) eta espainiar kulturaren praktika ($\bar{X}=3,55$), «erdizka praktikatzen dut» eta «nahiko praktikatzen dut» bitartean kokatzen da. Ikasle etorkinen kasuan, euskal kulturaren praktika baxuagoa da ($\bar{X}=2,60$), baina espainiar kulturaren praktika, ordea, autoktonoen batz bestekotik nahiko gertu kokatzen da ($\bar{X}=3,67$). Bestelako kulturen praktikari dagokionez, kopuruak jaitsi egiten dira, bai ikasle autoktono eta bai etorkinetan ere.

Beste lurralde batetatik datozen ikasleak dira euren jatorrizko lurraldeko kultur praktika altuagoa egiten dutenak, altuagoak dira gainontzeko ikasleek kultur horien inguruan egiten duten praktikarekin konparatuz. Horrek badu bere zentzua, eta aditzera ematen du beste lurralde batekoak diren ikasle horiek erabiltzen edo praktikatzen dutela euren kultura, izan ere, kopuruak kasu gehienetan erdibidetik (erdizka ezagutzen dut) gora kokatzen baitira.

Atal honetan lortutako emaitzak ikusita, esan dezakegu 6. Hipotesia bete egiten direla, ikasleen kultur praktikak, jatorriaren arabera, desberdinak dira. Ikasle autoktonoak dira euskal kultura gehien praktikatzeko dutenak.

Ikerketako 7. galdera: Ba al da harremanik ikasleen euskal kultur praktikaren eta aztertutako aldagaien artean?

Euskararen erabilera orokorrarekin harremanak diren faktoreak aztertzeaz gain, euskal kulturarekin harremanak direnak aztertu nahi izan ditugu. 3. Atalean aztertu ditugun eredu gehienek, nahiz eta atentzioa bereziki hizkuntzaren edo hizkuntzen ezagutzan edo erabileran jarri duten, badira ereduak hizkuntzan ez ezik, kulturaren ere begira jarri dutenak (Lambert, 1974; Clement, 1980; Allard & Landry, 1992; Azurmendi, Romay & Valencia, 1996).

ALDAGAI SOZIODEMOGRAFIKOEI dagokionez, datuek erakusten dute, aztertutako guztien arabera, sexua izan ezik, desberdintasun esanguratsuak ematen direla euskal kultur praktikan, lagin osoan eta autoktonoetan. Hala: 1) DBHko 2. mailan daudenek, euskal kultura gehiago praktikatzeko dute, 4. mailakoekin alderatuz; 2) Itunpeko ikastolan dauden artean, euskal kultur praktika altuagoa da, ikastetxe publikoan edo itunpeko erlijiosoan daudenekin alderatuz; 3) D ereduak daudenek praktikatzeko dute gehien euskal kultura; ondoren, B ereduak daudenek, eta, azkenik, A ereduak daudenek; 4) %5etik beherako etorkin kopurua duten ikastetxeek, euskal kultura gehiago praktikatzeko dute; 5) Gurasoen ikasketa-maila altuagoa denean, ikasleen euskal kultur praktika altuagoa da; 6) Azkenik, gurasoen lan motari dagokionez, goi-mailako edo erdi-mailako lanpostuak dituztenen seme-alabek, euskal kultur praktika altuagoa da.

Ikasle etorkinen kasuan, euskal kultur praktikari dagokionez, aurrez aipatutako joera berdina agertzen diren arren, desberdintasunak esanguratsuak dira: 1) ikasketa-mailan: 2. DBHn daudenak ($\bar{x}=2,46$), 4. DBHn daudenak baino ($\bar{x}=2,03$), euskal kultur praktika altuagoa egiten dute; 2) eredu linguistikoa: D ereduak daudenak ($\bar{x}=2,89$), B ($\bar{x}=2,33$) eta A ereduak daudenak baino ($\bar{x}=2,09$) daudenak baino euskal kultur praktika altuagoa egiten dute; eta 3) etorkin kopuru baxua duten ikastetxeetan, euskal kultur praktika altuagoa egiten dute ($< \%5 = 3,40$ eta $> \%40 = 2,12$).

Hortaz, datuek erakusten digute euskal kultur praktikan, euskararen erabileran gertatzen zenaren antzean, aztertutako alderdi soziodemografikoek eragina dutela praktika horretan.

ALDAGAI LINGUISTIKO-KULTURALEI dagokienez, esan daiteke euskal kultur praktikan desberdintasun esanguratsuak daudela, edo harreman esanguratsua dagoela, aztertutako aldagai linguistiko-kultural guztien arabera. Euskararen ezagutza, praktika, eta euskal kulturaren ezagutza altuagoak direnean, euskal kultur praktika altuagoa da. Era berean, euskara jaiotzetik ikasten hasi direnen edo hasierako etapetan hasi direnen euskal kultur praktika altuagoa da. Ondoen, gehien edo errazen hitz egiten duten hizkuntza euskara denean, euskararen erabilera altuagoa da. Azkenik, eskolaz kanpoko jardueretan erabiltzen duten hizkuntza euskara denean, euskal kultur praktika altuagoa da.

Aipatu behar da lagin guztietan izan direla, aztertutako talde guztiei dagokienez, desberdintasun esanguratsuak; baina etorkinen kasuan, desberdintasun horiek ez dira esanguratsuak izan, ondorengo aldagaietan: a) euskara ikasten hasitako urtea; b) ondoen, gehien edo errazen hitz egiten den hizkuntza, eta c) eskolaz kanpoko jarduerak. Nahiz eta, kasu horietan ere, euskara hautatzen zuten artean, euskal kultur praktika altuagoa izan.

Hizkuntza eta kulturaren arteko harremana, marko teorikoko 3. Atalean aurkeztutako hainbat eruedetan agerikoa gertatu da (Lambert, 1974; Gardner, 1984; Allard & Landy, 1992; Etxague, 1994; Larrañaga, 1995; Azurmendi, Romay & Valencia, 1996).

ALDAGAI PSIKOSOZIALEI dagokienez, esan daiteke, oro har, hiru taldeetan (lagin osoa, autoktono eta etorkinetan), aztertutako aldagai psikosozial guztiak kontuan izanik, euskal kultur praktikarekin harreman indartsuena dutenak ondorengo hauek direla, puntuazio altuenetik baxuenera sailkatuta: euskal kultura ezagutu nahia, euskara ezagutu nahia, euskaldun sentipena, euskal hiztunekin harremanak izan nahia, zenbateraino euskaldun izan nahia, eta euskal hiztunekin dituzten harremanak. Hortaz, kasu honetan ere, euskararen erabilerarekin gertatzen zen antzera, jarrera eta identitatea dira euskal kultur praktikarekin harreman altuen dutenak, elkarreraginez lotuz.

Aزتتutako **ALDAGAI PSIKOPEDAGOGIKOEN** artean: bizitza pertsonalarekiko poztasun-maila, EAEn bizitzearekiko poztasun-maila, emaitza akademikoen gaineko balorazioa, ikastetxean sentitzen diren modua, ikaskideekin duten harreman mota, klasean duten jarrera, eta gurasoek eskolako lanetan ematen dieten laguntza, alde batetik, eta bestalde euskal kultur praktikaren arteko harremana, edo elkarreragina, ahula izan da edo ez da egon harremanik.

Alderantziz, euskararen erabilerarekin gertatzen zen bezala, euskara edo euskal kultura lantzeko Proiektua duten ikastetxeak, euskal kultur praktika altuagoa egiten dute, bai lagin orokorrean, baita autoktonoen kasuan ere.

Hortaz, esan dezakegu, euskararen erabileran gertatzen zen antzera, kasu honetan ere, aztertutako alderdi psikopedagogiko eta euskal kultur praktikaren arteko harremana baxua dela, ikastetxean bertan euskara eta euskal kultura sustatzeko Proiektua aldagaian salbu.

Atal honetan lortutako emaitzak ikusita, esan dezakegu 7. Hipotesia partzialki bete egiten dela. Lagin osoa eta autoktonoen euskal kultur praktika, eta aztertutako aldagai soziodemografiko, linguistiko-kultural eta psikosozialen arteko harremana orokorrean esanguratsu eta positiboa izan da. Aldagai psikopedagogiko eta euskal kultur praktikaren arteko harremana, aldiz, baxua izan da, edo ez da egon elkarreraginik, euskara eta euskal kultura sustatzeko aldagaian salbu.

Ikerketako 8. galdera: Zeintzuk dira ikasleen euskararen erabilera, eta euskal kultur praktika, iragartzen duten aldagaiak?

Euskararen erabilera orokorra iragartzen edo aurrezaten dituzten aldagaiak: alderdi linguistiko-kulturalekin erlazionatuak daudenak izan dira (euskararen ezagutza eta euskal kultur praktika). Hala, ikasleak euskara ezagutzea eta euskal kultura praktikatzek, euskararen erabilera orokorra iragartzen laguntzen duten aldagaiak izan dira. Eta joera hori berdina izan da aztertu diren hiru taldeetan (lagin osoa, autoktono eta etorkin).

Euskal kultur praktika iragartzen duten aldagaiak, lagin osoaren kasuan, alderdi linguistiko-kulturalekin (euskal kulturaren ezagutza eta euskararen erabilera orokorra), eta alderdi psikosozialekin (euskal kultura ezagutu nahia) erlazionatuta egon dira. Bestetik, ikasle autoktono eta ikasle etorkinen kasutan, soilik alderdi linguistiko-kulturalekin erlazionatuta dauden aldagaiak (euskal kulturaren ezagutza eta euskararen erabilera orokorra) izan dira euskal kultur praktika iragartzen dutenak.

Hortaz, datuek aditzera ematen dute: 1) batetik, hizkuntza zein kultura ezagutzak, praktikatan duten eragina; 2) Bestetik, hizkuntzak kulturaren, eta kulturak hizkuntzan, duten norabide biko eragina, edo interdependentzia, nabaria dela, aztertutako erregresio ereduak hala baitiote, eta;

3) Azkenik, euskal kultur praktikaren kasuan, jarrera alderdiak (euskal kultura ezagutu nahiak) duen garrantzia agerikoa dela.

Era berean ondoriozta dezakegu, euskararen erabileran eragiten duten faktoreak, eta euskal kultur praktikan eragiten duten faktoreak, antzekoak izan direla. Bestalde, aztertu diren hiru taldeetan (lagin osoa, ikasle autoktono eta ikasle etorkin), bai euskararen erabileran eta bai euskal kultur praktikan, eragiten duten faktoreak berdinak izan dira.

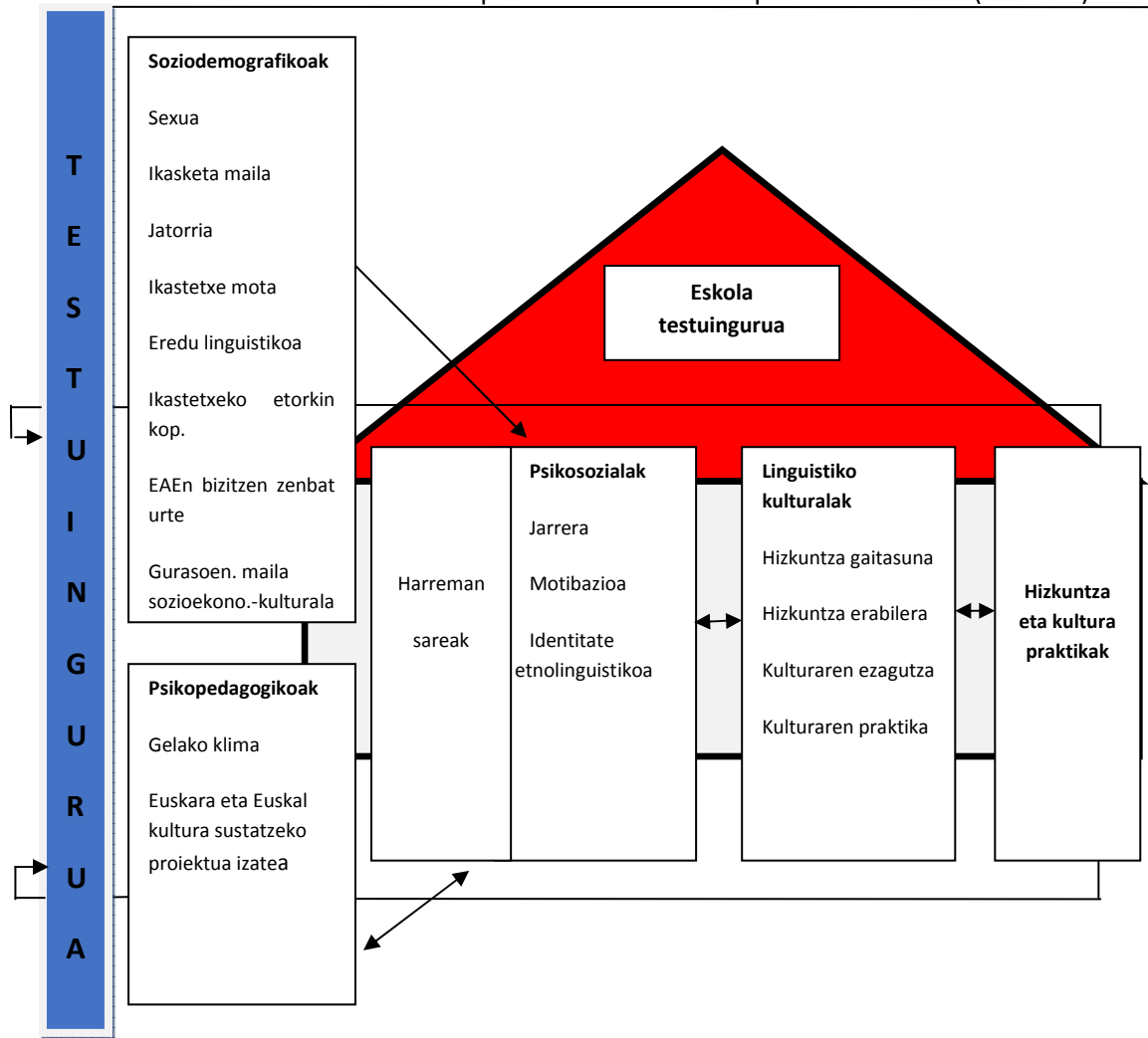
Aztertutako aldagai soziodemografiko-psikosoziolinguistiko-kultural-pedagogikoen artean, ikusi dugu bereziki alderdi linguistiko-kulturalen barruan aztertutako aldagaiak direla euskararen erabilera orokorra, edo euskal kultur praktika, iragartzen dutenak. Honek, ez du esan nahi aztertutako beste alderdiek (soziodemografiko, psikosozial eta psikopedagogikoen) eraginik izan ez dutenik. Emaitzen 5.2. Azpiatalean, egindako analisi desberdinetan ikusi baita horien eragina: 1) **soziodemografikoetan** (ikasketa maila= 2.mailako ikasleak; eredu linguistikoa= D eredua; ikastetxe mota= itunpeko ikastola; ikastetxeko etorkin kopurua= >%5, eta gurasoen maila sozioekonomiko eta kulturala= goi edo erdi mailakoak); 2) **psikosozialak**: identitatea, harreman sareak, jarrerak eta motibazioa; eta 3) **psikopedagogikoak**: ikastetxeak hizkuntza eta kultura sustatzeko Proiektua izatea. Hortaz baieztatu egiten da 4.2. Azpi-atalean aurkeztutako eredu teorikoan aurreikusten genuena. Gure ereduan (20. Eredua), aldagai soziodemografiko-psiko-sozio-linguistiko-kultural-pedagogikoen parte hartzen zuten euskararen erabilera eta euskal kultur praktika azaltzeko nahiarekin; hala, eredu horretan diziplinarteko ikuspegia erabiliz, aldagai guztiak maila berdinean jarri genituen. Orain dakigu enpirikoki eredua aplikatu eta gero, aurrera eramandako erregresio analisiak horrela azaldu dutelako, aldagai mota batzuk nagusitzen direla, konkretuki, linguistiko-kulturalak.

Burututako erregresio ereduetan alderdi linguistiko-kulturalek duten eraginaz ohartuta, **euskaraz ondo dakitenekin bakarrik** erregresioak burutu genituen ere, jakiteko ia bestelako alderdiek ere eragiten duten praktika horietan. Analisi horiek erakusten dute: 1) Euskararen erabilera orokorrari dagokionez, alderdi linguistiko-kulturalen eraginaz gain, bestelako aldagaiek hartzen dute bere lekua, zehazki psikosozialek: a) jarrera (euskara ezagutu nahi dut), eta b) identitatea (euskaldun sentitzea) izanik nagusitzen diren aldagaiak; 2) Bestalde, euskal kultur praktika orokorraren kasuan, aldagai psikosozialek hartzen dute bere lekua, berriz ere, baina jarrera (euskal kultura ezagutu nahia) izanik nagusitzen dena.

Bukatzeko, zentzuzkoa dirudi pentsatzea, Bilbo bezalako testuinguru ez oso euskaldun batean, bereziki hizkuntzaren ezagutzak edo kulturaren ezagutzak baldintzatuko dutela euskararen erabilera edo euskal kultur praktika. Baina behin hizkuntza edo kultura hori ezagutzen denean, bestelako aldagaiak esangurutsu ere agertuko direla, kasu honetan bereziki alderdi psikosozialekin erlazionatutakoak. Harreman sareak ez dira Tesiaren testuinguru honetan garrantzitsuki ematen, nahiz eta hori uste, beste aldagaien bidez azaltzen direlako euskararen erabilera edo euskal kultur praktika; baina kontuan izan behar da ere harreman sareak orokorrean Bilbon ez direla, momentuz, oso euskaldunak, eta horrek eragiten duela eskola munduan ere, garrantzizko aldagaia ez izaten, bestelako aldagaiek jarrerak eta identitateak, lan honetan norbanakoarekin erlazio zuzenagoak adierazi dutenak, hartzen dutelarik pisua.

Atal honetan lortutako emaitzak ikusita, esan dezakegu 8. Hipotesia bete egiten dela. Ikasleen euskararen erabilera orokorra eta euskal kultur praktika aurreratzeko proposatutako 21 Eredua baliagarria suertatu da, nahiz eta emaitzak ikusi ondoren, alderdi batzuek eragin gehiago izan dutela besteak baino ondorioztatu dugun. Horregatik, orain gaude momentuan, emaitzak kontuan izanda, beste eredu berri bat proposatzeko, lau faktoreak (soziodemografikoak, psikosozialak, linguitiko-kulturalak eta psikopedagogikoak) beraien artean adierazi duten erlazio mota azalduz (22. Eredua).

22. Eredua. Hizkuntza eta kultur praktikak azaltzeko diziplinarteko eredua (HIKUDIE)



Proposatzen den *Hizkuntza eta kultura praktikak azaltzeko diziplinarteko eredua (HIKUDIE)*, eskola testuinguruan ikasleen euskararen erabilera eta euskal kultur praktika azaltzea du helburu. Ikuspegi soziodemografikoa, psikopedagogikoa, linguistiko-kulturala eta psikosoziala erabiltzen da horretarako. Ereduan, praktika horietan eragina duten alderdiak eta aldagaiak aztertzen dira, honako proposamena adieraziz: 1) alde batetik testuinguru sozial orokorra eta eskolako testuingurua (euskararen ukipenezko egoera soziala kontuan hartuz), testuinguru mikrosozialean sartuz, ikuspegi soziodemografikoa (gizarte eta norbanako aldagai soziodemografikoak: sexua, ikasketa maila, ikaslearen jatorria, ikasleak EAEn zenbat denbora, ikastetxe mota, eredu linguistikoa, ikastetxeko etorkin kopurua, gurasoen maila sozioekonomiko-kulturala) eta psikopedagogikoaren batera (gelako klima eta euskara eta euskal kultura lantzeko proiektua izatea); 2) bestalde, prozesu psikosozialak: jarrera, motibazioa eta identitate etnolinguistikoa, prozesu hauen bitartez testuinguru soziala eta eskola testuingurua berriro ere birmoldatuz; 3) sare soziala lotuta adierazten da ere, elkarreraginez,

testuinguru soziala eta prozesu psikosozial, soziodemografiko eta psikopedagogikoekin; 4) Era berean aldagai guztiek, norbanako mailan eraginez, alderdi linguistiko eta kulturaletan, eta horiek era berean ere aurreko alderdietan eraginez; 5) Azkenik, prozesu guztien elkar harremanaren ondorioz emango delarik hizkuntza eta kultura praktika, era berean alderdi guzti horiek, testuinguru sozial orokorrean zein eskola testuinguruan, berriro ere eraginez.

6.2. IKERKETAREN MUGAK ETA ETORKIZUNERAKO IKERKETA LERROAK

Doktorego-Tesi bat, ikertzaile izaten ikasteko prozesu bat den heinean, ez da arraroa erabaki guztietan asmatu ez izana eta hobetzeko moduko hainbat puntu egotea. Hala ere, ikasteko prozesu bat izaki, guztiz aberasgarria izan da ikerketa gauzatu bitartean sortu izan zaizkigun oztopoei konponbideak ematen ahalegintzea, eta oraingoan egindako hanka-sartzeak identifikatu eta onartzea, aurrera begira gauzak nola egin behar ditugun aztertu, ikasi eta barneratzeko.

Lehenik eta behin, ikerketa honi aurkitu diogun mugetako bat emaitzak orokortzeko ezintasuna da. Ikerketa honetan Bilboko: 13-16 urte bitarteko, 13 ikastetxeetako ikasleek parte hartu dute, baina horrek ez du esan nahi lagin horrek Euskal Herriko gazte guztien egoera islatzen duenik, ez eta beste adin batzuetako gazteen egoera ere. Eta hori kontuan hartu behar da ikerketaren emaitzak ulertu eta interpretatzeko.

Ikerketa honetan hainbat gai ukitu ditugu ikuspegi desberdinak jorratu nahian, ikuspegi soziodemografiko-psiko-sozio-linguistiko-kultural-pedagogiko batetik gerturatu gara egoeraren analisisira, baina bide horretan, asko izan dira aztertu nahi izan ditugun aldagaiak, eta proposatu dugun ereduak ere, ikuspegi desberdinak jasotzeko nahiarekin, aldagai asko jaso ditu bere barnean. Aldagai asko biltze nahi horrek ikerketa gaia konplexuagoa egitea ekarri du, baina hala eta guztiz ere hizkuntza zein kultura egoeraren argazki orokor bat egiten ahalegindu gara. Eta, kasu honetan, hori ere aldebiko txanpon baten moduan ikusten dugu: alde batetik, hainbat eremutako joerak ezagutzeak, portaera aberats bat eta ikuspuntu zabal bat izaten laguntzen du; baina beste alde batetik, portaera osatzen duen elementu bakoitza ezin izan dugu sakontasunez aztertu. Sakonera sakrifikatu eta zabaleraren aldeko apustua egin dugu, horrek berekin dakartzan alde on eta txar guztiekin.

Edozein ikerketak gairen baten inguruko jakin-mina asetzea du helburu. Baina gure nahia asetzeko bide horretan, sakontzen goazen heinean, ez da arraroa leiho berriak irekitzea, eta gai

batzuei buruzko jakin mina asetzearekin batera, beste gai batzuekiko interesa piztea. Eta ezin esan ikerketa baten amaieran hori gertatzea seinala txarra denik. Gure kasuan, behintzat, hori gertatu zaigu eta esku-artean dugun ikerketak zenbait puntu argitu badizkigu ere, beste zenbait gairen inguruko argi-izpiak erakutsi dizkigu, eta horietan sakontzeko interesa piztu.

Ikerketa honetan gazteak orokorrean izan ditugu aztergai. Neurri batean gazteen hizkuntza erabilerak eta kultur praktikak, eta zehatzago euskararen erabilera eta euskal kultur praktika nolakoa den, eta bertan eragiten duten aldagaiak zeintzuk diren aztertu nahi izan dugu. Bide horretan, ikuspegi desberdinetatik abiatuz, alderdi soziodemografiko, linguistiko-kultural, psikosozial eta psikopedagogikoak aztertu ditugu. Horretarako bereziki galdera itxiez baliatu gara, eta zenbait kasuetan galdera irekiak erabili ditugu atal batzuk osatzeko nahiarekin. Aurrera begira, interesgarria deritzogu bereziki aldagai psikosozialak sakontasun gehiagorekin aztertzeke asmoz, galdera irekiak gehiago erabiltzea, identitatea eta harreman sareen kasuan. Era berean, oso interesgarria litzateke kulturaren gaia maila zehatzagoan aztertzea, eta hori osatzeko ere galdera irekiez baliatzea. Aurrera eramandako ikerketan kulturak modu oso orokorrean aztertu ditugu, eta sailkatze geografiko oso zabaletan oinarritu gara horiek aztertzeke. Honek noski baditu bere mugak eta bere arriskuak. Hori dela eta uste dugu, aurrera begira, interesgarria litzatekeela kultura hauek era zehatzagoan aztertzea. Baita ere galdera irekiez baliatzea kulturaren gaia osatzeko.

Bestalde, aldagai psikopedagogikoen barruan hainbat alderdi aztertu dira, baina inondik inora ez azter zitezkeen alderdi guztiak. Atal teorikoan aurkeztu diren ereduetan bestelako alderdiak ere arakutzen dira (erabilitako metodologia, irakas-ikas estrategiak, eskola barruko zein kanpoko koordinazioak, ...). Gure ikerketan gai horiei heldu ez badiogu ere, jasotako datuetan sakontzeko interesgarriak izan daitezkeen zantzuak ikusi ditugu. Eta uste dugu gai horri sakonetik begiratzeak, emaitza oso interesgarriak erakutsiko litzatekeela.

Datuak jasotzeko erabilitako metodologiari dagokionez, ikasleek betetzen zuten auto-informe moduko galde-sorta batean oinarritu gara, horrek dakarren desiragarritasun sozialarekin. Aurrera begira bestelako teknikak ere erabiltzea interesgarria litzateke, behaketa zuzena adibidez. Aipatu behar da baita ere, aukeratu dugun ikasle etorkinen lagina baxuagoa dela ikasle autoktonoen aldean, honek eragiten du batzuetan ikasle horien lagina mugatua izatea eta hori dela eta zenbait froga estatistiko tentuz hartu behar dira.

Nahiz zenbait ataletan euskara edo espainiera ez diren hainbat hizkuntzen inguruko zenbait datu eskaini ditugun, uste dugu gaia sakontasun handiagorekin aztertu beharko dela, besteak beste, nolakoak diren kultura zein hizkuntza horiekiko harremanak, beren erabileran eragiten duten aldagaiak, nola sustatu hizkuntza zein kultura horiekiko harremanak, ... Uste dugu, maila horretako analisi batek familia eremura gehiago gerturatzea ekarriko lukeela, eta eskolatik kanpoko lagunen arteko eremuan ere gehiago sakontzea.

Bukatzeko, esan garrantzi berezia jarri dugula egungo eskolaren testuinguru konplexua adierazten eta aztertzen: 1) orain arteko “ukipen egoera tradizionala” (euskara+euskal kultura eta espainiera+espainiar kultura) aztertu badugu, honetan gehien bat euskararekiko eta euskal kulturarekiko alderdiak eta aldagaiak azpimarratuz, hain zuzen ere hauetan dagoelako kezka handiena gure gizartean, euskara bertako hizkuntza propioa izanik, bere normalizazio bidea egiten ari delako oraindik, 2) “ukipen egoera emergentea” dago, etorkin berriekin ematen ari zaiguna, hau ere aztertu duguna, neurri batean gutxienez, baina sakonago ere egin beharrean gaudena, honek ere kezka handiak suposatzen dituelako, ahalik eta ondoen guren emaitzen bitartez ere hezkuntza plangintzarako lagungarri gerta daitezzen. Gure zori onerako, egoera misto guzti hau Tesia baino lehen ere aztertu dugu, parte hartzen dudan ikerketa-taldean, eta berriro jarraitzeko asmoarekin gaude, egoeraren bilakaera nola ematen den aztertzeko.

6.3. ETORKIZUNERA BEGIRA, PLANTEATU DAITEZKEEN PROPOSAMEN PRAKTIKOAK

Ikerketa honetan parte hartu duten gazteak ez dira testuinguru oso euskaldun batean bizi. Gehienek ez dute etxetik euskara jaso, eta eskola bihurtzen zaie, kasu gehienetan, euskara ikasteko gune estrategiko eta eraginkor ia bakarra. Baina ikusi dugu eskolak bere mugak dituela, izan ere, eskolatik aldentzean, erabilera hori nabarmen jaisten baita. Euskararen erabilerak babes duen gunean erabiltzen dute euskara gazteek, eta gune honetatik aldentzean, gizartean, eta kasu honetan Bilbon, nagusi den espainieraren erabilerara jotzen dute. Egoera horri aurre egiteko, garrantzitsua litzateke ikasleen euskararen erabilera bultzatzeko, eta ahozkotasuna lantzeko, guneak zabaltzea, dauden solasaldi gunez baliatuz eta berriak sortuz, eta bide horretan, eskolaz kanpoko jarduerak izan daitezke jomugetako bat.

Eskolak duen euskalduntzeko ahalmena, etorkinen kasuan zaildu egiten da, izan ere guk aurkeztu ditugun datuek, zein aurretik egindako hainbat ikerketek ere, erakutsi dute D eredia dela euskararen ezagutza eta erabilera altuen bermatzen duen eredia, hau da, beharrezko eredia, egitan nahi badugu euskararen eta euskal kulturaren egoera normalizatu. Baina, gure datuetan ikusi dugun bezala, ikasle etorkinen gehiengoa bestelako ereduetan matrikulatuta dago. Euskalduna ez den eredian matrikulatzeak, ikasleak euren harreman sareetan euskaraz dakiten ikasle gutxiago egotea ekartzen du, eta hori ere oztopo bat bihurtzen da ikasle hauek euskara ikasi eta erabiltzerako orduan. Eta ikusi dugu gure ikerketan harreman sareek badutela beren garrantzia euskararen erabileran. Egoera hori hobetzeko, garrantzitsua izango da ereduaren aukeraketa honek ekar ditzakeen ondorioak jendarteari azalaraztea, eta bereziki ikasle hauen gurasoei, eta egoera horri aurre egiteko, neurriak hartzea.

Baina kontu izan behar dugu, izan ere, murgiltze programek (euskararekiko D eredia) agian egoera berri horri aurre egiteko hutsuneak izan ditzaketeelako (Navarro, 2003). Honek ez du esan nahi, murgilketa programak balio ez dutenik, baizik eta egungo beharrian linguistikoak erabat asetzeko nahikoak ez direnez, hezkuntza praktika egoera berrira egokitu beharko direla. Horretarako garrantzitsua izango da, eskolan aitortzea ikasle hauen kulturen eta 2Hren balioa, 2Haren ikaskuntza hori euren H1 hizkuntzaren eta euren identitate familiarren aurka joan ez dadin (Díaz-Aguado, 2003). Bide horretan, garrantzitsua izango da etorkinek gure harrera lurraldeko eta komunitateko hizkuntzak eta kulturak ikastea eta erabiltzea, bai hauen garapen pertsonalerako eta bai integrazio soziokulturalerako. Baina bestalde, garrantzitsua izango da, baita ere, etorri berrien kulturei beren lekua ematea.

Gure ikerketan ikusi dugu kultura ezagutza zein praktikak duen garrantzia hizkuntzen eta zehazki euskararen erabilerako. Baina eskoletatik egiten al dira jarduera eta programa zehatzak kulturak lantzeko? Galdera horri erantzutea litzateke lehengo pausoa, baina erantzuna ezezkoa den kasuetan, neurriak hartu beharko lirateke eta tokian tokiko programa zein jarduerak diseinatu. Bide horretan garrantzitsua izango da eskoletatik hizkuntza gutxituekiko zein kultura gutxituekiko begirunean oinarritutako gizarte eleanitz baterako ikuspegia sustatzea.

Hizkuntza edo kulturen irakaskuntzarekin batera garrantzitsua izango da hizkuntza zein kulturekiko jarrera eta motibazio positiboak garatzea. Ikusi dugun bezala, jarrera eta motibazioak ere hizkuntzaren zein kulturaren praktikaren aurrerapean garrantzitsu dira. Hortaz, garrantzitsua litzateke ere eskolatan jarrera eta motibazioaren gaia era planifikatuan jasotzea, eta curriculumaren barruan eduki beharko lukeen tokia aitortzea, eta horiek gelan aurrera eramateko unitate didaktikoak sortzea, neurriren batean.

Bukatzeko, eskolako alderdiari eta alde didaktikoari eman nahi genioke ere bere garrantzia, jakina baita, metodologiak, ikasgelako jarduerak, gelako klimak, curriculumak ... eragina dutela hizkuntzaren erabileran (Gardner, 1985; Skehan, 1989; Allard & Landry, 1992; Gardner & MacIntyre, 1993; Etxague, 1994; Luque, 2004; Cummins 2005; Coelho, 2006). Bide horretan garrantzitsua izango da metodologia kooperatiboak, eta ahozkoitasuna lantzerantz bideratuta dauden metodologiak erabiltzea. Garrantzitsua izango da ere, hezkuntza administratibotik laguntza eskaintzea, beharrezkoak diren bitarteko, formazio eta aholkularitza eskainiz, eskolako hizkuntza proiektua benetako bitarteko baliagarri bat bihurtu dadin. Bestalde, ezinbestekoa izango da bide luze zein aberats horretan, komunitate guztiaren inplikazioa, eta bereziki guraso eta ikastetxearen elkarkidetzak.

ABSTRACT

In current society, it is more and more common to come across a multicultural environment and diverse cultures. In general, societies are more plural at the global level and currently it is difficult to consider them monolingual or to have only one culture. Even though the realities differ everywhere, societies present more than one culture or language. By means of this PhD dissertation, the linguistic and cultural practices of the students of Bilbao (in Basque, Spanish and any other language) will be analysed. Moreover, we will also analyse use of the Basque language and how the practices of Basque culture are, together with the factors that have an effect on those practices and the steps that will be appropriate in the future regarding both culture and language planning.

Regarding methodology, the research objectives were established, as well as the hypothesis and questions that will be addressed in it. The focus group was composed of both indigenous (832) and immigrant (145) students from the second grade (565) and fourth grade (424) of 13 schools of Bilbao. In order to collect the language and cultural habits of these students and to identify the variables that have made an impact on them, a questionnaire of both open-ended and closed questions was crafted.

With regard to the PhD dissertation, the structure is composed of different sections. The first section, named “the socio-demographic and socio-linguistic development of the population of the Basque Country”, is divided into two subsections. On the one hand, the first one offers information on the development of the population of the Basque Autonomous Community from a socio-demographic point of view. On the other hand, the situation of both the historical Basque Country and the Basque Autonomous Community is analysed from a socio-linguistic point of view, focusing on language capacity, language usage and attitudes towards the Basque language.

In the second section, “Immigrant students and the education system”, there are four subsections. In the first one, the situation of immigrant students regarding socio-linguistic and socio-demographic aspects is described. In the second one, the laws applied in the school environment regarding inter-cultural education and multilingualism are analysed. In the third subsection, teaching and learning issues of immigrant students and languages are described. Finally, in the fourth subsection, plentiful research on immigrant students and language is presented.

In the third section, “theoretical developments”, the theoretical models used in the analysis of language and cultural attitudes are presented on the one hand. On the other hand, the theoretical models created in the Basque Country and used for the analysis of language command and usage are presented.

In the fourth section, “proposed theoretical model”, those psychological, linguistic, cultural and pedagogical processes that are to be analysed empirically are described: social network, attitude and motivation, ethno-linguistic identity and classroom environment. Finally, socio-demographic, psychological, social, linguistic, cultural and pedagogical models that are to be used to analyse language usage and cultural practices are described.

In the fifth section, “empirical research”, after having pointed out the objectives, research questions and methodology of this work, many analyses and results will be presented. The results are divided into the following system: description of variables, linguistic practices of the student in many areas, the language used by the students in the open-ended question, the student’s self-identification regarding languages, the use of Spanish or Basque by the students, and the relationship between different socio-demographic, cultural-linguistic, psychosocial and psycho-pedagogical factors; general usage of the Basque language by the students and the socio-demographic, cultural-linguistic, psycho-social and psycho-pedagogical factors related to language usage, cultural practices of the students and the socio-demographic, cultural-linguistic, psycho-social and psycho-pedagogical factors related to these cultural practices; and, finally, the factors that make an impact on general Basque language usage and Basque cultural practices of the students.

In the sixth section, “research results and discussion”, the limits, consequences and applicability of the research and proposals for the future will be analysed.

CONCLUSIONS AND DISCUSSION

In this final section, by answering both the questions and hypotheses laid out in the research and in order to explain the main results, the results will be analysed from the point of view of the results found by other authors. Moreover, the limits and contributions of the research, together with the lines of research that can be carried out in the future, and the proposals are presented.

CONCLUSIONS OF THE RESEARCH AND DISCUSSION

As previously stated in the presentation of the results of the research, the guideline that responds to each previous question and hypothesis will be followed. Thus the results will be compared with the previously stated hypothesis and to the statements of other authors.

989 students from 13 schools in Bilbao have taken part in this research. These students, from the second and fourth grade, are 13-16 year-old youngsters. They study in Bilbao and that has its impact on their relationship towards the Basque language. This socio-linguistic environment is not very favourable regarding Basque language use, as street usage of the Basque language in Bilbao is around 3.2% (Socio-linguistic Cluster, 2011). Moreover, the families of the analysed students speak mainly Spanish and very few speak Basque within the family environment.

Among the students analysed, there are students who have come from other countries, and they represent 14,6% of the analysed group. The majority are Latin American; the following group in the ranking, who represent similar numbers, are from Africa and Europe; and, lastly, representing a smaller number, are students from Asia. Among these students there is great diversity regarding language and culture. In fact, although the Spanish language is the main language, as the majority are Latin American, the presence of other languages is very representative. The main characteristic of those other languages is their diversity, as we encounter 43 different languages among these students. The most widely-used languages among them are the Berber language (Tamazight), Arabic, Portuguese, Chinese and Rumanian.

Several data regarding the analysed portion have been offered again. However, in the following section, the general results of the research will be analysed, based on the research questions and hypothesis.

Research question 1: Which language do the students use in each area, and is there any kind of relationship between those practices and their origin?

The main usage of the Basque language of the students from the second and fourth grade of secondary education happens within the school environment (51,2%). Therefore, it can be deduced that the strongest area is in school. As the students get further from the formal school environment, usage diminishes. During breaktime, the usage of these students is severely diminished (2.8%). Usage in other areas is considerably lower (family environment 9.4% and with friends, 4.6%) compared to the school environment. Therefore, currently for these students from Bilbao, the school environment is the main area for the transmission of the Basque language, and also its main refuge.

Other research projects that have been recently published confirm this data. For example, the ARRUE project (Arrue-ED 2011, 2012) aims to measure the school habits of students. In order to carry out this measurement, the data of all school students of the Basque Autonomous Community are collected by the means of the test for Evaluation Diagnosis performed by the Basque Institute for Research and Evaluation in Education), specifically, the data of the students of the fourth grade in primary education and the second grade in secondary education. As shown in the results of that research, the majority of the students of the fourth grade in primary education speak Basque in the classroom (60%), but, among the students of the second grade in secondary education, the majority speak Spanish (60%). This usage diminishes as we get further away from the school formal environment. For example, Spanish is mainly used during breaktime. As for the language used with their families, the majority of students of both grades speak only in Spanish at home, or at least mainly in Spanish (70% 4th grade primary education, and 42% in the 2nd grade secondary education).

Among the students analysed (565 from the 2nd grade of secondary education and 424 from the fourth grade), the indigenous students use the Basque language more in all areas (at school, school arrival, family and friends) and, among them, the ones that speak Basque at home. The students that come from other autonomous communities of the Spanish state use the Basque language less, but more than the students from other countries. Those students use the Basque language considerably less when compared to the indigenous students. Therefore, the data shows clearly the importance of the mother tongue or family language, one of the main factors in the use of the Basque language.

When other languages apart from the Spanish and Basque languages are analysed, the family is its stronghold and those languages are mainly used in that environment (76.3%). It is remarkable that these languages are present also within other areas (school arrival 9.8% and with friends 15%). The latest research carried out in Bilbao regarding use in the streets shows that these languages are also present, representing 5% (Socio-linguistic Cluster, 2011). Our data indicate that those youngsters use their language mainly with their families, but they also use it with their friends and in informal environments out of school (school break).

After having analysed the results obtained in this section, it can be stated that hypothesis 1 and hypothesis 1.1 are confirmed, as the students speak Basque more in school, that environment being the refuge of the Basque language, compared to other analysed areas (school arrival, family and friends). That usage diminishes as we get further away from the school. Indigenous students speak more Basque with their families compared to immigrant students. Students that speak their own language with their families show a higher use of their language, and in those cases the family is their stronghold.

Research question 1.1.: Which language do the students use when answering the open-ended questions, and is there any difference in the language that is used depending upon the origin of the students?

When answering the open-ended questions, it is possible to measure the real behaviour and language usage of the youngsters by analysing the chosen language. In that way, it is possible to observe which language the students choose when they have to write and answer open-ended questions.

Regarding the language used when writing, we can state that the amount of those who use the Basque language or Spanish is similar (45.7% for Basque and 50.6% for Spanish). This data concurs with the data regarding usage in other areas (school, school arrival, family and friends). As stated in the previous part, more or less half of the students speak in Basque, and similar data is obtained when analysing the language in which they write. Previous research projects have been carried out in order to also analyse which language is used within the school environment. As stated in the PhD dissertation of Larrañaga (1995) (8th example), 35.2% of students in the Basque country wrote their compositions in Basque in the seven historic Basque provinces. The numbers are lower

compared to our data but it has to be taken into account that this research was carried out some years earlier and among a bigger population, as it analysed the seven historic Basque provinces. Moreover, it is widely known that the situation of the Basque language during recent years has improved, mainly within that age gap, as shown by the socio-linguistic data of the V Survey (Basque government, Socio-linguistic V Survey, 2012).

The majority of the indigenous students chose the Basque language when writing the composition (52.8%). The immigrant students, on the contrary, chose the Spanish language (87.6%). Therefore, real behaviour (such as writing a text) agrees with their perception regarding their language ability, so the data on the usage of students by areas is confirmed. In this case the immigrants are also less able to write in Basque. However, we cannot analyse that ability in isolation, as different factors along with environmental choices have an impact on that behaviour or usage, as we will see below.

The hypothesis 1.2 is confirmed as a consequence of the results of this section. The indigenous students use the Basque language more, but that usage is a bit lower than Spanish usage. Among the indigenous students, there are more students that write in Basque compared to those who write in Spanish.

Research question 2: with which language do the students identify themselves and is there any difference regarding that identification depending on their origin?

Language identification impacts on language usage, and the research projects carried out at international level prove that correct (Lambert, 1974; Giles & Byrne, 1982; ...), along with the research projects carried out in our environment (Azurmendi, Romay & Valencia, 1996, Arratibel, 1999; Garcia, 2001; Azurmendi & Larrañaga, 2008; Azurmendi, Larrañaga & Apalategi, 2008; ...). The research we have carried out aims to measure the identification with languages of the students by means of open-ended questions.

The identification with different languages of the students in the second and fourth grades of secondary education in Bilbao has been analysed through open-ended questions. Analysing this data generally it can be stated that: 1) the majority identify themselves with Spanish (63.8%); 2) there are also students that identify themselves with Basque, even though at a lower level (14.9%); 3) there

are students that identify themselves both with Spanish and Basque (10.1%); 4) on the contrary, few identify themselves with languages other than Spanish or Basque (0.9%). In those cases the diversity derived from the students that identify with these other languages is remarkable, as they, mainly immigrant students, identify themselves with many languages. Among them, the main ones are English, Arabic and Chinese.

Indigenous students identify themselves considerably more with Basque; in fact, none of the immigrant students identify themselves with the Basque language. The number of those who identify with Spanish is similar in both indigenous and immigrant students, although it is a bit higher among immigrant students. The number of those who do not identify with either Basque or Spanish is higher among immigrant students.

Therefore, in general, the data is not very favorable regarding the Basque language. Although identification with the Basque language is not very low, it is lower than the number who identify with Spanish.

Hypothesis 2 is confirmed as a consequence of the results of this section. Although we expected the number of those who identify themselves with the Basque language to be higher, both in the general amount and the indigenous section, the results are contrary to our expectations. In the same way, we expected the identification of immigrant students with their family language to be higher. However, it has to be stated that the mother tongue of a big percentage of the analysed immigrant students is the Spanish language and therefore that factor could help us to understand the low level of identification with the Basque language. As we have seen before, indigenous students are more likely to identify themselves with the Basque language.

Research question 3: is there any relationship between the usage of Basque or Spanish in the different areas and the analysed variables?

In order to know which factors make an impact on choosing one language, different models have been crafted and different research projects have been carried out in order to explain them, both abroad and in the Basque Country. Many of those research projects or models have been collected in the third section. On that section, the factors that could make an impact on the usage of languages have been analysed and those factors can be different depending on where the focus is

located. In our case, from a multidisciplinary point of view, we have approached the subject from a socio-demographic, social, linguistic, cultural and pedagogical focus. It is widely known that the socio-demographic factors are among the factors that make the biggest impact: the family origin, the language used among family or at home and the socio-linguistic environment. In our case, neither the socio-linguistic nor the family environment are very favourable to the usage of Basque. In this case it is obvious that the family origin, the language spoken among family or at home and the socio-linguistic environment have an impact on the use of the Basque language, even though that impact is not very favourable for the Basque language. However, apart from those factors, we would like to point out which others could have an impact on the use of either Basque or Spanish in different areas (school, school arrival, family and friends).

Regarding the SOCIO-DEMOGRAPHIC FACTOR: as we have already analysed, all the factors mentioned are related to the use of either Basque or Spanish. In that way, the Basque language is most widely used in the school environment and that use is higher compared to other areas. Based on that school environment, the following groups of students speak Basque most: girls (56.6%), those born in the Basque Autonomous Community (58.2%), students of second grade of secondary education (59.3%), students of state-subsidised schools (67.1%), students of D education system (%66.8), and the students who attend schools that have an immigrant percentage of 5% or lower (70.7%). Also, students with parents with higher socio-economic level, mainly socio-cultural, have to be included.

There are also other research projects that focus on the socio-demographic factors and they have measured their impact on the use of language. In this case, taking into account the usage areas and the research projects carried out on the use of both Basque and Spanish, it will be deduced that our data agrees with them. The ARRUE research (Arrue-ED, 2011, 2012), among other variables, measures the impact of gender, level of studies and linguistic education system on the different school environments. As a result, it has been stated that according to the gender there are differences in the use of the students in schools, but that those differences are not very big. Depending on the education system, the numbers for each system, A, B and D, are completely different, the D system being the one with the highest percentage. Regarding the level of studies, students of fourth grade of primary education use the Basque language more than students of the second grade of secondary education in the school environment. In our case, those behaviours are also remarkable, although we have analysed students of different levels, second and fourth grade of secondary school, the younger ones being those who use the Basque language most.

Regarding LINGUISTIC AND CULTURAL FACTORS: there is a relationship between the analysed linguistic and cultural variables and the use of Spanish or Basque in many areas (school, school arrival, family and friends). The following ones use Basque most: those who are more fluent in Basque language; then, students who have stated that the Basque language is the one they more easily and more usually use; students that started learning Basque earlier, and students who state that they know more or take part more in Basque culture.

The relationship between linguistic and cultural factors has been proven through many examples present in the third section: both at international level (Naiman et. al, 1978; Skehan, 1989; ...), and Basque level (Arratibel, 1999; Garcia, 2001; Cenoz, 2008; ...). Our data states as much and the impact on the use of Basque that is shown by both the knowledge of culture and language and cultural practices is significant. Even though cultural practices, generally understood, have been, at least in our environment, not so commonly analysed, data shows that they have a significant impact on the use of Basque.

Regarding the PSYCHOSOCIAL FACTOR: there is a relationship between the analysed psychosocial variables and the use of Spanish or Basque in many areas (school, school arrival, family and friends). Therefore, the percentage of the use of Basque is higher in the following cases: when the social networks are more Basque, or the willingness to have these networks is bigger; both the language and the territorial identity, or if that identity is more Basque, and when there is a more positive behaviour regarding the Basque language and culture.

Research projects carried out both at the international level (Lambert, 1974; Clément, 1980; Hamers & Blanc, 1983; ...), and our environment (Luque, 1990; Arratibel, 1991; Larrañaga, 1995; Azurmendi et. al, 1996; Garcia, 2001; ...) show that the psychosocial variables make an impact on the use of languages.

Regarding the PSYCHO-PEDAGOGIC FACTOR, there is some kind of relationship between the choice of language (Basque or Spanish) that the students use in the different environments (school, school arrival, family and friends) and the analysed psycho-pedagogic variables. However, it has to be mentioned also that they are really significant only in some cases. For example, the evaluation of academic results in every area (school, school arrival, family and friends) has proven to be

meaningful; therefore, the students that speak Basque most give a greater value to school academic results.

Among the analysed psycho-pedagogic variables, it has been shown that the existence in the school of a “linguistic and cultural project” determines Basque usage. Therefore, those schools that have a Basque language and culture project reveal a higher percentage of use of Basque compared to the schools that do not have it.

There are also at international level many research projects that have analysed the impact of the psycho-pedagogic factors. In many of the examples of the theoretical framework of the third section the focus is located on the school variables and, among them: study plans, materials used and methodology, classroom activities... (Mackey, 1976; Naiman et. al, 1978; Skehan, 1989; Gardner, 1985). In our environment, the impact of many psycho-pedagogic factors specifically regarding the use of the Basque language or its knowledge has been mentioned, and among them: the teacher and school environment, teaching methodologies, communication strategies... (Etxague, 1996; Luque, 2004; Cenoz, 2008; ...).

Hypothesis 3 is partially confirmed as a consequence of the results of this section. The impact of socio-demographic, linguistic and cultural, and psychosocial factors on the students usage of Basque or Spanish in different areas has been analysed. However, the analysed psycho-pedagogic variables regarding the student choice of language in different areas (school, school arrival, family and friends) are only significant in a few examples.

Research question 4: how is the general student usage of the Basque language and is this use different depending on the origin?

The use of the Basque language among the students of second and fourth grade of secondary education in Bilbao is ranged between “I use it half of the time” and “I use it often”; and based on a scale 1 to 5, that usage amounts to 3.41. In this case, it aimed to measure general use in order to collect data regarding student opinions on their use of the Basque language. The question used for measurement has been different. The question used in order to measure the use in the school environment is dichotomous (Spanish or Basque), while in this case a question using the Likert scale has been used.

Indigenous students use the Basque language more compared to the immigrant students. The usage of indigenous students is located between “I use it half of the time” and “I use it often” ($\bar{x}=3.57$); meanwhile, the usage of immigrant students is located between “I use it sometimes” and “I use it half of the time” ($\bar{x}=2.59$). In the research projects carried out in our environment it has been stated that the use of the Basque language by immigrant students is lower than indigenous usage (Ibarraran et al, 2007).

Hypothesis 4 is confirmed as a consequence of the results of this section. In fact, the percentage of usage of the indigenous students is higher compared to immigrant students and the differences are significant.

Research question 5: is there any relationship between general usage and the analysed variables?

Many consequences regarding the use of the Basque language, along with the origin, have been presented in the previous lines. However, which are the variables that make an impact on that usage? In order to answer that question we have aimed to measure the impact on both the indigenous and immigrant students of different variables (socio-demographic, linguistic and cultural, psychosocial and psycho-pedagogic).

Regarding the SOCIO-DEMOGRAPHIC VARIABLES, in the case of the whole analysed section and the indigenous student regarding the general use of the Basque language, the data shows significant differences. Therefore it is possible to state the following: 1) the student of the second grade of secondary education uses more the Basque language than the students of the fourth grade of secondary education; 2) the students of the state-subsidized or public D education system schools use more the Basque language than the students of state-subsidized religious schools; 3) the students of the D education system use most the Basque language, then the ones in the B system while the ones in the A system almost never; 4) the students of schools that present a immigrant percentage lower than 5% use most the Basque language; 5) the higher the education level of the parents, the higher the percentage of the use of the children of the Basque language; 6) finally, regarding the job type of the parents, the children of the parents with medium or high level jobs use most the Basque language .

In the case of immigrant students, even though the previously mentioned performances are present, there are significant differences: 1) regarding the education level, the students of the second grade of secondary education use more the Basque language than the ones of the fourth grade of secondary education, even though the time they were schooled makes a bigger impact; 2) regarding the education system, the students of the D system use more the Basque language than the students of the B and A systems; 3) regarding the school type, there is no significant difference regarding the use of Basque among the students, as there is no immigrant student in the analysed state-subsidized schools and, both on the analysed complete section and the indigenous students, the Basque language is most used in these schools; 4) regarding the amount of immigrant students there is also no significant difference, but it has to be taken into account that they are located in the schools with higher percentages and that that type of schools present the lowest percentage of Basque usage.

This has been shown also in previous research projects: in the case of immigrant students, the education systems make a significant impact on the knowledge or usage of the Basque language, being the D system the one with bigger knowledge and usage (Etxeberria & Elosegui, 2008; Ibarraran et al, 2007). However, it has to be mentioned, as we have done in the description of the analysed student section, that few immigrant students choose this system and, therefore, that makes more difficult for them the relationship they may have towards the Basque language, along with the opportunities to learn Basque and, as a result, also the use of that language.

Regarding the LINGUISTIC AND CULTURAL FACTORS, there are many significant differences or relationships regarding the use of the Basque language according to analysed linguistic and cultural variables, in the case of the complete amount, the indigenous and also the immigrant students. Therefore: 1) the bigger the knowledge and usage of the Basque language, the higher the usage percentage; 2) also, the students who started learning Basque when they were born or the ones who have started in early stages present a higher usage percentage; 3) in the analysed three groups (complete amount, indigenous and immigrant students), the more the students know the Basque language and culture, the higher the usage percentage.

According to the research projects carried out in Western countries and the Spanish state, the time spent on the welcoming country or community makes an impact on the learning of the indigenous language; the immigrants who arrive at earlier ages and the ones that initiate the relationship towards the indigenous language earlier obtain the best results (Huguet & Sierra, 2005;

Maruny eta Molina, 2000). In our case also, it has been shown that the time they started learning Basque makes an impact on the language usage.

In the case of the complete amount and the indigenous students, when the language used easier, more often and more fluently is Basque, the Basque usage percentage is higher. However, the data of the immigrant students is not significant in those cases. In fact, few or no students have chosen Basque as the language used more easily, more often and more fluently.

In the same way, when the language used in after-school activities is Basque, Basque usage is also wider in general, both in the complete amount and the indigenous students. However, regarding the immigrant students, the differences in those cases are not significant.

After-school activities are also analysed in the Arrue research (ARRUE ikerketa-ED, 2011, 2012) and their significant impact on the Basque usage is emphasized. Therefore, the following is stated as a result of this research: the students of the second grade of secondary education who have the closest relationship with the Basque usage also use the Basque language in the after-school activities. According to our data also, the relationship between the after-school activities and the Basque usage is significant.

Regarding the PSYCHOSOCIAL DATA, taken into account the psychosocial variables, it is possible to state that both in the complete amount and the indigenous students the following variables make their impact and mutual impact on the relationship towards the Basque usage: 1) the variables related to the identity: Basque sentiment, willingness to be Basque and the Basque language identity; 2) the variables related to social networks: the relationships with Basque-speaking people and the willingness to establish those relationships; and 3) the variables related to the attitude: the willingness to know the Basque language and culture and the consideration that the Basque culture is threatened present mutual impact. In the case of the immigrant students, the relationships are significant, but only in the identity area: the Basque sentiment and the willingness to be Basque; and the attitude area: the areas related to the willingness to know the Basque language and culture.

Among the analysed psychosocial variables, the willingness to learn Basque and the Basque sentiment are the ones with stronger correlations, that is, the aspects related to the attitude and identity.

The impact of identity on the language usage has been analysed at the international level and also at the national level. Therefore, the different research projects carried out at the international level have shown the impact of the identity on the language usage (Lambert, 1974; Hamers & Blanc, 19823; ...). The research projects carried out at the national level have also analysed the impact of the identity on the Basque language usage (Espí, 1990; Azurmendi et. al, 1996; Larrañaga, 1995; Arratibel, 1999; Garcia, 2001; Azurmendi & Larrañaga, 2008; ...).

The importance of attitude and motivation is an issue that has been often emphasized, as is shown in most examples of the theoretical framework of the third section. The impact of attitude on the language usage has been analysed both at the international level (Lambert, 1974; Gardner & MacIntyre, 1993; Naiman et al, 1978; Skehan, 1989, Oxford & Shearin, 1996), and also at the Basque level (Etxague, 1994; Arratibel, 1999; Larrañaga, 1999; Garcia, 2001). Moreover, many research projects carried out at the international level have emphasized the importance of motivation on language usage (Lambert, 1974; Clement, 1980; Cummins, 1983; Gardner, 1985; Gardner & McIntyre, 1993; Naiman et al., 1978; Skehan, 1989), along with research projects carried out in our environment in order to explain the knowledge or usage of the Basque language (Sánchez Carrión, 1987; Arratibel, 1999; Etxague, 1994; Martínez de Luna & Suberbiola, 2008).

The importance of the social network has been analysed also at the international level (Clément, 1980; Hamers & Blanc, 1983; Skehan, 1989), and also in our environment (Azurmendi et al., 1996; Arratibel, 1999; Garcia, 2001; Martínez de Luna & Suberbiola, 2008; Cenoz, 2008; ...).

THE MOTIVATIONS AND ATTITUDES EXPRESSED BY THE STUDENTS IN THE OPEN-ENDED QUESTIONS

Among the psychosocial aspects, in order to analyse more in depth the issues of the attitude and the motivation, the open-ended questions were used. Those questions had the following aims: 1) measure the attitude (cognitive, affective and behavioural aspects) (Baker, 1990), and, 2) the motivations (type: integrative, instrumental, communicative...).

The following is shown regarding **attitude**: the majority of the students display a positive point of view towards the Basque language and only a minority display a negative one. Comparing the indigenous and immigrant students, although the indigenous students present a more positive

point of view, the average is high in both cases (87.7% and 64.8%, more or less). Therefore, the data shows that the ones with a more positive point of view use Basque more.

Regarding the comparison of the education systems, the following can be observed regarding the attitudes towards the Basque language: D system is the main one (94.6%), then the B system (82.5%) and finally the A system (69.3%). Therefore, it can be stated that the D system helps to obtain better results regarding both knowledge and practice of the Basque language.

As regards of the affective aspect of the attitude, the majority of students like the Basque language. However, even in this case, the amount of those who admit liking Basque is higher among the indigenous students (77.4%) than among the immigrant students (47.6%). Regarding the behavioural aspect of the attitude, the majority of students want to learn Basque although in this case also the willingness of the indigenous students is bigger (77.5%) than that of the immigrant students (64,8%).

Data shows that the ones with a positive attitude towards Basque and those who state that they want to study or that they already know it are the ones with higher amounts of practice. The cognitive, affective and behavioural aspects towards the Basque language are related to the practice of the language.

It is not only important to work on the attitude, but also on the **motivation**. In fact, the data show that among the analysed three groups (complete amount, indigenous and immigrant students) the ones that include among the reasons to study Basque integrative reasons or the willingness to revitalize the language are the ones that use it more, then the instrumental reasons and finally the communicative aspect. Therefore, it is important to impact on different motivations in order to encourage language usage (Gardner, 1985); but according to our data the most important one is work on the integrative motivation.

Taking into account the motivations, the following can be stated: the integrative motivations are the main ones among the complete group and the indigenous students (41.2% and 44.7%, more or less), but they are not so important among the immigrant students (22.8%). The students of the D system are the ones who present higher levels of integrative motivations (55%), but no so high in the A (31.1%) and B systems (40.8%).

To conclude, we have the **PSYCHO-PEDAGOGIC ASPECT**. Regarding this aspect, there are different variables: satisfaction level regarding personal life, satisfaction level regarding living in the Basque Autonomous Community, sentiment regarding the school, the type of relationship with classmates, the attitude in class and the parental help with homework. The correlation of these variables with the Basque language is weak.

On the contrary, among the analysed aspects, the fact of having a project in the school to encourage the Basque language and culture makes an impact on language usage. The school with this type of projects have higher levels of usage. In the Arrue research (ARRUE Ikerketa ED, 2011, 2012) this is also noticeable: the fact of having a plan regarding the work towards Basque makes an impact on the language usage.

The hypothesis 5 is partially confirmed as a consequence of the results of this section. The analysed three groups (complete amount, indigenous and immigrant students) show a significant and positive relationship between the Basque usage and the socio-demographic, linguistic and cultural and psychosocial variables. On the contrary, the relationship between the psycho-pedagogic variables and the language usage, in many aspects, is weak or not significant. However, there is a significant correlation between the schools with a project to encourage the Basque language and culture and the language usage.

Research question 6: what are the cultural practices of the students? Are they different depending on the origin of the students?

The practice of Basque ($\bar{x}=3.10$) and Spanish culture ($\bar{x}=3.55$) among the indigenous students of second and fourth grade of secondary education of Bilbao is located between “I practice them half of the times” and “I practice them often”. Regarding the immigrant students, the practice of the Basque culture is lower ($\bar{x}=2.60$), but the practice of the Spanish culture, on the contrary, is very close to the amount present among the indigenous students ($\bar{x}=3.67$). Regarding other cultural practices, the amount is lower, both among the indigenous and immigrant students.

The students that come from other countries present higher levels of practice of the culture of their home countries, compared to the rest of the students. That makes sense as the students of

other countries use their home language. In fact, the amount is usually higher than the medium point (“I practice them half of the times”).

Hypothesis 6 is confirmed as a consequence of the results of this section. The cultural practices of the students are different depending on their origin and the indigenous students are the ones who practice the Basque culture more.

Research question 7: is there any relationship between the cultural practices of the students and the analysed variables?

We aim to analyse the variables that are related to the practice of the Basque culture, apart from the ones related to the general language usage. Most of the examples present on the third section, even if they focus on the language or the knowledge of the language, work also on the culture (Lambert, 1974; Allard and Landry, 1992; Clement, 1980; Azurmendi, Romay and Valencia, 1996).

Regarding the SOCIO-DEMOGRAPHIC VARIABLES, data shows that according to the analysed factors, except from the genre, there are significant differences between the immigrant and indigenous students regarding the practice of the Basque culture. Therefore, 1) the student of the second grade of secondary education practice the Basque culture more than the ones in fourth grade; 2) among the students of state-subsidized D system schools, the practice level is higher compared to the public school and the state-subsidized religious schools; 3) The ones of the D education system practice it most, then the one of the B system and finally the students of the A system; 4) the school with an immigrant percentage lower than 5%, practice more the Basque culture; 5) when the parental level of studies is higher, the Basque cultural practice is higher; and finally, 6) regarding the parental type of work, the children of the ones with medium or high-level jobs practice the Basque language more.

In the case of the immigrant students regarding the practice of the Basque culture, even if the aforementioned behaviours are also present, there are significant differences: 1) regarding the level of studies, the students of the second grade of secondary education ($\bar{x}=2.46$) practice it more than the ones of the fourth grade ($\bar{x}=2.03$); 2) regarding the education system, the students of the D system ($\bar{x}=2.89$) practice it more than the ones of the B ($\bar{x}=2.33$) and A system ($\bar{x}=2.09$); and 3) in

the schools with lower immigrant percentage, the practice level is higher (≤ 3.40 and > 2.12).

Therefore, the data proves that, as happened with language usage, the socio-demographic variables make an impact on the practice of the Basque culture.

Regarding the LINGUISTIC AND CULTURAL VARIABLES, it can be stated that there are significant differences regarding the practice of the Basque culture, in relation with the analysed linguistic and cultural variables. 1) when the knowledge and practice of the Basque language and the knowledge of the culture is higher, the practice is higher; 2) in the same way, the students that started to learn the language since they were born or in early stages present higher levels of practice; 3) then, when the language they speak more fluently and easiest is Basque, the levels are higher; and finally, 4) the ones that use Basque in the after-school activities show higher levels. It has to be stated that there are significant differences in all analysed groups, but the immigrant students do not show significant differences in the following variables: a) the year they started learning Basque; b) the language they use most fluently and easiest; and c) after-school activities. However, the practice level among those who choose Basque in those cases is higher too.

The relationship between the language and culture is remarkable also in many examples of the theoretical framework of the third section (Gardner, 1984; Allard and Landy, 1992; Lambert, 1974; Azurmendi, Romay & Valencia, 1996; Etxague, 1994; Larrañaga, 1995).

Regarding the PSYCHOSOCIAL VARIABLES, it can be stated that the three analysed groups (complete amount, indigenous and immigrant students), show a relationship towards the Basque culture regarding the analysed psychosocial variables rated from the strongest one to the weakest one: willingness to know the Basque culture, Basque sentiment, willingness to have a relationship with Basque speakers, the amount of willingness of being Basque and relationship with Basque speakers. Therefore, in this case, as it happened with the language usage, the attitude and identity also have the strongest relationship with the practice of the Basque culture.

Among the analysed **PSYCHO-PEDAGOGIC VARIABLES**, satisfaction level regarding the personal life, satisfaction level regarding living in the Basque Autonomous Community, the sentiment regarding the school, the type of relationship with classmates, the attitude in class and the parental help with the homework show a weak correlation with the practice of the Basque culture.

On the contrary, among the analysed aspects, as it happened when analysing the language usage, the fact of having a project in the school to encourage the Basque language and culture makes an impact on the cultural practice, both among the complete amount and indigenous students.

Therefore, it can be stated that as it happened when analysing the language usage the relationship between the analysed psycho-pedagogic variables and the practice of the Basque culture is low, except with the schools that have a project to encourage the Basque language and culture.

Hypothesis 7 is partially confirmed as a consequence of the results of this section. The complete amount and the indigenous students analysed on this section show a significant and positive relationship between the cultural practice and the socio-demographic, linguistic and cultural and psychosocial variables. On the contrary, the relationship between the psycho-pedagogic variables and the cultural practice is weak or there is none, except with the variable of the project to encourage the Basque language and culture. Among the immigrant students, also, the relationship is not significant regarding some aspects.

Research question 8: which variables influence the practice of the Basque culture or the use of the Basque language?

The variables that influence the general language usage are the linguistic and cultural ones (language and culture knowledge). Therefore, if the students practice the Basque culture and know the language, they are the variables that announce the general language usage. That behaviour is the same on the analysed three groups (complete amount, indigenous and immigrant students).

The variables that announce the cultural practice in the case of the complete amount are the linguistic and cultural ones (knowledge of the Basque culture and general language usage) and the psychosocial ones (willingness to know the Basque culture). In the case of the immigrant and indigenous students, only the linguistic and the cultural ones (knowledge of the Basque culture and general language usage) announce the cultural practice.

Therefore, the data confirms the following facts: 1) on the one hand, the knowledge of both the language and the culture makes an impact on the practice; 2) on the other hand, there is some kind of impact or interdependence of the language on the culture and the culture on the language, as

stated in the regressive models; 3) finally, in the case of the cultural practices, the importance of the attitude aspects (willingness to know the Basque culture) is significant.

It is possible then to state that the factors that make an impact on the language usage and the cultural practice are the same. In the same way, the three analysed groups (complete amount, indigenous and immigrant students) show that the factors are the same both regarding the language usage and the cultural practice.

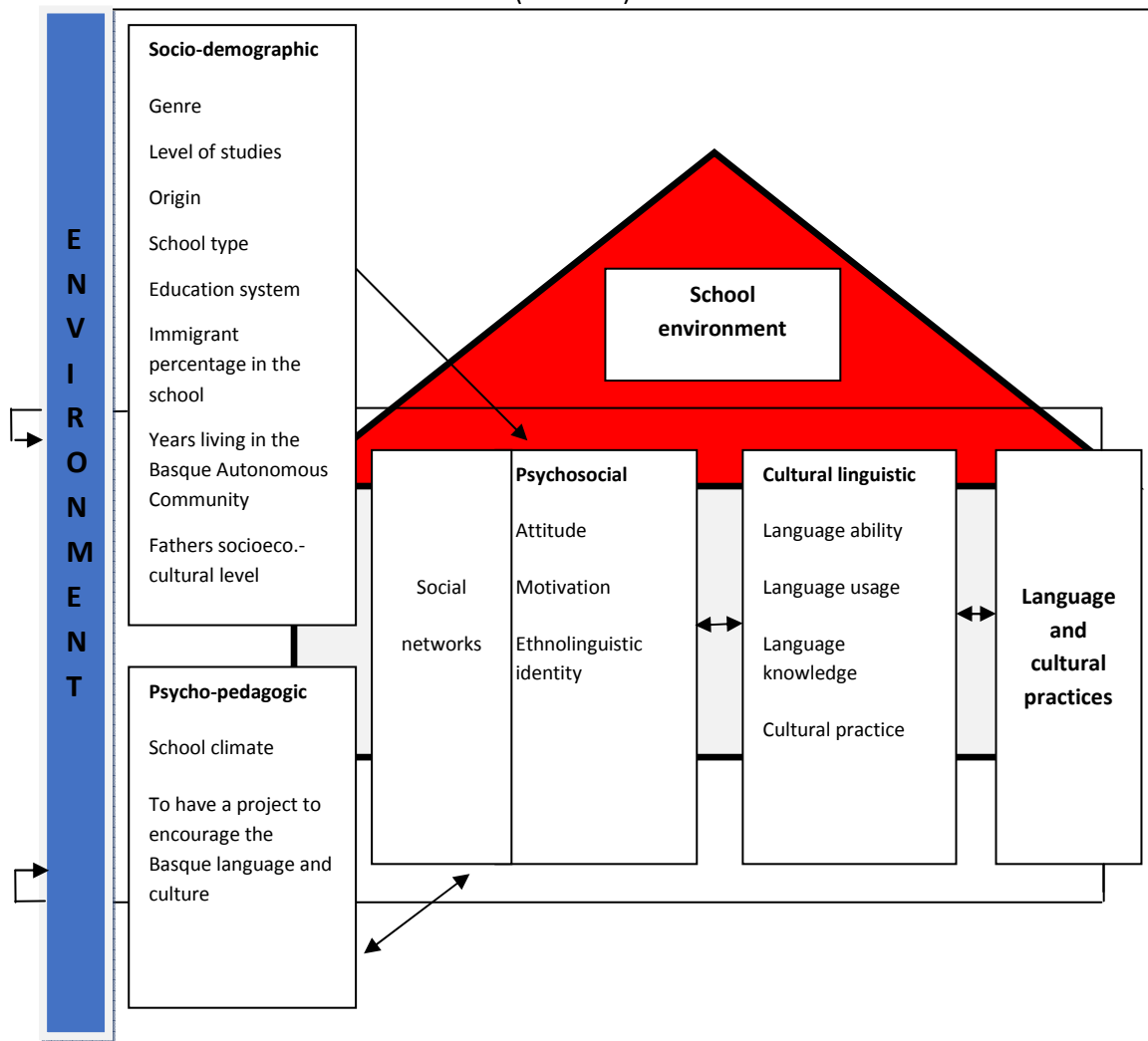
Among the socio-demographic, psychosocial, linguistic and cultural and pedagogic variables, the linguistic and cultural variables make an impact on the general language usage and practice of the Basque culture. This does not mean that the rest of the analysed variables (socio-demographic, psychosocial and psycho-pedagogic ones) do not make an impact on them. It is noticeable the effect of these variables on the carried out analysis on the subsection 5.2 that presents the results: 1) **socio-demographic variables** (level of studies= second grade students; education system= D system; school type= state-subsidized D system school; immigrant percentage in the schools= >5%, and the parental socio-economic and cultural level= high and medium level 2) **psychosocial variables**: identity, social networks, attitudes and motivation; and 3) **psycho-pedagogic variables**: a project to encourage the Basque culture and language within the school. Therefore, the concepts forecasted in the 4.2. subsection are confirmed. In our model (21st model), the socio-demographic, psychosocial, linguistic, cultural and pedagogic variables take part in the aim of explaining the language usage and the cultural practice. In that way, using the multidisciplinary approach, all the variables are located at the same level. Currently we know that if we apply the model empirically, some kind of variables increase their importance, specifically, the linguistic and cultural variables.

Taking into account the impact of the linguistic and cultural aspect on the carried out regressive models, we only carried out those regressive models with the **people who could speak Basque fluently**, in order to know whether the rest of the variables make an impact on those practices. 1) Regarding the general language usage, other kind of variables play also their role apart from the linguistic and cultural ones, specifically the psychosocial variables; a) attitude (willingness to learn Basque), and b) identity (Basque sentiment) are the main ones. 2) Regarding the practice of the Basque culture, the psychosocial variables play their role again, but the attitude (willingness to learn Basque) is the main one.

To conclude, it makes sense to think that the language and cultural knowledge in a not very Basque environment such as Bilbao would make an impact on the language usage and the cultural practice. However, once the students know that language or culture, the rest of the variables play their role, in this case the psychosocial aspects mainly. The social network within this PhD dissertation environment is not so important, even if it is thought so, as it is through other variables that the language usage and cultural practice is analysed. However, the fact that in general the social networks in Bilbao are not, yet, very Basque has to be taken into account and that makes an impact on the school environment also. However, this is not so important as the other kind of variables such as the attitudes and identity play the main role in this PhD dissertation.

Hypothesis 8 is confirmed as a consequence of the results of this section. According to the 21st model established in order to forecast the general language usage of the student and the cultural practice: 1) it has proven to be useful, even though some aspects have made a bigger impact on this work after having analysed the results; 2) therefore, currently, in order to propose another model taking into account the results it has to be explained the relationship between the four factors (socio-demographic, psychosocial, linguistic and cultural, and psycho-pedagogic ones) (22nd model).

22nd model. The interdisciplinary model used to explain the language and the cultural practices. (HIKUDIE)



The interdisciplinary model used to explain the language and the cultural practices (HIKUDIE) that is proposed aims to explain the language and cultural practices of the students (both indigenous and immigrant students) within the school environment. The socio-demographic, psycho-pedagogic, linguistic and cultural and psychosocial approach is used. 1) In the model, the aspects and variables that make an impact on those practices are to be analysed, following the following statement: 1) on the one hand, analysing the general social environment and the school environment (taking into account the social situation of the Basque language influence), entering the micro social environment, using the socio-demographic and psycho-pedagogic approach and the social and individual socio-demographic variables (genre, level of study, immigrant percentage in the school and the origin of the student) and the psycho-pedagogic variables (satisfaction level regarding the personal life, satisfaction level regarding living in the Basque Autonomous Community, the sentiment regarding the school, the type of relationship with classmates, the attitude in class, the parental help

with the homework and the project to encourage the Basque language and culture); 2) On the other hand, the psychosocial processes: attitude, motivation and ethno linguistic identity, the social and school environment influenced by these three processes and how they influence each other; 3) The social network is presented related to the psychosocial, socio-demographic and psycho-pedagogic processes; 4) in the same way all the variables, influencing at individual level, influence the linguistic and cultural aspects and those on the previous ones; and 5) finally, the cultural practice and language usage is to happen as a result of all the processes, influencing all these variables also on the general social and school environment.

RESEARCH LIMITS AND FUTURE RESEARCH LINES

It is not unusual not to confirm all the propositions and the raising of many points of improvement in a PhD dissertation. However, being a learning process, the fact of trying to search for solutions of the encountered problems has been completely enriching, along with the identification and recognition of the mistakes made in order to analyse, learn and internalize how the things are to be done in the future.

First of all, the following is one of the limits found in the research: the impossibility of generalizing the results. In this research 13-16 year-old students of 13 schools of Bilbao have taken part but that does not mean that this portion reflects neither the reality of the youngsters of the Basque Country, nor the situation of youngsters of other ages. This has to be taken into account in order to understand and interpret the results.

In order to analyse many issues in this research the socio-demographic, psychosocial, linguistic and cultural and pedagogical aspects have been introduced into the analysis of the situation. However, in that way, the variables to be analysed and proposed models have been a lot. This amount of variables has made the research topic more difficult, but we have tried to take a general snapshot of both the language and the culture. In this case, this has been also a two-faced coin: on the one hand, the knowledge of the behaviour of many areas helps in order to have a rich behaviour and open point of view; but on the other hand, it is not possible to analyse in depth each element that composes the behaviour. We have decided to sacrifice the deep analysis in order to work on the width, accepting all pros and cons that this decision has.

Every research project aims to satisfy the curiosity regarding any issue. However, it is not unusual that aiming to satisfy our curiosity in this way new lines are opened and along with the satisfaction of the curiosity regarding some issues, new curiosities arise. It is not possible to state that this is a negative outcome at the end of a research project. In our case, at least, this has happened and even if we have explained many issues in our research, we have presented the beginning of many other issues and arouse the interest around them.

This research has analysed the youngsters in general. We aim to analyse the language usage and cultural practices of the youngsters and specifically the Basque usage and how the Basque cultural practices are and the variables that make an impact on them. In this way, focusing on different approaches, we have analysed the socio-demographic, linguistic and cultural, psychosocial and psycho-pedagogic aspects. We have used closed questions and in many cases also open-ended questions in order to complete some elements. Looking into the future, we consider interesting to use open-ended questions more in the cases of identity and social network in order to analyse more in depth the psychosocial variables. In the same way, it would be very interesting to analyse more in depth the cultural issue and to use open-ended question in order to do so. In the carried out research the cultures have been very generally analysed based on very wide geographical classifications. This has its obvious limits and dangers. Therefore, we consider that it would be interesting to analyse more in depth these cultures and to use the open-ended questions in order to complete the cultural issue.

Within the psycho-pedagogic variables, many aspects have been analysed but not all the aspects that could be analysed. The models present in the theoretical section have analysed other kind of aspects also (the methodology used, the coordination both in and out of the school...). Even if we have not dealt with these issues in our research, we have considered that it would be interesting to analyse this data more deeply. Moreover, we think that the thorough analysis of this issue would bring very interesting results.

Regarding the methodology used in order to collect the data, the research has been based on a questionnaire organized like a self-report done by the students along with its social desirability. It would be interesting to use other techniques in the future, for example the direct observation.

Even if much information has been offered regarding languages other than Basque and Spanish, we consider that the issue should be analysed more in depth, such as how the relationships

towards both the culture and language are, the variables that influence its usage, how to encourage the relationships towards that language or culture... that kind of analysis would be closer to the family environment and also more related to the out of school friend environment.

To conclude, it has to be stated that special emphasis has been introduced when explaining and analysing the current school environment: 1) having analysed the “traditional contact situation” present until now (Basque language+ Basque culture and Spanish+ Spanish culture), the aspects related to the Basque language and culture have been emphasized as these aspects worry the population most due to the current unfinished development of its way to the normalization process being the Basque language an indigenous language; 2) there is an “emerging contact situation”, produced by the new immigrants that has been also analysed, at least to some measure, but that has to be analysed more in depth as it poses big worries. It is also very important to use our results in the best possible way in order to help the education planning. Luckily, this mixed situation has been analysed prior to this PhD dissertation, in the research group I am a member of, and we aim to continue that process in order to analyse how this situation has evolved.

LOOKING INTO THE FUTURE, THE PRACTICAL PROPOSAL THAT COULD BE LAID OUT

The youngsters that have taken part in this research do not come from very Basque environments. Most of them do not speak Basque at home and the school is in most cases the only strategic and effective place in order to learn Basque. However, we have appreciated that the school has its own limits. In fact, as they get further away from the school, that usage diminishes significantly. The youngsters use the Basque language in the places that protect it and as they get out of these areas they tend to choose the Spanish language that is mostly used within the society and specifically in this case in Bilbao. In order to face that situation and to encourage the usage of the students, it would be important to improve the areas of the oral usage of the Basque language, using the existing areas and creating new ones. The after-school activities could be a good example.

The power of the school in order to spread the Basque language, it is less powerful in the immigrant case. In fact, as we have shown along with previous research projects, the D education system is the system with higher levels of knowledge and usage of the Basque language. Therefore, this should be the compulsory system if we really want to normalize the situation of the Basque culture and language. However, as we have seen in our data, the majority of the immigrant students are not in this system. By learning in an education system that is not in Basque, the students have

less Basque speaking students within their social networks and that is an obstacle when the students learn and use Basque. We have also appreciated in our research that the social networks have their importance regarding the language usage. In order to improve that situation, it is important to explain to the public the consequences of the choice of education system and mainly to the parents of these students.

However, it has been taken into account that, in fact, the immersion programmes (D education system related to the Basque language) may present some gaps related to that new situation (Serra, 2003). This does not mean that the immersion programmes are not worthy but as they are not enough to completely satisfy the current linguistic needs, the education practices have to adapt to the new situation. It is important in order to achieve so that the schools admit the importance of the culture and language of these students, so the new learning process is not against their family identity (Diaz-aguado, 2003). In that way, it is important that the immigrants learn and use the cultures and languages of the welcoming community or country, both for their personal development and their socio-cultural integration. However, it would be important also that these immigrants find a place for their home cultures.

Our research has shown that both the cultural knowledge and practice are important regarding the use of the Basque language. But are there any activity or specific programme in the schools in order to work on the cultures? The first step would be to answer to that question and, in the case that answer is negative, to take steps and design both activities and programmes in each place. It would be important in order to achieve that to encourage a multicultural approach towards the society based on the respect towards the languages and cultures in the schools.

Along with the teaching process of the language and cultures, it would be important to encourage a positive attitude and motivation related to them. As we have already seen, the attitudes and motivation are important regarding the cultural practice and the language. Therefore, it would be important to develop the issue of the motivation and attitude in a planned way within the schools, to admit the place they should have within the curriculum and to create didactic units to develop them in the classroom.

To conclude, we could emphasize the importance of the didactic aspect, such as the importance of the methodologies, the classroom activities and the classroom environment emphasized by other authors (Gardner, 1985; Allard & Landry, 1992; Gardner & Macintyre, 1993;

Skehan, 1989; Etxague, 1994; Luque, 2004; Cummins 2005; Coelho, 2005). In that way it would be important to use cooperative methodologies and methodologies directed to work on the orality. Moreover, it would be also important to offer help by the education administration, providing the necessary formation and advice, so the school language project becomes a really useful project. Moreover, it is essential the implication of the whole community in this long and enriching way, mainly the parental and school association implication.

BIBLIOGRAFIA

- Aguado, M.T. (1996). *Educación Multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid: UNED. Cuadernos de UNED, 152.
- Aguado, M.T. (1999). *Diversidad Cultural e Igualdad Escolar*. Madrid: CIDE.
- Aguado, M.T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Aguado, M.T. (Ed.). (2006). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. Madrid: UNED.
- Aierdi, X. (2008). Hego Euskal Herriko atzerri immigrazioa. *Jakin*, 165, 11-31.
- Aierdi, X., & Moreno, G. (2011). EAEn egoitza-baimena duten biztanle atzerritarak. In G. Moreno, & X. Aierdi (Eds), *EAEko Immigrazioari buruzko 2010.eko urtekaria*. Zarautz: Ikuspegi@k-Immigrazioaren Euskal Behatokia.
- Aisncow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Albite, P. (2008). Migrazioak, kultura-aniztasuna eta estaturik gabeko nazioak. Euskal Herriaren erronkak. *Jakin*, 165, 31-75.
- Allard, R., & Landry, R. (1992). Ethnolinguistic Vitality Beliefs and Language Maintenance and Loss. In W. Fase, K. Jaspaert, & S. Kroon (Eds.), *Maintenance and loss of minority languages* (pp. 171-197). Amsterdam: John Bejamins Publishing Co.
- Allport, G.W. (1935). Attitudes. In G. Murchinson (Ed.), *Handbook of Social Psychology*. Worcester Mass: Clark Univ. Press.
- Allport, G.W. (1954). The Historical Background of Modern Social Psychology. In G. Lindzey (Ed.), *A Handbook of Social Psychology, vol. 1. Reading*. MA: Addison-Wesley.
- Amonarriz, K. (1991). Euskararen erabilpenaren kale neurketen inguruko gogoetak . *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 3-4, 39-51.
- Amorrortu, E. ,Barreña, A. , Idiazabal, I., Izagirre, E., Ortega, P., & Uranga, B. (2004). *World Languages Review Studies*. Bilbo: Unesco Etxea.
- Anderson, C.S. (1982). The research for school climate. A review of the Research. *Review Educational Research*, 52 (3), 368-420.
- Aramaio, I. (2004). Estatus Kanpoko Etorkinak eta Hizkuntza normalizazioa EAE-n: Administrazio publikoaren eta herri mugimenduaren ahaleginak. *BAT Soziolinguistika aldizkaria*, 32, 33-40.
- Arnau, J. (1992). Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos. In J. Arnau, C. Comet, J.M. Serra, & I. Vila (Eds.), *La educación bilingüe*. Barcelona: ICE/Horsori.

- Arnau, J., Bel, A., Serra, J.M., & Vila, I. (1993). *Estudio comparativo del conocimiento del conocimiento de catalán y castellano en escolares de Catalunya de octavo de EGB*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.
- Arnau, J., Bel, A., Serra, J.M., & Vila, I. (1994). A comparative study of the knowledge of Catalan and Spanish among 8th-grade EGB schoolchildren in Catalonia. In Laurén (Ed.). *Evaluating European immersion Programs. From Catalonia to Finland* (pp.107-127). Vaasa: Universidad de Vaasa.
- Arratibel, N. (1999). *Helduen euskalduntzean eragiten duten prozesu psikosozialak: Motibazioen errola*. PhD thesis, University of Basque Country.
- Arratibel, N., Azurmendi, M.-J., & Garcia, J. (2001). *Menpeko hizkuntzaren bizi kemena*. Bilbo: UEU.
- Arrue-Ebaluzio Diagnostikoa 2011: Ikasleen hizkuntza erabileraren datuak. Eusko Jaurlaritza, ISEI-IVEI & Soziolinguistika Klusterra (2013). Retrieved 03/02, 2014, from http://www.irekia.euskadi.net/assets/attachments/2802/Arrue_Prentsaurrekoa_eus.pdf?1359118341
- Azurmendi, M.-J. (1987). *Psicosociolingüística. Fundamentación histórica*. *Gizarte Psikologia eta Metodologia Saila*, 3. Donostia: UPV/EHU.
- Azurmendi, M.-J. (1994). Ethnosocial Identity and Ethnolinguistic Vitality: Ethnosocial Identity in the Basque Country (Ponencia). *XII International Congress of Cross-Cultural Psychology /XII Congreso Internacional de Psicología Transcultural /Kulturen arteko Psikologiaren Nazioarteko XII. Batzarrea (Bienal Conference of the IACCP). Abstracts*. Pamplona/Iruña: Colegio Oficial de Psicólogos de Navarra.
- Azurmendi, M.-J. (1995). Identidad etnosocial y vitalidad etnolingüística subjetiva. In J.C. Sánchez & A.M. Ullán (Comps.), *Procesos Psicosociales Básicos y Grupales V Congreso Nacional de Psicología Social* (pp. 439-454). Salamanca, 1995. Salamanca: Eudema.
- Azurmendi, M.-J. (1996). Aspectos sociolingüísticos, Psicosociales y Psicopedagógicos de la Educación Bilingüe (Ponencia). *19º Congreso Nacional AELFA*. Valencia, 1996. Barcelona: AELFA.
- Azurmendi, M.-J. (1997). Psicología social y planificación lingüística. *Actes del Congrès Europeu sobre Planificació Lingüística/Proceedings of the European Conference on Language Planning* (pp.216-238). Barcelona, 1995. . Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Azurmendi, M.-J. (1998). Importancia del “soporte institucional” para la normalización del uso del Euskara. *Actes de la cinquena trobada de sociolingüistes catalans* (pp. 216-238.). Barcelona, 1997. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Azurmendi, M.-J. (1999). *Psicosociolingüística*. Bilbao: UPVEHU.
- Azurmendi, M.-J. (2002). Outline of a theory of diglossia (A. Hudson): Comentarios. *International Journal of the Sociology of Language (IJSL)*, 157, 49-58.
- Azurmendi, M.-J. (2003). Lengua e Identidad: A propósito de una publicación reciente. *Revista Internacional de Estudios Vascos (RIEV)*, 48, 1, 409-429.

- Azurmendi, M.-J., Romay, J., & Valencia, J.F. (1996). Identidad étnica y relaciones intergrupales en el mundo hispanohablante. In R.Y. Bourhis, & J.-Ph. Leyens (Eds.), *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos* (pp. 241-285). Madrid: MacGraw-Hill.
- Azurmendi, M.-J., & Garcia, I. (1997a). Configuración compleja de la identidad etnolingüística. *I Simposio Internacional sobre o Bilingüismo: Comunidades e Individuos Bilingües /First International Symposium on Bilingualism: Bilingual Communities and Individuals*. Vigo, 1997. Abstracts. Vigo: Universidade de Vigo.
- Azurmendi, M.-J., Ros, M., Garcia, I., García-Mira, R., & Romay, J. (1997b). Uso de las lenguas en contacto en las distintas Comunidades Autónomas bilingües (CAB). *Integración y desarrollo de la Psicología Social en una sociedad multicultural. VI Congreso Nacional de Psicología Social, San Sebastian, 1997. CD-ROM*. San Sebastián: Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento. UPV/EHU.
- Azurmendi, M.-J., Bachoc, E., & Zabaleta, F. (2001). Reversing Language Shift: The Case of Basque. In J. A. Fishman (Ed.), *Can threatened languages be saved? Reversing Language Shift, Revisited: A 21st Century Perspective* (pp. 234-259). Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Azurmendi, M.-J., & Garcia, I. (2003). Diversidad lingüística y cultural y construcción de ciudadanía. *2n Congrès Europeu sobre Planificació Lingüística /2d European Conference on Language Planning* (pp. 321-350). Andorra, 2003. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Azurmendi, M.-J., & Martínez de Luna, I. (Eds.) (2006). *The Case of Basque: Past, Present and Future*. Donostia: Soziolinguistika Klusterra.
- Azurmendi, M.-J., Larrañaga, N., & Apalategi, J. (2008a). Bilingualism, identity, and citizenship in the Basque Country. In M. Niño-Murcia, & J. Rothman (Eds.), *Bilingualism and Identity. Spanish at the crossroads with other languages* (pp. 35-62). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Azurmendi, M.-J., & Larrañaga, N. (2008b). La inmigración emergente en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), desde la sociedad de acogida: la aculturación. In J.F. Morales, C. Huici, E. Gaviria, & A. Gómez (Eds.), *Método, teoría e investigación en psicología social* (pp. 487-512). Madrid: Pearson & Prentice Hall.
- Azurmendi, M.-J., Larrañaga, N., & Apalategi, J. (2008c). Identitate Etnolinguistikoa (IEL), Euskal Autonomi Erkidegoan (EAEan). *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 67, 131-149.
- Azurmendi, M.-J., & Martínez de Luna, I. (2011). Language and Ethnolinguistic Identity: Success-failure continuum in the Basque Country. In J.A. Fishman, & O. García (Eds.), *Handbook of Language and Ethnic Identity. Vol. II: Success and Failure Continuum in Language and Ethnic Identity Efforts* (pp. 323-335). Oxford (USA): Oxford University Press.
- Baker, C.R. (1988). *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C.R. (1990). The effectiveness of bilingual education. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 11(4), 269-77.
- Baker, C.R. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Barquín, A., Fernandez, P., Ibarra, J., Ortega, I., Ruiz, U., Serna, A., & Zulaika, T. (2007). Hizkuntzen irakaskuntza iritsi berriekin. *Hik Hasi*, 119.
- Bel, A., Serra, J.M., & Vila, I. (1994). Estudio comparativo del conocimiento de catalán en sexto, séptimo y octavo de EGB en 1990. In M. Siguán (Ed.), *Las lenguas en la escuela* (pp.229-252). Barcelona: ICE/Horsori.
- Beltrán, J. (1986). La interacción educativa: expectativas, actitudes y rendimiento. *R.E.P.*, 172, 159-192.
- Bem, D. J. (1968). Attitudes as self-descriptions: Another at the attitude-behavior link. In A.G. Greenwald, T.C. Brock, & T.M. Ostrom (Eds.), *Psychological Foundations of Attitudes*. New York: Academic Press.
- Berasategi, N., Huegun, B., Larrañaga, M.N., & Azurmendi, M.J. (2011). Diversidad lingüística y cultural en la Comunidad Autónoma Vasca (DILICU-CAV): El clima escolar desde la perspectiva del alumnado nativo e inmigrante. M. Venegas (Ed.). *La sociología y los retos de la educación en la España actual*. Granada: Germania.
- Berasategi, N., & Larrañaga, N. (2014). Diversidad lingüística y cultural en el contexto educativo. Actitudes y prácticas. *Inguruak*, 61-69.
- Berry, J.M. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. In P.M. Padilla (Ed.). *Acculturation: theory, models and some findings*. Boulder: Westview.
- Besalu, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Besalu, X., & Vila, I. (2007). *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo XX*. Madrid: Catarata.
- Bilbao, X. (1998). *Hezkuntza elebiduna. Zenbait oinarri*. Vitoria-Gasteiz: Arabako Foru Aldundia.
- Boixaderas, R., Canal, I., & Fernández, E. (1992). Avaluació dels nivells de llengua catalana, castellana i matemàtiques en alumnes que han seguit el programa d'immersió lingüística i els alumnes que no l'han seguit. Resultat de proves aplicades a divuit escoles de Badalona a l'inici de 3r d'EGB. In *Ponències, Comunicacions i Conclusions del segon simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants* (pp. 169-182). Vic: Eumo.
- Bourhis, R.Y., Giles, H., & Rosenthal, D. (1981). Notes on the Construction of a "Subjective Vitality Questionnaire (SVQ)" for Ethnolinguistic Groups. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2, 144-155.
- Bourhis, R.Y., & Gagnon, A. (1994). Les préjugés, la discrimination et les relations intergroupes. In R.J.Vallerand (Ed.), *Les fondements de la Psychologie Sociale*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Bourhis, R.Y., Moïse, C.L., Perreault, S., & Seneca (1995). Towards an Interactive Acculturation Model: A Social Psychological Approach. In A. Mummendy, & B. Simon (Eds.), *Identity and Diversity*. Munster: Universitat Munster.

- Bourhis, R.Y., Gagnon, A., & Moïse, L.C. (1996). Discriminación y relaciones intergrupales. In R.Y. Bourhis, & J.-Ph. Leyens (Eds.), *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos* (pp. 139-171). Madrid: McGraw-Hill.
- Breckler, S.J. (1984). Empirical validation of affect, behaviour and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1191-1205.
- Bronckart, J.P. (1981). *Procesos y estructuras del desarrollo de la mente. La adquisición del lenguaje. Monografía de Infancia y Aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Brown, R. (1981). *Psicolingüística. Algunos aspectos acerca de la adquisición del lenguaje*. México: Trillas.
- Bruner, J. (1981). De la comunicación al lenguaje. Una perspectiva psicológica. La adquisición del lenguaje. *Monografía de infancia y aprendizaje*.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- Carbonell, F. (2005). *Educación en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid: MEC-La Catarata.
- Castels, S., & Miller, M.J. (2003). *The age of migration*. New York: Guilford Press.
- Cava, M.J., & Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Rev. De Psicol. Gral y Aplic.*, 54 (2), 297-311.
- Cenoz, J. (2008). *Towards multilingual education. Basque educational research from an international perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Chomsky, N. (1975). *Reflexión sobre el lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Clark, H.H., & Clark, E. V. (1977). *Psychology and Language. An introduction to Psycholinguistics*. NY: Harcourt.
- Clément, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In H. Giles, W.P. Robinson, & P.M. Smith (Eds.), *Language: Social psychological perspectives*. Oxford: Pergamon.
- Clément, R., & Noels, K.A. (1996). Lenguaje y comunicación intergrupales. In R.Y. Bourhis, & J.-Ph. Leyens (Eds.), *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos* (pp. 195-217). Madrid: McGraw Hill.
- Coelho, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales: una aproximación integrada*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Coie, J.D (1990). Toward a theory of peer rejection. In S.R. Asher, & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 365-401). New York: Cambridge University Press.
- Coll, C., & Sánchez, E. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor líneas de investigación. *Revista de Educación*, 21, 617-641.

- Cotterell, J. (1996). *Social networks and social influences in adolescence*. London: Routledge.
- Coulmas, F. (1997). *The handbook of sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Scientific Publications.
- Cristal (2007). *Hizkuntzaren iraultza*. Erein: Donostia.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de Educación*, 326, 37-61.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- Cummins, J. (2005). La hipótesis de la interdependencia 25 años después: La investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. In D. Lasagabaster, & J.M. Sierra (Eds.). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (pp. 113-132). Barcelona: Horsori.
- Díaz-Aguado, M.J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: CIDE.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.J., & Baraja, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural*. Madrid: CIDE.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning* 40, 45-78.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 18, 515-523.
- Egaña, A., Francisco Luna, F., Rubio, T., Elorza, C., & Caño, A. (2004). *Nivel B1 de Euskara en Educación Primaria*. Bilbao: ISEI-IVEI.
- Erwin, P. (1998). *Friendship in childhood and adolescence*. London: Routledge.
- Espí, M.J., Azurmendi, M.-J., & Arratibel, N. (1993). Adquisición del euskara como lengua segunda –L2– en adultos: Un análisis psico-socio-lingüístico
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M.A. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural*. Barcelona: Graó.
- Etxague, X. (1994). *Nafarroako 8. mailako D ereduko ikasleen euskara errendimendua. Hainbat aldagai eskolarren eragina*. Bilbo: UPV/EHU.
- Etxague, X., Cenoz, J., & Uria, M. (2010). Inmigración, lenguas oficiales y educación en el País Vasco. *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 3, 6-20.

- Etxebarria, F. (1994). *La educación intercultural*. Ibaeta: Pedagogía Donostia.
- Etxebarria, F. (2002). *Sociedad multicultural y Educación*. Ibaeta: Pedagogía.
- Etxebarria, F. (2004). *Sociedades multiculturales*. Bilbao: Mensajero.
- Etxebarria, F. (2006). Enseñanza de las lenguas con alumnos inmigrantes. *Eusko news & Media*. Retrieved 01/02, 2014, from <http://www.euskonews.com/0339zbk/gaia33906es.html>
- Etxebarria, F., & Eloseggi, K. (2008). Basque, Spanish and Immigrant Minority Languages in Basque Schools. In J. Cenoz (Ed), *Teaching Trough Basque. Achievements and Challenges* (pp. 69-85). Clevedon: Multilingual Matters.
- Eusko Jaurlaritza (2003). *Ikasle etorkinak artatzeko programa*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- Eusko Jaurlaritza (2007). *Kulturartekotasuna eta Ikasle Berrien Inklusiorako Programa 2007-2010*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- Eusko Jaurlaritza (2009). *IV. Mapa Soziolinguistikoa*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- Eusko Jaurlaritza (2012a). *V. Inkesta Soziolinguistikoa*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- Eusko Jaurlaritza (2012b). *Ikasle etorkinentzako hezkuntza-arretarako programa, eskola-eredu inklusibo eta kulturartekoaren barruan 2012-2015*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- Eusko Jaurlaritza (2012c). *Hezkuntza-indartzeko banakako plana (HIBP) egiteko orientabideak oinarritzko hezkuntzan*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- Fishman, J. (1977). Language and ethnicity. In H. Giles (Ed.), *Language ethnicity and intergroup relations* (pp. 15-57). London: Academic Press.
- Fishman, J.A. (1985). *The rise and fall of the ethnic revival: perspectives on language and ethnicity*. Berlín & New York: Mouton.
- Fishman, J.A. (1989). *Language and Ethnicity in minority sociolinguistic perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, J.A. (1991). *Reversing Language Shift (RLS). Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, J.A. (Ed.) (2001). *Can threatened languages be saved? Reversing Language Shift, Revisited: A 21st Century Perspective*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Fishman, J.A. (Ed.) (2002). *Focus on Diglossia. International Journal of the Sociology of Language, 157*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Flanders, N.A. (1965). Teacher influence, pupil attitudes and achievement. *Cooperative Research Monograph, 12*.

- Fouassier, M. (2011). EAEn erroldatutako populazio atzeritarra. In G. Moreno & X. Aierdi (Eds), *EAEko Immigrazioari buruzko 2010.eko urtekaria*. Zarautz: Ikuspegi@k-Immigrazioaren Euskal Behatokia.
- Fullaondo, M. (2004). *Etorkinak eskolan. Aniztasunaren trataeran eta kulturarteko hezkuntzan sakontzeko beste arrazoi bat*. Andoain: Sortzen-lkasbatuaz Elkartea.
- Gabiña, J., Gorostidi, R., Iruretagoiena, R., Olaziregi, I., & Sierra, J. (1986). *EIFE. Euskararen irakaskuntzan sakontzeko beste arrazoi bat*. Andoain: Sortzen-lkasbatuaz Elkartea.
- Garcia, I. (2001). *Euskararen erabileran eragiten duten prozesu psikosozialak: Identitate etnolinguistikoaren garrantzia*. PhD thesis, University of Basque Country.
- Garcia, I., Azurmendi, M.J., González, J.L., & Muñoz, I. (1993). Identidad etnolingüística y etnocultural y su relación con el comportamiento lingüístico. In B. González Gabaldón, & A. Guil Bozal (Eds.), *Psicología Cultural*. Sevilla: Eudema.
- Garay, U. (2011). *Ahazkotasunaren ikaskuntza-irakaskuntza DBHko ikasle etorkinetan. Deskripzioa, esperimantazioa eta emaitzen azterketa*. PhD thesis, University of Basque Country.
- Gardner, R.C. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition. In H. Giles, & R. St. Clair (Eds.), *Language and Social psychology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gardner, R.C. (1981). Second language learning. In R.C Gardner, & R. Kalin (Eds.), *A Canadian social psychology of ethnic relation*. Toronto: Methuen.
- Gardner, R.C. (1983). Learning another language: a true social psychological experiment. *Journal of Language and Social Psychology* 2, 219-39.
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 218-230.
- Gardner, R.C., & Lambert, W.E (1959). *Motivational variables in second language learning*. Rowley: Newbury
- Gardner, R.C., & Lambert, W.E (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley: Newbury.
- Gardner, R.C., & MacIntyre, P.D. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 57-72.
- Gardner, R.C., & MacIntyre, P.D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning II: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Giles, H. (Ed.) (1977). *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. New York: Academic Press.
- Giles, H., & Johnson, P. (1981). The role of language in ethnic group relations. In J.C Turner, & H. Giles (Eds.), *Intergroup behavior* (pp. 199-243). Oxford: Blackwell.

- Giles, H., & Johnson, P. (1987). Etnolingüística identity theory: A social psychological approach to language maintenance. *International Journal of the Sociology of Language*, 63, 69-99.
- Giles, H., Bourhis, R.Y., & Taylor, D.M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. In: H. Giles (Ed.), *Language ethnicity and intergroup relations* (pp. 307-289). London: Academic Press.
- Giles, H., Robinson, W.P., & Smith, P.M. (Eds.), (1980). *Language: Social psychological perspectives*. Oxford: Pergamon.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariiega, S., & García, M.S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9, 2, 271-289.
- Hamers, J. (1994). L'interaction entre les réseaux, la valorisation du langage et les croyances dans le développement bicultural. In J. Blomert, & B. Krewer (Eds.), *Perspectives de l'intercultural*. Paris: L'Harmattan.
- Hamers, J., & Blanc, M. (1983). *Bilingualité et Bilingualisme*. Bruxelles: Mardaga.
- Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila (2012). Datu estatistikoak. Retrieved 02/02, 2012, from <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2591/eu>
- Huguet, A. (2008). Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (3), 283-301.
- Huguet, A., & Navarro, J.L. (2005). Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre el rendimiento escolar e inmigración. In D. Lasagabaster, & J.M. Sierra (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (pp. 53-74). Barcelona: Horsori Editorial.
- Huguet, A., Navarro, J.L., & Janes, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Aunuario de Psicología*, 38(3), 357-375
- Ibáñez, T. (1983). *Poder y libertad*. Barcelona: Hora.
- Ibáñez, T. (1996). La ideología y las relaciones intergrupales. In R.Y. Bourhis, & J.-Ph. Leyens (Eds), *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos* (pp. 307-327). Madrid: McGraw-Hill.
- Ibarra, I. (2012). Integración lingüística del alumnado inmigrante. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 61, 9-22.
- Ibarraran, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J-M. (2007). *Inmigración y aprendizaje de lenguas en contexto bilingüe*. Bilbao: Lete
- Ikuspegi@k. Gizarte Gaien Behatokiak (2011). Datu estatistikoak. Retrieved 02/10, 2013 from <http://ikuspegi-inmigracion.net/es/estadisticas/estadisticas.php>
- ISEI-IVEI (2005). *Nivel B2 de euskara. Al finalizar la enseñanza obligatoria (4 ESO)*. Bilbo: ISEI-IVEI.
- ISEI-IVEI (2007). *Nivel B2 de euskara. Al finalizar la enseñanza obligatoria (4 ESO)*. Bilbo: ISEI-IVEI.

- Izquierdo, A. (2002). La educación errante. In A.A.V.V, La Sociedad. *Teoría e investigación empírica*. Madrid: Centro de investigaciones sociales.
- Jaussi, M.L. (1998). *Kulturarteko Hezkuntza. Eskolan aniztasun etniko eta kulturalari hezkuntza erantzuna emateko orientabideak*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- Kontseilua (2009). *Euskararen erabilera areagotzeko estrategiak eskolatik abiatuta*. Donostia: Kontseilua.
- Kruidenier, B., & Clément, R. (1986). *The effects of context on the composition and the role of orientations in second language acquisition*. Quebec City: International Center for Research on Bilingualism.
- Lambert, W.E. (1955). Measurement of the linguistic dominance on bilinguals. *Journal of abnormal and social psychology*, 50, 197-200.
- Lambert, W.E. (1956a). Developmental aspects of second language acquisition: I. Associational fluency, stimulus provocativeness, and word-order influence. *Journal of Social Psychology* 43, 83-93.
- Lambert, W.E. (1956b). Developmental aspects of second language acquisition II. Associational stereotypy, associational form, vocabulary commonness, and pronunciation. *Journal of Social Psychology* 43, 91-99.
- Lambert, W.E (1956c). Development aspects of second language acquisition: a description of developmental changes. *Journal of Social Psychology* 43, 99-104.
- Lambert, W.E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. In F.E. Aboud & R.D. Meade (Eds.), *Cultural factors in learning and education*. Bellingham, Washington: Fifth Western Washington Symposium on Learning.
- Landry, R., & Allard, R. (1987). Développement bilingue en milieu minoritaire et en milieu majoritaire. *L'école Contribue-et-elle à Maintenir la vitalité d'une langue minoritaire?.* Moncton, NB: Centre de recherche en linguistique appliquée.
- Landry, R., & Allard, R. (Eds.) (1994). Etnolinguistic Vitality. *International Journal of the Sociology of Language*, 108.
- Lapresta, C., & Huguet, A. (2004). Identidad etnolingüística en contextos multiculturales y metalingüísticos. El caso del Valle de Arán. *Revista de Psicología Social*, 19 (2), 173-189.
- Larrañaga, N. (1995). *Euskararekiko jarrerak eta jokabideak*. Euskalerriko gaztetxoek euskararekiko dituzten jarrerak eta beren eragina euskara ikasi eta erabiltzean. PhD thesis, University of Deusto.
- Larrañaga, N., Azurmendi, M.-J., Berasategi, N., & Etxepeteleku (2010). Aniztasun linguistiko eta kulturala euskal eskolan. *Inguruak*, 61-69.
- Lila, M. (1991). *El autoconcepto: Una revisión Teórica*. PhD thesis, University of Valencia.

- Luque, M.-Ll. (2004). *Adquisición-aprendizaje del euskara a través de la inmersión total precoz (2-4 años): Análisis psico-socio-lingüístico-pedagógico*. PhD Thesis, University of Basque Country.
- López Morales, H. (1979). *Dialectología y sociolingüística. Temas Puertorriqueños*. Madrid: Playor.
- Lorenzi-Cioldi, F., & Doise, W. (1996). Identidad social e identidad personal. In R.Y. Bourhis, & J.-Ph. Leyens (Eds.), *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos* (pp. 71-91). Madrid: McGraw-Hill.
- Lukmani, Y.M. (1972). Motivation to learn and learning proficiency. *Language Learning*, 22, 261-273.
- Luria, A.R., Leontiev, A.A., & Vigotski, L.S. (1986). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Mackey, W.F. (1972). *Principes de didactique analytique*. Paris: Didier.
- Mackey, W.F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Québec: CIRB.
- Manterola, I., & Berasategi, N. (2011). *Hizkuntza gutxituen erronkak*. Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Manzanos, C., & Ruíz de Pinedo, I. (2005). *Haur etorkinak Vitoria-Gasteizko eskoletan*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Maruny, LL., & Molina, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori*. Memoria de investigación no publicada. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Martínez de Luna, I. (2001). Euskal Herriko hizkuntza egoera aztertzeke eredu orokorraren proposamena. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 40, 47-68.
- Martinez de Luna, I., & Suberbiola, P. (2008). Measuring Student Language Use in the School Context. *Language, Culture and curriculum*, 21, 1, 59-68.
- Mead, G.H. (1934). *L'esprit, le soi et la société*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Medina, A. (1989). *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid: Ancl.
- Milroy, L. (1980). Social network and linguistic focusing. In S. Romaine (Ed.), *Sociolinguistic variation in speech communities* (pp. 41-152). London: Arnold.
- Montaruli, E., Bourhis, R.Y., Azurmendi, M.-J., & Larrañaga, N. (2011). Social identification and acculturation in the Basque Autonomous Community. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 425-439.
- Montes, R. (2002). La inclusión de las minorías étnicas en la Región de Murcia. Situación y resultados dos años después. In *II Jornadas Interculturalidad en la Región de Murcia* (pp. 15-27). Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Morales, J.F. (1999). *Psicología social*. Madrid: McGraw-Hill.

- Moscovici, S. (1981). On Social Representations. In J. Forgas (Ed.), *Social Cognition: Perspectives on everyday understanding*. London: Academic Press.
- Moss, R.H. (1979). *Evaluating Educational Environments: Procedures, Measures, Findings and Policy Implications*. San Francisco: Jossey Bas.
- Murillo, S., & Mena, L. (2006). *Detectives y camaleones: el grupo de discusión. Una propuesta para la investigación cualitativa*. Madrid: Talasa.
- Naiman, N., Föhlich, M., Stern, H.H., & Todesco, A (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, Research in Education Series, 7.
- Navarro, J.L. (2003). *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón*. PhD thesis, University of Lleida.
- Navarro, J.L., & Huguet, Á. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante de primero de la ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.
- Navarro, J.L., & Huguet, A. (2010). Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado inmigrante. *Revista de educación*, 352, 245-265.
- Nuñez, J.C., González-Pumariega, S., & González-Pienda, J.A. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 7, (3), 587-604.
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2011). *Informe sobre las informaciones en el mundo*. Ginebra: Organización Internacional para las Migraciones.
- Ortega, I., Eguzkiza, M.J., & Ruiz de Garibay, M. (2004). *Ikasle etorkinentzat harrera-plana egiteko orientabideak*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- Oxford, R., & Shearin, J. (1996). Language learning motivation in a new key. In R.L. Oxford (Ed.), *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. Honolulu: University of Haway i Press.
- Piaget, J. (1926). La reþrntation du monde chez l'enfant. París: Alcan.
- Piaget, J. (1969). *Introducción a la psicolingüística*. Buenos Aires: Proteo.
- Piaget, J. (1973). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1975). *Introducción a la epistemología genética. 3: El pensamiento biológico, el pensamiento psicológico y el pensamiento sociológico*. Buenos Aires: Paidós.
- Ribes, D. (1993). *Inmersió al Català*. PhD Thesis, University of Barcelona.
- Richards, S. (1993). *Motivation in Second Language Learning: A Hong Kong Perspective*. Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong, Department of English.
- Romay, N., Arratibel, N., Azurmendi, M.-J., Espí, M.J., Garcia, I., García-Mira, R., & González, J.L. (1995). Estudio comparativo de los distintos tipos de identificación etnosocial en los contextos

- gallego y vasco. In J.C. Sánchez, & A.M. Ullán (Eds.), *Procesos Psicosociales Básicos y Grupales V Congreso Nacional de Psicología Social* (pp. 413-428). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Romay, N., García-Mira, R., & Azurmendi, M.-J. (1999). Identidad etnolingüística y vitalidad etnolingüística en las Comunidades Autónomas bilingües (CAB) de España. *Revista de Psicología Social, 14* (1), 87-106.
- Ros, M., Cano, J.I., & Huici, C. (1987). Language and intergroup perception in Spain. *III cultural identities in the bilingual communities of Spain, 6th International Conference on Language and Social Psychology*. Canada: The University of Ottawa.
- Ros, M., Huici, C., & Cano, I. (1994). Ethnolinguistic Vitality and social identity: their impact on intergroup bias and social attribution. *International Journal of the Sociology of Language, 108*, 145-166.
- Ros, M., Azurmendi, M.-J., Bourhis, R.Y., & Garcia, I. (1999). Identidades culturales y lingüísticas en las Comunidades Autónomas bilingües (CAB) de España. *Revista de Psicología Social, 14* (1), 69-86.
- Sainz, M. (2002). Hezkuntza: eleanitza eta kulturantza. *Hik Hasi, Etorkinak gure eskolan 9. Monografikoa*, 59-71.
- Sánchez Carrión, J.M., "Txepetx" (1987). *Un futuro para nuestro pasado. Claves para la recuperación del euskara y la teoría social de las lenguas*. Donosita: Elkar.
- Septién, J. (2006). *Mugarik gabeko eskola. Ikasle etorkinen irakaskuntza Araban*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Serra, J.M. (1997). *Immersion lingüística, rendiment acadèmic y classe social*. Barcelona: Horsori.
- Serra, J.M. (2002). Immigrazioa, hezkuntza eta hizkuntza aniztasuna. *Hik Hasi, Etorkinak gure eskolan 9. Monografikoa*, 18-23.
- Serra, J.M., & Vila, I. (2005). Lenguas, escuela e inmigración en Catalunya. In D. Lasagabaster, & Sierra, J.M. (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (pp. 226-248). Barcelona: Horsori.
- Serrano, J.M., & Siguan, M. (1991). *Tratado de Psicología General. 6: Comunicación y Lenguaje*. Madrid: Alhambra.
- Sierra, J., & Olaziregi, I. (1989). *EIFE 2. Euskararen irakaskuntza faktoreen eragina: OHO 5. mailaren azterketa A,B eta D ereductan*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza
- Sierra, J., & Olaziregi, I. (1990). *EIFE 2. Euskararen irakaskuntza faktoreen eragina: OHO 2. mailaren azterketa A,B eta D ereductan*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- Siguan, M. (2000). Inmigrantes en la escuela. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 23*, 13-21.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Arnold.

- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights*. Londres: L. Erlbaum Associates, Mahwa.
- Skutnabb-Kangas, T. (2008). Human Rights and language policy in education, In May, S., & N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2. Ed., 1. Bol. (pp. 107-119). Language Policy and Political Issues in Education.
- Soziolinguistika Klusterra. (2012). *Hizkuntzen kale-erabileraren VI. neurketa*.
- Tajfel, H. (1972). Experiments in vacuum. In Israel, J., & Tajfel, H. (Eds.), *The context in social psychology. A critical assessment*. London: Academic Press.
- Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity and social comparison. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups*. London: Academic Press.
- Tébar, P. (2005). Inmigración y aprendizaje de la lengua. De la educación bilingüe a la plurilingüe. *Organización y gestión educativa. Revista del forum de administradores de la Educación OGE*, 13, 22-24.
- Unesco (2011). Organización de una cumbre mundial sobre el plurilingüismo. Punto 44 del orden del día provisional de la reunión 187 del Consejo Ejecutivo (187 EX/44/1).
- Uranga, B., Aierdi, X., Idiazabal, I., Amorrortu, E., Barreña, A., & Ortega, A. (2008). *Hizkuntzak eta Inmigrazioa. Lenguas e Inmigración*. Bilbo: Ikuspegi, UNESCO etxea, UPV/EHU.
- Vicente, T. (2008). *La escuela vasca ante la realidad de la inmigración: un nuevo desafío*. Bilbo: Eusko Jaurlaritzza.
- Vila, I. (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Bartzelona: Horsori.
- Vila, I. (2000). Enseñar a convivir, enseñar a comunicarse. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 23, 23-30.
- Vila, I. (2001). Algunes qüestions referides a l'aprentage lingüístic de la infància estrangera a Catalunya. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 23, 22-28.
- Vila, I. (2005). Maila soziokulturala edota hizkuntzen ezagutza eza?. *Hik Hasi*, 103.
- Villena, J.A. (1988). Prespectivas y límites de la investigación sociolingüística contemporanea. *Estudios de lingüística*, 5, 237-274.
- Wentzel, K.R. (1998a). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teacher, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 202-209.
- Wentzel, K.R. (1998b). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 411-419.
- Wentzel; K.R., & Asher, S.R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children. *Child Development*, 66, 3, 754-763.

Wentzel, K.R., & Caldwell, K. (1977). Friendships, peer acceptance, and group membership: relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68 (6), 1198-1209.

Zapata, M. (2006). *Etorkinak eta hizkuntza ereduak*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.

Encuesta: ELEANIZTASUNA ETA KULTURANIZTASUNA/ DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL

Pág.1.- SARRERA / INTRODUCCION

Inkesta honetan, Euskal Autonomia Erkidegoan(EAE) ditugun hizkuntza eta kulturei buruzko hainbat galdera egingo dizkizugu. Berezko hizkuntza eta kulturei, euskara-euskaldun eta espainola deituko diegu. Etorchinen hizkuntza eta kulturei berriz, etorri berrien jatorrizko hizkuntza eta kulturak deituko diegu./En esta encuesta te preguntaremos sobre distintos aspectos relacionados con las diversas lenguas y culturas presentes en esta Comunidad Autónoma Vasca (CAV). Para referirnos a las lenguas y culturas propias, utilizaremos las expresiones: euskara/vasco y español. Para referirnos a la lengua y cultura de otros países de origen, utilizaremos las expresiones: lengua y cultura de los inmigrantes.

Pág.2.- OHARRAK / NOTAS

Galdeketa hau bakarka erantzuteko da. Ez duzu zure izena ipini behar. Zure iritzia besterik ez duzu eman behar. Iritzi guztiak dira baliagarriak eta errespetagarriak. Mesedez, egiaz erantzun galderei, era honetara ziurtatu ahal izango da ikerketa honen arrakasta. Galderei erantzutea amaitutakoan eman "Fin" botoiari.OHARRA: Nahi duzun hizkuntzan erantzun dezakezu./Estas preguntas son para responder individualmente. No es necesario que pongas tu nombre, simplemente escribe tu opinión. Todas las opiniones son válidas e igualmente respetables. Por favor, responde con sinceridad, ya que sólo así se garantizará el éxito de esta investigación. Cuando finalices, pulsa el botón "Fin".NOTA: Puedes elegir la lengua en la que quieras responder.

DATU SOZIODEMOGRAFIKOAK/ DATOS SOCIODEMOGRAFICOS

Preg.1.- Zenbat urte dituzu? /¿Cuántos años tienes?

(* Marque una sola opción)

- 13 urte / 13 años
- 14 urte / 14 años
- 15 urte / 15 años
- 16 urte / 16 años
- 16 urte baino gehiago / Más de 16 años

Preg.2.- Zer zera neska ala mutila? /¿Eres chico o chica?

(* Marque una sola opción)

- Neska/Chica
- Mutila/Chico

Preg.3.- Jaiotza data: (Urtea:Hilabetea:Eguna)/Fecha de nacimiento:(Día:Mes:Año)

Respuesta:

JATORRIA / ORIGEN

Preg.4.- Zein da zure jaioterria? Eta gurasoena?/¿En qué lugar has nacido? ¿Y tus padres?

(* Marque una sola opción por fila)

	Gipuzkoa	Araba	Bizkaia	Nafarroa	Espainiako beste Autonomi Erkidego bat / Otra Comunidad Autónoma de España	Europako beste herrialde bat / En otro país europeo	Europatik kanpo / Fuera de Europa
Zu zeu / Tú	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zure aita / Tu padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zure ama / Tu madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Preg.5.- Europan edo Europatik kanpo jaio bazara, Zein herrialdetan? / Si has nacido en Europa o fuera de Europa ¿En qué país?

Respuesta:

Preg.6.- Zenbat urte daramatzu Euskal Autonomi Elkartean bizitzen(EAE)?/ ¿Cuántos años llevas viviendo en la Comunidad Autónoma del País Vasco(CAV)?

(* Marque una sola opción)

- Jaiotzetik / De nacimiento
- 5 urte baino gehiago / Más de 5 años
- 2-5 urte bitartean / Entre 2-5 años
- 2 urte baino gutxiago / Menos de 2 años

IKASKETAK / ESTUDIOS

Preg.7.- Zein mailatan zaude?/¿En qué curso estás?

(* Marque una sola opción)

- DBH 1.maila / 1º ESO
- DBH 2.maila / 2º ESO
- DBH 3.maila / 3º ESO
- DBH 4.maila / 4º ESO

Preg.8.- Zein hizkuntza eredu jarraitu duzu orainarteko ikasketetan?/ ¿Qué modelo lingüístico has seguido en tus estudios hasta ahora?

(* Marque una sola opción por fila)

	A eredua (gaztelaniaz) / Modelo A (castellano)	B eredua (euskeraz eta gaztelaniaz) / Modelo B (euskera y castellano)	D eredua (euskeraz) / Modelo D (euskera)	X euskararik ez / sin euskera
Haur Hezkuntza HH / Educación Infantil EI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehen Hezkuntza LH / Educación primaria EP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bigarren Hezkuntza DBH / Educación Secundaria ESO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Preg.9.- Zenbat urterekin hasi zinen eskolara joaten? / ¿Con cuántos años empezaste a ir a la escuela?

(* Marque una sola opción)

- 2 urte edo gutxiago / 2 años o menos
- 3-5 urte bitartean / Entre 3-5 años
- 5 urte baino gehiago / Más de 5 años

HIZKUNTZAK / LENGUAS

Preg.10.- Zein hizkuntza edo hizkuntzetan hitz egiten da zure familian? /¿En qué lengua o lenguas se habla en tu familia?

Respuesta:

HIZKUNTZAK / LENGUAS

Ondoren, hizkuntza ezberdinei buruzko galdera batzuk egingo dizkizugu. Pentsatu hizkuntza ezberdinetan izan dituzun esperientziaz eta erantzun. / Seguidamente, te vamos a preguntar sobre diferentes lenguas. Piensa en las experiencias que has tenido con cada una de estas lenguas y contesta.

Preg.11.- Zeintzuk dira gure hizkuntzak? /¿Cuáles son nuestras lenguas?

1. : _____
2. : _____
3. : _____
4. : _____
5. : _____

Preg.12.- Eta zu, zein hizkuntzakin identifikatzen zera gehien? Zergatik?/Y tú, con que lengua te identificas más?¿Por qué?

EUSKERA



Idazlan bat idatzi ezazu euskarari buruz. Euskarari buruzko zure iritziz, sentimendu eta bizipenak kontatuz. Nahi duzun luzera erabili dezakezu. Hartu behar duzun denbora zure idazlana osatzeko./Redacta una redacción sobre el euskera. Cuenta libremente tus opiniones, sentimientos y vivencias hacia esta lengua. Puedes utilizar las líneas que quieras. Dedicar el tiempo necesario para redactar tu redacción.

Preg.13.- Zer da zuretzat euskara?/¿Qué es para ti el euskera?

Preg.14.- Atsegin al duzu euskara? ¿Te gusta el euskara?

Preg.15. Nahi al duzu ikasi? ¿Quieres aprender esta lengua?

Preg.16.- Zure ustez, zertarako ikasi behar dugu euskara?/¿Para qué aprender el euskera?

Preg.17.- Hizkuntza hauetatik bat aukeratu ezazu, galdera bakoitzari erantzunez/Elige una lengua respondiendo a cada una de las preguntas

(* Marque una sola opción por fila)

	Euskara	Espainiera / Español
Zein da ondoen hitz egiten dakizun hizkuntza? / ¿Cuál es la lengua que sabes hablar mejor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zein da gehien hitz egitea gustatzen zaizun hizkuntza? / ¿Cuál es la lengua que más te gusta hablar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zein da errezen hitz egiten duzun hizkuntza? / ¿Cuál es la lengua que más facil te resulta hablar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Preg.18.- Zenbat urterekin hasi zinen hizkuntza bakoitza ikasten? / Empecé a estudiar la lengua a la edad de:

(* Marque una sola opción por fila)

	Jaiotzetik (0-2 urte) / De nacimiento (0-2 años)	3 eta 5 urte bitarte nituela / Entre 3 y 5 años	6 eta 9 urte bitartean / Entre los 6 y 9 años	10 eta 12 urte bitartean / Entre los 10 y 12 años	13 eta 16 urte bitartean / Entre los 13 y 16 años
Euskera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Espainiera / Español	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ingelesa / Inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beste bat / Otra lengua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

HIZKUNTZA ERABILERA / USO DE LENGUAS

Preg.19.- Zein da gehien erabiltzen duzun hizkuntza, eremu bakoitzean?/¿Cuál es la lengua que más utilizas en cada ámbito?

(* Marque una sola opción por fila)

	Euskera	Espainiera / Español	Beste bat / Otra
Eskolan / En la escuela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eskolan atari denboran / En el patio de la escuela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Familian / En la familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lagunekin eskolatik kanpo / Con los amigos fuera de la escuela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TALDEAK ETA ELKARTEAK /GRUPOS Y ASOCIACIONES

Preg.20.- Aipatu zein talde edo elkartetan parte hartzen duzu, eta zein hizkuntzetan egiten dituzu ekintzak? /¿En qué grupos o asociaciones participas, y en qué lenguas realizas las actividades?

(* Marque una sola opción por fila)

	Euskaraz espainieraz baino gehiago/ En euskera más que en español	Espainieraz euskaraz baino gehiago/ En español más que en euskera
Kirol taldea / Grupo deportivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kultur taldea / Grupo cultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musika taldea / Grupo musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aisialdi taldea, udaleku / Grupo de tiempo libre, colonias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gaztetxea / Gaztetxe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gazte txoko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lagunarteko lokala / Local de amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interneteko foroak / Foros de internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erljio taldeak / Grupos de religión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Irakurketa, literatura / Lectura, literatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Antzerki taldea / Grupo de teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dantza taldea / Grupo de baile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bertsolaritza / Bertsolarismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beste batzuk / Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

HIZKUNTZA ETA KULTURA EZBERDINAK / DIFERENTES LENGUAS Y CULTURAS

Preg.21.- Zein neurritan ezagutzen duzu, praktikatzen duzu edo ezagutu nahi duzu, ondorengo hizkuntza eta kultura bakoitza?/¿En qué medida conoces, practicas o deseas conocer cada una de las siguientes lenguas y culturas?

(* Marque una sola opción por grupo)

	EZAGUTZEN DUT / CONOZCO	PRAKTIKATZEN DUT / LO PRACTICO	EZAGUTU NAHI DUT / DESEO CONOCER
Euskal kultura / Cultura vasca	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco <input type="checkbox"/> Batere ez / Nada	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco <input type="checkbox"/> Batere ez / Nada	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco <input type="checkbox"/> Batere ez / Nada
Euskara / Lengua vasca	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco <input type="checkbox"/> Batere ez / Nada	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco <input type="checkbox"/> Batere ez / Nada	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco <input type="checkbox"/> Batere ez / Nada
Kultura espainola / Cultura española	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco <input type="checkbox"/> Batere ez / Nada	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco <input type="checkbox"/> Batere ez / Nada	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco <input type="checkbox"/> Batere ez / Nada
Espainiar hizkuntza / Lengua española	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco <input type="checkbox"/> Batere ez / Nada	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco <input type="checkbox"/> Batere ez / Nada	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco <input type="checkbox"/> Batere ez / Nada
Europa Erdi eta Mendebaldekoak / De Europa Central y Occidental (Bélgica, Alemania,...)	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco <input type="checkbox"/> Batere ez / Nada	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco <input type="checkbox"/> Batere ez / Nada	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco <input type="checkbox"/> Batere ez / Nada
Ekialdeko Europarrak / De la Europa del Este (Rumania, Polonia,...)	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco <input type="checkbox"/> Batere ez / Nada	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco <input type="checkbox"/> Batere ez / Nada	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco <input type="checkbox"/> Batere ez / Nada
Afrika Iparraldekoak / Del Norte de Africa(Marruecos, Argelia, Tunez,...)	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco

	<input type="checkbox"/> Batere ez / Nada	<input type="checkbox"/> Batere ez / Nada	<input type="checkbox"/> Batere ez / Nada
Hego Saharako Afrikakoak / De Africa Sud-Sahariana(Guinea, Nigeria,...)	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco <input type="checkbox"/> Batere ez / Nada	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco <input type="checkbox"/> Batere ez / Nada	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco <input type="checkbox"/> Batere ez / Nada
Latinoamerikarrak/Latinoamericanos	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco <input type="checkbox"/> Batere ez / Nada	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco <input type="checkbox"/> Batere ez / Nada	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco <input type="checkbox"/> Batere ez / Nada
Txinakoak / China	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco <input type="checkbox"/> Batere ez / Nada	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco <input type="checkbox"/> Batere ez / Nada	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco <input type="checkbox"/> Batere ez / Nada
Asiako beste herrietakoak / De otros países de Asia (India, Pakistan,.....)	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco <input type="checkbox"/> Batere ez / Nada	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco <input type="checkbox"/> Batere ez / Nada	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco <input type="checkbox"/> Batere ez / Nada
Beste bat(zuk) / Otra(s)	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco <input type="checkbox"/> Batere ez / Nada	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco <input type="checkbox"/> Batere ez / Nada	<input type="checkbox"/> Erabat / Totalmente <input type="checkbox"/> Nahiko / Bastante <input type="checkbox"/> Erdizka / Medianamente <input type="checkbox"/> Gutxi / Poco <input type="checkbox"/> Batere ez / Nada

Preg.22.- Beste bat(zuk), Zein(tzuk)? /Otra(s), ¿Cuál(es)?

Respuesta:

Preg.23.- Zein neurritan sentitzen duzu, zure kultura eta hizkuntza, mehatxatuak daudela edo mantentzeko zailtasunak dituztela gizarte honetan? / ¿Hasta qué punto sientes que tu cultura y tu lengua están amenazados o que tienen dificultades de conservación en esta sociedad?

(* Marque una sola opción por fila)

	Asko / Mucho	Nahiko / Bastante	Erdizka / Medianamente	Gutxi / Poco	Batere ez / Nada
Euskara eta euskal kultura / Lengua y cultura vasca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Espainola eta espainol hizkuntza / Lengua y cultura española	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

KULTURA EZBERDINEKIKO HARREMANAK / RELACIONES CON OTRAS CULTURAS

Jarraian, kultura ezberdinekiko galderak egingo dizkizugu/ Seguidamente te preguntaremos sobre otras culturas

Preg.24.- Zenbat harreman mantentzen dituzu, hizkuntza eta kultura ezberdinetako lagunekin? /¿Cuántas relaciones mantienes, con amigos de diferentes lenguas y culturas?

(* Marque una sola opción por fila)

	Asko / Mucho	Nahikoa / Bastante	Erdizka / Medianamente	Gutxi / Poco	Batere ez / Nada
Euskal gizarteko, euskal-hiztunak / Euskera-hablantes, de la sociedad vasca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Euskal gizarteko, espainiar-hiztunak / Español-hablantes, de la sociedad vasca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Europa Erdi eta Mendebaldekoak / De Europa Central y Occidental (Bélgica, Alemania,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ekialdeko Europarrak / De la Europa del Este (Rumania, Polonia,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Afrika Iparraldekoak / Del Norte de Africa(Marruecos, Argelia, Tunez,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hego Saharako Afrikakoak / De Africa Sud-Sahariana(Guinea, Nigeria,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Latinoamerikarrak / Latinoamericanos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Txinakoak / China	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asiako beste herrietakoak / De otros países de Asia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(India, Pakistan,....)

Beste bat(zuk) / Otra(s)

Preg.25.- Zenbat harreman izan nahi dituzu, hizkuntza eta kultura ezberdinetako lagunekin? / ¿Cuántas relaciones deseas mantener con amigos de diferentes lenguas y culturas?

(* Marque una sola opción por fila)

	Asko / Mucho	Nahikoa / Bastante	Erdizka / Medianamente	Gutxi / Poco	Batere ez / Nada
Euskal gizarteko, euskal-hiztunak / Euskera-hablantes, de la sociedad vasca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Euskal gizarteko, espainiar-hiztunak / Español-hablantes, de la sociedad vasca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Europa Erdi eta Mendebaldekoak / De Europa Central y Occidental (Bélgica, Alemania,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ekialdeko Europarrak / De la Europa del Este (Rumania, Polonia,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Afrika Iparraldekoak / Del Norte de Africa(Marruecos, Argelia, Tunez,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hego Saharako Afrikakoak / De Africa Sud-Sahariana(Guinea, Nigeria,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Latinoamerikarrak / Latinoamericanos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Txinakoak / China	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asiako beste herrietakoak / De otros países de Asia (India, Pakistan,....)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beste bat(zuk) / Otra(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Preg.26.- Markatu ezazu zure identifikazio maila / Señala tu grado de identificación.

(* Marque una sola opción por fila)

	Asko / Mucho	Nahiko / Bastante	Erdizka / Medianamente	Gutxi / Poco	Batere ez / Nada
Euskaldun bezala / Como vasco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Espainol bezala / Como español	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Euskararekin / Con el euskara	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hizkuntza Espainiarrarekin / Con la lengua española	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BALORAZIO PERTSONALA / VALORACIÓN PERSONAL

Preg.27.- Zein neurritako poza sentitzen duzu, zure bizitza pertsonalarekin?/ ¿En qué medida te sientes satisfecho, con tu vida personal?

(* Marque una sola opción)

- 1. Batere ez pozik / Nada satisfecho
- 2. Ez oso pozik / Poco satisfecho
- 3. Erdizka / Medianamente
- 4. Pozik / Satisfecho
- 5. Oso pozik / Muy satisfecho

Preg.28.- Zein neurritako poza sentitzen duzu, (EAE) Euskal Autonomi Elkartearen bizitzarekin?/ ¿En qué medida te sientes satisfecho, viviendo en la (CAV) Comunidad Autónoma Vasca?

(* Marque una sola opción)

- 1. Batere ez pozik / Nada satisfecho
- 2. Ez oso pozik / Poco satisfecho
- 3. Erdizka / Medianamente
- 4. Pozik / Satisfecho
- 5. Oso pozik / Muy satisfecho

IKASKETEN BALORAZIOA ETA ETORKIZUNEN ASMOAK / VALORACIÓN DE ESTUDIOS Y PLANES DE FUTURO

Preg.29.- Nola sentitzen zara zure ikastetxean? /¿Cómo te sientes en tu centro educativo?

(* Marque una sola opción)

- Oso ondo / Muy bien
- Nahiko ondo / Bastante bien
- Erdizka / Medianamente
- Nahiko gaizki / Bastante mal
- Oso gaizki / Muy mal

Preg.30.- Nire ikaskideekin dudan harremana da?/¿Mi relación con los compañeros/as de clase es?

(* Marque una sola opción)

- Oso Ona / Muy buena
- Nahiko ona / Bastante buena
- Erdizkakoa / Mediana
- Nahiko txarra / Bastante mala
- Oso txarra / Muy mala

Preg.31.- Nire jarrera klasean da? ¿Mi actitud en clase es?

(* Marque una sola opción)

- Oso ona / Muy buena
- Nahiko ona / Bastante buena
- Erdizkakoa / Mediana
- Nahiko txarra / Bastante mala
- Oso txarra / Muy mala

Preg.32.- Zure emaitza akademiko pertsonalei buruz, duzun balorazioa da.../ La valoración, de tus resultados académicos personales es...

(* Marque una sola opción)

- 1. Oso bajua / Muy bajo
- 2. Bajua / Bajo
- 3. Erdizkakoa / Mediano
- 4. Altua / Alto
- 5. Oso altua / Muy alto

Preg.33.- Gurasoek, zenbaterainoko laguntza ematen dizute eskolako lanetan? / ¿En qué medida, te ayudan tus padres en las tareas escolares?

(* Marque una sola opción)

- Batere ez / Nada
- Gutxi / Poco
- Erdizka / Medianamente
- Nahiko / Bastante
- Asko / Mucho

Preg.34.- Ba al dago ikastetxean euskara eta euskal kultura lantzeko proiekturik?

(* Marque una sola opción)

- Bai
- Ez

ZURE GURASOAK/ TUS PADRES

Preg.35.- Zer ikasketa dituzte burutuak zure gurasoek? / ¿Qué estudios tienen terminados tus padres?

(* Marque una sola opción por fila)

	Ikasketarik gabe / Sin estudios	Lehen mailako ikasketak / Estudios primarios	Bigarren mailako ikasketak / Estudios secundarios (DBH/ESO)	Batxillergoa, Lanbide Heziketa / Bachillerato o Formación Profesional (BUP,FP)	Ikasketa unibertsitarioak / Estudios universitarios
Aitak/Padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amak/Madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Preg.36.- Zein da zure gurasoen lanbidea? / ¿Cuál es la profesión de tus padres?

(* Marque una sola opción por fila)

	Gerentea, zuzendaria edo enpresaburua / Gerente, director o empresa-ri(+25 emplead os)	Goi mailako titulatu / Titulado de grado superior(abogado, mediko, ingeniero, profesor, economista etc.)	Erdi mailako titulatu / Titulado de grado medio(maestro, enfermera, jefe producción, jefe comercial o jefe administrativo)	Enpresajabe edo merkatari, administrari, komertzial e.a. /Enpresario o comerciante(menos de 25 empleados) administrativo, comercial etc.	Langile espezializatu, zerbitzuetako langile / Trabajador especializado, de servicios(albañil, fontanero, camarero, electricista etc.)	Peoia, Garbitzaile, Konserjere / Peón, limpieza, conserjere	Etxeko lanbidea / Laborer de hogar	Jubilatu edo ezindua / Jubilado o impedido	Lanbea / Paro
Aita / Padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ama / Madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MILA ESKER, ZURE PARTEHARTZEAGATIK / MUCHAS GRACIAS, POR TU PARTICIPACIÓN
