

IKASLEAK HIZTUN

2011ko ARRUE PROIEKTUA

Ikerketaren emaitza.
Adituen iritzi-azalpenak

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, HEZKUNTZA POLITIKA
ETA KULTURA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA

IKASLEAK HIZTUN

2011ko ARRUE PROIEKTUA

Ikerketaren emaitza.
Adituen iritzi-azalpenak

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, HIZKUNTZA POLITIKA
ETA KULTURA SAJLA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA

Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia

Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco

Vitoria-Gasteiz, 2013

Lan honen bibliografia-erregistroa
Eusko Jaurlaritzaren Bibliotekak sarearen katalogoan aurki daiteke:
<http://www.bibliotekak.euskadi.net/WebOpac>



Argitaraldia: 1.a, 2013ko abendua

Ale-kopurua: 1.500 ale

© Euskal Autonomia Erkidegoko Administrazioa
Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultur Saila

Internet: www.euskadi.net

Argitaratzailea: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia
Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco
Donostia-San Sebastián, 1 – 01010 Vitoria-Gasteiz

Egileak:

1. Atala: Iñaki Martínez de Luna eta Pablo Suberbiola (Sozio-linguistika Klusterra), Mikel Zalbide (Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila – Eusko Jaurlaritza), Arrate Egaña eta Eduardo Ubieta (ISEI-IVEI)
2. ataleko artikuluenak: Xabier Aizpurua, Eduardo Ubieta eta Arrate Egaña; Jeroen Darquennes; Iñaki Martínez de Luna; F. Xavier Vila; Mikel Zalbide; Jokin Aiestaran, Jasone Cenoz eta Durk Gorter; Jasone Aldekoa; Josu Amezaga; Eduardo Apodaka; Iñaki Artola, Santos Izagirre eta Iñaki Iturain; Miren Azkarate; Xabier Bengoetxea; Iñaki Biain; Paul Bilbao; Jean-Baptiste Co-yos; Nekane Goikoetxea; Jone M. Hernández; Itziar Idiazabal; Asier Irizar eta Joxpi Irastortza; Pello Jauregi; Lionel Joly; Ibon Manterola; Matilde Sainz Karmele Perez Lizarralde eta Idurre Alonso

Edizioaren koordinazioa: Belen Uranga

Diseinua: Canaldirecto · www.canal-directo.com

Fotokonposizioa: Td Gráfica · www.tdgrafica.com

Inprimatzea: Leitzaran Grafikak S.L.

ISBN: 974-84-457-3315-8

LG (Lege-gordailua): SS 1575-2013

Oharra: zitak egiteko honakoa erabiltzea gomendatzen da: Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza eta Hizkuntza Politika eta Kultura Saila eta Soziolinguistika Klusterra (2013).

AURKIBIDEA

AITZINSOLASA	9
---------------------	----------

ATARIKOA	11
-----------------	-----------

HITZAURRE TEKNIKOA	13
---------------------------	-----------

1. ATALA	15
-----------------	-----------

2011ko Arrue proiektua

LMH4ko eta DBH2ko ikasleen eskola-giroko hizkuntza-erabilera
EAEko Ebaluazio diagnostikoan oinarritutako ikerlana

1. KOKAPENA	16
--------------------	-----------

1.1. Arrue Proiektuaren ibilbidea	17
1.2. Aztergaia: eskola-giroko hizkuntza-erabilera	18
1.3. Lan-taldea eta antolaketa	18
1.4. ED2011 datu-bilketa	18

2. AZTERTUTAKO POPULAZIOAREN DESKRIBAPENA	20
--	-----------

2.1. Ikasleen ezaugarriak	21
----------------------------------	-----------

2.1.1. Ikastetxeak eta ikasleak	21
2.1.2. Adina eta sexua	21
2.1.3. Herriko euskaldun-proportzioa	21
2.1.4. Lehen hizkuntza	22
2.1.5. Hizkuntza-eredua	22
2.1.6. Jatorria	23
2.1.7. Ahozko gaitasun erlatiboa	23
2.1.8. Hizkuntzekiko begikotasuna	24
2.1.9. Irudikapenak: zailtasuna	24
2.1.10. Irudikapenak: egoerak eta jarduerak (DBH2 soilik)	25
2.1.11. Hedabideen kontsumo-hizkuntza	26
2.1.12. Erabilera: familian	27
2.1.13. Erabilera: eskolaz kanpo	29
2.1.14. Erabilera: lagunekin internet bidez	29

2.2. Hizkuntza-eredua, lehen hizkuntza eta herriko euskaldunen proportzioa	30
---	-----------

2.2.1. Ikasleen hizkuntza-eredua, lehen hizkuntzaren arabera	30
2.2.2. Ikasleen hizkuntza-eredua, herriko euskaldunen proportzioaren arabera	31

2.3. Ahozko gaitasun erlatiboa eta irudikapenak	32
--	-----------

2.3.1. Euskara zaila/erraza irudikapena, lehen hizkuntzaren arabera	32
2.3.2. Ahozko gaitasun erlatiboa, lehen hizkuntzaren arabera	33

3. ESKOLA-GIROKO HIZKUNTZA-ERABILERAK	36
3.1. Hizkuntza-erabilera ikaskideen artean eta irakasleekin	38
3.1.1. Hizkuntza-erabilera ikaskideen artean eta irakasleekin	38
3.1.2. Erabileren arteko korrelazioak eta nagusiki euskaraz aritzen diren ikasleen proportzioak	40
3.1.3. Erabilera irakasleen artean	41
3.2. Eskola-giroko erabileren konbinazioak	41
3.3. Eskola-giroko hizkuntza-erabileraren alderaketak	43
3.3.1. Eskolako erabilerak, herriko euskaldunen proportzioaren arabera	43
3.3.2. Eskolako erabilerak, ikasleen lehen hizkuntzaren arabera	45
3.3.3. Eskolako erabilerak, hizkuntza-ereduaren arabera	49
3.3.4. Eskolako erabilerak, sexuaren arabera	51
3.3.5. Ondorio orokorrak	54

4. ESKOLAKO ERABILERAREN ETA BESTE ALDAGAIEN ARTEKO KORRELAZIOAK	56
4.1. Mendeko aldagaia: <i>Ikasleen eskolako erabilera orokorra</i>	57
4.1.1. Osaketa eta erabilera bakoitzari egotzitako pisua	57
4.1.2. LMH4 eta DBH2ko ikasleen balio orokorrak	59
4.2. Korrelazio-analisisa	60
4.2.1. Kokapena: bi hitz 'korrelazio'aren esanahiaz	60
4.2.2. Korrelazioak 'ikasleen eskolako erabilera orokorra'-rekin	60
4.3. Erregresio anizkoitzaren analisisa	65
4.3.1. Kokapena: bi hitz erregresio anizkoitzaz	65
4.3.2. Erregresio bidezko analisisetarako erabilitako aldagaiak	66
4.3.3. Erregresio anizkoitz bidezko analisi orokorra LMH4n eta DBH2n	67

5. ONDORIO OROKORRAK	70
5.1. Hizkuntza-erabilerari buruzko ondorio orokorrak	71
5.2. Ondorio orokorrak ikasleen eskolako euskarazko erabilera areagotzeari begira	73

6. ERANSKINAK	74
----------------------	-----------

I. ERANSKINA: IKASLEEN EZAUGARRIAK. MAIZTASUNAK	75
--	-----------

II. ERANSKINA: ESKOLA-GIROKO ERABILERAK MAIZTASUNAK	85
--	-----------

III. ERANSKINA	87
-----------------------	-----------

2. ATALA

99

Adituen iritzi-azalpenak

Ikasleen eskolako erabilera orokorra eta euskararen konpetentzia Xabier Aizpurua, Eduardo Ubieta eta Arrate Egaña	101
Hizkuntza-erabilera euskal autonomia erkidegoko eskoletan - Arrue proiektua inspirazio-iturri modura Europako hizkuntza gutxituen eskuratze-plangintza egiteko Jeroen Darquennes	109
Euskara EAEko Hezkuntza Sistemari: irakurketa soziologikoa Iñaki Martínez de Luna	121
Eskola-giroan hizkuntza-erabilera sustatzea: zenbait irakaspen kataluniatik F. Xavier Vila	135
Eskola eta hizkuntza: ardo berria zahagi zaharrear Mikel Zaldibe	151
Ikasleen hizkuntza-erabilera: gogoetak eta proposamenak Jokin Aiestaran, Jasone Cenoz eta Durk Gorter	169
Mintzaldatzearen argi-ilunak edo bide luzean urratsa labur Jasone Aldekoa	173
Arrue proiektua. Ebaluazio diagnostikoa 2011: ikasleen hizkuntza erabileraren datuak Josu Amezaga	183
Arrue proiektuaren Ebaluazio diagnostikoa 2011: ikasleen hizkuntza erabileraren datuak txostenari buruzko gogoeta Eduardo Apodaka	189
2012ko Arrue ikerketari. Nolegati egindako iruzkina Iñaki Artola, Santos Izagirre eta Iñaki Iturain	195
Arrue proiektua: 2011ko ebaluazio diagnostikoaren irakaspenak Miren Azkarate	203
Arrue proiektua. Ikasleen eskola-giroko erabileraren inguruko ikerketa Emaiza nagusien txostena Xabier Bengoetxea	209
Arrueko datuek iradokitako zenbait ekinbide Iñaki Biain	215
Ikasleen hizkuntza-erabilera: datuez haratago, nola eragin? Paul Bilbao	235

Arrue proiektua Iparraldetik ikusia; 2011ko ikasleen hizkuntza erabileraren datuez iruzkin batzuk Jean-Baptiste Coyos	239
Arrue ikerketa-proiektuko datuen kristalezko sabaiaz; iruzkinak, galderak, ikerbideak Nekane Goikoetxea	245
Arnas-uneak. Gazteak eta euskararen momentua Jone M. Hernández	251
‘Soziolinguistika Klusterra (2012), Arrue proiektua: Ebaluazio Diagnostikoa 2011: ikasleen hizkuntza erabileraren datuak’ Txostenaren irakurketa pedagogiko-didaktikoa Itziar Idiazabal	259
Arrue proiektuaren 2011ko ebaluazio-diagnostikotik interbentziora Asier Irizar eta Joxpi Irastortza	263
Arrue proiektuaren 2011ko Ebaluazio diagnostikoaren harira Pello Jauregi	267
Gazteen euskararen erabilera, ezagutza eta eskolaren eragina Lionel Joly	273
Eta mahaiari hizkuntzen didaktikaren hanka gehituz gero? Ibon Manterola	279
Zenbait hegaldi ikasleen hizkuntza-erabileraren gainean: gogoetak eta etorkizunerako proiektzioak Matilde Sainz, Karmele Perez eta Idurre Alonso	285

AITZINSOLASA

Liburu berri baten aurkezpena beti da pozgarri. Are pozgarriago azal eta mami gure-gurea dugun xede-helburu bat betetzera datorrenean. Eusko Legebiltzarrak inoiz erabaki duen Oinarri Lege bakarra da, oker ez bagaude, Euskararen Erabilera Normaltzeko hura. Azaroaren 24ko 10/1982 Lege hark honela dio, besteak beste, 17. artikuluan: Derrigorrezko ikastaldia bukatzerakoan bi hizkuntza ofizialak maila praktikoan erabiltzeko gai izan behar dute ikasleek, eta maila hori segurtatzeko neurriak hartu behar ditu Jaurlaritzak, eskoletako euskal-giroa bermatuz eskola barruan zein gainerako ekimenetan. Aparteko agindua jasorik du beraz eskola-sistemak. Eskola-umeek euskaraz eta erdaraz, bietara, jakin behar da halako maila praktikoan eta beraien euskarazko jarduna indartu eta babestu egin behar da.

Badakigu oinarri-lege gehienek printzipio jeneralak ezarri ohi dituztela, eta gutxitan sartzen direla zehaztasun handitan. Zer da, hasteko, «behar adinako ezagutza praktikoa»? Non dago, bereziki, euskarari dagokion gutxieneko gainditze-muga? Ebaluazio asko egin da 30 urtean, galdera horri erantzun artezak bilatzeko. Gogoan ditugu, adibidez, hasiera-hasierako EIFE ikerlanak. Lan handia egin da geroztik ere, bai unibertsitate alorrean eta bai Administrazioaren esparrutik, ebaluazio-lan hori aitzinatzeko. Azpimarratzekoak dira, beste inorenak gutxietsi gabe, EGA azterketen bidez azken 33 urteotan 17 urtetik gorako gazteen euskara mailari buruz lortuz doazen emaitzak, batetik, eta ISEI-IVEIk azken urteotan aurrera daramatzan era askotako ebaluazio zabalak bestetik.

Lege hark ez digu, ordea, gaitasun-maila lortu beharraz bakarrik hitz egiten. Eskola-giroko hizkuntza-erabilera ere lege horren xede espresua da eta, alde horretatik, gaitasun-maila praktikoarena bezain kontuan hartu beharrekoa. Egiten al da eskoletan euskaraz? Nork egiten du norekin, zer eskola-gunetan (gelan, jolaslekuan,...) eta zertaz ari direlarik, hitzez edo idatziz euskaraz? Galdera zaila da hori, lehen begiratuan besterik badirudi ere: zer teknika erabil liteke, ikasleek beren artean (jolaslekuan, pasabideetan,...) dihardutelarik? Nola baloratu behar dira *code-mixing* edo *code-switching* moduko jardunak, gure eskola munduan batere bakanak ez direnak? Ebaluazio-lanean kontuan hartu diren faktoreen artean zeinek du ikasleen arteko mintzajarduna neurtzeko orduan iragarmen handia, eta zeinek txikia. Berdin al dira kontuak, 10 urteko ikasleekin eta 14koekin? Galdera horiei, eta horrelako beste askori, erantzuteko sortu zen Arrue ikerketa. Urteetako lanaren ondoren, bigarren aldiz oraingoan, azken aldiko emaitzak aurkeztera goaz liburu honetan. Badakigu euskaldunek ez ezik erdaldunek ere (bertako zein atzerriko) interes handia dutela hemengo esperientziaren berri izateko. Hiru eletako argitalpena prestatu dugu, horregatik, kasuan kasuko irakurle-multzoari ahalik eta hurbilen erantzuteko.

Hizkuntza Politikarako sailburuak bere hitzaurrean garbi azpimarratzen duenez, badira ikerlan honen ildotik gero eta seguruagozat har litezkeen ondorioak. Honako hiru hauek azpimarratuko ditut nik, labur-labur:

- a) Funtsezko gunea da eskola, ikasleen euskarazko jarduna indartzeko. Datuak hor daude: inon baino ozenago entzuten da euskal mintzoa eskola barnean, egungo egunean.
- b) Hori horrela izanik ere, eskola ez da bere hutsean aski, belaun arteko mintzaldaketa eragiteko. Gizartean luze-zabal nagusi den mintzaera jarduna nagusituz joan ohi da ikasleen artean, interakzio-esparru espontaneoagoetara hurbildu ahala eta, bereziki, ikasleek adinean gora egin ahala.
- c) Eskola ez da aski, legeak begiz jotakoa alderik alde betetzeko, baina badu aski kontuan hartzeko elementurik: zenbait elementu oparo eta aberats baliatzen ditu irakasle –jendeak, baina beste zenbait (aplikatzen zailago direlako, jakina) landu-arin dauzkagu.

Gogoeta horiek, eta beste asko, eginik dituzte 2013ko urtarrilaren 31ko jardunaldian parte hartutako adituek. Haien guztien emaitzaz gozatzeko aukera ederra eskaintzen digu argitalpen honek. Soseguz irakurri eta ondorio probetxuzkoak ateratzen saiatzeko gonbita izan nahi du nire hitzaurre honek. Jakizue, nolanahi ere, Sailaren gai zentrala dela hau, orain dela ia 35 urte sortu zenetik, eta atentzio berezia eskaini nahi diogula aurrerantzean ere. Askok da esparru horretan jokoan dagoena, eta inpresio hutsen fasetik harantzago jarduteko mandatua emanik digu EENL legeak.

Eskerrik beroenak eman nahi dizkiet azkenik, Sailaren izenean, ibilbide luzeko ikerlan honetan buru-belarri ari den Soziolinguistika Klusterrari, gero eta bidelagun eragileago duen ISEI-IVEIri eta eskola esparruko hizkuntza-normalkuntzaren ahalegin instituzionalean (bere maila teknikoan) saiatzen den Euskara Zerbitzuari. Orixe handiak du hitza: «*Geroak esan beza, 'herri bat izan zan'; edota hats emaiogun, hortan iraun dezan*».

ARANTZA AURREKOETXEA BILBAO

Hezkuntza sailburuordea. Eusko Jaurlaritza

ATARIKOA

Atseginez eta eskerronez nator ni ere, Hezkuntza sailburuorde andrea bezala, argitalpen honen aurkezpenera. Atsegin-iturri ditut, izan ere, Arrue bidez egin den lanaren zabala eta haren arrimuan bideratu den gogoeta-saioaren sakona. Hizkuntza Politikaren alorreko herri-agintariontzat gai gutxi dira, zinez, oraingo hau bezain mami, itxaropentsu eta, aldi berean, buru-nekagarri. Bistan da zergatik: gure gizarteak azken hamarkadotan izandako transformazio zabalaren zutabe nagusietako baten aurrean gaude. Euskal mintzoari atea zabaltu diogu, alderik alde, eskola-esparruan. Haur-eskolatik hasi eta unibertsitate alorreraino, arrotz (inoiz debeku) izandako jarduna etxekotu egin dugu euskaldunok, behinolako «hizkera zaharra» adierazbeharrerietara egokituz sendo. Ildo-berritze horretan asko egin dugu guztiok, herritar eta aginteko, belaunaldi bakarrean. Askotara eta, hori bezain ohargarri dena, aski denbora laburrean: erretiroa hartu berri duen edo hartzeko puntura hurbiltzen ari den belaunaldi bakarrean bizialdian gertatu dira eskola-berrikuntza gehienak.

Berritze-lan handia izan da hori, zinez. Hartarako oinagiturarik gabe abiatu ginen guztiok, eginahal bizian: ez zegoen kasik ikasmaterialek, azaldu eta transmititu beharreko ezagutzamultzo eskolarraren erreferente gisa balio izango zuenik. Ez zegoen euskaraz hitz egiten eta idazten zekien profesionalik ere, ia: are gutxiago bigarren mailako ekuazioak euskaraz askatzen edo ilustrazio-garaia ezaugarri soziokulturalak, ekonomikoez edo zientifiko-teknologikoez euskarazko azalpen-bide artez ematen trebatutako irakaslerik. Hutsik ez ginen abiatu, baina bai handik hurbil. Kasik belaunaldi bakarrean egin den bidea handia da beraz. Hori bezain egia da, ordea, beste hau ere: asko daukagu eginkizun. Eskolari ezarri dizkiogun helburu soziolinguistikoen alorrean, bereziki, erdi bete baina erdi huts daukagu botila.

Hizkuntza ofizial bitan eraikitako gizarte-proiektu batek bideratu ditu aldaketa horiek, eta beste hainbat. Gizartearen gogo-nahia hauteskunde libreetan hezuramaitzen den heinean, garbi dago gizartearen gehiengo zabal batek zer formulaziorik alde egin duen. Ikasleek euskaraz eta gaztelaniaz jakin dezaten egin da apustu. Hori izan da azken hamarkada hauetako aldaketa nagusia, eskola-munduko mintzajardunaren moldaerari dagokionez. Aldaketa-gogo horren bermagarri, eragile bakarra izan gabe ere, eskola-giroa euskalduntzeko lege-xedapen argia dago: euskarazko jardunak (ez euskara ikaste hutsak) leku gailena izan behar du eskola-munduan. Hala ezarri zuen Euskararen Erabilera Normaltzeko 10/1982 Oinarri Legeak. Argiago esanik, hala adostu zuten oinarri-lege hura paratu ziguten herri-ordetzaiek. Ikusi bertako 17. artikulua, bere azken pasarteak bereziki, zer dioten: euskal hizkuntza (maila praktikoko egokian) ikasteko neurri artezak hartu behar dituzte Herri-Aginteeak. Artikulua ez da ordea neurri horietara mugatzen. Ikasleen hizkuntza-gaitasun horrez gainera, eskola-esparruko hizkuntza-erabilera ere helmuga du Legearen artikulua horrek: eskola-esparruko jardura linguistikoa ere, hitzez zein idatziz, artikulua horren xede-helburu espresa da.

Lege-marko jakinean txertatzen da artikulua hori: gurasoei beren seme-alaben ikasbide-hizkuntza aukeratzeko aitortzen zaien askatasun-markoan. Hots, hizkuntza-eskubideen norbanako irizpide jurilinguistikoa. Hautapen-eskubide horrek konplikatu egiten du, bistan da, eskola-esparruko hizkuntza-trataera programatua. Hori dela-eta helburu bikoitza zaindu eta landu behar du EAEko eskola-munduak, helburu bakarra zaindu ordez. Gure lege-markoaren defektutzat hartu ohi da sarri helburu-bikoiztasun hori: euskara-erdaren kaleko desoreka hain nabarmena izanik, gaztelania hutsezko (A eredu) ikasbidea zilegi baldin bada nola garantizatuko dugu 17. artikulua agintzen duena zuzen betetzea? Argudio-lerroa hor dago, eta ez da besterik gabe baztertzekoa. Ez dut uste, halere, gauzak hain sinple direnik. Helburu hori betetzea ez da, izan ere, eskola-kontu huts. D eredu ibiltzeak ere garantizatzen al du, hori eta horrenbestez, gure gazte-gaztetxoek euskarazko eskola-jardun bizia? Bistan da ezetz. Gauzak konplikatuago dira, ondortxo.

Eskolako mintzajarduna, jolaslekukoa bereziki, ezin da (adin batetik gorako ikasleetan) kristalezko ontzi batean gorde eta gizarteko jarduera-arau nagusietatik zurrin bereizi. Gizartearen airea, baita haize-enbata bizia ere, eskola-esparrura iristen da beti, batetik ez bada bestetik, eta eskolako mintzajarduna loturik dago, mila hari mehe baina eragingarri, gizarte-bizitzaren joko-arau nagusi horiekin. Hori kontuan hartzen ez duen azalpenak herren egin ohi du deblauki.

Eskola eta ingurumeneko gizartea elkarren eskutik doaz. Hortik abiatu behar izaten dute beraz irakasleek eta eskola-arduradunek, beren eskola barruko jarduna moldatzeko orduan. Inork baino hobeto ikasia dute lezio hori, inork baino lehenago ere bai akaso: kasu egin behar zaie horretan (ere) hezkuntza alorreko profesionalei. Ikasleen eskola barruko mintzajarduna beren harreman-sare estraeskolarrekin (famieliarekin eta auzoko lagunekin, kirol-esparrukoekin, kaleko mintzamolde zabalarekin,..) batera analizatu behar da, arrazoizko ondorio eragingarrietara iritsi nahi bada.

Horri guztiorri heldu nahi izan dio, zehatz eta argi, Arrue ikerketak. Eskueran ditugu hainbat ondorio. Gisakoa da, beraz, galdezka hastea. Mende-herena pasa delarik hor nonbait, lortu al da benetan euskarazko mintzajardunaren eskola-esparruko buru-jasotze hori? Legeak begiz jotakoaren ildotik al doaz kontuak? Zer neurritan lortu da buru-jasotze hori? Galdera horiei, eta horien antzekoei, erantzun sendoak emateko oinarri aberatsa eskaintzen du Arruek. Garbi ikusten da bertan, besteren artean, adin bateko (10 urteko) eta besteko (14ko) ikasleek, beren artean edota irakasleekin, gela barruan eta gelatik kanpora nola egiten duten. Mintzajardun horren barne-aldakortasuna zerk eta nola baldintzatzen duen ulertzeko ere hainbat elementu eskaintzen da bertan. Funtsezkoa da hori guztia, guztion arteko zenbait hikamika antzu alde batera utzi eta perspektiba zabalagoko eztabaidei atea zabaltzen hasteko.

Bestelako galderoi erantzun bateratuak, ebidentzia enpirikoaren argitan adostuak, bilatzen saiatzeko ordua da. Eskola-giroko mintzajardunaren aldakortasuna nola deskriba liteke ongien? Zergatik dira hain garrantzitsu, aldakortasun hori azaltzeko orduan, eskola barruko lekuguneak (gela batetik, jolaslekua bestetik) eta rol-harremanak (nor norekin ari den, noiz non eta zer mintzagairen jira-bueltan)? Galdera larriak dira horiek: larriak baina, aska ditzaketen korapilo ugariengatik, ezinbestean erantzun beharrekoak. Horregatik da hain inportantea *Arrue* proiektua. Egoeraren argi-ilunak zehazki (gero eta zehatzago) erakusten ari da, batetik. Aurrera begirako perspektiba zabalagoi, eskola eta gizarte-bizitza integratuz egindako analisi soziolinguistikoei, ikerlerro eta gogoeta-gune berriak eskaintzen dizkie, bestetik.

Denbora-pasako eginkizunak irudituko zaizkio kontu horiek zenbaiti. Oker dabil, gure ustez, halakorik dioena. Buru-lana ez da, gure eginbehar zabalaren artean, ez txikiena eta ez antzuena. Aspaldi esana digute arbasoek: «Txikiak handia benzi leidi, asmuz ta jakitez». Era askotara interpreta liteke, jakina, atsotitz zaharra. Interpretazio posibleen artean honako hau aipatu nahi nuke, gainerakoak gutxietsi gabe: txiki izatea eta iritzi argiz jokatzeko ez dira elkarren kontrako atributu. Are gehiago: inor baino interesatuago gaude hiztun-herri txikiok, gure erabaki nagusietan bihotz-berotasunari burubide hotza eta gizalegezko jarduera eskuzabala uztartzeko. Jokabidearen berme eta lagungarri, ez edergarri hutsezko emendio alfer, dugu jakintza, tartean soziolinguistika. Horren erakuskari

PATXI BAZTARRIKA

Hizkuntza Politikarako sailburuordea. Eusko Jaurlaritza

HITZAURRE TEKNIKOA

Hitzaurre honen bitartez aurkezten dugun *Ikasleak hiltun* liburua esanahi bereziko lankidetz-egitasmo baten emaitza da. Ez da ohikoa izaten iraupen luzeko ikerketa bat aurkeztu, haren emaitzak plazaratu eta ondorioen aurrean inplikatuak izan daitezkeen eragile desberdinen iritziak, hausnarketak eta etorkizuneko proposamenak biltzea liburu bakarrean. Hori da, hain zuzen, ale honen bitartez eskaintzen duguna: 2011ko Arrue ikerketa-proiektuaren emaitza alde batetik, eta ikerketa horren inguruko adituen iritzi-azalpenak biltzen dituzten 23 ekarpen bestetik.

Arrue proiektua Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza Sailaren eta Soziolinguistika Klusterraren artean 2004tik aurrera abian jarritako ikerketa da, beraz, ibilbide bat osatu duena. Bere helburua Euskal Autonomi Erkidegoko ikasleen eskola-giroko hizkuntza-erabilera nolakoa den ikertzea da. Eginiko ibilbidean aurrerapauso garrantzizkoa eman genuen 2010. urtean, Irakas-sistema Ebaluatu eta Ikertzeko erakundearekin (ISEI-IVEI) egindako elkarlanerako akordioarekin. Horri esker, Arrue ikerketarako datuak ISEI-IVEI burutzen duen *Ebaluazio diagnostikoan* berariaz integratutako galderen bitartez bildu dira. Horrela, EAEko Lehen Hezkuntzako 4. mailako eta Bigarren Hezkuntzako 2. mailako ikasle guztien datuak bildu dira 2011. urtean, ikasmaila bakoitzean 17.000 ikasle baino gehiagoren datuak, alegia.

Ikasleak hiltun liburu honek, ikerketa hori du ardatz nagusi. Baina, esan bezala, bi parte ditu. Lehenak, *LMH4ko eta DBH2ko ikasleen eskola-giroko hizkuntza-erabilera. EAEko ebaluazio diagnostikoan oinarritutako ikerlana* izenburupean Arrue 2011 ikerketa aurkezten du, emaitzak plazaratzen eta ondorioak biltzen.

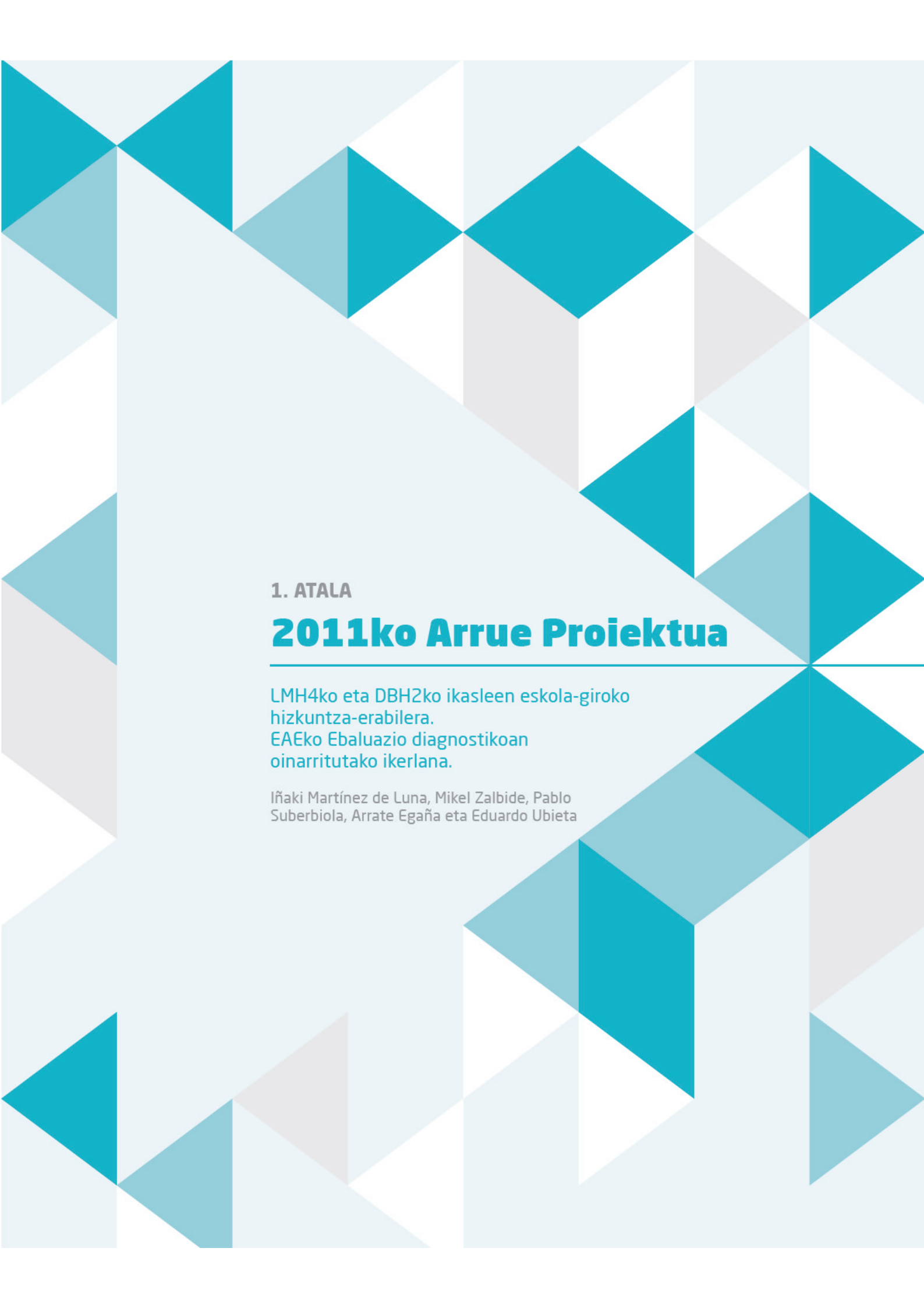
Lehen parte horretan, ikerketaren nondik norakoak azaltzen dira (1. Atala) eta aztertutako populazioaren deskribapen xehea egiten da (2. Atala). Ondoren, ikerketaren emaitzak eskaintzen dira, lehenik modu orokorrean eta ondoren konbinatuan edo aldagai desberdinen arteko loturak erakutsiz. Hau da, abiapuntuan ikaskideen artean eta ikasleek irakasleekin *eskola-giroko hizkuntza-erabilerak* nolakoak diren erakusten da (3. Atala), eta ondoren erabilera horiek baldintzatzen dituzten aldagaien azterketa egiten da (4. Atala). Azkenik, bosgarren atalean biltzen dira ikerketaren ondorio nagusiak.

Liburuaren bigarren partean, *Adituen iritzi-azalpenak* izenburupean, ikerketaren irakurketa kritikoa eskaintzen da 23 iritzi-artikulutan. Lan horien artean bada aipatzeko moduko bereizketarik. Izan ere, ikerketaren inguruko interpretazio sakonagoa egiteko eskatu genien lana oso hurbiletik ezagutu duten hiru aditu edo aditu-talderi. Alde batetik Xabier Aizpurua, Eduardo Ubieta eta Arrate Egaña lankideei, ISEI/IVEIko ikerketaren arduradunak diren aldetik ikuspegi interesgarria baitute ikerketaren emaitzak irakurtzeko, eta, baita, ikerketa bera Ebaluazio Diagnostikoaren bitartez egitearen egokitasuna baloratzeko. Bestalde, Iñaki Martínez de Lunak eta Mikel Zalbidek euren aldetik, Arrue proiektua bere sorreratik bertatik ezagutzen duten neurrian, haren ibilbidearen berri zuzena eta berrikuntzaren esanahia eskaintzeko modu egokian egon dira. Euren ezagutza soziolinguistikoko zabalean oinarrituta irakurketa interesgarriak egiteko moduan egon dira. Hirugarrenik, egile horiez gain, interesgarri iruditu zaigu Euskal Herriko haragoko ekarpenak ere eskaintzea. Helburu horrekin bildu ditugu F.X. Vilaren (Herri Katalanak) eta Jeroen Darquennesen (Belgika) iritzi-artikuluak. Ziur gaude nazioarteko begirada horiek Arrue proiektuaren irakurleentzat perspektiba zabalagoa izateko lagungarri izango direla.

Liburuaren luzera-mugak kontuan hartuta, iritzi-artikulu laburragoak eskatu dizkiegu, halaber, gainerako kolaboratzaile guztiei. Horien artean daude unibertsitateko ikertzaile eta irakasleak (Euskal Herriko Unibertsitatekoak eta Mondragon Unibertsitatekoak) eta hezkuntza-esparruan urteetan lanean ari diren irakasle eta teknikariak (Hezkuntza Saileko Hizkuntza Normalizaziorako teknikariak edota aholkulariak), beste esparrutako soziolinguista ikerlariak

(Euskaltzaindia, Baionako IKER-CNRS) edota euskalgintzako erakundeetako adituak (Kontseilua). Guzti horien ekarpenaren bidez ikerketak eman dituen emaitzen inguruko ikuspegi zabala eta osatua eskaintzeko moduan egotearen ziurtasuna dugu, eta lerro hauen bitartez gure eskerrik beroenak eman nahi dizkiegu beren alea gehitu duten aditu guzti-guztiei.

ISEI-IVEI (Irakas-Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundea)
Soziolinguistika Klusterra

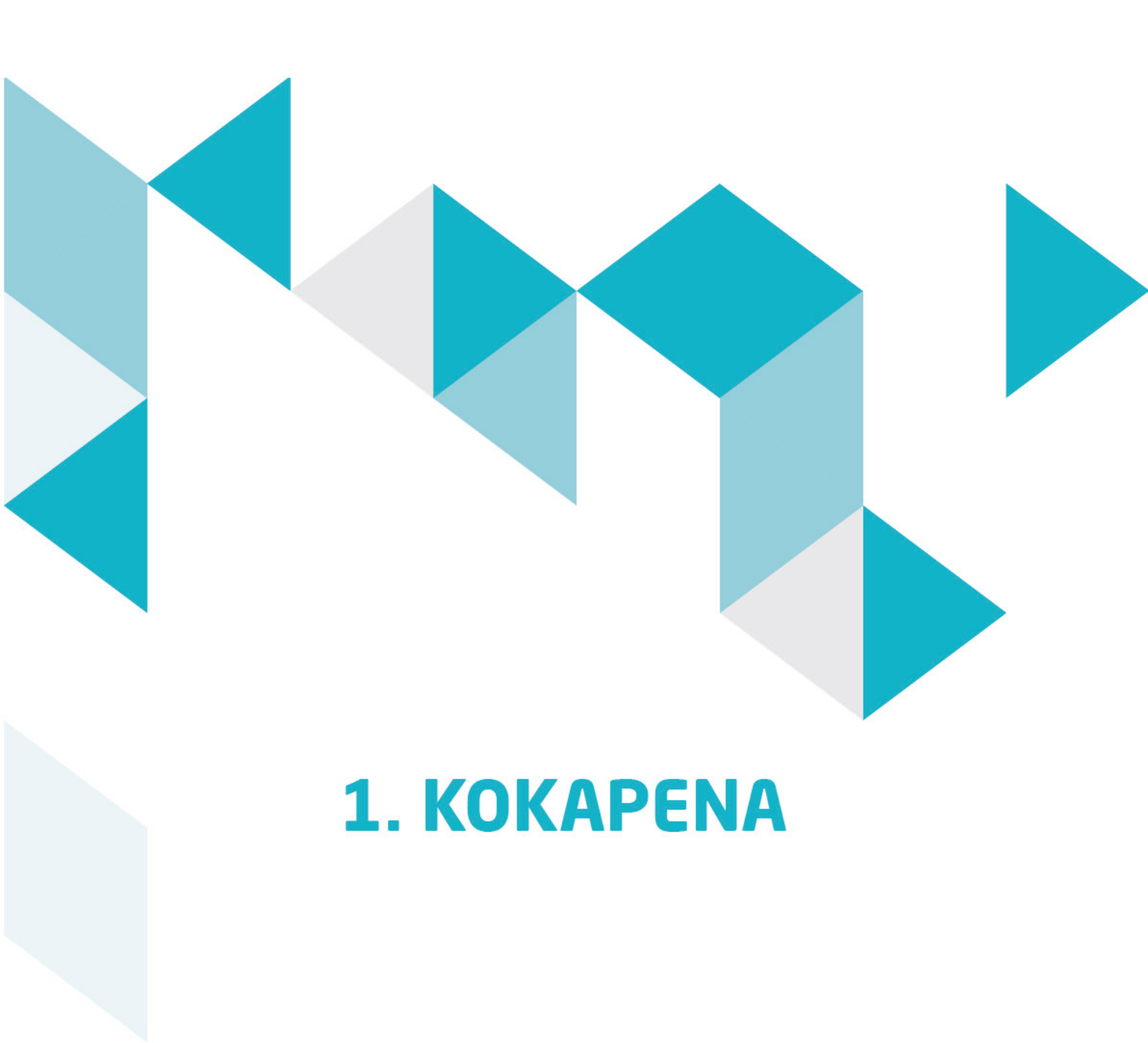


1. ATALA

2011ko Arrue Proiektua

LMH4ko eta DBH2ko ikasleen eskola-giroko
hizkuntza-erabilera.
EAEko Ebaluazio diagnostikoan
oinarritutako ikerlana.

Iñaki Martínez de Luna, Mikel Zalbide, Pablo
Suberbiola, Arrate Egaña eta Eduardo Ubieta



1. KOKAPENA

1.1. ARRUE PROIEKTUAREN IBILBIDEA

Arrue proiektua ikasleen eskola-giroko hizkuntza-erabileraren inguruko ikerketa-ildo bat da. 2004. urtean, aurrez beste proiektuen inguruan elkarlanean aritutako Soziolinguistika Klusterrak eta Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailak sortu zuten Arrue.

EAEko eskoletako arduradunen artean eta, zehatzago, hizkuntza-normalizazioaren ardura dutenen artean gaiaren inguruko kezka orokorra da. Zergatik da ikasleen eskola-giroko erabilera den bezalakoa? Zein eragin du etxean bizi duten giroak? Herrian bizi dutenak? Eta, batez ere, zein da eskoletatik euskararen erabilera sustatzeko bide eraginkorrena? Zeintzuk horretan dauden mugak?

Arrue ez da gai honen inguruan erantzun sinple eta azkarrak bilatzeko sortutako proiektua. Alde batetik, hizkuntza-erabileraren fenomeno fenomeno konplexua da gurea bezalako hizkuntza-ukipen egoera batean. Bestalde, EAEn baldintza soziolinguistikoen aldetik bizi dugun errealitatea anitza da. Horrez gain, kontuan hartzekoa da hizkuntzaren erabilera eta horretan eragiten duten aldagaien azterketak diziplina gisa gurean eta, dakigun arte, hemendik kanpo ere, izan duen garapen mugatua.

Guzti horiek kontuan hartuta Arrue lan-ildo gisa definitu da. Helburu nagusia eskola-giroko hizkuntza-erabilera ikertzea da eta horretarako tarteko helburuetako bat, berriz, arlo honetan ikertzeko tresneria kontzeptual eta metodologiko egoki baten garapena da. Ondorengo taulan dituzue laburtuta 2004. urtean eratu zenetik ikasturte bakoitzean egin diren neurketa eta azterketa nagusiak:

2004-2005	• Barnetegietan egin ziren lehen neurketak
------------------	--

2005-2006	• Lehen datu-bilketa zabala ikastetxeetan: LMH6 (50 ikastetxe/ 80 talde/ 1.300 ikasle)
------------------	--

2006-2007	• 05-06an jasotako datuen azterketa estatistikoa • Interes bereziko 7 talderen Kasu Azterketa kualitatiboa
------------------	---

2007-2008	• Bigarren datu-bilketa zabala ikastetxeetan, LMH6 (50 ikastetxe/ 1.500 ikasle)
------------------	---

2008-2009	• Datu-bilketa sinplifikatua (Gela-argazkia galdetegia) eta hauen azterketa. LMH2, LMH6, DBH1 eta DBH4ko ikasleak. • Gela barruko dinamiken azterketa: irakaslearen metodologia, taldearen dinamika. • Metodologia egokitzapenak eta probak DBH4n • Ordura arteko emaitzen liburua kaleratu
------------------	--

2009-2010	• Datu-bilketarako aplikazio informatikoa • Oinarri teorikoaren berrikuspena
------------------	---

2010-2011	• ISEI-IVEIekin akordioa, Arrueko probak Ebaluazio diagnostikoaren baldintzetara egokitzea. • Datu-bilketa ED2011: LMH4 eta DBH2n (Ikasmaila bakoitzean 17000 ikasle baino gehiago)
------------------	--

2011-2012	• 2011n jasotako datuen azterketa.
------------------	------------------------------------

1.2. AZTERGAIA: ESKOLA-GIROKO HIZKUNTZA-ERABILERA

Zazpi urteko ibilbidean, eskola-giroko hizkuntza-erabilera ikuspegi ezberdinetatik neurtu eta aztertu izan da Arrue proiektuan, metodologiaren mailan ere egokitzapenak eginaz, baina beti ere erabileraren azterketa erdigunean jarritz.

Izan ere, EAEko Euskararen legeak¹ bigarren hezkuntzaren amaierarako ikasleen euskarazko gaitasuna ziurtatzeko eta ikastetxeetan euskara ohiko tresna bihurtuz euskal giroa ziurtatzeko eginbeharrak ezartzen dizkio administrazioari. Helburu horiek bere gain hartuta, ikasleen ahozko hizkuntza-erabileraren ezagutza sakontzea interesgarritzat jotzen da, batez ere bi alderditatik. Batetik, urtetako esperientziaren ondoren, gauza jakina delako hizkuntza-gaitasun maila jakin batera heltzeko hizkuntza hori erabiltzea ezinbestekoa dela. Eta bestetik, ikasleen erabilera aztertuz baloratu daitekeelako baldintza soziolinguistiko ezberdinetan nolako errealitateak sortzen diren EAEko ikastetxeetan.

1.3. LAN-TALDEA ETA ANTOLAKETA

Arrue proiektua lankidetzan garatu izan da bere sorreraz geroztik, eta Jarraipen Batzorde (JABA) bat izan du aldiro bere lanaren gidari. Bertan bildu izan dira Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saileko ordezkariak² eta Soziolinguistika Klusterrekoak eta ikasturtez ikasturte lankide izan ditugun ordezkariekin, besteak beste, Ulibarri programako Normalkuntza Teknikariak (HNT), IRALEko lankideak eta Hezkuntza Saileko aholkulariak.

2010-2011 ikasturtean aldaketa garrantzitsu bat egin zen Arrue proiektuaren baitan, bere egitekoa Irakas-Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko erakundearekin (ISEI) bateratu zenean. Horrela, 2010 urteaz geroztik honako erakundeek gidatzen dute proiektuaren lana: Hezkuntza Saila, Soziolinguistika Klusterra eta ISEI.

JABA batzordean Arrueren urtez urteko helburuak definitzen dira, parte-hartzaileen funtzioak adosten dira eta planifikatutakoaren jarraipena egiten da. Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak eskaintzen ditu proiekturako beharrezko diren baliabide ekonomikoak eta proiektuak EAEko ikastetxeen beharrei erantzuten diela ziurtatzen du. Bere aldetik, ISEI-IVEIk egiten du Arruek behar duen informazioaren bilketa Ebaluazio diagnostikoa probaren bitartez eta era berean, aholkularitza eskaintzen du proiektuan egiten diren neurketak ebaluaziorako irizpide orokorrekin bat etor daitezen. Azkenik, Soziolinguistika Klusterra arduratzen da hizkuntza-erabileraren ikerketaz, datuen azterketaz eta hauen analisiaz, baita txostenen lanketaz eta argitalpenak prestatzeaz ere.

1.4. ED2011 DATU-BILKETA

Txosten honetan aurkezten diren datuak Euskal Autonomia Erkidegoan (EAE) ISEIk bideratzen duen Ebaluazio diagnostikoa probaren baitan jaso dira, 2011. urteko martxoaren 7 eta 25 artean. Probari buruzko informazio zehatza bi txosten hauetan kontsulta daiteke sarean *Ebaluazio diagnostikoa 2011. Eraitzen txostena eta aldagaien azterketa. Lehen Hezkuntzako 4. maila*³ eta *Ebaluazio diagnostikoa 2011. Eraitzen txostena eta aldagaien azterketa. Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 2. maila*⁴.

¹ Jaurlaritzak, derrigorrezko ikastaldia bukatzerakoan ikasleek, aukera berdinetan, bi hizkuntza ofizialak benetan erabiltzeko adina menperatuko dituztela ziurtatzera bideratutako neurri guztiak hartuko ditu; halaber, euskal giroa ziurtatuko du, euskara [ikastetxeetako] barne- nahiz kanpo-jardueretan eta administrazio-ekintza eta -dokumentuetan ohiko tresna bihurtuz.

² 19/1982 Legea, azaroaren 24koa, Euskararen erabilera normalizatzeko oinarritzakoa. Bigarren kapitulua. Euskararen erabilera irakaskuntzan. 17. artikulua

³ Zehazki, Hezkuntza Berritzatzeko Zuzendaritza eta Euskara Zerbitzua.

⁴ http://www.ediagnostikoak.net/ediag/eus/Informazio-materialak/ED11aldagaien%20analisi/ED11_LH4_Eraitzen_txostena_aldagaien_analisisa.pdf

⁵ http://www.ediagnostikoak.net/ediag/eus/Informazio-materialak/ED11aldagaien%20analisi/DBH2_Eraitzen_txostena_aldagaien_analisisa.pdf

Ebaluazio diagnostikoa zentsuko ikerketa denez, 2011ko proban, aurreko edizioetan bezala, diru publikoarekin finantzaturako ikastetxeetan (publiko zein itunpeko) eskolatutako Lehen Hezkuntzako 4. mailako eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 2. mailako ikasle guztiek parte hartu zuten.

1. Taula. EBALUAZIO DIAGNOSTIKOAN PARTE HARTU DUTEN IKASLEAK

	Ikastetxe-kopurua	Talde-kopurua	Ikasle-kopurua
LMH4	522	986	18.636
	Ikastetxe-kopurua	Talde-kopurua	Ikasle-kopurua
DBH2	329	865	17.184

Ahalegin handia egin da probak ikasmaila horietan eskolatutako ikasle guztiek egin zitzaten bermatzeko, beren egoera edo ezaugarri pertsonala edozein izanda ere; hala ere, eta Ebaluazio diagnostikoaren Aginduak xedatzen duen bezala, beren egoera bereziagatik zenbait ikasgaitan salbuetsiak dauden ikasleen puntuazioak ez dira kontuan hartu datuak aztertzeke garaian.



2. AZTERTUTAKO POPULAZIOAREN DESKRIBAPENA

2.1. IKASLEEN EZAUGARRIAK

2.1.1. Ikastetxeak eta ikasleak

LMH4ko 522 ikastetxe ezberdinetako ikasleen datuak aztertu dira; 18.636 ikaslerenak zehazki. DBH2n, 329 ikastetxetako 17.184 ikasleren datuak aztertu dira. Beraz, guztira, 35.820 ikasleren datuak izan ditugu aztergai.

2.1.2. Adina eta sexua

LMH4ko ikasle gehienak 2001 urtean jaioak dira (%91), beraz datuak jaso zirenean 9 edo 10 urte zituzten. DBH2ko gehienak berriz, 1997an jaioan dira (%79,9), beraz datuak jaso zirenean 13 edo 14 urte zituzten.

Bi ikasmailatan mutilak ikasleen erdia baino gehixeago dira eta neskak erdia baino gutxiago, baina oso alde txikiarekin. Ohikoa da populazio gazteetan egindako datu-bilketatan halako aldeak izatea.

2.1.3. Herriko euskaldun-proportzioa

Ikastetxea kokatua dagoen herriko euskaldunen proportzioa⁵ oinarri-oinarrizko datua dugu eskola-giroko hizkuntzen erabilera aztertzeko garaian. Ondorengo taulan, euskaldunen proportzioari buruzko datuak eskaintzen dira, bederatzi mailatan bereizita: maila horietako bakoitzean ebaluatu den ikasleen kopurua zehazten da eta kopuru horri unibertso osoan dagokion proportzioa.

2. Taula. EBALUATUTAKO IKASLE-KOPURUA, EUSKALDUNEN %AREN ARABERA

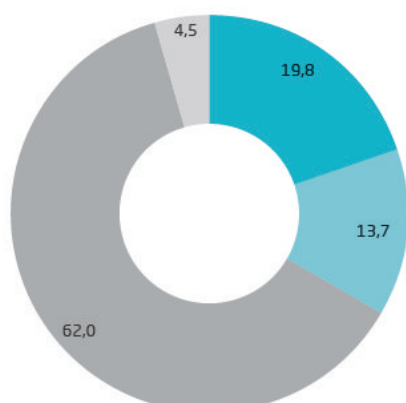
	LMH4		DBH2	
	Ikasle-kop.	%	Ikasle-kop.	%
%80,70 edo gehiago	761	4,1	506	2,9
%70,11tik %80,69ra	1.089	5,8	945	5,5
%60,57tik %70,10era	1.089	5,8	1.123	6,5
%50,24tik %60,56ra	2.103	11,3	2.000	11,6
%40,35etik %50,23ra	2.753	14,8	2.635	15,3
%31,46tik %40,34ra	1.663	8,9	1.507	8,8
%24,64tik %31,45era	3.832	20,6	3.559	20,7
%20,26tik %24,63ra	3.458	18,6	3.274	19,1
%20,26 baino gutxiago	1.888	10,1	1.635	9,5
GUZTIRA	18.636	100,0	17.184	100,0

Datuetan ikus daitekeenez, ikaslerik gehienek ikastetxeak euskaldunak gutxiengo diren herrietan kokatuta daude. Esate baterako, LMH4n, ikasleen %49,3aren ikastetxea euskaldungoa %0 eta %31,45 artean den herrietan kokatuta dago. Aldiz, soilik ikasleen %15,7aren ikastetxea dago kokatua euskaldunak %60,57 eta %100 artean diren herrietan. Aipatu proportzioak oso-oso berdintsuak dira DBH2ko ikasleen artean ere.

⁵ EUSTATEko 2006ko datuen arabera.

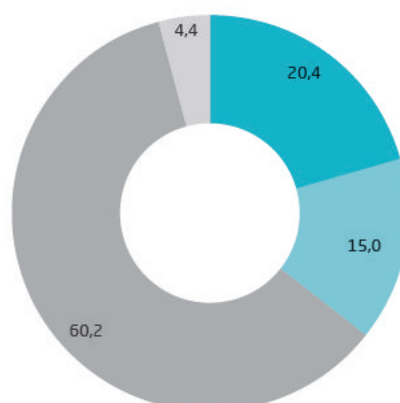
2.1.4. Lehen hizkuntza

1. Grafikoa
LMH4 - LEHEN HIZKUNTZA (%)



Euskara Bai euskara bai gaztelania Gaztelania Beste hizkuntza bat

2. Grafikoa
DBH2 - LEHEN HIZKUNTZA (%)

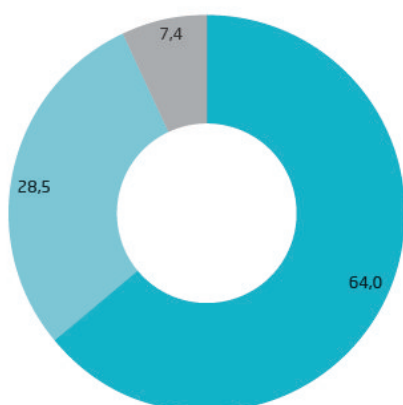


Bi ikasmailatan, ikasleen gehiengoaren lehen hizkuntza —3 urtera bitartekoa— gaztelania da (%60-62). Euskara eta gaztelania edo euskara bakarrik lehen hizkuntzatzat izan dutenak ikasleen heren bat inguru dira (%33-35) eta %4 dira etxean hiru urtera arte euskara eta gaztelania ez den beste hizkuntza bat jaso dutenak.

Aldea txikia izan arren, eta bi ikasmailen artean lau urteko aldea baino ez dagoen arren, aipatzekoa da lehen hizkuntzatzat euskara edo euskara eta gaztelania duten ikasleak gehiago direla DBH2n LMH4n baino (1,9 puntuko aldea)⁶. EAEko hizkuntza-transmisioaren gaia aztergai dutenentzat, sakontzeko moduko puntua izan daiteke hau.

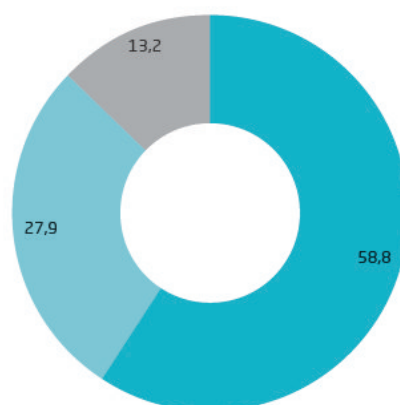
2.1.5. Hizkuntza-eredua

3. Grafikoa
LMH4 - IKASTEREDUAK (%)



D eredua B eredua A eredua

4. Grafikoa
DBH2 - IKASTEREDUAK (%)



⁶ Pentsa liteke LMH4ko ikasleen gurasoak batez beste DBH2koenak baino lau urte gazteagoak izango direla. Ikerketa honetan ez da gurasoen hizkuntza gaitasunari buruzko daturik jaso, baina lehen hizkuntzako datu hauen argitan ez dirudi guraso belaunaldi gazteagoen artean lehen hizkuntza bezala euskara transmititzen dutenen multzoa nabarmen hazten ari denik.

Aurreko grafikoek erakusten dute nola banatzen diren ikasleak hizkuntza-ereduari dagokionez. EAEko LMH4 eta DBH2ko ikasleen gehiengoa D ereduan matrikulatuta dago. Proportzioan DBH2n ikasle gehixeago daude A ereduan eta gutxixeago D ereduan, LMH4n baino (5-6 puntuko aldearekin).

2.1.6. Jatorria

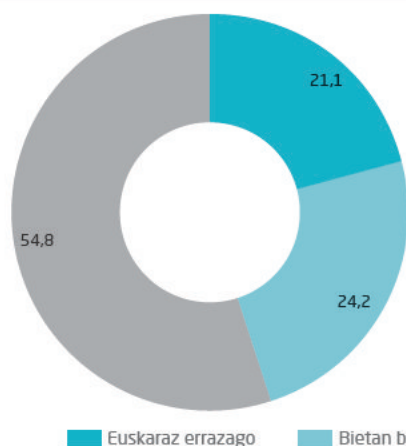
Ikasleen gurasoei dagokionez, LMH4koen artean, aita Euskal Herrian edo Euskadin jaioa dutenak %77 dira eta ama %78. DBH2n, ordea, bi kasuetan proportzioak txikiagoak dira: %73 eta 75 hurrenez hurren. Beste Autonomia Erkidego batean jaiotako aitek eta amak dituzten ikasleen proportzioarekin kontrakoa gertatzen da: LMH4n aiten %14 eta amen %12a dira; DBH2n, berriz, %17 eta 15. Bi ikasmailatan, aiten eta amen kasuan, atzerrian jaiotakoak %10-11 dira.

Ikasleen kasuan, gehiengo handia Euskal Herrian edo Euskadin jaiotakoak dira, bai LMH4n eta baita DBH2n ere (%88-89). Euskal Herritik/Euskaditik kanpo jaiotako ikasleen kasuan, gehiago dira atzerritarrak beste erkidego autonomoetan jaiotakoak baino, bai LMH4n eta bai DBH2n.

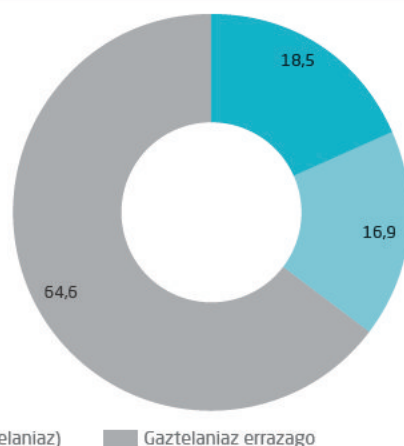
Euskal Herritik/Euskaditik kanpo jaiotako LMH4ko ikasleetan populazioa oso banatua dago hemen bizitzen daramaten denborari dagokionez. DBH2ko ikasleen artean, ordea, ikasleen ia erdiak (%48) 6 urte edo gehiago darama hemen bizitzen.

2.1.7. Ahozko gaitasun erlatiboa

5. Grafikoa
LMH4 - GAITASUN ERLATIBOA (%)

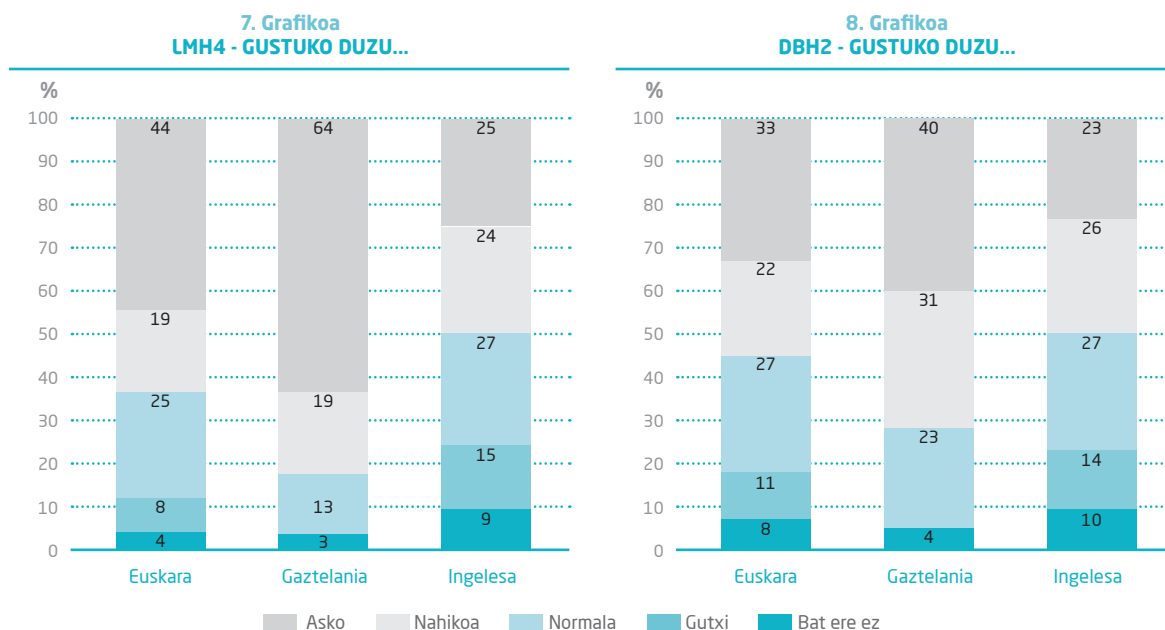


6. Grafikoa
DBH2 - GAITASUN ERLATIBOA (%)



Bi ikasmailetakoko ikasleen artean handiagoa da hitz egiteko gaztelaniaz euskaraz baino erraztasun handiagoa dutela aitortzen duten ikasleen proportzioa, nabarmenago DBHkoen kasuan. Guztira, DBH2ko ikasleen artean gaztelaniaz errazago hitz egiten dutela dioten proportzioa LMH4n baino 10 puntu handiagoa da. Euskaraz errazago hitz egiten dutela dioten ikasleen proportzioan hiru puntuko aldea dago LMH4tik DBH2ra (%21,1 eta %18,5 hurrenez hurren) eta aldea nabarmen handiagoa da bi hizkuntzetan erraztasun berarekin hitz egiten dutela dioten ikasleen proportzioan (%24,2 LMH4n eta %16,9 DBH2n). Kontuan hartzekoa da bi ikasmailatan euskara lehen hizkuntzatzat duten ikasleen proportzioa oso antzekoa dela (ikus gorrako, 2.1.4 puntua).

2.1.8. Hizkuntzekiko begikotasuna



LMH4ko ikasleetan, euskara «nahiko» (%19) edo «asko» (%44) gustuko dutenak gehiengoa dira. Euskara «gutxi» edo «bat ere ez» dutenak gustuko populazio osoaren %12 dira soilik.

DBH2ko ikasleetan ere euskara «nahiko» edo «asko» gustuko dutenak gehiengoa dira (%22 eta %33), baina LMH4n baino proportzio txikiagoa osatzen dute. Euskara «bat ere ez» edo «gutxi» gustuko dutenak, ordea, ikasle guztien %19a dira.

Bi ikasmailetan gehiengoak gaztelania «nahiko» edo «asko» gustuko du. Hala ere, LMH4koetan «asko» gustuko du %64ak eta «nahiko» %19ak. DBH2n ordea gaztelania «asko» gustuko dutenak %40a dira eta «nahiko» gustuko dutenak %31. Gaztelania «gutxi» edo «bat ere ez» dutenak gustuko %4a dira LMH4n eta %6a DBH2n.

Ingelesarekiko atxikimenduen proportzioetan, esan daiteke ez dagoela alde nabarmenik ikasmaita batetik bestera. Ingelesa «gutxi» edo «bat ere ez» dutenak gustuko %24-25 dira bi ikasmailatan. Ingelesa «nahiko» edo «asko» gustuko dutenen multzoa ere oso antzekoa da LMH4n eta DBH2n: %49koa.

Orokorrean, «Bat ere ez/gutxi» eta «nahikoa/asko» kategoriatan arabera aztertuta, ikus dezakegu euskara eta gaztelera gustuko dutenak gutxiago direla DBH2n eta gustuko ez dutenen kopurua, aldiz, hazi egiten dela LMH4tik DBH2ra. Ingelesaren kasuan, ordea, antzeko proportzioetan mantentzen da begikotasuna bi ikasmailatan.

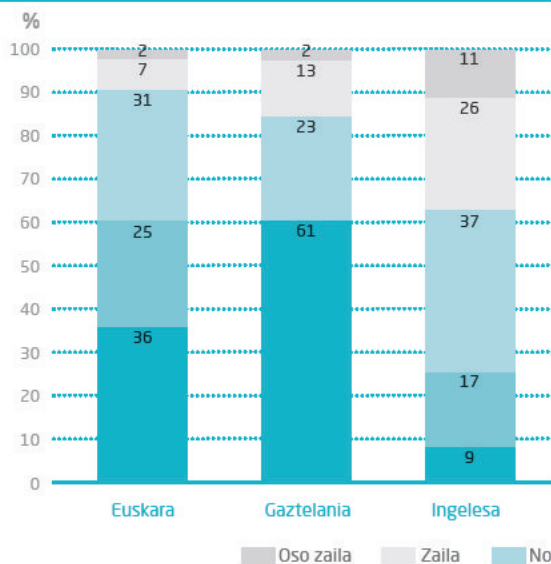
2.1.9. Irudikapenak: zailtasuna

LMH4ko ikasle gehienentzat euskara «erraza» (%25) edo «oso erraza» (%36) da. DBH2n euskara «erraza» dela diotenak antzeko proportzioa dira (%26) baina euskara «oso erraza» dela dioten multzoa nabarmen txikiagoa da (%18), ia erdia.

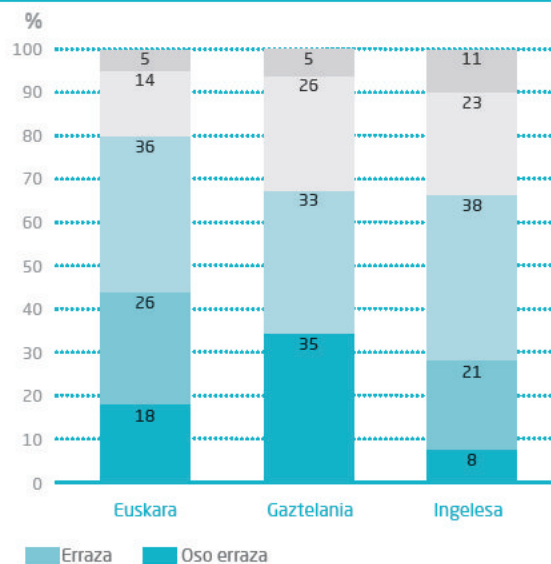
Euskara «zaila» edo «oso zaila» da LMH4ko ikasleen %9rentzat eta DBH2ko ikasleen %19arentzat.

Gaztelania «oso erraza» da LMH4ko ikasleen %61arentzat eta «erraza» %23arentzat. «Zaila» edo «oso zaila» dela diotenak %3 dira. DBH2ko ikasleen artean, berriz, gaztelania «oso erraza» dela diotenak dezente gutxiago dira (%35). Eta gehiago «erraza» dela diotenak (%33).

9. Grafikoa
LMH4 - ZER IRUDITZEN ZAIZU...



10. Grafikoa
DBH2 - ZER IRUDITZEN ZAIZU...



Ingelesa zaila edo erraza iruditzen zaien galdetuta erantzuten dutena antzekoa da LMH4 eta DBH2ko ikasleen kasua. 4 puntu baino gutxiagoko gorabeherak daude erantzun bakoitzaren proportzioetan. Oro har, ingelesa «zaila» edo «oso zaila» dela dioten ikasleen proportzioa, euskara eta gaztelaniaren kasuan baino nabarmen gehiago da.

2.1.10. Irudikapenak: egoerak eta jarduerak (DBH2 soilik)

Gai honi buruzko galderak DBH2ko ikasleei soilik egin zaizkie. Horregatik, kasu honetan ez dago ikasmailak alderatzeko aukerarik.

Ikasleek egoera eta jarduera zehatzak zein hizkuntzarekin lotzen dituzten aztertzeke, horiek adierazten dituzten irudiak erabili dira. Ikasleei galdetzean, ez da hitzik erabiltzen egoera eta jarduera horiek izendatzeko⁷; hitzek eurek hizkuntza bat ala bestearen kutsua eman ez diezaioaten. Beraz, emaitzei buruz hitz egiteko, komeni da erabilitako irudiak ikustea, hauek baitira emaitzen oinarri, deskribapen idatzian jarduera eta egoerak hitzez izendatu arren (ikus ondorengo orrialdean).

DBH2ko ikasleen proportzio handi batek (%47) uste du gaztelania doakiola hobeto familiaren irudiari (1. irudia), euskara doakio hobeto ikasleen %20aren iritziz, %13aren iritziz ingelesa eta %20arentzat hiru hizkuntzak berdin. Lagun taldea adieraz dezakeen irudiari (2. irudia) gaztelania hobeto doakiola iruditzen zaio ikasleen %41ari, euskara hobeto %33ari, ingelesa %9ari eta hiru hizkuntzak berdin %17ari.

Irakaskuntzaren irudiaren kasuan aldiz (3.a), euskara hobeto doakiola erantzun dutenak izan dira gehiengoa (%49), gaztelania %20ak aipatzen duen bitartean. Ingelesa %8k aipatzen du eta %23k hiru hizkuntzak berdin. Gizarteko beste hiru jardueren kasuan ordea, *politika* (4. irudia), *IKTak* (5. irudia) eta *lan-mundua* (6. irudia) adierazten dituzten irudietan, ikasleen gehiengoak berriz erantzun du gaztelania dela hobeto doakien hizkuntza (%59, %56 eta %66), euskararen aipamena oso nabarmen gutxitzen den bitartean (%7-%9).

⁷ Galdetegietan, ikasleei irudiak jarri zaizkie, ondorengo galdera honekin: Zure ustez, zein hizkuntza doakie hobeto ondoko egoera, toki edo pertsona hauei? / En tu opinión, ¿qué lengua se corresponde mejor con las siguientes situaciones, lugares o personas?

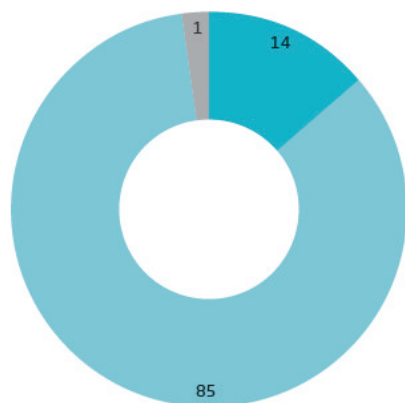
3. Taula
ZEIN HIZKUNTZA DOAKIE HOBETO?

	Euskara hobeto	Hiru hizkuntzak berdin	Gaztelania hobeto	Ingelesa hobeto
	%20	%20	%47	%13
	%33	%17	%41	%9
	%49	%23	%20	%8
	%7	%19	%59	%15
	%9	%23	%56	%12
	%7	%21	%66	%6

2.1.11. Hedabideen kontsumo-hizkuntza

Telebista

11. Grafikoa
LMH4 - ZEIN HIZKUNTZA ERABILTZEN DUZU...
IKUSTEN DUZUN TELEBISTA SAIOAN? (%)

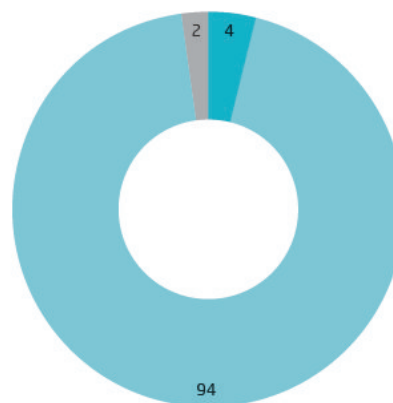


Euskara

Gaztelaniaz

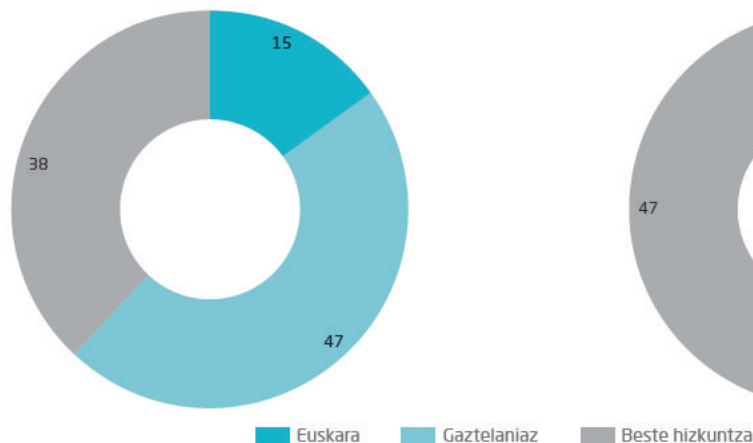
Beste hizkuntza

12. Grafikoa
DBH2 - ZEIN HIZKUNTZA ERABILTZEN DUZU...
IKUSTEN DUZUN TELEBISTA SAIOAN? (%)

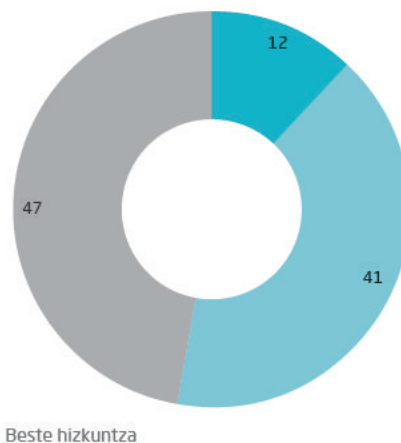


Musika-talde eta abeslariak

13. Grafikoa LMH4 - ZEIN HIZKUNTZA ERABILTZEN DUZU...
GEHIEN ENTZUTEN DUZUN MUSIKA TALDEAN? (%)



14. Grafikoa DBH2 - ZEIN HIZKUNTZA ERABILTZEN DUZU...
GEHIEN ENTZUTEN DUZUN MUSIKA TALDEAN? (%)



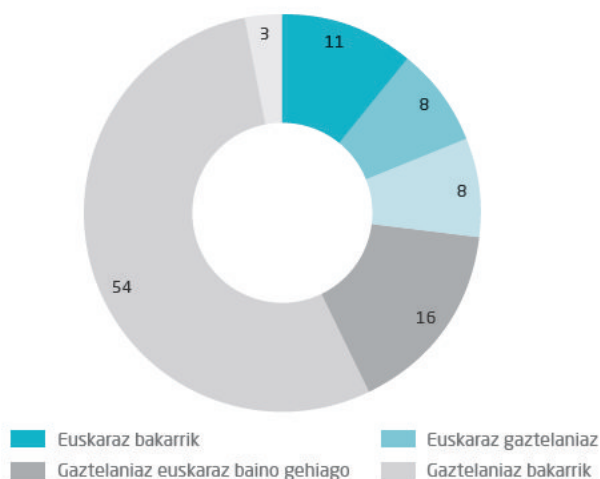
Hedabideen kontsumo-hizkuntza nagusia gaztelania da, alde oso nabarmenarekin. Web orriak, telebista saioak eta filmak gaztelaniaz kontsumitzen ditu ikasleen proportzio oso altu batek (%74-%93), bai LMH4ko ikasleen artean eta bai DBH2koen artean. Euskarazko kontsumoak aldiz, ez du %15a gainditzen (%4-%15). Telebistaren zein filmen kontsumoan alde aipagarria dago ikasmila batetik bestera (ez ordea, web orrietan). LMH4ko ikasleen %14k gehien ikusten duen telebista-programa euskaraz ikusten du, eta DBH2n hamar puntu baxuagoa da proportzio hori (%4). Filmek kasuan ere, datuak telebistakoen antzekoak dira: %12 euskaraz LMH4n eta %3 DBH2n.

Irratiaren kasuan ere, ikasleek gehien entzuten dituzten saioak gaztelaniaz dira nagusiki: %67 LMH4n eta %72 DBH2n; baina euskarazko kontsumoa altuagoa da irratian gorago aipatutako hiru arloetan baino (telebista, web orriak eta filmak): %29 LMH4n eta %25 DBH2n.

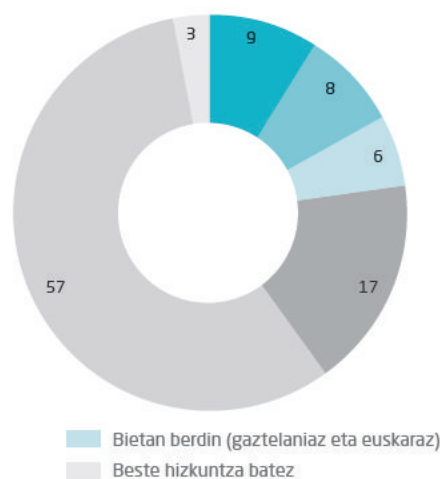
Azkenik, ikasleek gehien entzuten dituzten musika-talde eta abeslarien kasuan, euskaraz abesten dutenak %15 dira LMH4ko ikasleen kasuan eta %12 DBH2koenean. Arlo horretan, euskara eta gaztelania ez diren beste hizkuntzetan aritzen diren taldeen kontsumoa da nabarmentzekoa: %38 da LMH4ko ikasleen artean eta DBH2koen artean berriz, %47.

2.1.12. Erabilera: familian

15. Grafikoa LMH4 - ETXeko ERABILERA (MAHAIAN) (%)



16. Grafikoa DBH2 - ETXeko ERABILERA (MAHAIAN) (%)



Ikasleek eguneroko bizitzan etxean duten hizkuntza-erabileraren argazki on bat eskaintzen digute kide guztiak batera dauden egoerek (jatorduetan, telebista ikusten...). Halakoetan bi ikasmailetako ikasle gehienek etxeetan gaztelania bakarrik edo nagusiki gaztelania erabiltzen da (%70-74). Egoera horietan, etxean euskaraz bakarrik edo nagusiki euskaraz aritzen dira ikasleek %17-19. Aldeak ez dira handiak ikaslearen artean: DBH2ko ikasleek artean 2 puntu gutxiago dira euskaraz bakarrik aritzen diren etxeak eta 3 puntu gehiago gaztelaniaz bakarrik aritzen direnak.

4. Taula
ETXEKOEN ARTEKO ERABILERA. LMH4

LMH4	Beti euskaraz edo euskaraz gaztelaniaz baino gehiago	Beti gaztelaniaz edo gaztelaniaz euskaraz baino gehiago	Beste hizkuntza batean	
Aitarekin	%24	%72	%4	%100
Amarekin	%26	%70	%4	%100
Neba-arrebekin	%31	%67	%2	%100
Gurasoek beraien artean	%14	%82	%4	%100

5. Taula
ETXEKOEN ARTEKO ERABILERA. DBH2

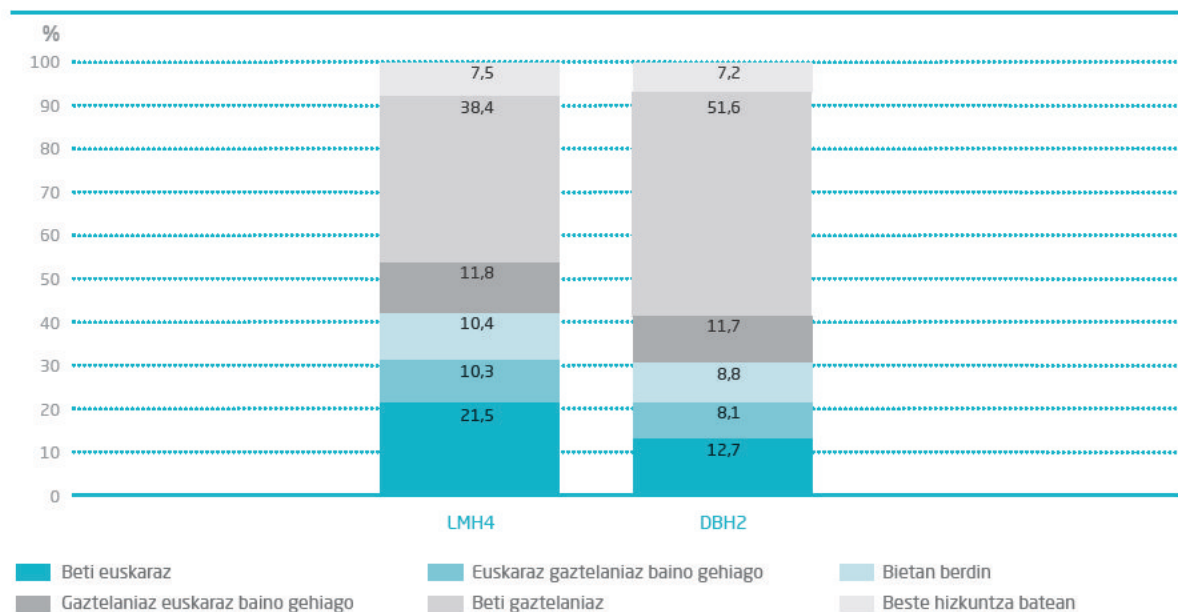
DBH2	Beti euskaraz edo euskaraz gaztelaniaz baino gehiago	Beti gaztelaniaz edo gaztelaniaz euskaraz baino gehiago	Beste hizkuntza batean	
Aitarekin	%21	%76	%4	%100
Amarekin	%21	%75	%3	%100
Neba-arrebekin	%27	%71	%3	%100
Gurasoek beraien artean	%12	%85	%4	%100

Gurasoetako bakoitzarekiko harremana banaka aztertuta, bi ikasmailetako ikasle gehienek (%70-76), gaztelania darabilte beti edo gehienetan beren aitekin eta beren amekin. Beti edo gehienetan euskaraz egiten dutenen proportzioa altuagoa da LMH4n DBH2n baino (3-5 puntu altuagoa). Neba-arrebekin beti edo gehienetan euskara erabiltzen dutenak aitekin eta amekin erabiltzen dutenak baino gehiago dira (5-7 puntu gehiago), eta neba-arreben arteko erabilera hori 4 puntu baxuagoa da DBH2n LMH4n baino (%27 eta %31, hurrenez hurren).

Bi ikasmailetako ikasleek gurasoek euren artean antzeko hizkuntza-erabilera proportzioak dituzte: LMH4n 2 puntu handiagoa da beti edo gehienetan euskaraz egiten dutenen proportzioa (%14) eta 3 puntu baxuagoa gaztelaniaz egiten dutenena (%82). Bi ikasmailetan, gurasoen arteko erabilera horretan beti edo gehienetan gaztelaniaz aritzen direnen proportzioa 10-12 puntu altuagoa da ikasleek gurasoekin duten erabileran baino.

2.1.13. Erabilera: eskolaz kanpo

17. Grafikoa
LMH4 eta DBH2 - ERABILERA ESKOLAZ KANPOKO EKINTZETAN (%)

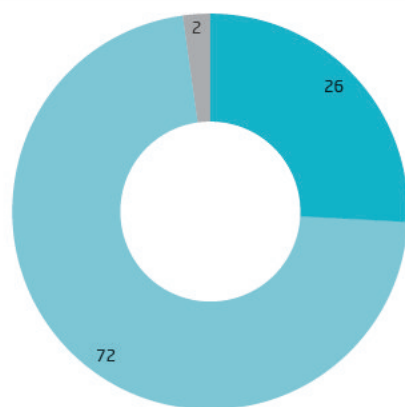


Ikasleek eskolaz kanpoko ekintzetako hizkuntza-erabileran alde nabarmenak daude LMH4tik DBH2ra. 17. grafikoan ikus daitekeenez, ikaslerik gazteenen kasuan ekintza horietan ikasleen %32 beti euskaraz aritzen dira edo euskaraz gaztelaniaz baino gehiago; aldiz %50 beti gaztelaniaz aritzen da edo gaztelaniaz euskaraz baino gehiago. Aldiz, DBH2ko ikasleen artean, gaztelaniazko proportzioa 13 puntu altuagoa da eta euskarazkoa 11 puntu baxuagoa.

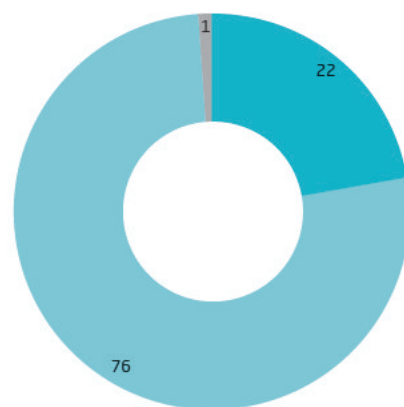
Eskolaz kanpoko hizkuntza-erabilerari dagozkion beste bi aldagai ere neurtu dira ED 2011 proban: ikasleek klase partikularretan egiten dutena eta ikasleek udalekuetan egiten dutena. Horiei buruzko datuak kontsulta daitezke txosten honetako eranskinetan (I eranskina, 13. puntua).

2.1.14. Erabilera: lagunekin internet bidez

18. Grafikoa
LMH4 - LAGUNEKIN TXATEATU (%)



19. Grafikoa
DBH2 - LAGUNEKIN TXATEATU (%)



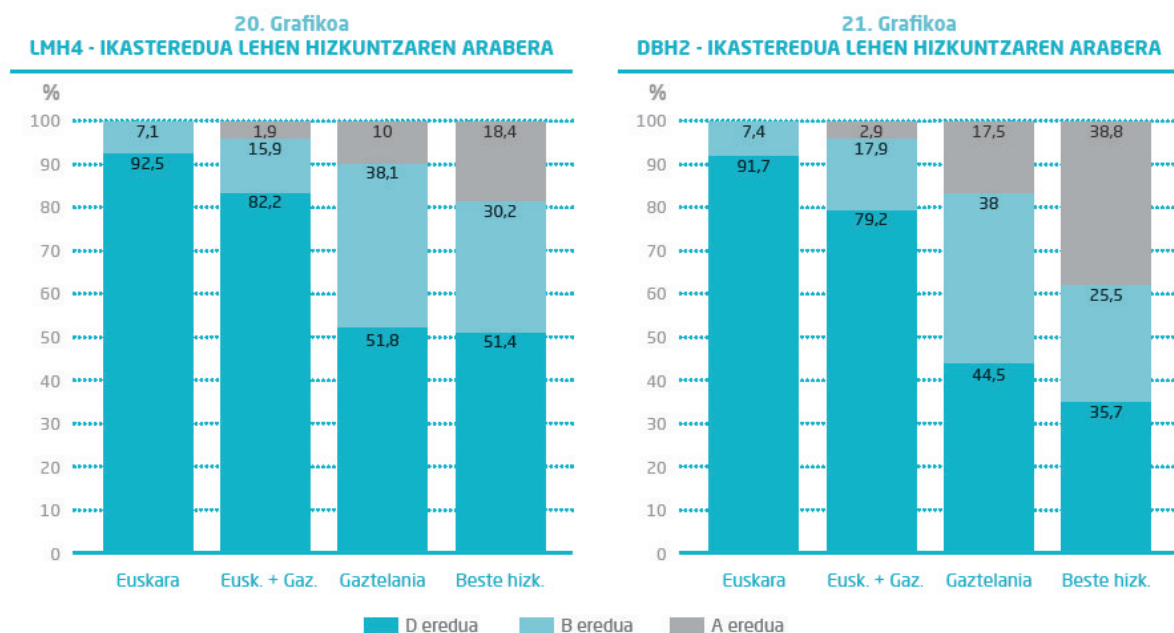
Aldagai honetan jasotzen den informazioa teknologia berrien eremuan kokatzen da eta nagusiki ikasleen hurbileko lagunekiko hizkuntza-erabilerari buruzko informazioa eskaintzen digu. Lagunekin txateatu duten azken aldian gaztelaniaz egin dute LMH4ko ikasleen %72ak eta DBH2koen %76ak. Bi ikasmailen arteko aldea txikiagoa da atal honetan aztertu ditugun beste hainbat aldagaitan baino (erabilera eskolaz kanpoko ekintzetan edota gaitasun erlatiboa).

Kontuan hartzekoa da, dena den, LMH4ko ikasleen zati handi batek ez duela baliozko erantzunik eman galdera honetan (4276 ikasle, ikasleen bostena baino gehiago). Txatean ibiltzeko ohitura LMH4ko ikasleen adinean guztiz orokortua ez dagoenaren seinale izan daiteke.

2.2. HIZKUNTZA-EREDUA, LEHEN HIZKUNTZA ETA HERRIKO EUSKALDUNEN PROPORTZIOA

Aurreko atalean deskribaturiko ikasleen ezaugarri edo aldagaiek (2.1.) badute, kasu askotan eraginik ikasleen eskolako erabilera baldintzatzeko garaian. Ezaugarri horietako batzuk, gainera, elkarren artean loturik daude egungo EAEko errealitatean. Atal honetan (2.2.) ikasleek beren ikasketak egiten dituzten hizkuntza-ereduaren, lehen hizkuntzaren eta beren ikastetxea kokatuta dagoen herriko euskaldunen proportzioaren arteko lotura aztertzen da.

2.2.1. Ikasleen hizkuntza-eredua, lehen hizkuntzaren arabera



Aurreko atalean, 2.1.4 eta 2.1.5 puntuetan konkretuki, ikusi dugu nolakoak diren lehen hizkuntzaren proportzioak aztertutako populazioan eta nolakoak hizkuntza-ereduenak, bi ikasmailetan. Bi aldagai horiek gurutzatzeak lotura nabarmen bat erakusten digu ikasleen lehen hizkuntzaren eta eskolako hizkuntza-ereduaren artean, bai LMH4n eta bai DBH2n. Oro har, euskara edota euskara eta gaztelania lehen hizkuntza gisa izan duten ikasleak askoz proportzio altuagoan joaten dira D eredura (%79 eta %92 artean), lehen hizkuntza gaztelania dutenak baino (%44 eta %52 artean).

Bestalde, bi ikasmaien arteko aldeei dagokionean, nabarmentzekoa da lehen hizkuntza gisa euskara eta gaztelania ez den beste hizkuntza bat dutenen artean, A ereduan ikasten dutenen proportzioa nabarmen altuagoa dela DBH2n LMH4n baino, 20 bat puntu altuagoa, hain zuzen.

2.2.2. Ikasleen hizkuntza-eredua, herriko euskaldunen proportzioaren arabera

6. Taula
HIZKUNTZA-EREDUA HERRIKO EUSKALDUNEN PROPORTZIOAREN ARABERA. LMH4

LMH4	D eredua	B eredua	A eredua	
Euskaldunen prop. < %30 ⁸	%49,5	%39,7	%10,8	%100
Euskaldunen prop. %30 eta 60 artean	%70,7	%23,3	%6	%100
Euskaldunen prop. > %60	%94,9	%5,1	%0	%100

7. Taula
HIZKUNTZA-EREDUA HERRIKO EUSKALDUNEN PROPORTZIOAREN ARABERA. DBH2

DBH2	D eredua	B eredua	A eredua	
Euskaldunen prop. < %30	%42,4	%35,4	%22,2	%100
Euskaldunen prop. %30 eta 60 artean	%66,7	%26,9	%6,4	%100
Euskaldunen prop. > %60	%94	%6	%0	%100

Ikastetxea kokatua dagoen herriko euskaldunen proportzioari erreparatzen badiogu (6 eta 7 taulak), kasu horretan ere hizkuntza-ereduen banaketa ez da orekatua: euskaldunen proportzioa altuagoa den herrietan, oro har, handiagoa da ikasleak D ereduan matrikulatzeko joera, bai LMH4n eta bai DBH2n.

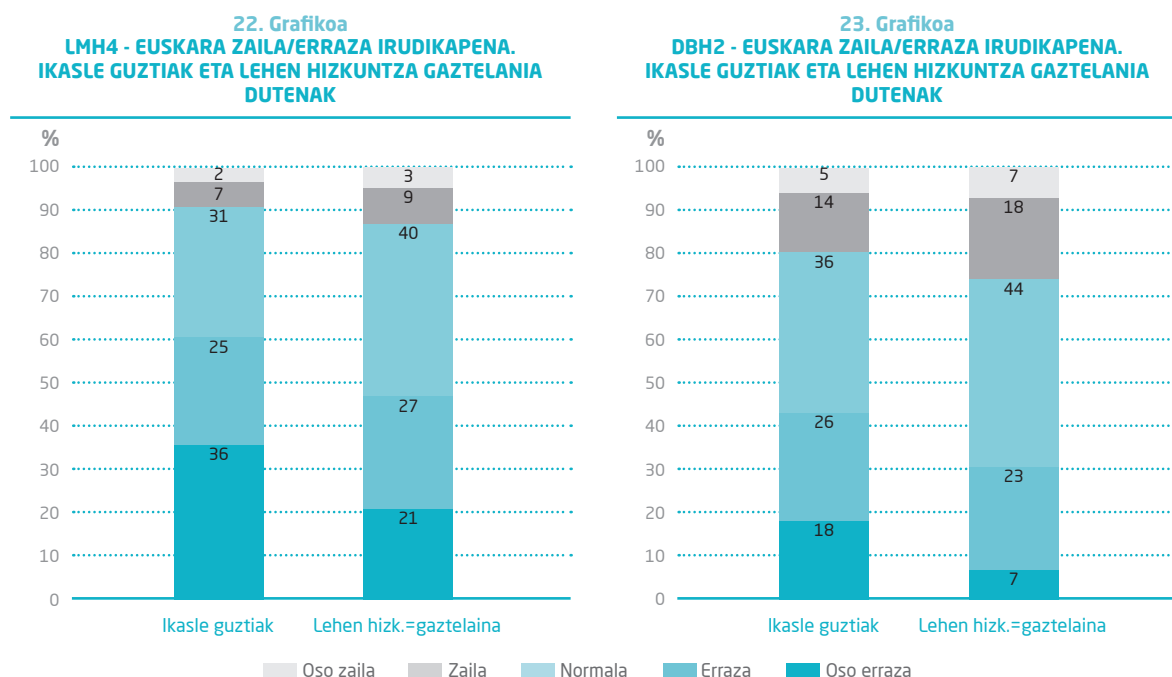
Horrela ba, aurreko puntuan ikasleen lehen hizkuntzarekin ikusi dugun bezala, herriko euskaldunen proportzioarekin ere badago lotura bat hizkuntza-eredu batean edo bestean ikasteko garaian. EAEn eskola-giroko hizkuntza-erabilerak aztertu eta baloratzeko garaian oso kontuan hartzekoak dira lotura horiek; izan ere, aldagaietako bakoitzak banaka izan dezakeen eraginari, harekin lotuta dauden besteena ere gehitzen baitzaie.

⁸ Ikastetxea kokatua dagoen herriko euskaldunen proportzioak (EUSTAT, 2006). Hauek dira proportzio zehatzak: < %30 = < %31,45; %30 eta 60 artean = %60,56 < > %31,46; > %60 = > %60,57.

2.3. AHOZKO GAITASUN ERLATIBOA ETA IRUDIKAPENAK

2.3. atal honetan ikasleen eskola-giroko hizkuntza-erabileren azterketan interesgarri izan litezkeen alderaketazko beste bi analisi eskaintzen dira. Lehen alderaketa ikasleek euskara zaila/erraza izatearen inguruan duten irudikapenaren eta beren lehen hizkuntzaren artean egiten da. Bigarrenean, ikasleek euskara eta gaztelania artean aitortutako ahozko gaitasun erlatiboaren datuak eskaintzen dira, hauek ere beren lehen hizkuntzaren arabera.

2.3.1. Euskara zaila/erraza irudikapena, lehen hizkuntzaren arabera



Gorago, 2.1.9 atalean, ikusi dugu nolakoak diren ikasleen hizkuntzei buruzko irudikapenak, (zailak edo errazak izatearen ikuspegitik). Euskarari, gaztelaniari eta ingelesari buruzko irudikapenen proportzioak adierazi dira aipatu puntu horretan, bi ikasmailetako ikasleentzat.

Kasu honetan, (22. eta 23. grafikoak), gai orokor horren baitan, puntu zehatz batean jarriko dugu arreta, bi aldagai gurutzatuz: ikasleentzat euskara zaila edo erraza zein proportziotan den, eta nola aldatzen den proportzio hori ikasleen lehen hizkuntzaren arabera. Bi grafikoetan, ezkerreko zutabearen populazio osoaren datuak ditugu eta eskuinekoan lehen hizkuntza gaztelania dutenak soilik. Alderaketa lehen hizkuntzatzat gaztelania duten ikasleekin egin da hemen, bi arrazoigatik nagusiki: batetik, aztertutako populazioan ikaslerik gehien lehen hizkuntza gaztelania delako (%62 LMH4n eta %60 DBH2n) eta bestetik, aztertzeko zenbateraino baldintzatzen duen lehen hizkuntza horrek ikasleek euskara zail edo erraz moduan irudikatzea.

LMH4ko ikasleei dagokionez (22. grafikoa), EAE osoan %9 dira euskara «zaila» edo «oso zaila» dela diotenak. Horien artean lehen hizkuntza gaztelania dutenak soilik aukeratuta berriz, proportzio hori %12ra igotzen da. Beste modu batean esanda, lehen hizkuntza gaztelania duten EAEko ikasleen %88arentzat, euskara «normala», «erraza» edo «oso erraza» da.

DBH2n (23. grafikoa), EAEko ikasle guztien artean, %19 dira euskara «zaila» edo «oso zaila» dela diotenak. Lehen hizkuntza gaztelania duten ikasleen artean, aldiz, proportzio hori 6 puntu altuagoa da (%25,5). Aldiz, lehen hizkuntza gaztelania duten lau ikasletik hiruk (%74,5) diote euskara «normala», «erraza» edo «oso erraza» dela.

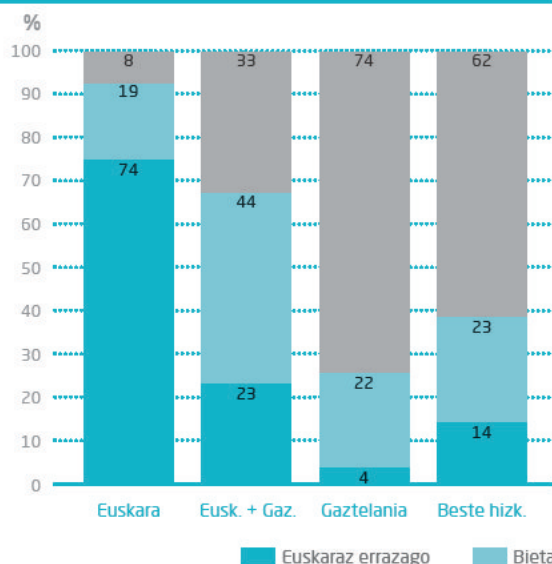
Laburtuz, beraz, esango genuke:

- Euskara hizkuntza zail edo erraz gisa irudikatzearen aldetik, EAEko ikasle guztiak kontuan hartuta, proportzio txikia dela hizkuntza «zaila» edo «oso zaila» dela diotenak (%9 LMH4n eta %19 DBH2n).
- Ikasleek etxean jasotako lehen hizkuntza euskara edo gaztelania izateak badu eragina irudikapen horietan, baina eragin hori apala da: lehen hizkuntza gaztelania dutenen artean, LMH4n, «zaila» edo «oso zaila» dela diotenak, 3 puntu gehiago dira populazio osoan baino, eta 6 puntu gehiago DBH2n.
- Lehen hizkuntza gaztelania duten ikasleen artean beraz, gehiago nabarmena dira EAE osoan euskara «normala», «erraza» edo «oso erraza» dela diotenak: %88 LMH4n eta %74,5 DBH2n. Azken puntu hau EAEko hezkuntza elebidunaren lorpenatzat har genezake, ikasleen etxeko hizkuntza gaztelania dutenen artean ere irudikapen zailak dituztenak proportzio txikia izatea lortzen den heinean.

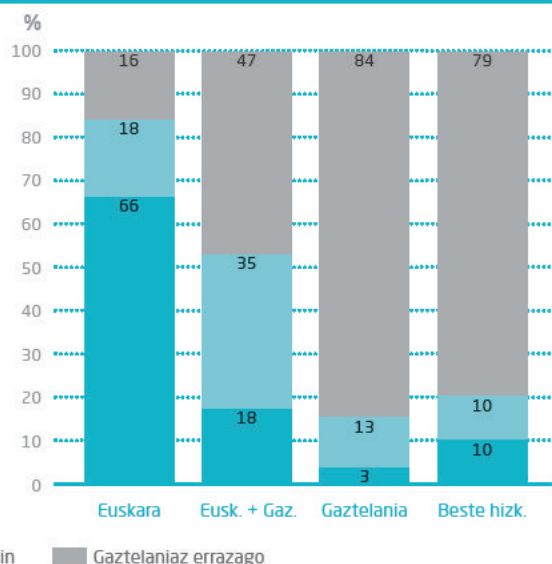
2.3.2. Ahozko gaitasun erlatiboa, lehen hizkuntzaren arabera

Puntu honetan beste alderaketa bati eskainiko diogu arreta. Gorago, 2.1.7 atalean azaldu dira ikasleen ahozko gaitasun erlatiboari buruzko datu orokorrak, aztertutako populazio osoari dagozkionak. Ikasleek aitortutako datuak dira, hitz egiteko zein hizkuntzatan duen erraztasun gehiago galdetuta⁹. Ikasle guztiak kontuan hartuta, gehiengoak erraztasun gehiago aitortzen du gaztelaniaz hitz egiteko euskaraz baino (%55 LMH4n, eta %65 DBH2n). Datu orokor horretan sakonduz, atal honetan ikasleak sailkatu egin ditugu beren lehen hizkuntzaren arabera: 24. grafikoa LMH4ko ikasleen datuak jasotzen dira, eta 25.ean DBH2koei dagozkienak.

24. Grafikoa LMH4 - AHOZKO GAITASUN ERLATIBOA, LEHEN HIZKUNTZAREN ARABERA



25. Grafikoa DBH2 - AHOZKO GAITASUN ERLATIBOA, LEHEN HIZKUNTZAREN ARABERA



⁹ Galdera: Orokorrean, zein hizkuntzatan duzu erraztasun gehiago, hitz egiteko? Gaztelaniaz errazago / Euskaraz errazago / Bietan berdintsu.

Lehen hizkuntza euskara, gaztelania, biak edo beste hizkuntza bat izan duten ikasleak multzokatuta, ahoz aritzeko aitortutako gaitasun erlatiboan aldeak oso nabarmenak dira, bai LMH4n eta bai DBH2n. Edonola ere, okerra litzateke pentsatzea ahozko gaitasun erlatibo horretan aitortzen duten alde hori guztia lehen hizkuntzaren eraginez bakarrik gertatzen dela.

Izan ere, EAEko egungo errealitatean, aldagai asko elkarri loturik daude eta ikasleek guztien eraginak jasotzen dituzte batera. Esate baterako, lehen hizkuntza euskara duten EAEko ikasleak bakarrik hautatzen ditugunean, guztiek etxean euskara jasotzeaz gain, batez beste herri euskaldunagoetan bizi diren ikasleak hautatzen ari gara, lagun euskaldun gehiago dituztenak, beren herrian aisialdiko euskarazko eskaintza ugariagoa dutenak, etab. Alderantziz, lehen hizkuntza gaztelania duten ikasleak soilik hautatzean, euskara erraztasunez hitz egiteko —etxean ez ezik— ingurunean ere askoz aukera gutxiago dituen ikasle-taldea hautatzen dugu: batez beste zonalde erdaldunagokoak, euskarazko aisialdi gutxiago dutenak, euskaraz erraz moldatzen diren lagun gutxiago dituztenak...

Hori jakinik ere, badira nabarmentzeko moduko puntuak goiko bi grafikoek jasotzen dituzten datuetan. Bereziki, bi ikasmailen arteko alderaketak eskaintzen digu oso informazio baliagarria baloratzeko nolako aukerak dauden gaur egun EAEko eskolan eta gizartean, ikasleek euskaraz eta gaztelaniaz erraztasuna izateko eta bi hizkuntzak erabiltzeko.

Oro har, lehen hizkuntza edozein izanik ere, ikasleen ahozko gaitasun erlatiboak beren lehen hizkuntzarantzko joera adierazten du, bai LMH4ko eta bai DBH2ko ikasleen artean. Bi ikasmailetan da nabarmena joera hori. LMH4n, euskara lehen hizkuntza duten ikasleen %74 hitz egiteko euskaraz moldatzen errazago, eta proportzio bera dute gaztelania lehen hizkuntza dutenek ere: %74k gaztelaniaz errazago moldatzen dela aitortzen du. DBH2ko ikaslerian, lehen hizkuntza euskara duten ikasleen artean, euskaraz ahoz errazago moldatzen direnak %66 dira (LMH4n baino 8 puntu gutxiago) eta lehen hizkuntza gaztelania dutenen artean %84 dira gaztelaniaz errazago moldatzen direnak (10 puntu gehiago). Intentsitate berarekin ez bada ere, eta DBH2ko kasuan hain nabarmena ez den arren, ahozko gaitasun erlatibo aitortuak lehen hizkuntzaren alderako joera du.

Datu horien interpretazioa eginaz pentsa genezake, gaur egun EAEko ikasleek eskolan, familian eta gizarteko beste eremuetan bizi duten errealitatearekin, ikasleak helduago egin ahala (gure kasuan, 9-10 urte izatetik 13-14 urtera pasatzean), pisu gehiago hartzen joaten dela gaztelaniaren erabilera soziala ikasleen egunerokoan, euskararen erabileraren kontura. Ondorioz, eskolan antzeko baldintzak izan arren, ikasleen ahozko gaitasun erlatiboak gaztelaniaren aldeko joera du (euskara/gaztelania bikoteari dagokionez).





3. ESKOLA-GIROKO HIZKUNTZA- ERABILERA

Bigarren atalean aztertutako populazioaren hainbat ezaugarri deskribatu ondoren, hirugarren honetan iritsi gara Arrue ikerketaren aztergai nagusira: ikasleen eskola-giroko hizkuntza-erabilera aztertzea. Atal honetan EAEn LMH4ko eta DBH2ko ikasleek eskola-giroan egiten duten hizkuntza-erabileraren datuak eskaintzen dira. Erabilera horretan, bereizi egiten dugu ikaskideen arteko erabilera den edota ikasleek irakasleekin dutena. Halaber, hizkuntza-erabilera gela barruan edo hortik kanpo gertatzen den ere bereizten dugu, eskola-giroko ikasleen lau erabileratan jartzen dugu arreta nagusia. Ondorengo hizkuntza-erabilera hauek, hain zuzen:

a) Ikasleen eskolako erabilera: ikaskideekin gelan

Modu aitortuan jaso da, ikasleei eginiko galderen bitartez¹⁰. Gela barruan gertatzen den ikasleen arteko hizkuntza-erabilera da, eta pentsatzekoa da, gela barruan den heinean, ikasketetako jarduera-hizkuntzak eta irakasleak/ikastetxeak sustatutako erabilera-arauek baldintzatzen dutela, neurri batean.

b) Ikasleen eskolako erabilera: ikaskideekin jolaslekuan

Ikasleek duten eskola-giroko erabilera-esparru libreena da jolaslekua, gidaritzarik edo arautzerik gutxien duena, baina noski, eskolako testuinguruan kokatua. Gelakoa bezala, hau ere, ikaskideen arteko harremanari dagokio, berdinen arteko harremanari eta ikasleei eginiko galderen bidez jaso da¹¹.

c) Ikasleen eskolako erabilera: irakasleekin gelan

Ikasleentzat autoritadedun pertsona da irakaslea. Ikastetxearen beste hainbat jokatzeko modu eta irizpiderekin batera, hizkuntza-irizpideak ere ikasleei transmititzen dizkiena, eta neurri batean haiek betearazteaz ere arduratzen dena. Horrez gain, gela barruan, ikasle eta irakasleen arteko erabilera hau, irakasteko baliatzen den hizkuntzarekin oso lotuta dago, noski. Ikasleari galdetu zaio zein hizkuntzetan egiten dien berak irakasleei gelan¹².

d) Ikasleen eskolako erabilera: irakasleekin gelaz kanpo

Irakaslearen autoritatea eta ikasketetako hizkuntzarekiko lotura ez da, ziurrenik, gela barruko eremura mugatzen. Pentsatzekoa da ikasleek beren irakasleekin gela barruan hitz egiteko erabiltzen duten hizkuntza, kasu askotan gelatik kanpo ere hizkuntza berdina izango dela, baina testuingurua aldatzen den neurrian, aztergai interesgarria zaigu. Erabilera honi buruzko datuak jasotzeko ere ikasleei galdetu zaie nola hitz egiten dieten irakasleei gelatik kanpo¹³.

Ikasleen eskola-giroko hizkuntza-erabileraren azterketa, aipatu bezala, azaldu berri ditugun lau hizkuntza erabileren azterketan oinarritu dugu (a, b, c eta d). Modu osagarrian, eta ikasleen erabileraren analisisan aldagai aske modura baliatzeko, eskola giroko bosgarren erabilera bati buruzko datuak ere jaso dira. Kasu honetan ez da ikasleek eginiko erabilera, baizik eta irakasleek beren artean egiten dutena. Hona hemen xehetasunak:

Irakasleen arteko erabilera

Ikasleen begitan, ikastetxeko hizkuntza-giroa dei dezakeguna elementu askok osatzen dute. Horien arteko bat da zein hizkuntzetan ikusten duten ikasleek gertatzen direla irakasleen arteko elkarrizketak. Ikasleei galdetu zaie ea beraien ustez nola hitz egiten duten irakasleek euren artean¹⁴.

¹⁰ Galdera: Adieraz ezazu zein hizkuntzetan hitz egiten duzun ondorengo egoeratan: .../... Eskolako ikaskideekin gela barruan.

¹¹ Galdera: Adieraz ezazu zein hizkuntzetan hitz egiten duzun ondorengo egoeratan: Zure gelako lagunekin jolaslekuan.

¹² Galdera: Adieraz ezazu normalean zein hizkuntzetan .../... hitz egiten diezun ZUK irakasleei gelan.

¹³ Galdera: Adieraz ezazu normalean zein hizkuntzetan .../... hitz egiten diezun ZUK irakasleei gelatik kanpo.

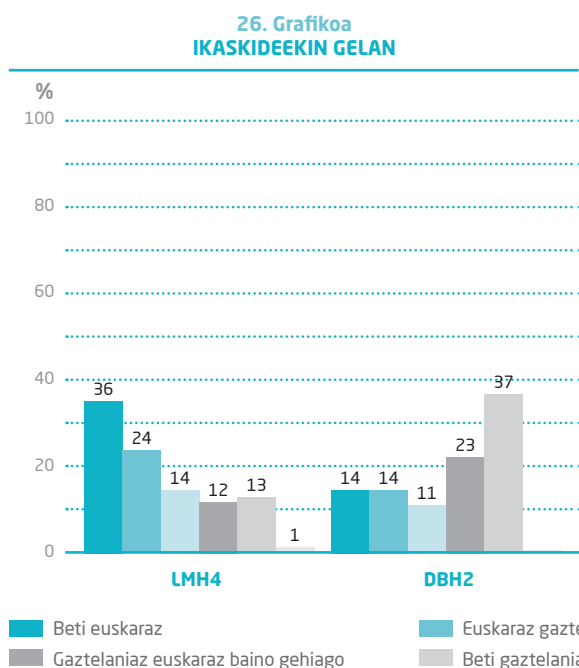
¹⁴ Galdera: Adieraz ezazu normalean zein hizkuntzetan .../... hitz egiten duten zure irakasleak beraien artean.

3.1. HIZKUNTZA-ERABILERA IKASKIDEEN ARTEAN ETA IRAKASLEEKIN

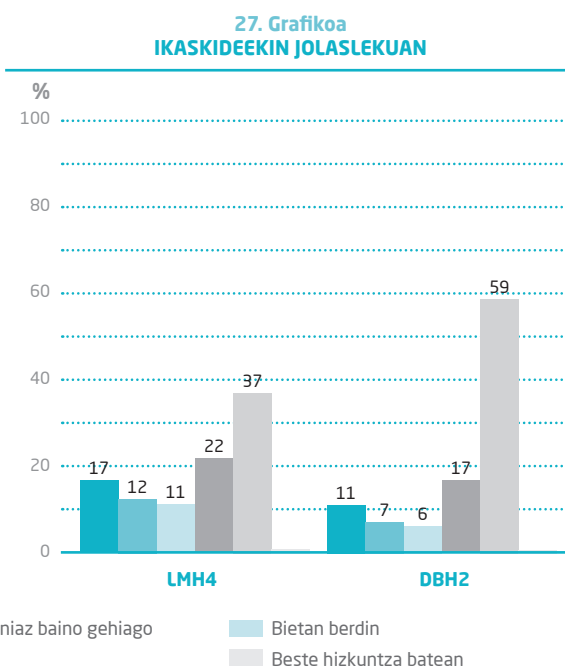
3.1.1. Hizkuntza-erabilera ikaskideen artean eta irakasleekin

Ikaskideekin gela barruan erabiltzen den hizkuntzari dagokionez, erabilera-proportzioak oso ezberdinak dira bi ikasmailatan. LMH4n, beti euskaraz edo euskaraz gaztelaniaz baino gehiago egiten duten ikasleak %60 dira eta DBH2n, berriz, %28. Beti gaztelaniaz edo gaztelaniaz euskaraz baino gehiago hitz egiten dutenen proportzioa LMH4n ikasleen %25koa da eta DBH2n ikasleen %60koa.

a) Ikaskideen artekoa gelan



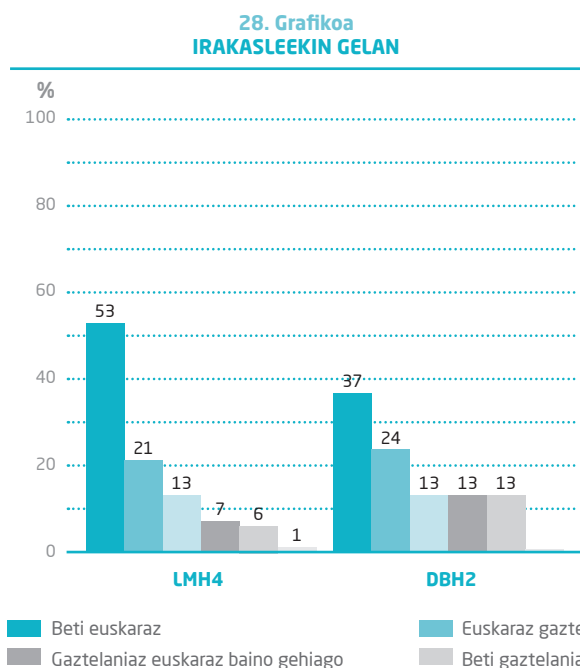
b) Ikaskideen artekoa jolaslekuan



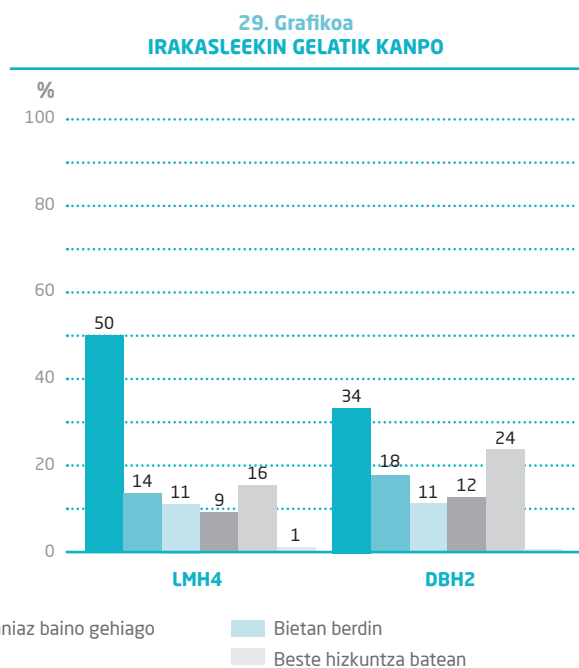
Bi ikasmailatan, ikaskideekin jolaslekuan beti gaztelaniaz edo gaztelaniaz euskaraz baino gehiago egiten duten ikasleek gehiengo zabala osatzen dute. Hala ere, alde nabarmenak daude proportzioetan ikasmaita batetik bestera. DBH2n, beti gaztelaniaz edo gaztelaniaz euskaraz baino gehiago hitz egiten duten EAEko ikasleen proportzioa LMH4koa baino 17 puntu handiagoa da (%76 eta %59, hurrenez hurren).

Aurreko puntuan eskainitako gela barruko hizkuntza erabilerekiko aldaketa nabarmena ematen da jolaslekuko erabileran, bereziki LMH4ko ikasleen artean. Gela barruan, LMH4ko ikasle gehienak beti euskaraz aritzen dira elkarrekin, edo euskaraz gaztelaniaz baino gehiago (%60); jolaslekuan berriz, beti gaztelaniaz edo gaztelaniaz euskaraz baino gehiago aritzen da ikasleen gehiengo (%59). DBH2ko ikasleen kasuan, aldaketa ez da hain nabarmena, baina horien artean ere euskarazko erabilera askoz baxuagoa da jolaslekuan gela barruan baino eta lau ikasle hiru (%75) beti gaztelaniaz edo gaztelaniaz euskaraz baino gehiago aritzen da ikaskideekin jolaslekuan.

c) Irakasleekin gela barruan



d) Irakasleekin gelatik kanpo



EAEko LMH4ko ikasleen erdiak baino gehiagok (%53) beti euskaraz egiten die irakasleei gelan. DBH2n, beti euskaraz edo euskaraz gaztelaniaz baino gehiago egiten dietenen taldea LMH4n baino 13 puntu txikiagoa da; hala izanik ere, bi ikasmaitan joera nagusia da ikasleek irakasleari euskaraz egitea gela barruan. Irakasleei beti gaztelaniaz edo gaztelaniaz euskaraz baino gehiago egiten dietenen proportzioa %13koa da LMH4n eta proportzio hori bikoiztu egiten da DBH2n (%26).

Gelatik kanpo LMH4ko ikasleen %64ak euskaraz egiten die beti irakasleei, edo euskaraz gaztelaniaz baino gehiago. DBH2n, aldiz, %52koa da proportzio hori. Beti gaztelaniaz edo gaztelaniaz euskaraz baino gehiago egiten dietenak %25 dira LMH4n eta %36 DBH2n.

Gela barruan: ikaskideari edo irakasleari...

3.1.1.a eta 3.1.1.c/d ataletan ikusi berri ditugun datuak alderatzen baditugu, ikusten dugu gela barruko hizkuntza-erabileretan ikasleen aldetik jokaera oso ezberdina dela, beraien artean hitz egin edo irakasleari zuzendu. Joera aldaketa hori askoz nabarmenagoa da DBH2ko ikasleen artean LMH4koen artean baino.

EAEko LMH4ko ikasleen %74ak beti euskaraz edo euskaraz gaztelaniaz baino gehiago egiten die irakasleei gela barruan. Aldiz, ikaskideei hitz egitean, proportzio hori %60koa da. Irakasleei gelan beti gaztelaniaz edo gaztelaniaz euskaraz baino gehiago egiten dieten ikasleak %13 dira, eta ikaskideekin ari direnean berriz, hala komunikatzen direnak %25 dira.

Gela barruko erabileretan gertatzen diren alde horiek, dena den, askoz nabarmenagoak dira DBH2ko ikasleen artean. Irakasleei ari zaizkienean, EAEko ikasleen %61ak beti euskaraz egiten du, edo euskaraz gaztelaniaz baino gehiago, eta %26 dira egoera horretan beti edo gehienetan gaztelaniaz egiten dutenak. Erabat bestelakoak dira proportzio horiek gela barruko elkarrizketa hori ikasleen artean denean: %60ak beti gaztelaniaz edo gaztelaniaz euskaraz baino gehiago egiten du, eta beti euskaraz edo euskaraz gaztelaniaz baino gehiago aritzen direnak %28 dira.

Laburtuz...

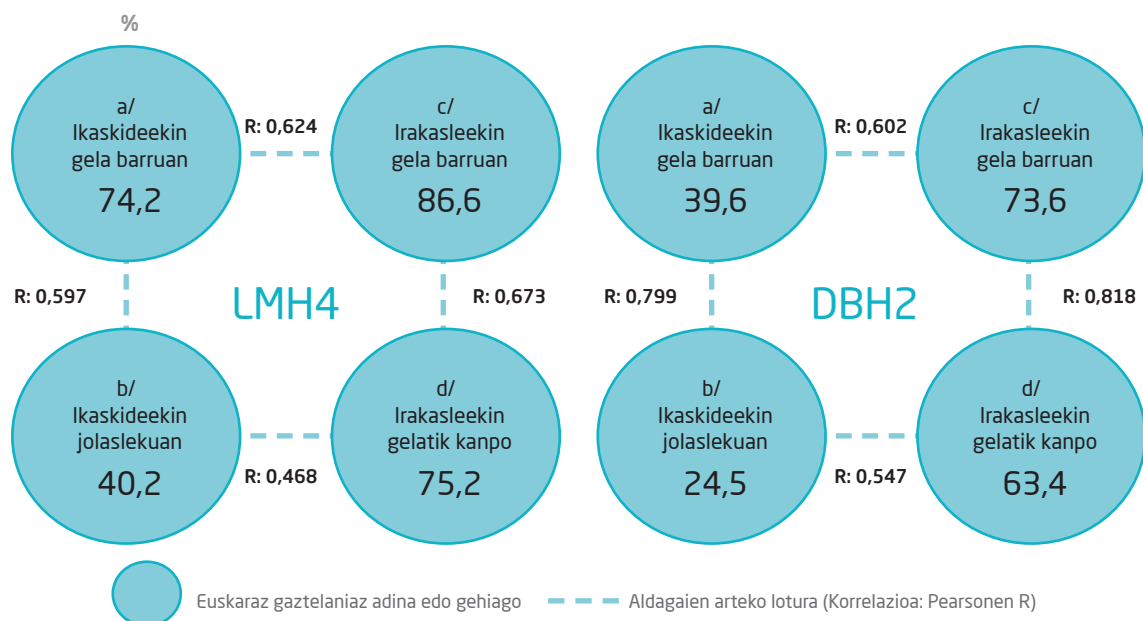
Ikasleek beraien artean eta irakasleekin dituzten hizkuntza-erabileren ideia nagusiak laburtzeko beraz, esan genezake LMH4ko ikasleen gehiengoak euskara erabiltzen duela beti edo euskara gaztelania baino gehiago irakasleekin (gelan eta gelatik kanpo) eta ikaskideekin gelan. Jolaslekuan ikaskideekin ordea, proportzio handiagoa osatzen dute beti gaztelaniaz edo gaztelaniaz euskaraz baino gehiago egiten dutenak. DBH2ko ikasleen gehiengoak gaztelaniaz egiten du nagusiki ikaskideekin (gelan eta gelaz kanpo) eta euskaraz irakasleekin (gelan eta gelaz kanpo).

3.1.2. Erabileren arteko korrelazioak eta nagusiki euskaraz aritzen diren ikasleen proportzioak

Ikasleen eskolako erabilerak ikaskideekin eta irakasleekin, gela barruan eta gelatik kanpoko egoeratan euskaraz, gaztelaniaz eta beste hizkuntza batean zein proportziotan gertatzen diren ikusi ondoren, azter dezagun nolakoak diren lau erabilera horien arteko loturak LMH4n eta DBH2n.

Ondorengo irudian (1. Irudia), bi datu ezberdin eskaintzen dira batera: batetik, bi ikasmailetan lau erabileren artean ematen diren korrelazioak zenbatekoak diren ikus dezakegu (Pearsonen R). Bigarren datu bat ere txertatu da irudian: aztertutako lau erabileretan (a, b, c eta d), zenbatekoa den ikasmaila bakoitzean EAEko ikasleen artean *euskaraz gaztelaniaz adina edo gehiago* egiten duten ikasleen proportzioa¹⁵:

1. Irudia. IKASMAILA BAKOITZEAN EAEKO IKASLEEN ARTEAN EUSKARAZ GAZTELANIAZ ADINA EDO GEHIAGO EGITEN DUTEN IKASLEEN PROPORTZIOA



1. irudiko datuetan ikus dezakegunez, ikaskideen artean, LMH4n *euskaraz gaztelaniaz adina edo gehiago* aritzen diren ikasleen proportzioa askoz handiagoa da gela barruan jolaslekuan baino (ia 35 puntu altuagoa). DBH2n, berriz, gela barruan nahiz jolaslekuan euskarazko erabilera baxuagoa da LMH4n baino, eta bi eremuen arteko aldea ere askoz apalagoa da (15 puntukoa, konkretuki).

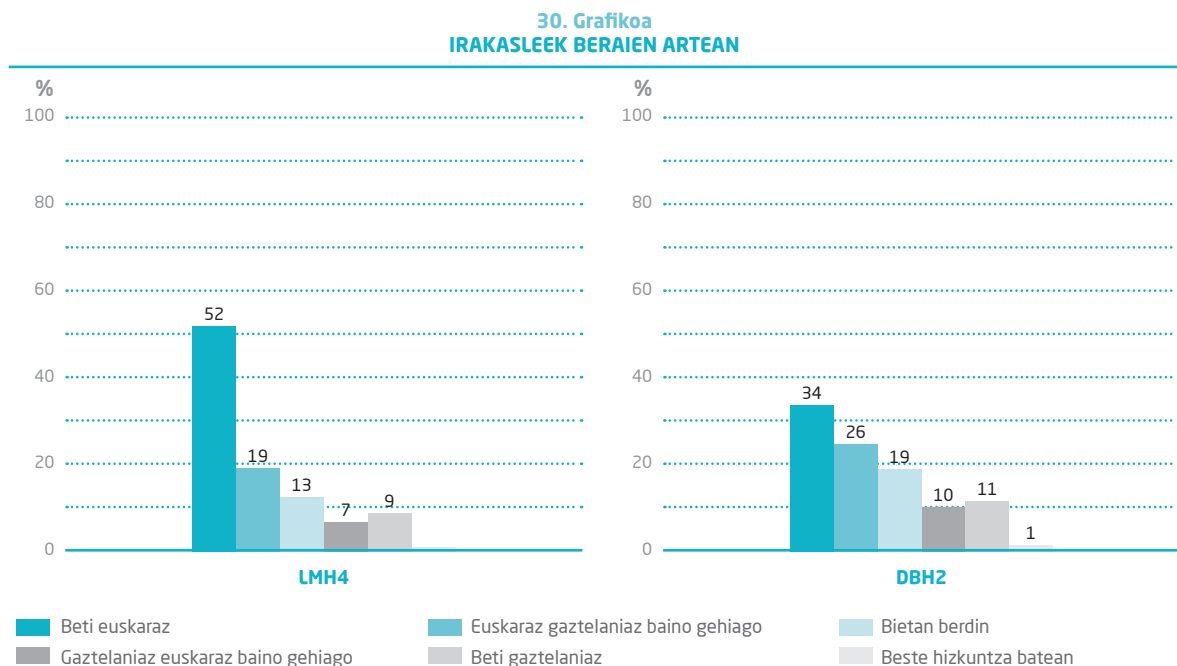
Irakasle eta ikasleen arteko elkarriketetan ere, *euskaraz gaztelaniaz adina edo gehiago* aritzen diren ikasleen proportzioa altuagoa da LMH4n DBH2n baino. Era berean, bi ikasmailetan erabilera hori altuagoa da gela barruan gelatik kanpo baino, bai LMH4n eta bai DBH2n (11 eta 10 puntu, hurrenez hurren).

¹⁵ *Euskaraz gaztelaniaz adina edo gehiago* egiten duten ikasleen proportzioa kalkulatzeko, jatorrizko datuetan erantzun hauek dituzten ikasleen proportzioak batu dira: *Beti euskaraz* + *Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago* + *Bietan berdin* (Ikus datuak *Eranskina II* atalean).

Erabileren arteko korrelazioei dagokionez, DBH2ko ikasleen artean korrelazio oso altua dago gela barruan ikaskideek duten erabileraren eta jolaslekuan dutenaren artean (R: 0,799). Korrelazio hori askoz apalagoa da LMH4ko ikasleen artean (R: 0,597).

Irakasleekin duten erabileraren kasuan ere, gela barruko eta gelatik kanpoko erabileren arteko korrelazioa askoz handiagoa da DBH2ko ikasleen artean, LMH4koen artean baino (R: 0,818 vs R: 0,673)¹⁶.

3.1.3. Erabilera irakasleen artean



Atal honekin amaitzeko, irakasleen arteko erabileren datuak ditugu aurreko grafikoan. Bi ikasmailetan, EAEko irakasle gehienek arteko elkarrizketak euskaraz dira, LMH4koen artean askoz modu nabarmenagoan. Konkreteki, ikasleek aitortutakoaren arabera, LMH4n irakasleen arteko elkarrizketen %71 beti euskaraz edo euskaraz gaztelaniaz baino gehiago izaten dira; DBH2n, berriz, elkarrizketen proportzio hori %60koa da. Beti gaztelaniaz edo gaztelaniaz euskaraz baino gehiago aritzen direnen proportzioa DBH2n LMH4n baino 5 puntu altuagoa da (%21 eta %16, hurrenez hurren). Datu hauek irakurtzean, gogoan izan behar da ez dela berdina bi ikasmailetan A, B eta D ereduaren dauden ikasleen proportzioa, horren arabera ezberdintasunak ematen baitira ikasmaila bateko eta besteko irakasleriaren ezaugarri soziolinguistikoetan: gogora dezagun (2.1.5 atala) DBH2n A ereduko ikasleen proportzioa LMH4 baino 6 puntu handiagoa da (%13 eta %7 hurrenez hurren).

3.2. ESKOLA-GIROKO ERABILEREN KONBINAZIOAK

Eskola-giroko hizkuntza-erabileretako banaketa orokorra ikusi dugu orain artean. Ikasmaila bakoitzean, solaskide mota bakoitzarekin eta testuinguru desberdinetan dauden joera nagusiak ikusteko balio izan du. Hurrengo urratsa, esparru, solaskide eta ikasmaila ezberdinetan joera berdina edo ezberdina ematen diren aztertzea izango da.

Joera orokorreari erreparatzeko xedea duenez, analisi hau egiterakoan galdetegiaren eskaini diren 6 erantzun-aukerak lau kategoriatan laburbildu dira¹⁷. Gainera, ikuspegi orokorra eskuratzeko nahikoa delakoan, ondorengo koadroetan ohikoenak diren konbinazioak soilik jaso dira.

¹⁶ 1. Irudian agertzen diren eskolako erabileren arteko korrelazio guztiak estatistikoki adierazgarriak dira, %99ko konfiantza-mailarekin.

Eskola-giroko esparru desberdinetan solaskide mota desberdinekin normalean egin ohi duten hizkuntza-erabilerak nola konbinatzen diren aztertu dugu. Hautu horien arabera, zein tipologia den ohikoena ikus dezakegu.

8. Taula. ESKOLAKO ERABILEREN KONBINAZIOAK LMH4N

Ikaskideekin		Irakasleekin		Ikasle kop.	%
Jolas lekuan	gelan	gelan	gelatik kanpo		
EUSK	EUSK	EUSK	EUSK	4.437	24,4
GAZT	EUSK	EUSK	EUSK	3.014	16,6
GAZT	GAZT	GAZT	GAZT	1.736	9,6
BIAK	EUSK	EUSK	EUSK	1.177	6,5
GAZT	GAZT	EUSK	EUSK	1.098	6,0
GAZT	BIAK	EUSK	EUSK	692	3,8
GAZT	EUSK	EUSK	GAZT	611	3,4
GAZT	GAZT	EUSK	GAZT	404	2,2
GAZT	GAZT	BIAK	GAZT	384	2,1
GAZT	BIAK	BIAK	BIAK	354	2,0
Beste konbinazioak				4.272	23,5
GUZTIRA				18.179	100

Aztertutako ikasleria osoa kontuan hartuta, LMH4ko ikasleen artean esparru guztietan eta solaskide-mota guztiekin nagusiki euskara erabiltzen dutenen tipologia kokatzen dira ikasle gehien (%24). Multzo txikiagoa izan arren, bigarren tipologia ohikoena da ikaskideekin jolaslekuan nagusiki gaztelania erabiltzen duena eta ikaskideekin gelan edo irakasleekin edonon, berriz, nagusiki euskara (%17). Esparru guztietan solaskide mota guztiekin nagusiki gaztelania erabiltzeko joera dutenek osatzen dute hirugarren multzorik handiena (%10).

9. Taula. ESKOLAKO ERABILEREN KONBINAZIOAK DBH2N

Ikaskideekin		Irakasleekin		Ikasle kop.	%
Jolas lekuan	gelan	gelan	gelatik kanpo		
GAZT	GAZT	GAZT	GAZT	3.906	23,3
GAZT	GAZT	EUSK	EUSK	2.936	17,5
EUSK	EUSK	EUSK	EUSK	2.731	16,3
GAZT	EUSK	EUSK	EUSK	1.004	6,0
GAZT	GAZT	BIAK	GAZT	803	4,8
GAZT	BIAK	EUSK	EUSK	796	4,8
GAZT	GAZT	EUSK	GAZT	702	4,2
GAZT	GAZT	BIAK	BIAK	642	3,8
GAZT	GAZT	EUSK	BIAK	493	2,9
BIAK	EUSK	EUSK	EUSK	421	2,5
Beste konbinazioak				2.311	13,8
GUZTIRA				16.745	100

17	GALDETEGIKO ERANTZUNA Beti euskaraz Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago Bietan berdin Gaztelaniaz euskaraz baino gehiago Beti gaztelaniaz Beste hizkuntza batean	METATUTAKO ERANTZUNAK Nagusiki euskaraz Bietan berdin Nagusiki gaztelaniaz Beste hizkuntza batean	LABURDURA EUSK BIAK GAZT BESTE
----	--	--	--

DBH2ko ikasleei dagokionez, ikasle gehien biltzen duen tipologia eskolako solaskide mota guztiekin eta testuinguru guztietan nagusiki gaztelania erabiltzen duena da (%23); hau da, LMH4ko ikasleriaren artean hirugarren lekuan geratzen den tipologia. Horretaz gain, beste bi tipologia nabarmentzen dira besteen gaineratik. Bigarren lekuan, ikaskideekin gelan eta jolaslekuan nagusiki gaztelania eta irakasleekin gelan edo gelatik kanpo euskara erabiltzen dutenena (%18). Hirugarren lekuan berriz, ikaskide eta irakasleekin gelan eta gelatik kanpo nagusiki euskara erabiltzen dutenen tipologia dugu (%16), LMH4n ohikoena dena, hain zuzen.

3.3. ESKOLA-GIROKO HIZKUNTZA-ERABILERAREN ALDERAKETAK

3.1 eta 3.2 ataletan ikusi dugu nolakoak diren ikasleen eskola-giroko erabilerak, aztertutako populazio guztia kontuan hartuta. 3.3 atal honetan populazio hori lau aldagairen arabera banatuko dugu, eskolako erabilerak aldagai horien arabera aldatzen ote diren ikusteko. Hauek dira aldagaiak: *herriko euskaldunen proportzioa*, ikasleen *lehen hizkuntza*, taldearen *hizkuntza-eredua* eta ikaslearen *sexua*.

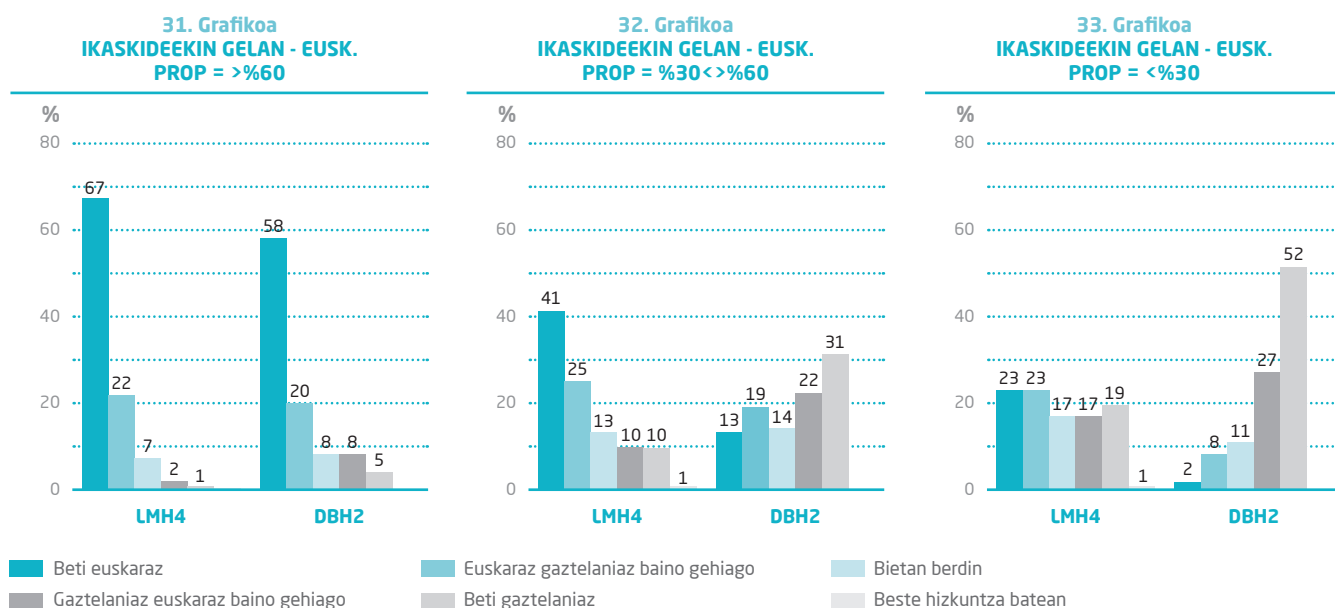
3.3.1. Eskolako erabilerak, herriko euskaldunen proportzioaren arabera

Ondorengo lau puntuetan (a, b, c eta d) eskolako erabileren datuak eskaintzen dira, ikastetxe bakoitza kokatuta dagoen *herriko euskaldunen proportzioaren* arabera populazioa hiru multzotan berezita¹⁸. Datuen arteko aldeak nabarmenak dira, eta estatistikoki adierazgarriak (ji karratua).

3.3.1. puntu honetan zehar eskainitako alderaketetan grafikoak modu honetan daude ordenatuta: ezkerreko grafikoan (31. grafikoa) euskaldunak %60tik gora diren EAEko herrietan kokatutako ikastetxeen datuak biltzen dira, erdiko grafikoan (32. grafikoa) euskaldunak %30 eta %60 artean diren herrietakoak, eta eskuineko grafikoan (33. grafikoa), euskaldunak %30etik behera diren herrietan dauden ikastetxeetako ikasleenak.

Lehen puntuan (a), ikaskideen arteko gela barruko hizkuntza erabileraren datuak ditugu:

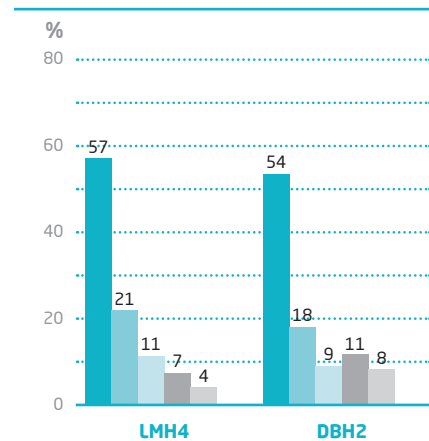
a) Ikaskideen artekoa gelan



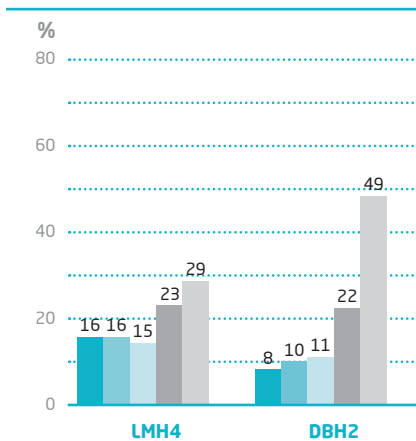
¹⁸ Proportzio zehatzak: «>%60»: herriko euskaldunen proportzioa %60,57tik gorakoa. «%30 < > %60»: eusk. proportzioa %31,46 eta %60,56 artekoa. «<%30»: eusk. proportzioa %31,46tik beherakoa.

b) Ikaskideen artekoa jolaslekuan

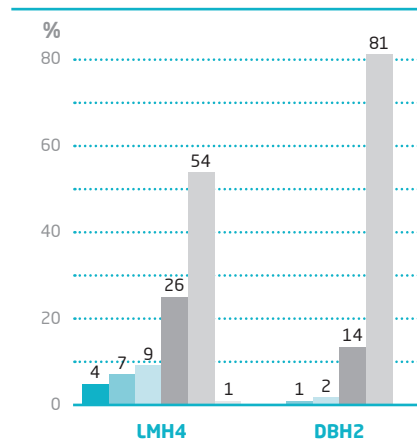
34. Grafikoa
IKASKIDEEN JOLASLEKUAN - EUSK.
PROP = >%60



35. Grafikoa
IKASKIDEEN JOLASLEKUAN - EUSK.
PROP = %30<>%60



36. Grafikoa
IKASKIDEEN JOLASLEKUAN - EUSK.
PROP = <%30

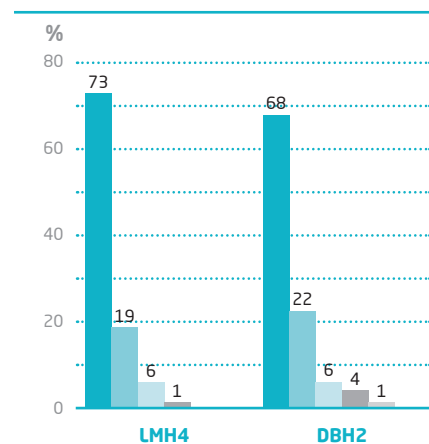


■ Beti euskaraz
■ Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago
■ Bietan berdin
■ Gaztelaniaz euskaraz baino gehiago
■ Beti gaztelaniaz
■ Beste hizkuntza batean

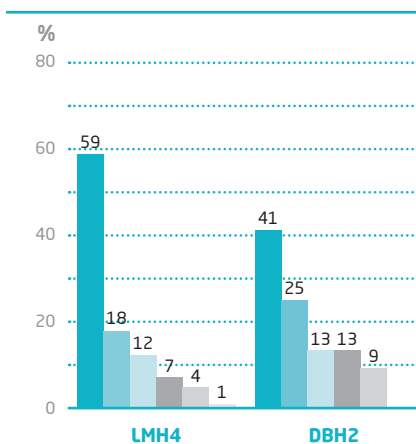
B puntuan (goiko hiru grafikoetan), ikaskideen jolaslekuko erabilera-datuak eskaintzen dira, ikasleak berriz ere *herriko euskaldunen proportzioaren* arabera banatuta.

c) Irakasleekin gela barruan

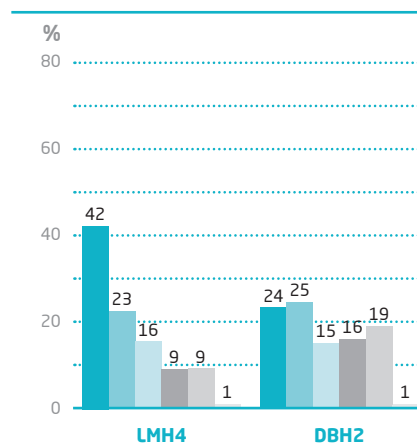
37. Grafikoa
IRAKASLEEKIN GELAN - EUSK.
PROP = >%60



38. Grafikoa
IRAKASLEEKIN GELAN - EUSK.
PROP = %30<>%60



39. Grafikoa
IRAKASLEEKIN GELAN - EUSK.
PROP = <%30

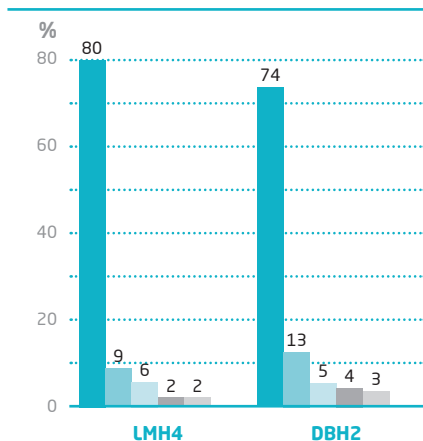


■ Beti euskaraz
■ Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago
■ Bietan berdin
■ Gaztelaniaz euskaraz baino gehiago
■ Beti gaztelaniaz
■ Beste hizkuntza batean

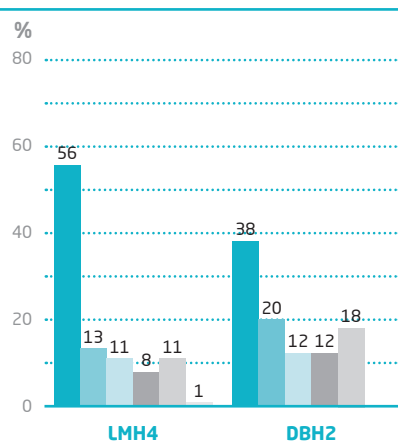
Goiko hiru grafikoetan (c puntua) ikasleek irakasleekin gela barruan duten erabileraren datuak alderatzen dira.

d) Irakasleekin gelatik kanpo

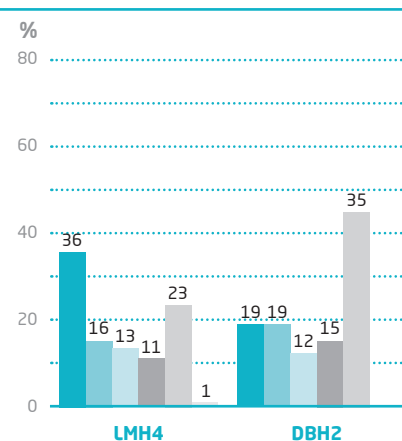
40. Grafikoa
IRAKASLEEKIN GELATIK KANPO - EUSK.
PROP = >%60



41. Grafikoa
IRAKASLEEKIN GELATIK KANPO - EUSK.
PROP = %30<>%60



42. Grafikoa
IRAKASLEEKIN GELATIK KANPO - EUSK.
PROP = <%30



■ Beti euskaraz
■ Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago
■ Bietan berdin
■ Gaztelaniaz euskaraz baino gehiago
■ Beti gaztelaniaz
■ Beste hizkuntza batean

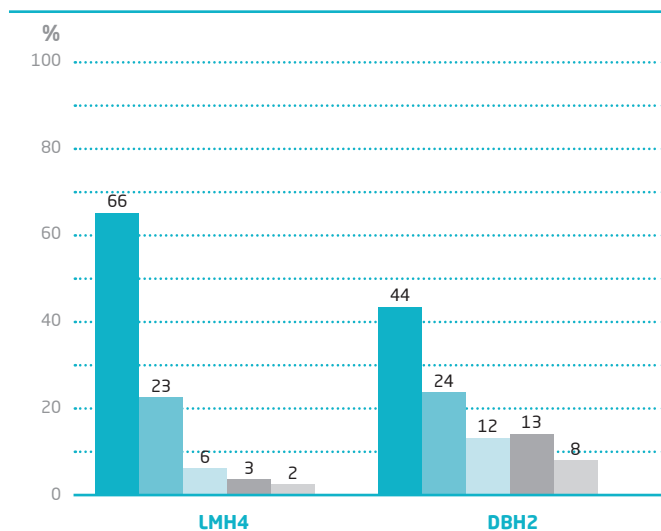
Goiko hiru grafikoetan (d puntua) ikasleek irakasleekin gelatik kanpo duten hizkuntza-erabileraren datuak alderatzen dira, ikasleak a, b eta c puntuetako modu berean multzokatuta.

3.3.2. Eskolako erabilerak, ikasleen lehen hizkuntzaren arabera

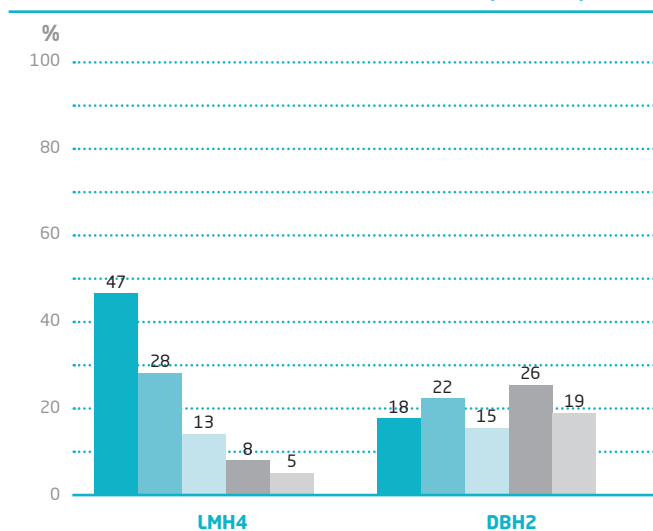
Aurreko puntuan bezala, 3.3.2 puntu honetan ere ikasleen eskolako lau erabileren datuak eskaintzen dira, bigarren alderaketa bat osatuz. Kasu honetan ikasleak beren *lehen hizkuntzaren* arabera banatu dira. Desberdintasunak nahiko handiak dira aztertutako lau erabileretan (a, b, c eta d), eta estatistikoki adierazgarriak (ji karratua), bai LMH4ko ikasleen artean eta baita DBH2koen artean ere.

a) Ikaskideen artekoa gelan

43. Grafikoa
IKASKIDEEN GELAN LEHEN HIZK. = EUSKARA

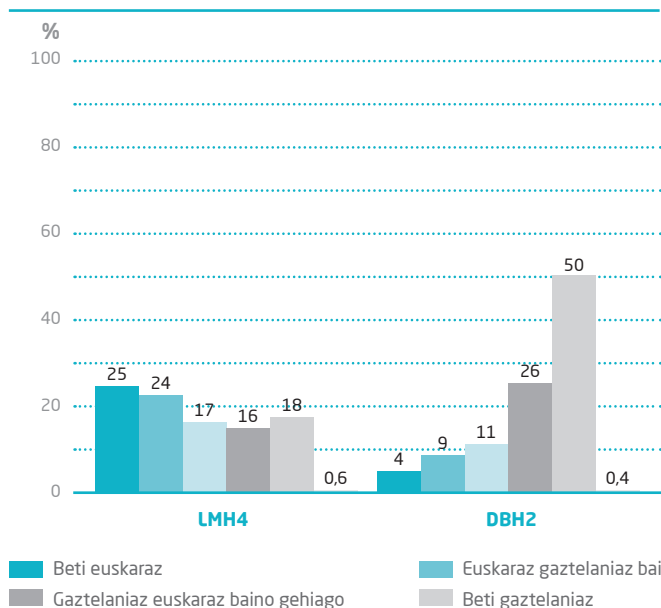


44. Grafikoa
IKASKIDEEN GELAN LEHEN HIZK. = BIAK (EUS/GAZ)

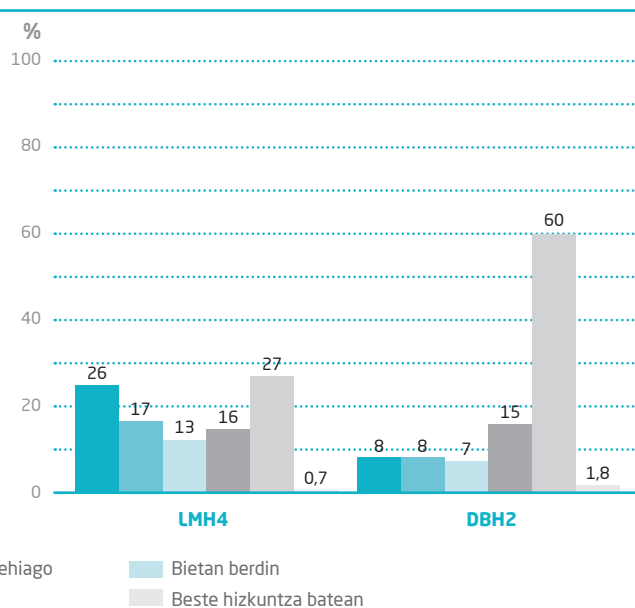


■ Beti euskaraz
■ Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago
■ Bietan berdin
■ Gaztelaniaz euskaraz baino gehiago
■ Beti gaztelaniaz
■ Beste hizkuntza batean

45. Grafikoa
IKASKIDEEKIN GELAN LEHEN HIZK. = GAZTELANIA



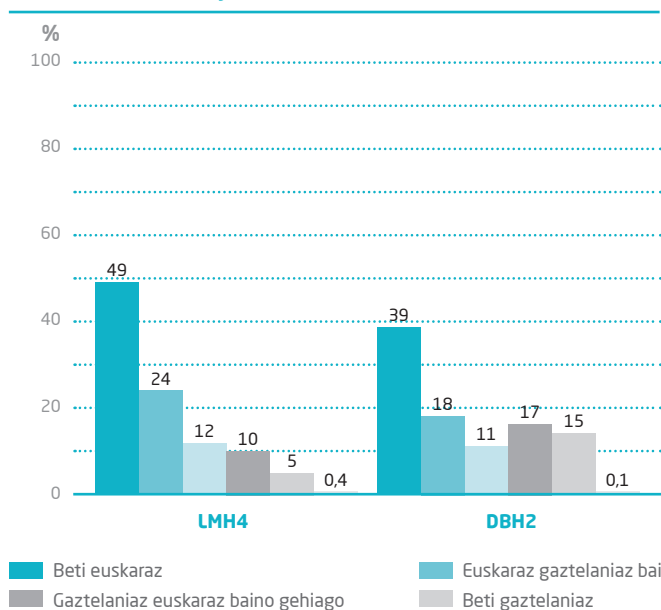
46. Grafikoa
IKASKIDEEKIN GELAN LEHEN HIZK. = BESTE HIZKUNTZA BAT



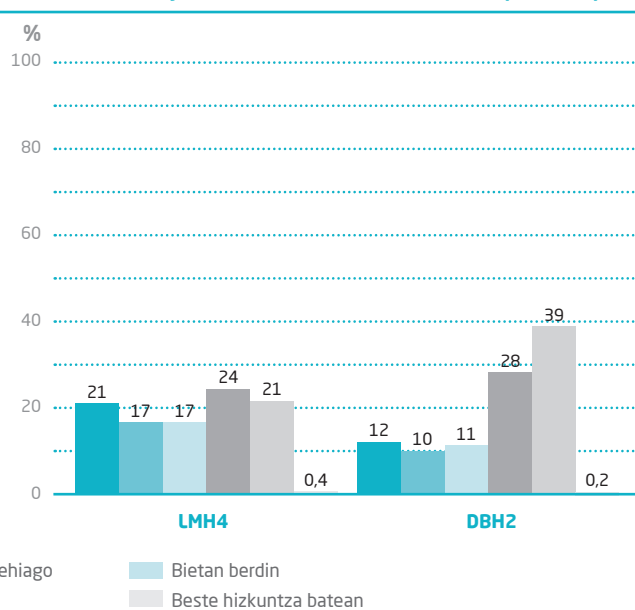
Lehen alderaketa honetan (a puntua) ikasleen arteko gela barruko erabileraren datuak ditugu aztergai. Lehen grafikoan (43. grafikoa), lehen hizkuntza gisa 3 urte arte etxean euskara bakarrik jaso duten ikasle guztien datuak ditugu. Bigarrenean (44. grafikoa), etxean lehen hizkuntza gisa euskara eta gaztelania izan dituzten ikasleenak. Lehen hizkuntza gaztelania bakarrik izan duten ikasleen datuak eskaintzen dira hirugarren grafikoan (45. grafikoa) eta azkenik, laugarrenean (46. grafikoa) lehen hizkuntza gisa euskara eta gaztelania ez den beste hizkuntza bat izan duten ikasleenak.

b) Ikaskideen artekoa jolaslekuan

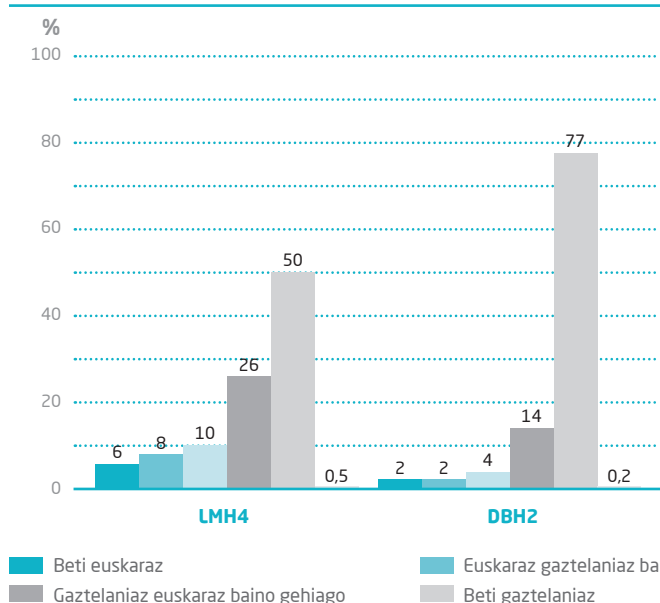
47. Grafikoa
IKASKIDEEKIN JOLASLEKUAN LEHEN HIZK. = EUSKARA



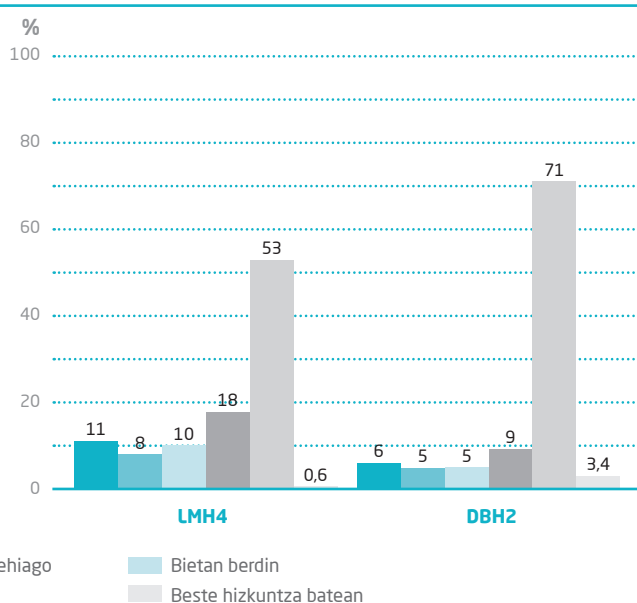
48. Grafikoa
IKASKIDEEKIN JOLASLEKUAN LEHEN HIZK. = BIAK (EUS/GAZ)



49. Grafikoa
IKASKIDEEKIN JOLASLEKUAN LEHEN HIZK. = GAZTELANIA



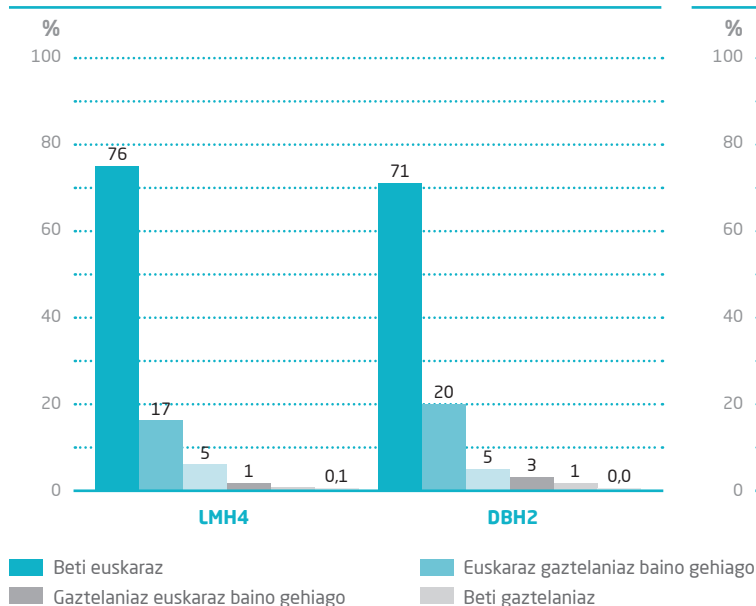
50. Grafikoa
IKASKIDEEKIN JOLASLEKUAN LEHEN HIZK. = BESTE HIZKUNTZA BAT



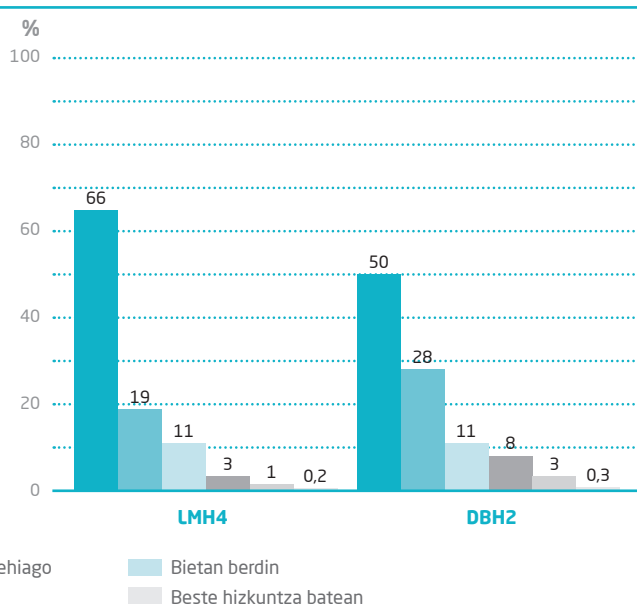
B puntu honetan ere, ikasleak beren lehen hizkuntzaren arabera lau multzotan berezita alderatzen dira erabilera datuak, kasu honetan ikasleen arteko jolaslekuko erabilerari dagozkionak (47, 48, 49 eta 50. grafikoa).

c) Irakasleekin gela barruan

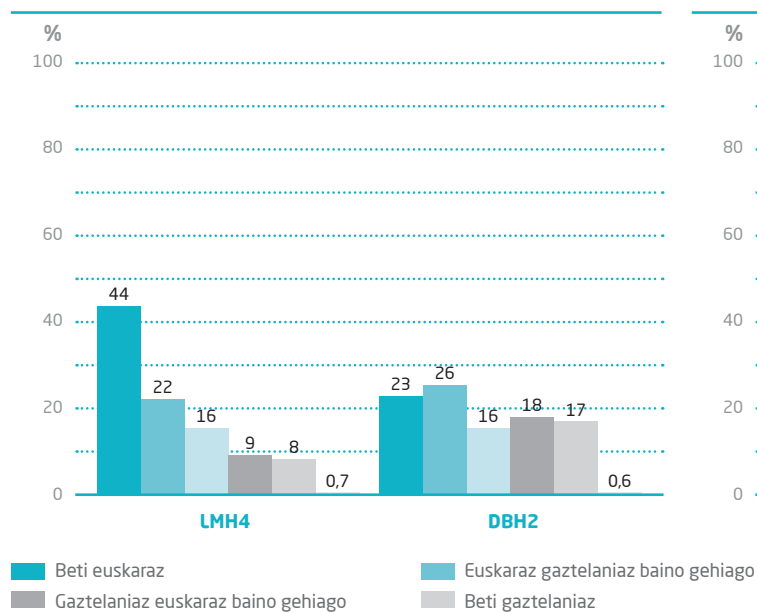
51. Grafikoa
IRAKASLEEKIN GELAN LEHEN HIZK. = EUSKARA



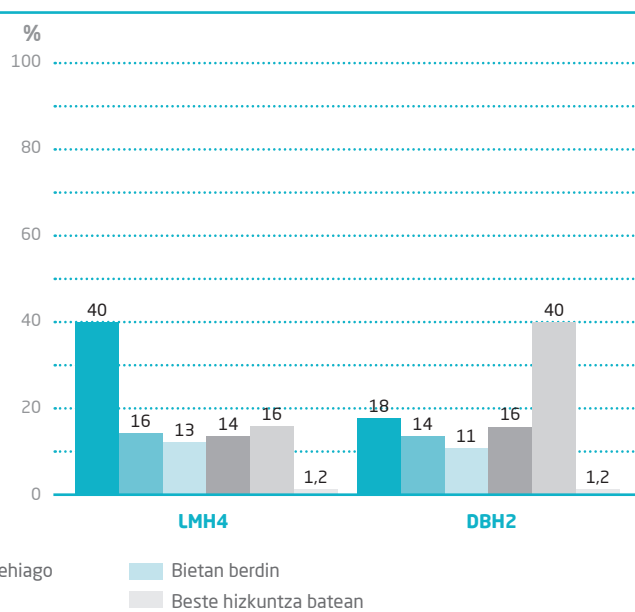
52. Grafikoa
IRAKASLEEKIN GELAN LEHEN HIZK. = BIAK (EUS/GAZ)



53. Grafikoa
IRAKASLEEKIN GELAN LEHEN HIZK. = GAZTELANIA



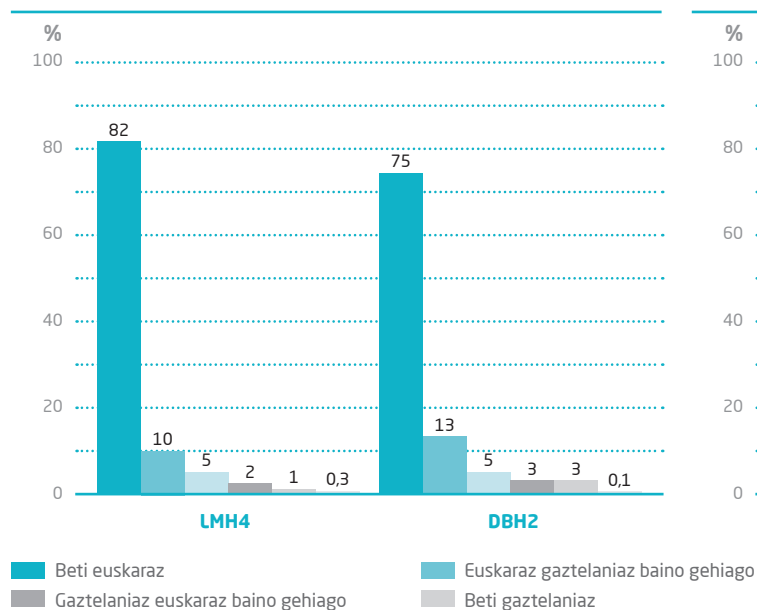
54. Grafikoa
IRAKASLEEKIN GELAN LEHEN HIZK. = BESTE HIZKUNTZA BAT



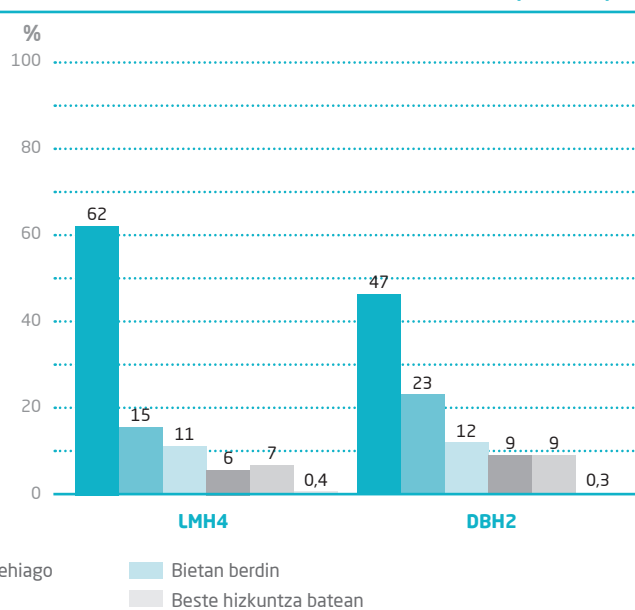
C atal honetan, ikasleek beren irakasleekin gela barruan duten erabilerari buruzko datuak alderatzen dira (51, 52, 53 eta 54. grafikoak), ikasleak etxean jaso duten lehen hizkuntzaren arabera berezita.

d) Irakasleekin gelatik kanpo

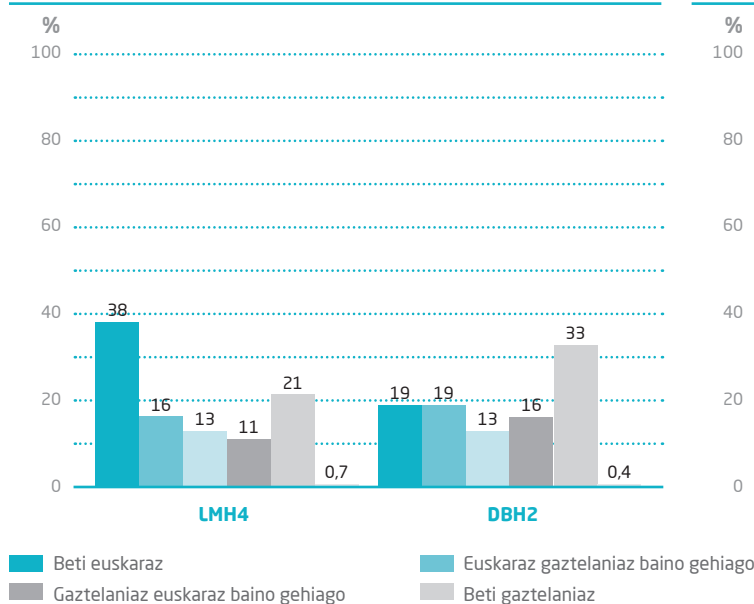
55. Grafikoa
IRAKASLEEKIN GELATIK KANPO LEHEN HIZK. = EUSKARA



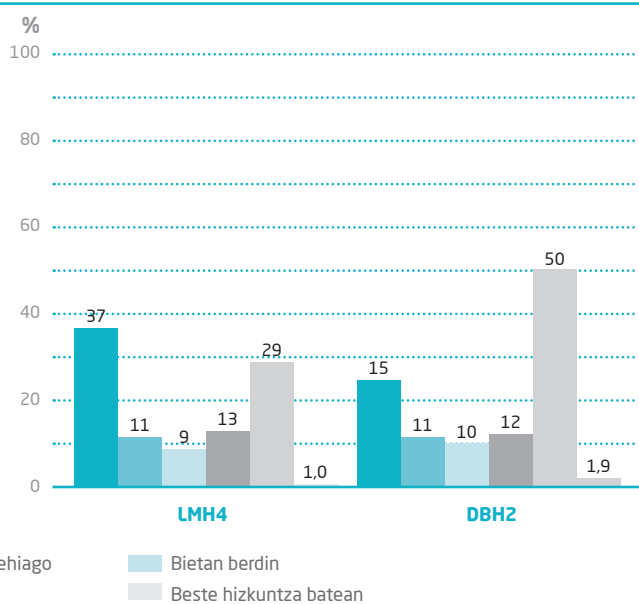
56. Grafikoa
IRAKASLEEKIN GELATIK KANPO LEHEN HIZK. = BIAK (EUS/GAZ)



57. Grafikoa
IRAKASLEEKIN GELATIK KANPO LEHEN HIZK. = GAZTELANIA



58. Grafikoa
IRAKASLEEKIN GELATIK KANPO LEHEN HIZK. = BESTE HIZKUNTZA BAT



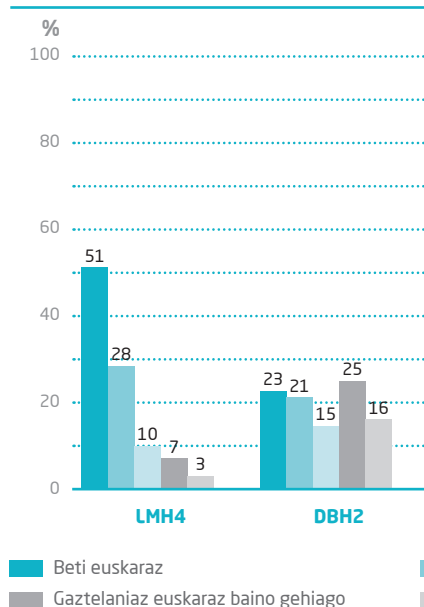
3.3.2. puntu han amaitzeko, d atal honetan, ikasleek beren irakasleekin gelatik kanpo duten erabilerari buruzko datuak ditugu (55, 56, 57 eta 58 grafikoak), ikasleak etxean jaso duten lehen hizkuntzaren arabera berezita.

3.3.3. Eskolako erabilerak, hizkuntza-ereduaren arabera

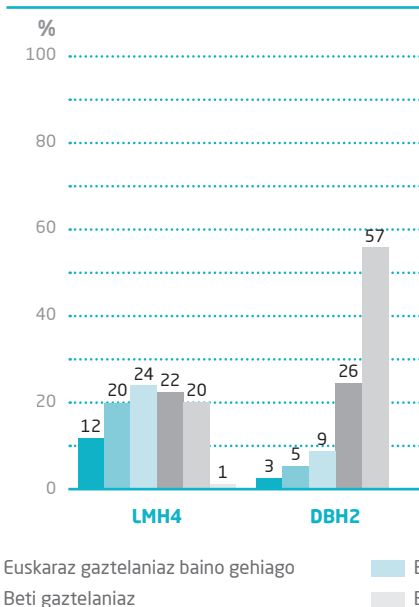
Jarraian, atal honetan ikasleen eskolako hizkuntza-erabileren hirugarren alderaketa bat eskaintzen da: *hizkuntza-ereduaren* arabera, hain zuzen. Datuak, beraz, D ereduko, B ereduko eta A ereduko ikasleak bereizita alderatzen dira. *Hizkuntza-ereduaren* arabera berezita, aztertutako lau erabileretan (a, b, c eta d) dauden ezberdintasunak estatistikoki adierazgarriak dira (ji karratua), bai LMH4ko ikasleen artean eta baita DBH2koen artean ere.

a) Ikaskideen artekoa gelan

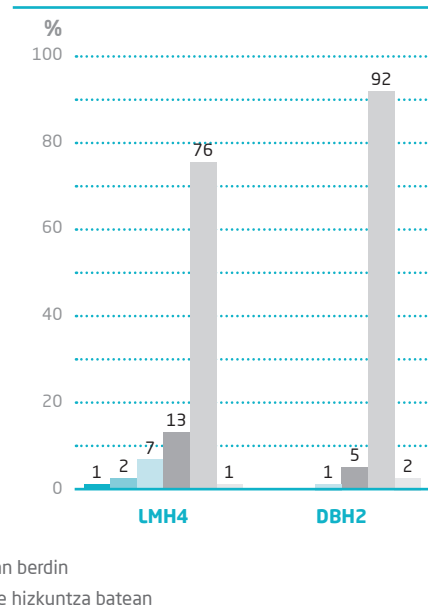
59. Grafikoa. IKASKIDEEKIN GELAN
IKASTEREDUA: D



60. Grafikoa. IKASKIDEEKIN GELAN
IKASTEREDUA: B



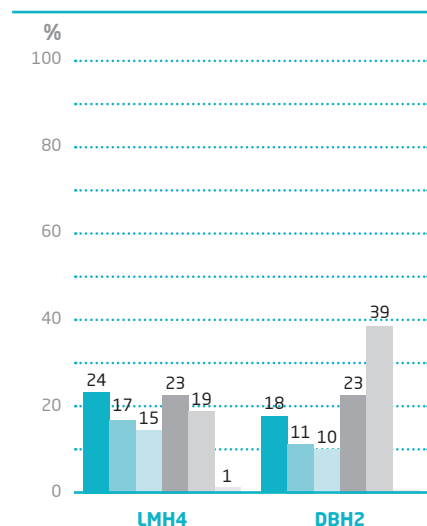
61. Grafikoa. IKASKIDEEKIN GELAN
IKASTEREDUA: A



Aurreko hiru grafikoetan, ikaskideen arteko gela barruko erabileraren datuak alderatzen dira, beren *hizkuntza-ereduaren* arabera. 59. grafikoak D hizkuntza-ereduko ikasleen datuak, 60. grafikoak B hizkuntza-eredukoak eta 61. grafikoak A ereduko ikasleenak.

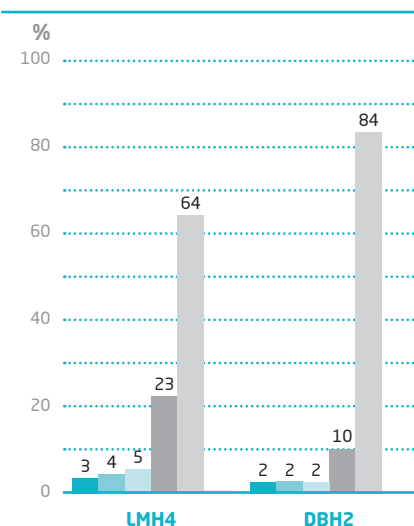
b) Ikaskideen artekoa jolaslekuan

62. Grafikoa. IKASKIDEEKIN JOLASLEKUAN IKASTEREDUA: D

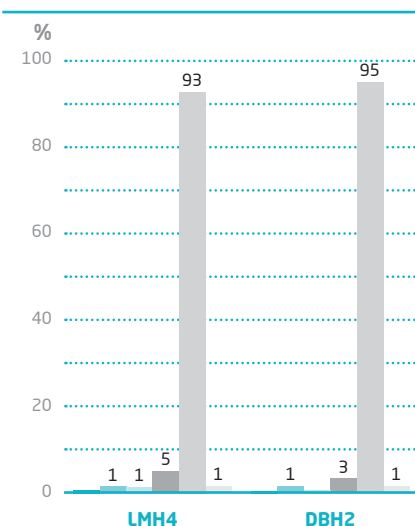


■ Beti euskaraz
 ■ Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago
 ■ Bietan berdін
 ■ Gaztelaniaz euskaraz baino gehiago
 ■ Beste hizkuntza batean

63. Grafikoa. IKASKIDEEKIN JOLASLEKUAN IKASTEREDUA: B



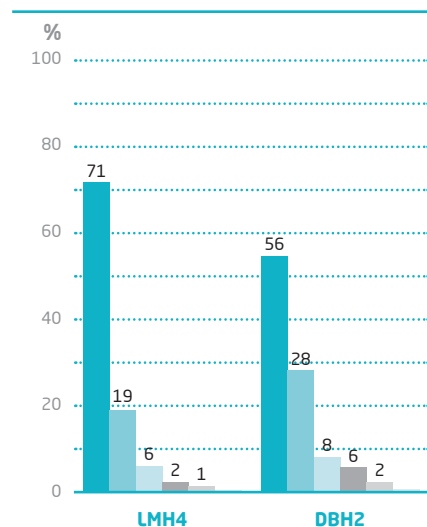
64. Grafikoa. IKASKIDEEKIN JOLASLEKUAN IKASTEREDUA: A



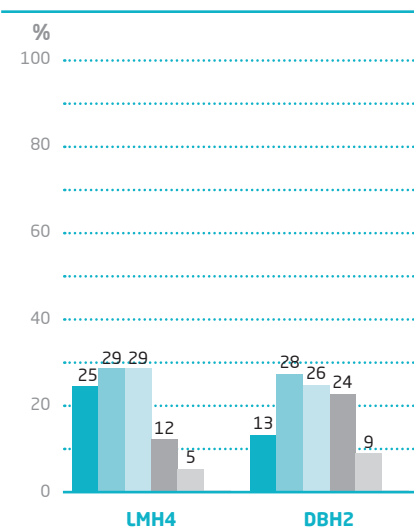
B puntuan (goian) ikaskideen arteko jolaslekuko erabilerari buruzko datuak alderatzen dira, hizkuntza-ereduaren arabera.

c) Irakasleekin gela barruan

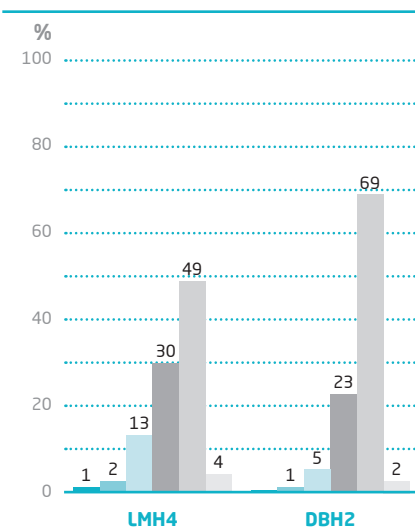
65. Grafikoa. IRAKASLEEKIN GELAN IKASTEREDUA: D



66. Grafikoa. IRAKASLEEKIN GELAN IKASTEREDUA: B



67. Grafikoa. IRAKASLEEKIN GELAN IKASTEREDUA: A

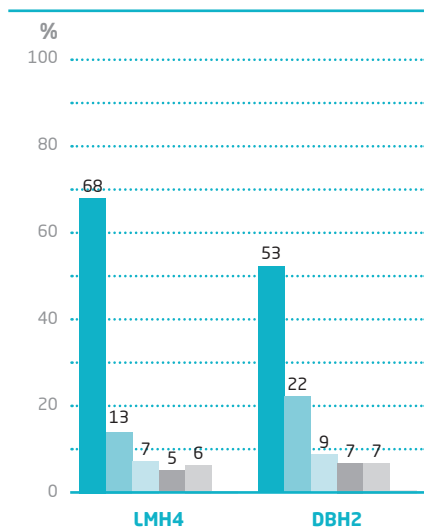


■ Beti euskaraz
 ■ Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago
 ■ Bietan berdін
 ■ Gaztelaniaz euskaraz baino gehiago
 ■ Beste hizkuntza batean

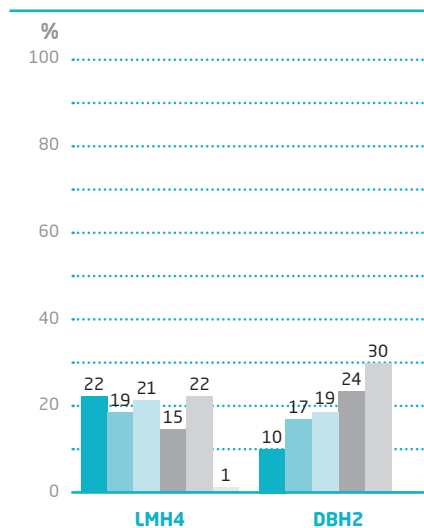
C alderaketa honetan, ikasleek irakasleekin gela barruan duten erabileraren datuak alderatzen dira, kasu honetan ere ikasleak D, B eta A hizkuntza-ereduen arabera sailkatuta daude.

d) Irakasleekin gelatik kanpo

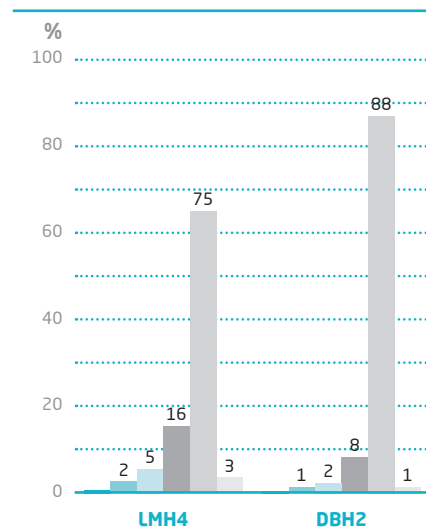
68. Grafikoa. IRAKASLEEKIN GELATIK KANPO
IKASTEREDUA: D



69. Grafikoa. IRAKASLEEKIN GELATIK KANPO
IKASTEREDUA: B



70. Grafikoa. IRAKASLEEKIN GELATIK KANPO
IKASTEREDUA: A



■ Beti euskaraz
■ Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago
■ Bietan berdín
■ Gaztelaniaz euskaraz baino gehiago
■ Beti gaztelaniaz

Azkenik, d puntuan, ikasleek irakasleekin gelatik kanpo duten erabilerari buruzko datuak ditugu, hizkuntza-ereduaren arabera sailkatuta hauek ere.

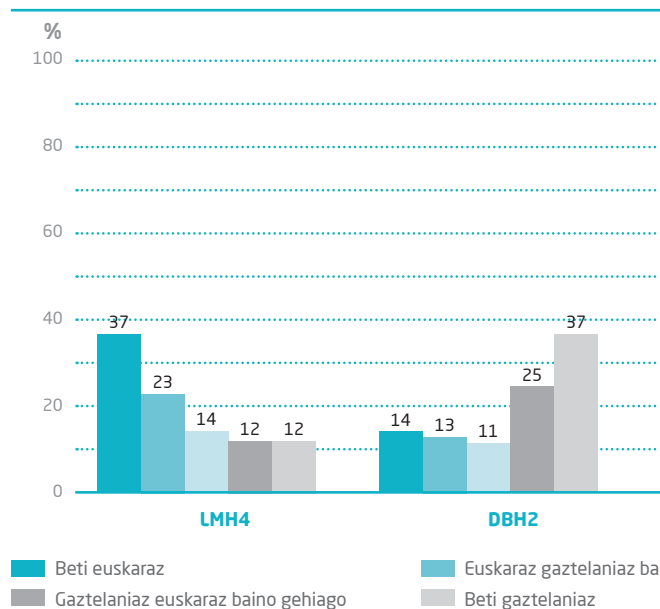
3.3.4. Eskolako erabilerak, sexuaren arabera

Atal honetan ikasleen eskola-giroko erabileren laugarren alderaketa bat eskaintzen da, kasu honetan ikasleak *sexuaren* arabera banatuta: neskak eta mutilak. *Sexuaren* arabera berezita, aztertutako lau erabileretan (a, b, c eta d) dauden ezberdintasunak aurreko hiru aldagaietan (3.3.1, 3.3.2 eta 3.3.3) ikusitakoak baino askoz txikiagoak dira. Hala ere, aldeak estatistikoki adierazgarriak dira (ji karratua) kasu gehienetan¹⁹.

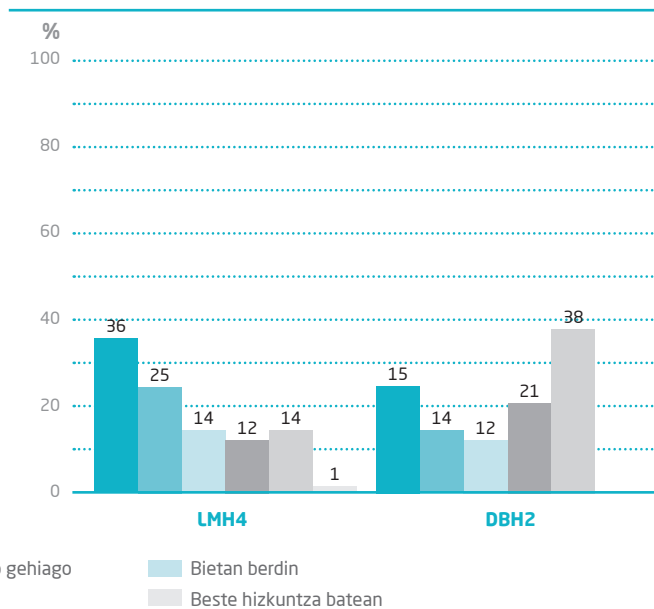
¹⁹ A, C eta D puntuetako erabileren kasuan, aldeak adierazgarriak dira estatistikoki (ji karratua), bai LMH4ko eta bai DBH2ko ikasleentzat. B puntuan, LMH4ko ikasleen arteko aldea adierazgarria da, baina DBH2koena ez.

a) Ikaskideen artekoa gelan

71. Grafikoa
IKASKIDEEN GELAN SEXUA = NESKA



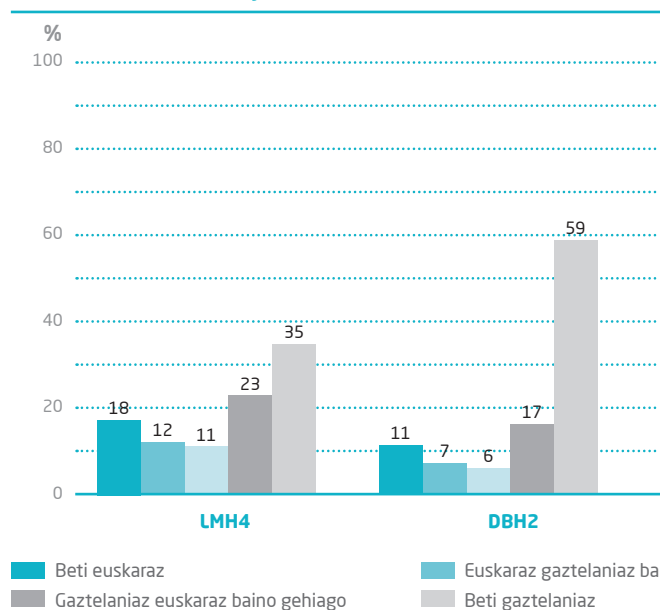
72. Grafikoa
IKASKIDEEN GELAN SEXUA = MUTILA



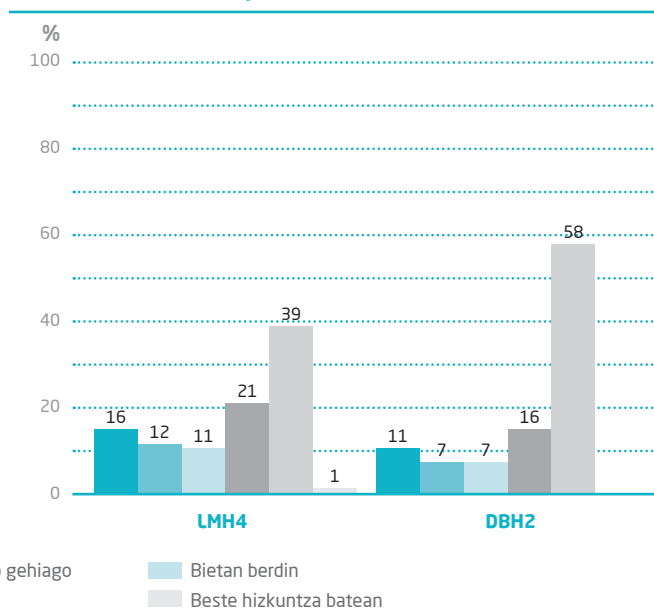
Goiko bi grafikoetan, ikaskideen arteko gela barruko erabileraren datuak alderatzen dira, sexuaren arabera: 71. grafikoa nesken datuak eta 72. grafikoa mutilenak.

b) Ikaskideen artekoa jolaslekuan

73. Grafikoa
IKASKIDEEN JOLASLEKUAN SEXUA = NESKA



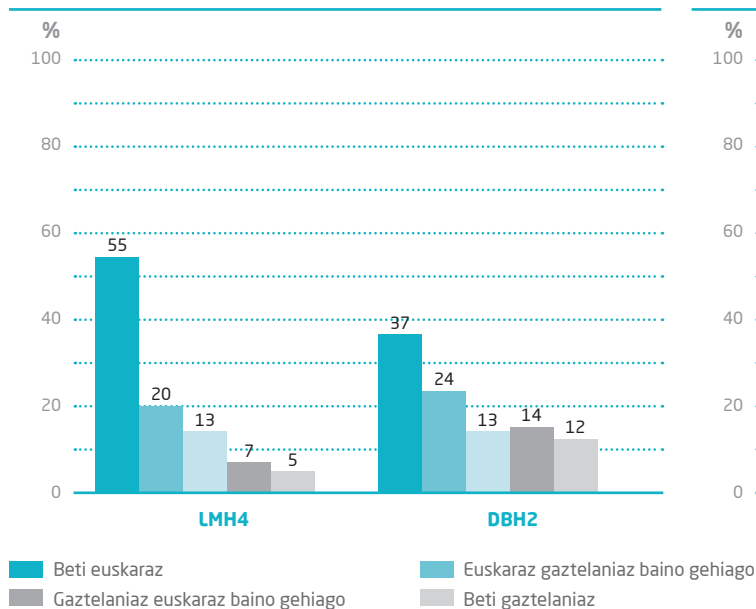
74. Grafikoa
IKASKIDEEN JOLASLEKUAN SEXUA = MUTILA



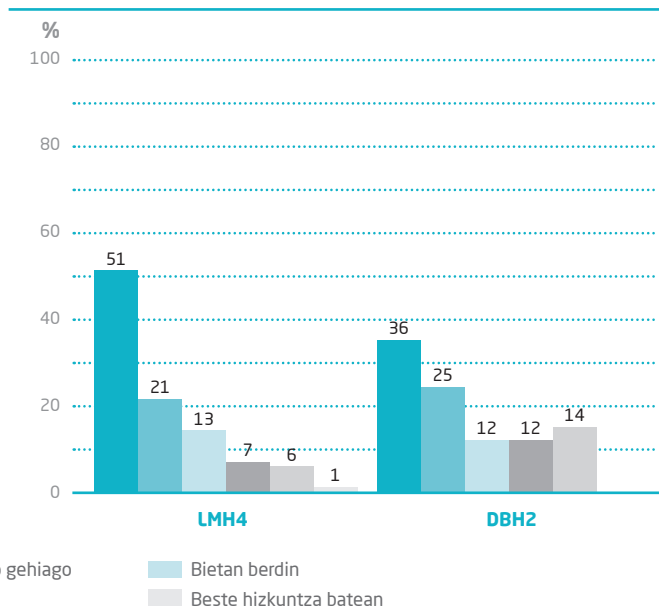
B puntu honetan (goian) ikaskideen arteko jolaslekuko erabileraren datuak alderatzen dira, *sexuaren* arabera. LMH4n, datuen arteko aldea estatistikoki adierazgarria da; ez, ordea DBH2n.

c) Irakasleekin gela barruan

75. Grafikoa
IRAKASLEEKIN GELAN SEXUA = NESKA



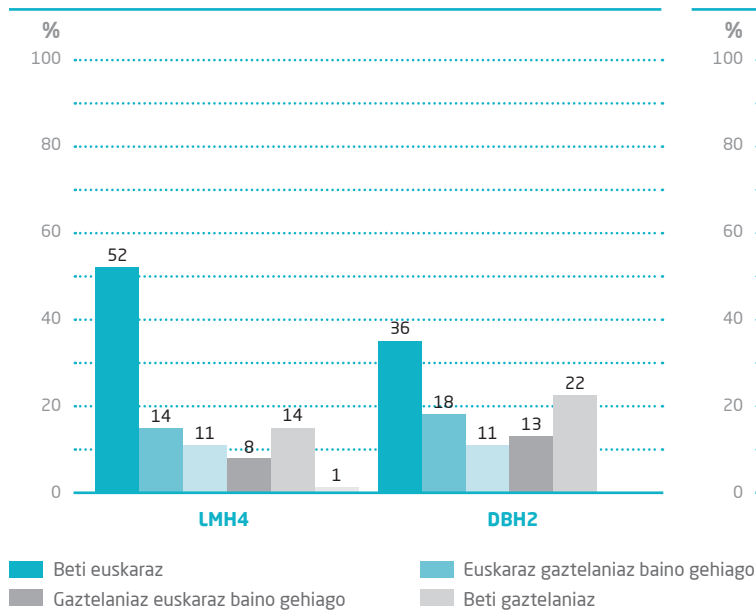
76. Grafikoa
IRAKASLEEKIN GELAN SEXUA = MUTILA



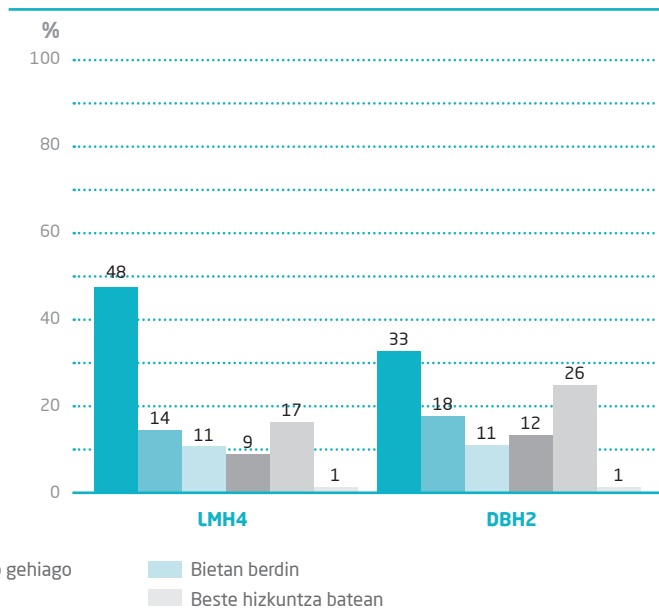
C alderaketa honetan, ikasleek irakasleekin gela barruan duten erabileraren datuak alderatzen dira, kasu honetan nesken (75. grafikoa) eta mutilen (76. grafikoa) datuak bereiziz.

d) Irakasleekin gelatik kanpo

77. Grafikoa
IRAKASLEEKIN GELATIK KANPO SEXUA = NESKA



78. Grafikoa
IRAKASLEEKIN GELATIK KANPO SEXUA = MUTILA



3.3.4. atalarekin bukatzeko, d puntuan, ikasleek irakasleekin gelatik kanpo duten erabileraren datuak ditugu, ikasleen sexuaren arabera sailkatuta hauek ere.

3.3.5. Ondorio orokorrak

Herriko euskaldunen proportzioaren arabera

Aldagaiaren eragina nabarmena da eskolako erabileretan, bai LMH4n eta bai DBH2n, batez ere ikaskideen arteko erabileretan (ez hainbeste irakasleekin). Ikaskideen artekoetan, nabarmentzekoa da zonalderik euskaldunenean (>%60) DBH2ko ikasleen artean euskarazko erabilera dela nagusi, eta alde txikia dagoela LMH4tik DBH2ra, beste bi zonaldeetan ez bezala. Irakasleekiko erabileretan berriz, aldeak ez dira oso handiak elkarriketak gelan izan edo gelatik kanpo. Hiru zonaldeetan eta bi ikasmailetan euskarazko elkarriketak dira nagusi irakasleekin, kasu batean salbu: zonalderik erdaldunenean (< %30), DBH2ko ikasleen artean.

Lehen hizkuntzaren arabera

Eragina nabarmena da kasu honetan ere, eta erabileren aldeak askoz handiagoak dira ikasleen artekoetan, irakasleekin dituztenetan baino (bi ikasmailetan). Ikaskideen arteko erabileretan, nabarmentzekoa da LMH4ko ikasleen artean gelatik jolaslekura dagoen aldea: lehen hizkuntza gisa biak (eus/gaz) edo gaztelania duten ikasleen artean, erabilerak erabat desberdinak dira gela barruan eta jolaslekuan.

Hizkuntza ereduaren arabera

Gorago 2.2. puntuan ikusi dugun bezala, hizkuntza-ereduen datuak alderatzen ditugunean, ez gara hizkuntza-eredua soilik alderatzen ari: eredu batean eta bestean ari diren ikasleek beste hainbat ezaugarri ere ezberdinak dituzte (etxeko euskalduntasuna, herrikoa...). Eskolako erabilerak alderatuz, ikasleen erabilerak erabat ezberdinak dira A, B eta D ereduetan, bai ikaskideekin eta bai irakasleekin. A ereduaren, ikaskideen artean ez dago ia euskarazko erabilerarik, eta irakasleekin ere oso mugatua da. B ereduaren, ikaskideen artean LMH4n gela barruan bi hizkuntzen erabilerak badu nolabaiteko oreka, baina gelatik kanpo gaztelaniako erabilera nagusitzen da. Irakasleekin berriz, bi hizkuntzak maila bertsuan erabiltzen dira. D ereduaren, irakasleekiko erabileran euskarazkoa nagusitzen da nabarmen, bai LMH4n eta bai DBH2n. Ikaskideen artean, LMH4n gelan euskarazko erabilera nagusitzen da; DBH2n gelan eta LMH4n jolaslekuan bi hizkuntzak neurri bertsuan erabiltzen dira. DBH2n jolaslekuan, aldiz, gaztelaniazko erabilerak pisu gehiago du.

Sexuaren arabera

Sexuaren arabera ikasleen eskolako erabileretan badira nolabaiteko aldeak kasu batzuetan, baina aldeak askoz txikiagoak dira aurreko hiru aldagaietan baino. Joera orokor gisa, esan genezake neskek mutilek baino gehixeago egiten dutela euskaraz eskolan, bai LMH4n eta bai DBH2n, puntu gutxiko aldearekin bada ere. Aldea handixeagoa da irakasleekiko erabileretan ikaskideen artekoetan baino. DBH2ko ikasleen artean, esaterako, ikaskideen arteko jolaslekuko erabileran nesken eta mutilen erabileren artean ez dago alde estatistikoki adierazgarririk.





4. ESKOLAKO ERABILERAREN ETA BESTE ALDAGAIEN ARTEKO KORRELAZIOAK

Hirugarren atalean zehar ikasleen eskolako lau erabilera-motetan ematen diren banaketak deskribatu ditugu. Laugarren atal honetan urrats bat gehiago emango dugu, erabilera horien eta beste aldagaien arteko harremana aztertuz.

Lotura horien azterketa korrelazio analisien (4.2. atala) eta, batez ere, erregresio anizkoitzaren analisien bitartez egin da (4.3. atala). Analisi horiek egin ahal izateko, aurretik deskribatutako hizkuntza-erabileren aldagai trinko bat garatu da, *mendeko aldagai* gisa erabiltzeko. Ondorengo atalean (4.1.) azaltzen da nola egin den mendeko aldagaiaren definizioa eta zein den bere osaketa (4.1.1.) eta nolakoak diren mendeko aldagai horren balioak EAEko LMH4ko eta DBH2ko ikasleen artean (4.1.2.).

4.1. MENDEKO ALDAGAIA: IKASLEEN ESKOLAKO ERABILERA OROKORRA

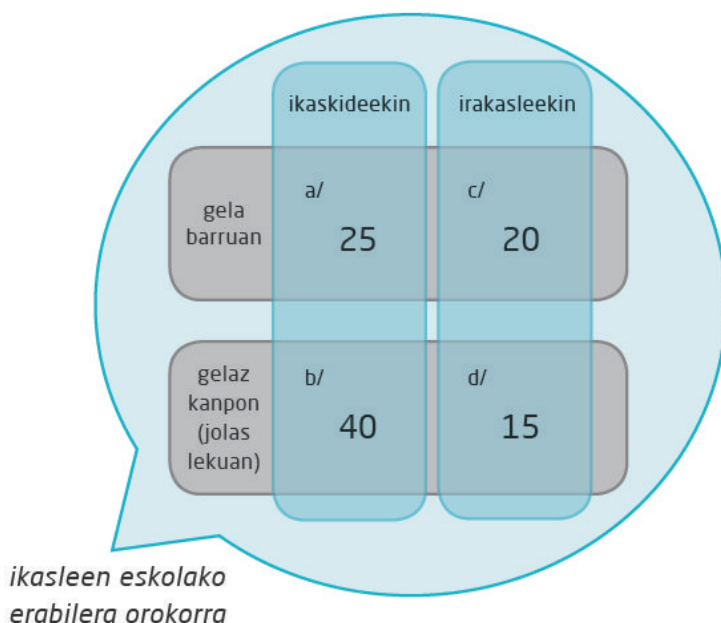
4.1.1. Osaketa eta erabilera bakoitzari egotzitako pisua

Ikasleen eskola-giroko erabilerek beste aldagaiekin dituzten loturak aztertzeko, mendeko aldagai trinko bat sortzea hobetsi da azterketa honetan. Aldagai horrek, ikasleen eskolako erabilera orokorra adierazten du eta aldagai trinkoa da. Gorago, lan honen 3. atalean, ondoren aipatzen diren lau erabilerak bereizi dira:

AZTERTUTAKO IKASLEEN ESKOLA-GIROKO ERABILERAK
a. Ikaskideen artekoa gelan
b. Ikaskideekin artekoa jolaslekuan
c. Irakasleekin gela barruan
d. Irakasleekin gelatik kanpo

Mendeko aldagai berria osatzean aukera ezberdinak baloratu dira *a*, *b*, *c* eta *d* aldagaiak konbinatzeko, helburua izanik ikasleek eskolan dauden bitartean duten hizkuntza-erabilera guztia laburbiltzen duen aldagai trinko bat sortzea; eta gaztelania $< >$ euskara erkaketa bidez gauzatu da aipatu konbinaketa. Horrela izendatu dugu sortutako aldagai trinkoa: *ikasleen eskolako erabilera orokorra*. Aldagai sintetikoa izanik, eremu eta solaskide desberdinekin ematen diren erabileren azterketa ordezkatzeko; modu horretan, erraztu egiten du beste aldagaiek ikasleen eskolako erabilerarekin duten harremana aztertzea.

Lau erabilera horiek (a, b, c eta d) konbinatu dira *ikasleen eskolako erabilera orokorra* mendeko aldagai trinkoa osatzeko, baina ez zaie lau erabilerei pisu berdina eman mendeko aldagaiaren baitan. Ondorengo irudian adierazten da mendeko aldagaiaren baitan lau erabilera horietako bakoitzari eman zaion pisua:



Zergatik eman zaie lau erabilerei pisu ezberdina mendeko aldagaia osatzean? Eta, zeren arabera hobetsi da haztapen hori eta ez beste bat?

Ondoko hiru parametroak hartu dira kontuan haztapena egiteko garaian:

- Mintzajardunaren zenbatekoa*: zenbaki zehatzetan ezin eman baliteke ere normalean, bistan da ordu gehiago «sartzen» dituela LMH4ko (zer esanik ez DBH2ko) ikasleak bere ikaskideekin, irakasleekin baino. Ordu gehiago hitz egiten. Funtsezkoa da puntu hori: jardunak, hitz egiteak (mezu-iturri izateko gaitasun eragileak, ez besteri entzundakoa ulertzeko jasotze-gaitasun hutsak) aktibatzen du hiztunon erabilera, bere osoan. Ahozko jarduna, hitzezkoa, bereziki da alor horretan zentrala.
- Mintzajardunaren nolakoa*: gizarte-bizitarako garapen-oinarri gisa esanguratsuagoa da ikasleekin arteko erabilera informala, eguneroko asmo-gogo-beldur-irrikez oratua, trebetasun —edo ezagutza— item kurrikularrak lantzeko jardura formala baino. Funtsezko puntua da hori: Pitagoras-en teorema (eta hura azaltzeko hizkera moldeak) ez dugu gehienok, eguneroko bizian, baliatu beharrik izaten: han jasotzen den hainbat pautak egoki gerta liteke interakzio-baldintza formaletarako, baina (lanbide batzuetako jardura-esparru batzuetan izan ezik) gutxi dira halakoak hiztun-elkarte gehienetan eta are gutxiago (euskara-erdaren funtzio-moldaera nagusiaren ondorioz) gurean.
- Mintzajardunaren situazio-egoera*: (non-norekiko jardunaren eragina): diferenteak dira irakasleekin harreman-jarduerak eta ikaskideekin, aurreko ataletan esandakoaz gainera, situazio-egoerak eragindako baldintzen aldetik ere. Libreagoak dira jardura batzuk, eta ingurumen-baldintzek behartuagoak besteak. Ingurumen-baldintza horiek adierazgarriak dira, bestalde, solidaritate/aginte parametroen aldetik ere. Horrek ere pisua du, nola ez, jardura horren aurrera begirako garapen-aukeretan.

Zertan konkreta litezke goiko arrazoibide kualitatibo horiek kopuru-neurrien planoan? Ez dago horretarako, guk dakigula, irtenbide objektibo bakar eta argirik. Lehentasun-joerak argi daude, baina joera horien konbinazio numeriko konkretua ez da gauza objektiboa, neutrala, eztabaida-ezina. Beste hitzetan esanik, lehentasun-joera horiek hobe jasotzeko hurbilketa-saioa egin liteke, baina zaila (agian ezinezkoa) da alde zuzenetik zehaztapen objektibo sendorik segurtatzea.

Zailtasun-traba guztiekin ere, lehentasun-joera horiek hobe jasotzeko hurbilketa-saioa egitea hobetsi da lan honetan, horretarako, *ikasleen eskolako erabilera orokorra* mendeko aldagaiaren baitan aztertutako lau erabilerei gorago adierazi diren haztapena emanaz, alegia:

10. Taula
IKASLEEN ESKOLAKO ERABILERA OROKORRA (%100)

a) Ikaskideen artekoa gelan	b) Ikaskideekin artekoa jolaslekuan	c) Irakasleekin gela barruan	d) Irakasleekin gelatik kanpo
%25	%40	%20	%15

4.1.2. LMH4 eta DBH2ko ikasleen balio orokorrak

Ikasleen eskolako erabilera orokorra aldagai trinkoa sortzeko, beraz, ikasle bakoitzaren lau erabilera datu konbinatu dira (10. taulako a), b), c) eta d) erabilera) eta taula berean zehazten den haztapena eman zaie.

Aldagai trinkoaren balioak 1-etik 5-era doan eskala batean antolatu dira, non 1ak adierazten duen erabateko gaztelaniazko erabilera eskolan edo, zehatzago esateko, erabateko erdarazkoa²⁰, eta 5ak adierazten duen erabateko euskarazko erabilera eskolan (aipatutako lau erabilerekin «beti euskaraz» balioa duten ikasleak).

Ondorengo taulan adierazten dira LMH4ko eta DBH2ko ikasleek nolako balioak dituzten *ikasleen eskolako erabilera orokorra* aldagai trinkoan (maiztasunak eta ikasleen proportzioa). 1 eta 5 muturretan kokatutako ikasleen kopuruak zehazten dira, eta tarteko balioak dituztenak taldekatuta adierazi dira (1,01etik 1,99ra, 2,00tik 2,99ra, 3,00tik 3,99ra eta 4,00tik 4,99ra).

11. Taula
IKASLEEN ESKOLAKO ERABILERA OROKORRA. MAIZTASUNAK ETA PROPORTZIOAK LMH4N ETA DBH2N

		1 [GUZTIA ERDARAZ] [GUZTIA EUSKARAZ] 5					
		1 [Guztia erdaraz]	1,01 → 1,99	2,00 → 2,99	3,00 → 3,99	4,00 → 4,99	5 [Guztia euskaraz]
LMH4	Maizt.	860	2.167	4.351	5.164	3.580	2.057
	%.	4,7	11,9	23,9	28,4	19,7	11,3
DBH2	Maizt.	2.000	4.118	4.945	2.715	1.585	1.382
	%.	11,9	24,6	29,5	16,2	9,5	8,3

LMH4ko eta DBH2ko ikasleek mendeko aldagai trinkoak, *ikasleen eskolako erabilera orokorra* aldagaiak, ikasleen arteko erabilera eta ikasleek irakasleekin dituztenak konbinatzen ditu indize bakarrean. Taulako maiztasunak eta proportzioak ikusita bistan da LMH4ko ikasleek eskolan gehiago egiten dutela euskaraz DBH2koek baino. Azken hauek, (askoz) gehiago egiten dute gaztelaniaz; edo, zehatzago esateko, erdaraz. LMH4ko ikasleen artean, eskala trinkoan 3,00tik gorako balioak ditu ikasleen %59,4k. DBH2n, aldiz, proportzio hori %34koa da.

²⁰ Aldagai trinkoaren eskalan «1» balioa dute lau erabilera horietan «Beti gaztelaniaz» balioa duten ikasleek, hau da, eskolan erabateko gaztelaniazko erabilera dutenak. Askoz gutxiago diren arren, «Beste hizkuntza batean» erantzun duten ikasleak ere «Beti gaztelaniaz» datuen multzoan gehitu dira aldagai trinkoa osatzeko. Horregatik, zehatzagoa da esatea «Guztia erdaraz» «Guztia gaztelaniaz» baino. Kontuan hartu, dena den, eskolako erabilerekin «Beste hizkuntza bat»ean aritzen diren ikasleen proportzioa ez dela iristen %1era konbinatu diren lau erabilera bakoitzaren batean.

4.2. KORRELAZIO-ANALISIA

4.2.1. Kokapena: bi hitz 'korrelazio'aren esanahiaz

Zenbait kasutan, aldagai baten balioa aldatzen denean, beste aldagai batena ere aldatu egiten da, haien artean nolabaiteko harremana dagoela aditzera emanaz. Metodo estatistikoen bidez harreman horren intentsitatea ezagutu dezakegu eta berau estatistikoki sendoa ote den (esanguratsua), edo kasualitatearen ondorio. Horretarako, kasuaren arabera, aldagaien arteko asoziazioa edo korrelazioa neurtzen duten eragiketa estatistikoak erabiltzen dira.

Korrelazioen azterketarako parametro erabiliena Pearsonen R da. Bi aldagai kuantitatiboren arteko korrelazio linealaren norabidea eta sendotasuna neurtzen ditu estatistiko honek eta $-0,999$ tik $0,999$ rako eskalan adierazten da. Aldagaien arteko korrelazioa norabide berean ematen denean (hau da, aldagai bat handitzen edo txikitzen denean, bestea ere norabide berean aldatzen da), R-k zeinu positiboa du; alderantzizko norabidean mugitzen direnean berriz, zeinu negatiboa du. Korrelazioaren balorerik txikiena zero (0) da, aldagaien arteko loturarik eza adierazten du, eta handienak berriz, 1 eta -1 , erabateko lotura adierazten dutenak (norabide berean edo alderantzizkoan, hurrenez hurren).

4.2.2. Korrelazioak 'ikasleen eskolako erabilera orokorra'-rekin

Atal honetan, dagoeneko 4.1 atalean deskribatu dugun *ikasleen eskolako erabilera orokorra* aldagai trinkoa *mendeko aldagai* gisa erabiltzen da, eta ondorengo tauletan aipatu aldagaiaren eta ikerketa honetan erabili diren beste batzuen (aldagai askeak) arteko korrelazioaren balioak adierazten dira.

Aldagai askeetako batzuk aldagai ezberdinen informazioa konbinatuz sortu dira, emaitza gisa aldagai trinkoak berriak sortuz. Aipatu aldagaia tauletan [Tr] (Trinko) bereizgarriarekin adierazi dira. Guztira 9 aldagai trinko sortu dira 27 aldagai aske eskainitako informaziotik abiatuta. Adibide batekin ikusiko dugu jarraian:

— *Etxeko erabilera* [Tr] da sorturiko aldagai trinko horietako bat. Aldagai hori sortzeko, bost aldagai askeren informazioa konbinatu da (ikus 14. taula): erabilera aitarekin, erabilera amarekin, erabilera nebarrebekin, erabilera etxean guztiak batera egotean eta gurasoen erabilera beraien artean.

Ikasleen eskolako erabilera orokorra-rekin beste aldagaiek dituzten korrelazioak horrela antolatuta eskaintzen dira ondorengo tauletan: 12. taula da taula nagusia, non aldagai guztien informazioa laburtzen den. Bertan ageri dira aipaturiko 9 aldagai trinkoen korrelazioak eta gainerakoenak. Guztira, LMH4ko ikasleen zerrendan 17 aldagai dira eta DBH2koenean, 23²¹. Taula nagusi horren ondoren, beste 9 taulatan (13. taulatik 21. taulara) aldagai trinko horietan konbinatu diren aldagaia deskribatzen dira eta baita horietako bakoitzak mendeko aldagaiekin duen korrelazioa ere.

Ondoren azaltzen da korrelazioen taula nagusia (12. taula), LMH4ko eta DBH2ko ikasleen datuak berezita.

12. taulan aztertutako aldagai guztiek dute korrelazio adierazgarria *Ikasleen eskola giroko erabilera orokorra* mendeko aldagaiekin²². LMH4ko ikasleen artean *Hizkuntza eredu*a da korrelaziorik altuena duen aldagaia (ikastaldea A, B edo D ereduak izatea), eta DBH2koen artean *Erabilera eskolaz kanpoko jardueren antolatuetan* [Tr] aldagaia. Oro har, ikasleen eguneroko errealitate hurbileko hizkuntza adierazten duten aldagaiek (erabilera eskolaz kanpoko jardueretan, lagunekin²³ eta etxean) korrelazio oso estua dute DBH2ko ikasleen kasuan eskolako erabilerarekin, eta zertxobait ahulagoa LMH4ko ikasleengan. Hizkuntza-ereduaren korrelazioa aldiz, handia da bi ikasmailetan, baina LMH4n du korrelaziorik altuena.

²¹ DBH2ko ikasleen galdetegiek bazuten LMH4koek ez zuten atal bat, *Zein hizkuntza doakio hobeto?* izenekoa eta 6 aldagairen informazioa biltzen duena. Ikus gorago 2.1.10 atala.

²² Kasu guztietan %99ko konfiantza-mailarekin egiaztatutako adierazgarritasun estatistikoa.

²³ *Erabilera lagunekin txateatzean* aldagaia aztertu da hemen. Egoera oso jakin bat adierazten duen arren, ikasleek beren lagunekin duten hizkuntza erabilera orokorragora hurbildu daitekeelakoan gaude.

12. Taula. KORRELAZIOAK IKASLEEN ESKOLAKO ERABILERA OROKORRA ALDAGAIAREKIN

LMH4	R		DBH2	R
Hizkuntza-eredua	0,679	1	Erabilera eskolaz kanpoko jarduera antolatuetan [Tr]	0,763
Erabilera eskolaz kanpoko jarduera antolatuetan [Tr]	0,627	2	Etxeko erabilera [Tr]	0,697
Erabilera lagunekin txateatzean	0,592	3	Erabilera lagunekin txateatzean	0,687
Ahozko gaitasun erlatiboa	0,574	4	Ahozko gaitasun erlatiboa	0,652
Etxeko erabilera [Tr]	0,568	5	Hizkuntza-eredua	0,630
Hizkuntza-lehentasuna euskara/gaztelania [Tr]	0,545	6	Hizkuntza-lehentasuna euskara/gaztelania [Tr]	0,622
Komunikabide eta kultur kontsumoa [Tr]	0,530	7	Lehen hizkuntza	0,616
Zaila/erraza euskara/gaztelania [Tr]	0,526	8	Komunikabide eta kultur kontsumoa [Tr]	0,604
Lehen hizkuntza	0,524	9	Herriko euskaldunen proportzioa	0,598
Irakasleen erabilera beraien artean	0,522	10	Zaila/erraza euskara/gaztelania [Tr]	0,539
Herriko euskaldunen proportzioa	0,494	11	Irakasleen erabilera beraien artean	0,529
Hizkuntza-lehentasuna euskara/ingeleza [Tr]	0,395	12	Hizkuntza-lehentasuna euskara/ingeleza [Tr]	0,431
Zaila/erraza euskara/ingeleza [Tr]	0,376	13	Zein hizkuntza doakie hobeto ... IKT?	0,384
Jatorria [Tr]	0,237	14	Zein hizkuntza doakie hobeto ... Familia?	0,374
Errendimendu akademikoa batez beste [Tr]	0,099	15	Zaila/erraza euskara/ingeleza [Tr]	0,354
Ikastetxearen ISEK indizea	0,082	16	Zein hizkuntza doakie hobeto ... Irakaskuntza?	0,349
Ikaslearen ISEK indizea	0,054	17	Jatorria [Tr]	0,327
		18	Zein hizkuntza doakie hobeto ... Mitina-politika?	0,287
		19	Errendimendu akademikoa batez beste [Tr]	0,189
		20	Zein hizkuntza doakie hobeto ... Lan mundua?	0,179
		21	Zein hizkuntza doakie hobeto ... Lagun taldea?	0,156
		22	Ikaslearen ISEK indizea	0,102
		23	Ikastetxearen ISEK indizea	0,095

Ikasleek euskara, gaztelania eta ingelesarekin dituzten zaila/erraza irudikapenetan eta lehentasunean, [euskara/gaztelania] alderaketak korrelazio estuagoa du mendeko aldagaiarekin [euskara/ingeleza] alderaketak baino, bi ikasmailetan: *hizkuntza-lehentasuna euskara/gaztelania* [Tr] aldagaiak *hizkuntza-lehentasuna euskara/ingeleza* [Tr] baino estuagoa, eta *zaila/erraza euskara/gaztelania* [Tr] aldagaiak *zaila/erraza euskara/ingeleza* [Tr] aldagaiak baino estuagoa. Horrez gain, bi ikasmailetan mendeko aldagaia lotuagoa dago hizkuntzekiko begikotasunarekin (euskara edo gaztelania/ingeleza «gustukoago» izatea) zaila/erraza irudikapenekin baino.

Irakasleen erabilera beraien artean aldagaiak nabarmentzeko moduko korrelazioa du mendeko aldagaiarekin bi ikasmailetan; LMH4n, esaterako, *herriko euskaldunen proportzioa* baino altuagoa. Ikastetxeetan hizkuntza aldetik ikasleek bizi duten giroaren adierazgarri izan daiteke aldagai hori. Bistan da hizkuntza-eredua bat edo beste izateak korrelazio estua duela ikasleen eskolako erabilerarekin, baina aldagai honen korrelazio altuak adierazten digu irakasleen arteko erabilera era batekoa edo bestekoa izateak ere eragiten duela ikasleen arteko eskolako erabileran.

Ikasleen eskolako errendimenduak (*errendimendu akademikoa batez beste* [Tr]) eta maila sozioekonomikoak ere (*ISEK indizeak*) korrelazio adierazgarria dute *ikasleen eskolako erabilera orokorrarekin*, baina askoz ahulagoak aurretik aipatu ditugun aldagaiek baino. Korrelazioek horrelako loturak adierazten dituzte:

- Errendimendu akademiko altuagoa duten ikasleek, batez beste, euskarazko erabilera handixeagoa dute eskolan.
- Halaber, maila sozioekonomiko altuagoa duten ikasleek, batez beste, euskarazko erabilera zertxobait altuxeagoa dute eskolan.

Azkenik, *zein hizkuntza doakie hobeto?* aldagaiei dagokionez, galdetegietan adierazitako egoera guztiek dute korrelazio adierazgarria *ikasleen eskolako erabilera orokorrarekin*. Hau da, badago lotura adierazgarria ere eskolan euskara gehiago/gutxiago erabiltzearen eta hizkuntza hori gizarteko egoera/eremu ezberdinei «ongi doakiola» iriztearen artean.

12. taulako korrelazio orokorrak adierazi ondoren, osatutako aldagai trinkoen [Tr] deskribapena eta korrelazioak dituzue ondorengo tauletan:

13. Taula. KORRELAZIOAK IKASLEEN ESKOLAKO ERABILERA OROKORRA ALDAGAIAREKIN

LMH4	R	DBH2	R
Erabilera eskolaz kanpoko jardura antolatuetan [Tr]	0,627	Erabilera eskolaz kanpoko jardura antolatuetan [Tr]	0,763
Zein hizkuntzatan ... Udaleku edo kanpamentuetan?	0,593	1 Zein hizkuntzatan ... Eskolaz kanpoko ekintzetan?	0,724
Zein hizkuntzatan ... Eskolaz kanpoko ekintzetan?	0,573	2 Zein hizkuntzatan ... Udaleku edo kanpamentuetan?	0,687
Zein hizkuntzatan ... Klase partikularretan?	0,412	3 Zein hizkuntzatan ... Klase partikularretan?	0,569

Gorago ikusi dugunez, *erabilera eskolaz kanpoko jardura antolatuetan* [Tr] aldagai trinkoak oso korrelazio estua du ikasleen eskolako erabilerarekin, bereziki DBH2n. Gorago 13. taulan adierazten diren hiru aldagaien informazioa konbinatu da aldagai trinko hori osatzeko: ikasleek *eskolaz kanpoko ekintzetan* duten hizkuntza-erabilera, *udaleku eta kanpamentuetako* erabilera eta *klase partikularretan* dutena²⁴. DBH2ko ikasleen artean *eskolaz kanpoko ekintzetako* erabilerak du korrelazio estuena (R: 0,724) *Ikasleen eskolako erabilera orokorrarekin*; LMH4n berriz, *udaleku eta kanpalekuetako* erabilerak (R: 0,593).

14. Taula. KORRELAZIOAK IKASLEEN ESKOLAKO ERABILERA OROKORRA ALDAGAIAREKIN

LMH4	R	DBH2	R
Etxeko erabilera [Tr]	0,568	Etxeko erabilera [Tr]	0,697
Zein hizkuntzatan hitz egiten duzu zure neba-arrebekin?	0,550	1 Zein hizkuntzatan hitz egiten duzu zure neba-arrebekin?	0,675
Etxekoek, denek, batera zaudetenean (jatorduetan, telebistan...) zein hizkuntzatan hitz egiten duzue?	0,521	2 Etxekoek, denek, batera zaudetenean (jatorduetan, telebistan...) zein hizkuntzatan hitz egiten duzue?	0,660
Zein hizkuntzatan hitz egiten duzu zure amarekin?	0,486	3 Zein hizkuntzatan hitz egiten duzu zure amarekin?	0,599
Zein hizkuntzatan hitz egiten duzu zure aitarekin?	0,476	4 Zein hizkuntzatan hitz egiten duzu zure aitarekin?	0,578
Zein hizkuntzatan hitz egiten dute zure gurasoek beraien artean?	0,392	5 Zein hizkuntzatan hitz egiten dute zure gurasoek beraien artean?	0,501

Etxeko erabilera [Tr] aldagai trinkoaren osaketan goiko taulan adierazten diren bost aldagaiak konbinatu dira²⁵. DBH2ko korrelazioak altuagoak dira bost aldagaietan LMH4koak baino. Bestalde, bi ikasmailetan bost aldagai askeen korrelazioen hurrenkera berdina da: ikasleek beren *neba-arrebekin* duten hizkuntza-erabilerarekin du mendeko aldagaiak loturarik estuena, eta ahulena berriz, *gurasoen arteko erabilerarekin*.

²⁴ Hiru aldagaiei pisu bera eman zaie aldagai trinkoaren osaketan; bakoitzari %33,3.

²⁵ *Etxekoek, denek, batera zaudetenean...* aldagaiari eman zaio pisurik gehiena aldagai trinkoaren osaketan (%50). Gainerakoei, hurrenez hurren: *Erabilera amarekin* (%15), *aitarekin* (%15), *neba-arrebekin* (%10), *gurasoen artean* (%10).

15. Taula. KORRELAZIOAK IKASLEEN ESKOLAKO ERABILERA OROKORRA ALDAGAIAREKIN

LMH4	R		DBH2	R
Hizkuntza-lehentasuna euskara/gaztelania [Tr]	0,545		Hizkuntza-lehentasuna euskara/gaztelania [Tr]	0,622
Gustuko al duzu euskara?	0,534	1	Gustuko al duzu euskara?	0,628
Gustuko al duzu gaztelania?	0,328	2	Gustuko al duzu gaztelania?	0,321

Hizkuntza-lehentasuna euskara/gaztelania [Tr] aldagai trinkoa 15. taulan ageri diren bi aldagaiak konbinatuz sortu da, bi hizkuntzei buruz ikasleek emandako erantzunak konbinatu ondoren²⁶. Bi ikasmailetan ikasleen eskolako erabilerak harreman gehiago du «euskararekiko lehentasun-mailarekin» «gaztelaniarekiko lehentasun-mailarekin» baino. Bestalde, korrelazioen norabideak (zeinu negatibo/positiboak) adierazten du euskararekiko lehentasun-maila handiago bati eskolako erabilera orokor altuago bat dagokiola, eta alderantziz, gaztelaniarekiko lehentasun-maila handiago bati euskarazko erabilera baxuago bat dagokiola.

16. Taula. KORRELAZIOAK IKASLEEN ESKOLAKO ERABILERA OROKORRA ALDAGAIAREKIN

LMH4	R		DBH2	R
Komunikabide eta kultur kontsumoa [Tr]	0,530		Komunikabide eta kultur kontsumoa [Tr]	0,604
Gehien entzuten duzun irratsaioa	0,484	1	Gehien entzuten duzun irratsaioa	0,565
Gehien bisitatzen duzun Web orrian?	0,405	2	Gehien bisitatzen duzun Web orrian?	0,483
Gehien entzuten duzun musika-taldea edo abeslaria	0,320	3	Gehien entzuten duzun musika-taldea edo abeslaria	0,345
Gehien ikusten duzun telebista saioan?	0,314	4	Gehien ikusten duzun telebista saioan?	0,233

Komunikabide eta kultur kontsumoa [Tr] aldagai trinkoa osatzeko, 16. taulan ageri diren lau aldagaiak konbinatu dira²⁷, ikasleei galdetuz item bakoitzaren kontsumoa zein hizkuntzatan egiten duten: «euskaraz», «gaztelaniaz» edo «beste hizkuntza bat»ean. Lau aldagaiak konbinatuz sorturiko aldagai trinkoa arrazoi eskalako aldagai bat da eta beraz aukera ematen du korrelazioetara jotzeko, berau osatzen duten aldagai askeek ez bezala: *irratsaioa*, *web orria*, *telebista saioa* eta *abeslaria*. *Ikasleen eskolako erabilera orokorrarekin* lortzen den korrelazioaren arabera, aldagai horiek modu berean ordenatzen dira bi ikasmailetan, ikasleek *gehien entzuten duten irratsaioaren* hizkuntza izanik harremanik sendoena duen aldagaia.

17. Taula. KORRELAZIOAK IKASLEEN ESKOLAKO ERABILERA OROKORRA ALDAGAIAREKIN

LMH4	R		DBH2	R
Zaila/erraza euskara/gaztelania [Tr]	0,526		Zaila/erraza euskara/gaztelania [Tr]	0,539
Zer iruditzen zaizu euskara?	0,494	1	Zer iruditzen zaizu euskara?	0,481
Zer iruditzen zaizu gaztelania?	0,250	2	Zer iruditzen zaizu gaztelania?	0,262

Zaila/erraza euskara/gaztelania [Tr] aldagai trinkoa osatzeko, 17. taulan ageri diren bi aldagaiak konbinatu dira, emaitza gisa lortuz bi hizkuntzetako zein irudikatzen duen ikasle bakoitzak errazago edo zailago²⁸. Korrelazioek antzeko indarra dute kasu honetan bi ikasmailetan eta alderantzizko zeinua, ulertzekoa denez, euskarazko eta gaztelaniazko aldagaietan.

²⁶ Bi erantzunak kontuan hartuta, aldagai trinkoan berezi dira «Euskara nahiago», «Biak berdin» edo «Gaztelania nahiago».

²⁷ Lau aldagaiei pisu bera eman zaie haztapenean: bakoitzari aldagai trinkoaren %25.

²⁸ Bi erantzunak kontuan hartuta, aldagai trinkoan berezi dira «Euskara errazagoa», «Biak berdin» edo «Gaztelania errazagoa».

18. Taula. KORRELAZIOAK IKASLEEN ESKOLAKO ERABILERA OROKORRA ALDAGAIAREKIN

LMH4	R	DBH2	R
Hizkuntza-lehentasuna euskara/ingeles [Tr]	0,395	Hizkuntza-lehentasuna euskara/ingeles [Tr]	0,431
Gustuko al duzu euskara?	0,534 1	Gustuko al duzu euskara?	0,628
Gustuko al duzu ingelesa?	0,224 2	Gustuko al duzu ingelesa?	-0,001

Hizkuntza-lehentasuna euskara/ingeles [Tr] aldagai trinkoa 18. taulan ageri diren bi aldagai askeak konbinatuz sortu da, bi hizkuntzetan ikasleek emandako erantzunak alderatuz²⁹. *Ikasleen eskolako erabilera orokorrak* askoz lotura sendoagoa du euskara «gustuko» izatearekin, ingelesa gustuko izatearekin baino LMH4n (R: 0,534 vs 0,224). DBH2n berriz, *gustuko al duzu ingelesa?* aldagai askeak ez du lotura adierazgarriarik mendeko aldagaiarekin; hau da: ingelesa gustuko izateak edo ez izateak ez du loturarik ikasleek eskolan euskara gehiago edo gutxiago erabiltzearekin.

19. Taula. KORRELAZIOAK IKASLEEN ESKOLAKO ERABILERA OROKORRA ALDAGAIAREKIN

LMH4	R	DBH2	R
Zaila/erraza euskara/ingeles [Tr]	0,376	Zaila/erraza euskara/ingeles [Tr]	0,354
Zer iruditzen zaizu euskara?	0,494 1	Zer iruditzen zaizu euskara?	0,481
Zer iruditzen zaizu ingelesa?	-0,045 2	Zer iruditzen zaizu ingelesa?	-0,038

Zaila/erraza euskara/ingeles [Tr] aldagai trinkoa osatzeko, 19. taulan ageri diren bi aldagai askeak konbinatu dira. Taulan ageri diren korrelazioen balioek adierazten dute ikasleek euskara «zaila» edo «erraza» izatearen irudikapenak nahiko lotura sendoa duela mendeko aldagaiarekin. Aldiz, ingelesa «zaila» edo «erraza» izatearen irudikapenak ez du apenas loturarik ikasleek eskolan euskara gehiago edo gutxiago erabiltzearekin, ez LMH4n eta ez DBH2n (gutxienean lotura txiki bat badago, estatistikoki adierazgarria eta zentzu negatibokoa dena bi ikasmailetan, baina oso ahula: R: 0,05etik beherakoa).

20. Taula. KORRELAZIOAK IKASLEEN ESKOLAKO ERABILERA OROKORRA ALDAGAIAREKIN

LMH4	R	DBH2	R
Jatorria [Tr]	0,237	Jatorria [Tr]	0,327
Non jaio zen zure ama?	0,215 1	Non jaio zen zure aita?	0,291
Euskal Herritik kanpo ZU jaio bazara, zenbat denbora daramazu hemen bizitzen?	0,203 2	Non jaio zen zure ama?	0,283
Non jaio zen zure aita?	0,198 3	Euskal Herritik kanpo ZU jaio bazara, zenbat denbora daramazu hemen bizitzen?	0,272
Non jaio zinen zu?	0,163 4	Non jaio zinen zu?	0,246

Jatorria [Tr] aldagai trinkoa 20. taulan zehazten diren aldagaiak konbinatuz sortu da, ikasleak eta euren gurasoak Euskal Herritik kanpo edo bertan jaioak diren kontuan hartuz (xehetasun gehiagorako, ikus gorago 2.1.6 atala). Konbinatutako lau aldagaiek korrelazio estatistikoki adierazgarriak dituzte *ikasleen eskolako erabilera orokorrarekin* bi ikasmailetan, oso altuak ez badira ere, eta lau kasuetan korrelazio horiek pixka bat indartsuagoak dira DBH2ko ikasleen artean LMH4koen artean baino.

²⁹ Bi erantzunak kontuan hartuta, aldagai trinkoan berezi dira «Euskara nahiago», «Biak berdin» edo «Ingeles nahiago».

21. Taula. KORRELAZIOAK IKASLEEN ESKOLAKO ERABILERA OROKORRA ALDAGAIAREKIN

LMH4	R		DBH2	R
Errendimendu akademikoa batez beste [Tr]	0,099		Errendimendu akademikoa batez beste [Tr]	0,189
Zein nota izan zenuen... Euskara?	0,194	1	Zein nota izan zenuen... Euskara?	0,244
Zein nota izan zenuen... Matematika?	0,086	2	Zein nota izan zenuen... Matematika?	0,169
Zein nota izan zenuen... Ingelesa?	0,056	3	Zein nota izan zenuen... Ingelesa?	0,131
Zein nota izan zenuen...Gaztelania?	0,002	4	Zein nota izan zenuen...Gaztelania?	0,112

Errendimendu akademikoa batez beste [Tr] aldagaiak ikasleek lau ikasgaitan aurreko urtean lortutako kalifikazio akademikoak konbinatzen ditu³⁰. Korrelazioen balioak nahiko baxuak dira, estatistikoki adierazgarriak izanik ere, bi ikasmailetan, baina zertxobait altuagoak DBH2n. Lau ikasgai horietan emaitza akademiko hobeak dituzten ikasleek, batez beste, euskarazko erabilera zertxobait altuxeagoa dute eskolan. LMH4n, dena den, ... *gaztelania* aldagaiaren korrelazioa ez da estatistikoki adierazgarria mendeko aldagaiarekin.

4.3. ERREGRESIO ANIZKOITZAREN ANALISIA

4.3.1. Kokapena: bi hitz erregresio anizkoitzaz

Aurreko atalean (4.2.), *ikasleen eskolako erabilera orokorrarekin* beste aldagaiek duten lotura aztertu da korrelazioen bidez. Gauza jakina da ez dagoela eskolako erabilera aldagai hauetako bakar baten bidez auresateko modurik. Izan ere, etxeko, eskolako edo familiako baldintzek, besteak beste, eskolako erabileran duten eragina oso fenomeno konplexua dugu EAEkoa bezalako hizkuntza-egoera batean. Aldagaiok elkar lotuta daude eta horien arteko multzo egoki bat kontuan hartuz soilik hurbildu gitezke neurri batean ikasleen erabilera auresatera.

Erregresio anizkoitzaren analisia aldagai aske multzo baten bidez mendeko aldagai bat auresateko erabiltzen den teknika estatistiko bat da. Analisi honen bitartez eredu estatistiko bat eraikitzen da, mendeko aldagaia ahalik eta neurririk handienez auresatea bilatzen duena, aldagai askeek eskaintzen diguten informaziotik abiatuta.

Erregresio analisiaren interpretazioan garrantzitsua da, besteak beste, eredu osoak mendeko aldagaia auresateko duen ahalmenari erreparatzea; ereduaren sartu diren aldagaien zerrendari eta hauen ordenari erreparatzea; aldagai bakoitzak bere aurrekoen bidez auresan zitekeenari egiten dion ekarpena ere kontuan hartzea (R^2 aldaketa); eta azkenik, erabilitako aldagaietatik ereduak kanpo geratu direnak zein diren identifikatzea.

³⁰ Galdera kasu honetan ikasleen gurasoei egin zaie, eta lau ikasgaietako notei haztapenean pisu bera eman zaie aldagai trinkoa osatzeko: bakoitzari %25.

4.3.2. Erregresio bidezko analisietarako erabilitako aldagaiak

22. Taula. ERREGRESIO BIDEZKO ANALISIETAN ERABILITAKO ALDAGAIK

01	Hizkuntza-lehentasuna euskara/gaztelania [Tr]	
02	Zaila/erraza euskara/gaztelania [Tr]	
03	Ahozko gaitasun erlatiboa	
04	Lehen hizkuntza	
05	Etxeko erabilera [Tr]	
06	Jatorria [Tr]	
07	Ikaslearen isek indizea	
08	Hizkuntza-eredua	
09	Irakasleen erabilera beraien artean	
10	Erabilera eskolaz kanpoko jarduera antolatuetan [Tr]	
11	Herriko euskaldunen proportzioa	
12	Komunikabide eta kultur kontsumoa [Tr]	
13	Zein hizkuntza doakie hobeto - familia	(DBH2n soilik)
14	Zein hizkuntza doakie hobeto - lagun taldeari	(DBH2n soilik)
15	Zein hizkuntza doakie hobeto - irakaskuntza	(DBH2n soilik)
16	Zein hizkuntza doakie hobeto - mitina	(DBH2n soilik)
17	Zein hizkuntza doakie hobeto - lan mundua	(DBH2n soilik)
18	Zein hizkuntza doakie hobeto - IKT	(DBH2n soilik)
M	Ikasleen eskolako erabilera orokorra	

Goiko taulan (22.a) adierazten da lan honetan erregresio analisietarako erabili den aldagai askeen multzoa: mendeko aldagaia (goiko taulan «M» hizkia duena), korrelazio analisietan bezala, *ikasleen eskolako erabilera orokorra* izan da, eta aldagai hori azaltzeko hamabi aldagai askeko multzoa erabili da LMH4ko analisietan, eta hemezortzi aldagaikoa DBH2koetan³¹.

Taula horretako sei aldagairen kasuan, aldagaiaren izenaren ondoan «[Tr]» bereizgarria ageri da. Aldagai «trinkoak» edo konbinatuak direla adierazi nahi da horrekin, azterketa honetan baliatutako aldagai bat baino gehiago konbinatuz kalkulaturikoak, hain zuzen. Aldagai trinko horien osaketa gorago azalduta dago (4.2. atalean). Ondorengo taulan zehazten dira erregresio analisietan erabilitako sei aldagai «trinko» horiek zein diren, eta non ematen den bere osaketaren berri:

³¹ 22. taulan ikus daitekeenez, 12 aldagai askeko multzo berdina erabili da bi ikasmailetan, eta DBH2ko kasuan, beste 6 aldagai gehitu zaizkio (*Zein hizkuntza doakie hobeto?* atalekoak, hain zuzen).

23. Taula. ERREGRESIO ANALISIETAN ERABILITAKO ALDAGAI TRINKOAK ETA OSAKETAREN BERRI

	Aldagai trinko	OsaketaTTri buruzko xehetasunak
01	Hizkuntza-lehentasuna euskara/gaztelania [Tr]	Ikus 4.2.2 atalean 15. taula eta azalpena
02	Zaila/erraza euskara/gaztelania [Tr]	Ikus 4.2.2 atalean 17. taula eta azalpena
05	Etxeko erabilera [Tr]	Ikus 4.2.2 atalean 14. taula eta azalpena
06	Jatorria [Tr]	Ikus 4.2.2 atalean 20. taula eta azalpena
10	Erabilera eskolaz kanpoko jarduera antolatuetan [Tr]	Ikus 4.2.2 atalean 13. taula eta azalpena
12	Komunikabide eta kultur kontsumoa [Tr]	Ikus 4.2.2 atalean 16. taula eta azalpena

4.3.3. Erregresio anizkoitz bidezko analisi orokorra LMH4n eta DBH2n

Erregresio anizkoitz bidezko analisiak 22. taulan ageri diren aldagaientarako informazioa eskaini duten ikasleekin egin dira: LMH4ko ikasleen kasuan, 16.506 ikasle aztertu dira erregresio bidez (populazio osoa: 18.636) eta DBH2koen kasuan 15.531 ikasle (populazio osoa: 17.184). Horrela, analisi hauen oinarri estatistikoa oso sendoa da.

«Urratsez urrats»eko teknikarekin (Stepwise) egin dira erregresio anizkoitzaren analisiak bi ikasmailetan, mendeko aldagaia *ikasleen eskolako erabilera orokorra* izanik. Aldagai hori aurrerako lortu diren eredu matematikoak dira aurrerago ageri diren tauletan jasotakoak. Dena den, Arrue ikerketan erregresio bidez lorturiko emaitza horiekiko interesa ez datza soilik erabilera horren «aurretatean», baizik eta aldi berean erregresio bidezko emaitza horiek ikasleen *eskolako erabileraren* konplexutasuna hobeto ezagutzeko eta hobeto ulertzeko eskaintzen digun aukera ederrean.

LMH 4ko ikasleen artean eginiko erregresio anizkoitzaren emaitza ikus dezakezue beheago 24. taulan. Ondoren, DBH2ko ikasleen artean eginikoa, 25.ean.

24. Taula. ERREGRESIO ANIZKOITZA. MENDEKO ALDAGAIA: IKASLEEN ESKOLAKO ERABILERA (OROKORRA)

	LMH4	R	R ²	R ² -ren aldaketa	F-ren aldaketaren signifikaioa
1.	(08) Hizkuntza-eredua	0,676	0,457	0,457	0,000
2.	(10) Erabilera eskolaz kanpoko jarduera antolatuetan	0,780	0,608	0,608	0,000
3.	(03) Ahozko gaitasun erlatiboa	0,801	0,642	0,642	0,000
4.	(09) Irakasleen erabilera beraien artean	0,818	0,668	0,668	0,000
5.	(11) Herriko euskaldunen proportzioa	0,825	0,681	0,681	0,000
6.	(01) Hizkuntza-lehentasuna euskara/gaztelania	0,831	0,690	0,690	0,000
7.	(06) Jatorria	0,833	0,694	0,694	0,000
8.	(12) Komunikabide eta kultur kontsumoa	0,835	0,697	0,697	0,000
9.	(02) Zaila/erraza euskara/gaztelania	0,835	0,698	0,698	0,000
10.	(07) Ikaslearen isek indizea	0,835	0,698	0,698	0,001
11.	(05) Etxeko erabilera	0,835	0,698	0,698	0,010
Sartu ez den aldagala: Ereduaren azalpen ahalmena					
(04) Lehen hizkuntza		GUZTIRA: 69,8%			
		N: 16.506			

LMH4n osatutako erregresio-ereduak mendeko aldagaiaren, eskolako erabileraren, %69,8 azaltzeko ahalmena du. Horretarako hamaika aldagairen datuak darabiltza.

- *Lehen hizkuntza* aldagaia eredutik kanpo geratu da, beste 11ek aurrean dezaketenarekiko ekarpen esanguratsurik egiten ez duelako, eta litekeena da oso, sortutako eredu estatistikoan badagoen *etxeko erabilerak* aldagaiak dagoeneko jaso izana familiarekiko lotura hori.
- *Hizkuntza-eredua* da erregresio ereduko lehen aldagaia. Jarraian, *erabilera eskolaz kanpoko jarduera antolatuetan*, *ahozko gaitasun erlatiboa* eta *irakasleen erabilera beraien artean* sartu dira. Lau aldagai hauen artean %66,9ko azalpen maila lortzen da. Ondorengo aldagaiek egiten duten ekarpen osagarria txikia da, aipatutako lau hauek azaltzen dutenarekin alderatuz gero kontuan hartuz.
- Aipatutako lau aldagai esanguratsuenen artetik bi (lehen eta laugarrena) eskolako baldintza linguistikoei zuzenean lotuta daude.
- Eredu estatistikoko bigarren eta bosgarren aldagaiak, berriz, eskolaz kanpo, ikaslearen herrian bizi diren baldintza soziolinguistikoaren isla dira, neurri batean.
- Etxeko edo familiako baldintzei zuzenean erreferentzia egiten dieten aldagaiak ez dira lehen tokietan sartu erregresio ereduari, nahiz eta, hirugarren tokian sartzen den *ahozko gaitasun erlatiboa* baduen loturarik etxeko erabilerarekin. Horrez gain, *jatorria* zazpigarren lekuan sartu da eta *etxeko erabilera* hamaikagarrenean.

25. Taula. ERREGRESIO ANIZKOITZA. MENDEKO ALDAGAIA: IKASLEEN ESKOLAKO ERABILERA (OROKORRA)

	DBH2	R	R ²	R ² -ren aldaketa	F-ren aldaketaren signifika-zioa
1	(10) Erabilera eskolaz kanpoko jarduera antolatuetan	0,764	0,584	0,584	0,000
2	(08) Hizkuntza-eredua	0,831	0,691	0,107	0,000
3	(05) Etxeko erabilera	0,857	0,735	0,044	0,000
4	(09) Irakasleen erabilera beraien artean	0,870	0,758	0,023	0,000
5	(11) Herriko euskaldunen proportzioa	0,878	0,771	0,013	0,000
6	(01) Hizkuntza-lehentasuna euskara/gaztelania	0,881	0,776	0,005	0,000
7	(03) Ahozko gaitasun erlatiboa	0,883	0,779	0,003	0,000
8	(12) Komunikabide eta kultur kontsumoa	0,884	0,781	0,002	0,000
9	(06) Jatorria	0,884	0,782	0,001	0,000
10	Zein hizkuntza doakie hobeto... irakaskuntza?	0,885	0,782	0,001	0,000
11	(07) Ikaslearen isek indizea	0,885	0,783	0,000	0,000
12	Zein hizkuntza doakie hobeto... lagun taldea?	0,885	0,783	0,000	0,001
13	(02) Zaila/erraza euskara/gaztelania	0,885	0,783	0,000	0,002
14	(04) Lehen hizkuntza	0,885	0,783	0,000	0,007
Sartu ez den aldagaia:		Ereduaren azalpen ahalmena			
Zein hizkuntza doakie hobeto... Familia?;		GUZTIRA: 78,3%			
Zein hizkuntza doakie hobeto... Mitina?;		N: 15.531			
Zein hizkuntza doakie hobeto... Lan mundua?;					
Zein hizkuntza doakie hobeto... IKT?					

DBH2n osatutako erregresio-ereduak mendeko aldagaiaren, *ikasleen eskolako erabilera orokorraren*, %78,3 azaltzeko ahalmena du. Horretarako hamalau aldagairen datuak darabiltza:

- Analisisan erabilitako 18 aldagaietatik 4 geratu dira eredutik kanpo, ez baitiote aurreate edo predikzioari gainerakoek egiten dioten ekarpenari ezer gehitzen. Lauak ere ikasleek dituzten hizkuntzen gaineko irudikapenei lotutako aldagaiak dira (*zein hizkuntza doakie hobeto... familia; mitina; lan-mundua eta IKT*).

- *Erabilera eskolaz kanpoko jarduera antolatuetan* aldagaia da erregresio-ereduko lehen aldagaia. Jarraian, *hizkuntza-eredua*, *etxeko erabilera* eta *irakasleen erabilera beraien artean* ditugu. Lau aldagai hauen artean %75,8ko azalpen maila lortzen da. Hortik aurrerako aldagaiek ereduari egiten dioten ekarpen osagarria txikia da, aipatutako lau horiek azaltzen dutenarekin alderatzen badugu.
- Aipatutako lau aldagai esanguratsuenen artetik bi (bigarrena eta laugarrena) eskolako baldintza linguistikoei dagozkie zuzenean.
- Ereduko lehenengo eta bosgarren aldagaiak (*herriko euskaldunen proportzioa*) berriz, eskolaz kanpo, ikaslearen herrian bizi diren baldintza soziolinguistikoaren isla dira, neurri batean.
- Etxeko edo familiako baldintzei dagokienez, *etxeko erabilera* aldagaia *ikasleen eskolako erabilera orokorrarekin* loturarik handiena duten hiruen artean dugu, DBH2ko ikasleriarentzat.
- Gorago adierazi den moduan, DBH2ko analisisian, LMH4koan erabili ez diren 6 aldagai txertatu dira, *zein hizkuntza doakie hobeto...?* atalekoak, hain zuzen. Sei aldagai horietatik lauk ez diote ereduaren azalpen gaitasunari ekarpenik egiten eta estatistikoki kanpoan geratzen dira. Bi dira modu horretan ereduaren sartzan diren aldagaiak, biak ere ikasleriaren hizkuntza-irudikapenei lotuak: *irakaskuntza* irudikapenari buruzkoa bata eta bestea *lagun-taldea* irudikapenari dagokiona. Eredu estatistiko orokorrean azalpenik gehien eskaintzen duten lehen bi aldagaiak *eskolaz kanpoko erabilera* eta *hizkuntza-eredua* dira. Hortaz, pentsa izatekoa da, ereduaren beren ekarpen txoa egiten duten bi irudikapen horiek, pisurik gehien duten beste bi aldagai horiei lotuta egongo direla.

LMH4ko eta DBH2ko erregresio bidezko analisisen arteko alderaketa:

- Orokorrean, DBH2ko ereduak mendeko aldagaia aurrerako ahalmen handiagoa du LMH4koak baino; hau da: erabili ditugun aldagaiekin informazio baliagarriagoa dago DBH2ko *ikasleen eskolako erabilera orokorra* aurrerako, LMH4koena aurrerako baino.
- Bi erregresioetan erabili diren hamabi aldagaiekin³², ez dago aldagai bakar bat bi analisisetan ereduak kanpo geratzen denik. Ikaslearen *lehen hizkuntza* aldagaia ereduak kanpo geratzen da LMH4nkoan; DBH2n, ordea, ereduaren sartu da, bertan daudenetatik ekarpenik txikiena egiten badu ere.
- Lehenengo lau aldagaiek gehitzen dute mendeko aldagaia aurrerako ereduaren azalpen gaitasunaren zatirik handiena bi kasuetan. LMH4ko kasuan, guztira %69,8 azaltzen du ereduak, eta lehen lau aldagaiekin soilik dagoeneko %66,9 azaltzen da; DBH2n berriz, guztira %78,3 azaltzen da eta lehen lauekin %75,7ko azalpena lortzen da. Hurrenkera alde batera utzita, lau horietatik hiru berdina dira bi ikasmailatan: *erabilera eskolaz kanpoko jarduera antolatuetan*, *hizkuntza-eredua* eta *irakasleen erabilera beraien artean*.
- LMH4n eta DBH2n lortzen diren erregresio ereduaren arteko ezberdintasunen atalean hauxe nabarmenduko genuke: ikasleen *etxeko erabilera* DBH2n pisu nabarmena hartzen duela (hirugarren aldagaia da ereduaren) LMH4n ekarpen oso-oso txikia egiten duen artean. Beste era batera esanda, ikasleen *etxeko erabilera*, oro har, askoz gehiago azaltzen digu ikasleen *eskolako erabilera orokorrak* DBH2n LMH4n baino.
- *Herriko euskaldunen proportzioa* aldagaiak, *hizkuntza lehentasuna euskara-gaztelania* aldagaiak eta *jatorria* aldagaiak kontuan hartzeko moduko kokapen bat lortzen dute LMH4ko eta DBH2ko erregresio ereduak, beren ekarpena lehen mailakoa ez bada ere.
- Ikasleen maila sozioekonomikoa (*ikaslearen isek indizea*) bi ereduak sartzen da, eta beraz badu nolabaiteko zeresana ikasleen eskolako erabileraaren azalpenarekin, baina bere ekarpena oso txikia da ereduak beste aldagaiekin alderatuz.

³² DBH2ko erregresioan beste 6 aldagai ere baliatu dira, baina 12 dira bi ikasmailatan erabilitako berberak.

The background features an abstract geometric pattern composed of various polygons in shades of teal and light blue. These shapes are arranged in a way that creates a sense of depth and movement, with some elements appearing to overlap others. The overall aesthetic is modern and minimalist.

5. ONDORIO OROKORRAK

5.1. HIZKUNTZA-ERABILERARI BURUZKO ONDORIO OROKORRAK

Ikasleen eskola-giroko hizkuntza-erabilerak ikertzeko, lau erabilera-mota aztertu dira: ikaskideekin gelan, ikaskideekin jolaslekuan, irakasleekin gelan eta irakasleekin gelatik kanpo. Analisisetan EAEko LMH4ko (9-10 urte) eta DBH2ko (13-14 urte) ikasle guztien datuak aztertu dira Ebaluazio diagnostikoa probaren bitartez (ISEI-IVEIk bideratzen duena).

1. Ikaskideekin gela barruan egiten den hizkuntzaren erabilera-mota aldatu ez ezik irauli ere egiten da aztertutako ikasmaila batetik bestera: LMH4n ikasleen gehiengo euskaraz aritzen da ikaskideekin gelan (%60 beti euskaraz edo euskaraz gaztelaniaz baino gehiago) eta DBH2n berriz, gehiengo gaztelaniaz aritzen da (%60 beti gaztelaniaz edo gaztelaniaz euskaraz baino gehiago).
2. Ikaskideekin jolaslekuan, beti gaztelaniaz edo gaztelaniaz euskaraz baino gehiago aritzen dira ikaslerik gehienak aztertutako bi ikasmaitan, baina proportzioak ezberdinak dira maila batean eta bestean: LMH4n ikasleen %59 beti gaztelaniaz aritzen da edo gaztelaniaz euskaraz baino gehiago, eta DBH2n berriz, ikasleen %75ekoa da proportzio hori.
3. Irakasleekiko harremanean, aztertutako bi ikasmaitan joera nagusia da ikasleek haiei euskaraz egitea, bai gela barruan eta bai gelatik kanpo. Gela barruan, LMH4ko ikasleriaren %74ak euskaraz egiten die irakasleei beti edo euskaraz gaztelaniaz baino gehiago; DBH2n, berriz, ikasleen %61ekoa da proportzio hori. Gelatik kanpoko harremanetan, LMH4n %64 dira irakasleei beti euskaraz edo euskaraz gaztelaniaz baino gehiago egiten dietenak eta DBH2n, berriz, %52ekoa da aipatu proportzioa.
4. Ikasleek eskolan dauden bitartean duten hizkuntza-erabilera guztia nolabait laburtzeko indize bat eraiki eta baliatu da azterketa honetan: *ikasleen eskolako erabilera orokorra*, 1etik 5erako eskala batekin, non 1 muturrak dena erdaraz adierazten duen eta 5 muturrak dena euskaraz. Indize horretan, LMH4ko ikasleen batez bestekoa 3,26koa da eta DBH2ko ikasleena 2,60koa.
5. Ikasleen arteko eskolako hizkuntza-erabilerek (ez hainbeste ikasle eta irakasleen artekoek) lotura nabarmena dute ikasleek eskolatik kanpo familian zein bestelako gizarte-alorretan bizi duten errealitate linguistikoarekin, eta aldatu egiten dira errealitate horien arabera. Orokorrean, datuetatik ondoriozta genezakeen arren LMH4ko ikasleen artean eskolak lortzen duela eremu gisa gizartearekiko nolabaiteko autonomia bat, DBH2n kanpoko errealitatearekiko loturak askoz estuagoak dira, eta ondorioz ikasleen arteko euskarazko erabilera baxuagoa da DBH2n LMH4n baino. Ondorioz, esan daiteke datuek erakusten dutela joera bat, ikasle gazteagoetatik helduagoetara, ingurunean nagusi den hizkuntza-erabileraren arau sozialarekin konbergentzia egiteko edo bateratzeko. Datu bat, joera horren adibide modura: LMH4n, beren etxeko lehen hizkuntza gaztelania duten ikasleen %49 euskaraz aritzen da gela barruan bere ikaskideekin beti edo gehienetan. DBH2n, aldiz, proportzio hori %13koa da.
6. *Ikasleen eskolako erabilera orokorrak* beste aldagaiekin nolako loturak dituen ere aztertu da: LMH4ko ikasleen artean, loturarik handiena duen aldagaia *hizkuntza-eredua* da (ikastaldea A, B edo D eredukoa izatea); DBH2ko ikasleen artean, berriz, duten *hizkuntza-erabilera eskolaz kanpoko jarduera antolatuetan* aldagaia da loturarik gehien duena, aztertu direnen artean.
7. *Ikasleen eskolako erabilera orokorra* aztertu diren beste aldagaien bitartez auresateko garaian, erregresio analisiak azalpen-maila altuagoa ematen du DBH2ko ikasleen erabileran (%78) LMH4ko ikasleenean baino (%70). Ikerketan bildu den informazioa, egokiagoa da beraz, DBH2ko ikasleen eskolako erabilera auresateko, LMH4koena auresateko baino.

8. Ikasleak A, B eta D hizkuntza-ereduetan berezita, aldagai bera nagusitzen da *ikasleen eskolako erabilera orokorra* azaltzeko asmoz burutu diren erregresio bidezko analisietan, bai LMH4n eta bai DBH2n. Aldagai hori *erabilera eskolaz kanpoko jarduera antolatuetan* da eta horrek agerian jartzen du eskolaz kanpoko —alegia, gizarteko edo herriko— hizkuntza-giroak eskolaren baitako erabileran duen zeharkako eragin handia. Pentsa liteke, gizartea ez ezik, ikasleen hizkuntza-erabilera orokorrean familia ere eragile garrantzitsua dela. Izan ere, uste izatekoa da eskolaz kanpoko jarduera antolatu horien hautua familien eskuetan ere egongo dela (bai LMH4ko ikasleen kasuan, eta baita DBH2koen kasuan ere, modu arinagoan bada ere).
Halaber, analisiak egin dira ikasleak beren *lehen hizkuntzaren* arabera zein beren *herriko euskaldunen proportzioaren* arabera banatuta. Analisi horiek erabat berresten dute ikasleen eskolaz kanpoko hizkuntza-giroak eskolaren baitako erabileran duen eragina: *lehen hizkuntza* euskara edo gaztelania duten ikasleak izanik, edota herriaren euskalduntasun maila ezberdina izanik berriz ere, *erabilera eskolaz kanpoko jarduera antolatuetan* aldagaia nabarmendu da *ikasleen eskolako erabilera orokorra* azaltzean, LMH4n kasu gehienetan, eta DBH2n kasu guztietan.
9. *Irakasleen erabilera beraien artean* da analisietan nabarmentzen den beste aldagai bat, bai LMH4n eta bai DBH2n. Irakasleen erabilerari buruzko aldagai hori, ikastetxeko hizkuntza-giroaren islatzat har liteke eta erakutsiko liguke ikastetxeetan euskara era berezian zaintzen ote den ala ez. Aldagai honen loturak agerian uzten du, hizkuntza-ereduen bitartez ez ezik, eskolak badituela beste aukera batzuk ere ikasleen hizkuntza-portaeran eragiteko.
10. Anisietan aztertu diren aldagai gehienek badute lotura *ikasleen eskolako erabilera orokorrarekin*, bai LMH4n eta bai DBH2n. Lotura horietako asko sendoak dira, esate baterako: *erabilera eskolaz kanpoko jarduera antolatuetan*, *erabilera lagunekin txateatzean*, *hizkuntza eredu*, *etxeko erabilera*, edota *komunikabide eta kultur kontsumoa* bezalako aldagaien kasuetan (0,4 eta 0,8 arteko korrelazioak). Beste aldagai batzuekin, aldiz, loturak egon badaude, baina askoz ahulagoak dira: adibidez, ikasleen *errendimendu akademikoarekin* edota beren *maila sozioekonomikoarekin* (0,2tik beherako korrelazioak).
11. Ikasleen hedabideen kontsumo-hizkuntza nagusia gaztelania da, alde oso nabarmenarekin, bi ikasmailetan. Kontsumo horien artean, irratia kontsumoan ematen da euskarazko erabilerarik altuena (LMH4n euskaraz %29 eta DBH2n %25). Kontsumo horiek *ikasleen eskolako erabilera orokorra* duten lotura estatistikoan ere, irratia kontsumo-hizkuntzaren lotura handiagoa da aztertutako besteena baino (telebista, web orri eta musika taldeei dagozkien kontsumo-hizkuntzak).
12. Nesken eta mutilen arteko erabilerei dagokionez, orokorrean aldeak oso txikiak dira eskolako erabileran. LMH4n nesken hizkuntza-portaera pixka bat euskararen aldekoagoa da mutilena baino ikaskideen arteko jolaslekuko erabileran, D ereduko ikasleen artean (gela barruko ikaskideen arteko erabileran ez dago ia alderik, eta ikasleek irakasleekin dituztenetan ere oso gutxi). DBH2ko ikasleen artean, nesken eta mutilen euskarazko erabilera oso maila berdintsuan dago gela barruan zein jolaslekuan.
13. Ikasleak hizkuntza-ereduaren arabera berezita, *ikasleen eskolako erabilera orokorra* baldintzatzen duten aldagaien pisua ez da berdina hiru ereduetan. B ereduko ikasleen artean, adibidez, garrantzia gehiago du ikasleen *ahozko gaitasun erlatiboak*, *hizkuntza-lehentasuna* euskara-gaztelania aldagaiak baino, bi ikasmailetan. Alderantziz gertatzen da ordea D ereduan: hizkuntza-lehentasunak edo motibazioak pisu nabarmenagoa du. Horrek adierazten digu euskarazko gutxieneko gaitasun bat lortu ezean (A eta B ereduetan sarri gertatzen den bezala) erabilera trinkoetara iristea ezinezkoa dela. Aldiz, D ereduko ikasle gehienek gaitasuna handiagoa eta homogeneoagoa izanik, erabileraren gakoa beste ezaugarri batzuek suspertzen dutela, besteak beste, motibazioak edo euskararekiko lehentasunak.

14. D ereduko ikasleen artean, jolaslekuan, etxean lehen hizkuntza gisa beste *hizkuntza bat* (euskara eta gaztelania ez dena) jaso dutenek gehiago erabiltzen dute euskara, *lehen hizkuntza* gaztelania soilik izan dutenek baino. Egindako analisisien arabera, hauxe ondoriozta liteke: euskararen aldekoagoa den giroan eta baldintzetan —familian³³ zein gizarteko zenbait eremutan— bizitzean datza, eskolan euskaraz gehiago egiteko *beste hizkuntza bat* duten ikasleen joera handiagoa, lehen hizkuntza gaztelania dutenena baino. Alderaketa honek ere agerian uzten du gizarteko edo herriko hizkuntza-giroak eskolaren baitako erabileran duen zeharkako eragin handia.
15. D ereduko ikasleekin soilik jarraituz, *ikasleen eskolako erabilera orokorra* aztertzen dugunean ingurune soziolinguistikoaren arabera, ikusten dugu *dena erdaraz* hitz egiten dutenen portzentajea oso txikia eta antzekoa dela edozein ingurune soziolinguistikoa bizi direla ere. Aldiz, *dena euskaraz* egiten dutenen proportzioak nabarmen igotzen dira herriko euskaldunen proportzioak ere gorantz egiten duen neurrian.

5.2. ONDORIO OROKORRAK IKASLEEN ESKOLAKO EUSKARAZKO ERABILERA AREAGOTZEARI BEGIRA

Aztergai izan ditugun aldagaiak erakusten dute —beti ere analisi hauen baldintzetan— badaudela ikasleen eskolako euskararen erabilera areagotu ahal izateko kontuan har daitezkeen interbentzio-aukera batzuk, ezaguna zitzaigun hizkuntza-ereduen eraginetik harago. Landu litezkeen eremu horiek, batzuetan eskolaren baitakoak dira eta besteetan dimentsio zabalagoa dute familia/gizartea binomioa ere barne hartuz. Edozein kasutan, eskola edota eskola-komunitatea tartean daude beti.

Ikasle guztientzat balio lezaketen beste interbentzio-eremuak —nagusienak— hauek dira:

- Lehendabizi eta batez ere, *erabilera eskolaz kanpoko jarduera antolatuetan* eremua dugu. Hortaz, gizartea/familia binomioaren baitan aukera garbiak aurki daitezke ikasleen euskarazko erabileran eragiteko: neska-mutilen jarduera antolatuetan euskararentzako baldintza aldekoagoak sortu eta hedatzea. Baldintza aldekoagoak sortze hori bi mailatan uler liteke: eguneroko ingurune hurbiletan euskarazko erabilerarako aukera errealak gehitzea, zein gizarteko erreferente diren pertsonengan euskarazko jokaerak hedatuago egotea.
- Gizarte/familia ingurunearen garrantzia agerian jarri du, baita ere, *komunikabide eta kultur kontsumoa* aldagaiak analisisietan duen pisuak (A eta B ereduetan, batez ere).
- *Irakasleen erabilera beraien artean* aldagaiak ikasleen eskolako erabilerarekin aztertu diren bi ikasmailatan duen lotura ere hainbat analisisitan nabarmendu da. Beraz, ikastetxean bertan ere badago eskolako euskararen erabilera areagotzeko aukera gehiago, hizkuntza-eredu euskaldun batetik harago ere. Adibidez, irakasleen eta gainerako kideen arteko hizkuntza-baldintzak zainduz eta erabilera bultzatuz.

Eskolako erabilera areagotzeko ahaleginetan bereziki landu litezkeen beste arlo-gako batzuk hauek dira, ereduaren arabera:

- B ereduko ikasleengan euskarazko gaitasuna (*ahozko gaitasun erlatiboa*).
- D eredukoentzat, aldiz, motibazioa: *hizkuntza lehentasuna euskara-gaztelania*.

A ereduko ikasleen gehiengo zabalari dagokionez, batetik, lekutan daude euskaraz sarri egitetik eta, bestetik, interbentziorako alor zaila den familia-aldagaiak pisu handia dute beren hizkuntza-portaeran: *jatorria* eta *etxeko erabilera*. Hortaz, A ereduak ikasleak euskalduntzeko dituen muga handiak tartean, eskolan euskaraz apur bat egitearen funtsa batez ere ingurune hurbilak (eskolakoak, familiakoak) zein orokorrak (herrikoak) eskaintzen dituzten baldintzen mende dago.

³³ Familian euskaraz egin gabe ere, euskaraz diren gizarte ekimenen edo aukeren aldeko hautua eginez, adibidez.



ERANSKINAK

I. ERANSKINA: IKASLEEN EZAUGARRIAK. MAIZTASUNAK

1. IKASTETXEAK ETA IKASLEAK

1. Taula. IKASTETXEAK ETA IKASLEAK

	LMH4	DBH2	Guztira
Ikastetxeak	522	329	851
Ikasleak	18.636	17.204	35.844

2. ADINA ETA SEXUA

2. Taula. ZEIN URTETAN JAIO ZINEN?

LMH4			DBH2		
	Maiztasuna	%		Maiztasuna	%
1999	18	0,1	1994	3	0,1
2000	1.475	8,6	1995	982	8,6
2001	15.602	91,2	1996	2.459	91,2
2002	5	0,0	1997	13.730	0,0
2003	1	0,0	1998	9	0,0
Guztira	17.101	100,0	Guztira	17.183	100,0
Balio Galduak	1.535		Balio Galduak	1	
GUZTIRA	18.636		GUZTIRA	17.208	

3. Taula. SEXUA

	LMH4		DBH2	
	Maiztasuna	%	Maiztasuna	%
Neska	8.994	48,5	8.360	48,6
Mutila	9.556	51,5	8.823	51,3
Guztira	18.550	100,0	17.184	100,0
Balio Galduak	86		1	
GUZTIRA	18.636		17.184	

3. HERRIKO EUSKALDUN PROPORTZIOA

4. Taula. HERRIKO EUSKALDUN PROPORTZIOA

	LMH4		DBH2	
	Maiztasuna	%	Maiztasuna	%
%80,70 edo gehiago	761	4,1	506	2,9
%70,11tik %80,69ra	1.089	5,8	945	5,5
%60,57tik %70,10ra	1.089	5,8	1123	6,5
%50,24tik %60,56ra	2.103	11,3	2000	11,6
%40,35tik %50,23ra	2.753	14,8	2635	15,3
%31,46tik %40,34ra	1.663	8,9	1507	8,8
%24,64tik %31,45ra	3.832	20,6	3559	20,7
%20,26tik %24,63ra	3.458	18,6	3274	19,1
%20,26 baino gutxiago	1.888	10,1	1635	9,5
GUZTIRA	18.636	100,0	17.184	100,0

4. LEHEN HIZKUNTZA

5. Taula. HIRU URTE BETE ARTE, ZEIN IZAN ZEN ETXEAN ERABILI ZENUEN HIZKUNTZA?

	LMH4		DBH2	
	Maiztasuna	%	Maiztasuna	%
Euskara	3.601	19,8	3.414	20,4
Bai euskara bai gaztelania	2.499	13,7	2.515	15,0
Gaztelania	11.281	62,0	10.092	60,2
Beste hizkuntza bat	825	4,5	737	4,4
Guztira	18.206	100,0	16.758	100,0
Balio Galduak	430		426	
GUZTIRA	18.636		17.184	

5. HIZKUNTZA-EREDUA

6. Taula. HIZKUNTZA-EREDUA

	LMH4		DBH2	
	Maiztasuna	%	Maiztasuna	%
D eredua	11.936	64,0	10.112	58,8
B eredua	5.314	28,5	4.801	27,9
A eredua	1.386	7,4	2.272	13,2
GUZTIRA	18.636	100,0	17.184	100,0

6. JATORRIA

7. Taula. NON JAIO ZEN ZURE AITA?

	LMH4		DBH2	
	Maiztasuna	%	Maiztasuna	%
Euskal Herrian	14.086	76,5	12.281	72,8
Beste Autonomia Erkidego batean	2.523	13,7	2.818	16,7
Atzerrian	1.795	9,8	1.781	10,6
Guztira	18.404	100,0	16.880	100,0
Balio Galduak	232		304	
GUZTIRA	18.636		17.184	

8. Taula. NON JAIO ZEN ZURE AMA?

	LMH4		DBH2	
	Maiztasuna	%	Maiztasuna	%
Euskal Herrian	14.422	78,3	12.599	74,6
Beste Autonomia Erkidego batean	2.200	11,9	2.458	14,5
Atzerrian	1.793	9,7	1.838	10,9
Guztira	18.415	100,0	16.895	100,0
Balio Galduak	221		289	
GUZTIRA	18.636		17.184	

9. Taula. NON JAIO ZINEN ZU?

	LMH4		DBH2	
	Maiztasuna	%	Maiztasuna	%
Euskal Herrian	16.446	88,6	14.928	87,9
Beste Autonomia Erkidego batean	698	3,8	469	2,8
Atzerrian	1.408	7,6	1.589	9,4
Guztira	18.552	100,0	16.986	100,0
Balio Galduak	84		198	
GUZTIRA	18.636		17.184	

10. Taula. EUSKAL HERRITIK KANPO ZU JAIO BAZARA, ZENBAT DENBORA DARAMAZU HEMEN BIZITZEN?

	LMH4		DBH2	
	Maiztasuna	%	Maiztasuna	%
8 urte baino gehiago	475	22,8	705	34,5
6 eta 8 urte bitartean	338	16,2	270	13,2
4 eta 6 urte bitartean	446	21,4	362	17,7
2 eta 4 urte bitartean	491	23,6	430	21,1
Bi urte baino gutxiago	331	15,9	274	13,4
Guztira	2.081	100,0	2.041	100,0
Balio Galduak	16.555		15.143	
GUZTIRA	18.636		17.184	

7. AHOZKO GAITASUN ERLATIBOA

11. Taula. OROKORREAN, ZEIN HIZKUNTZATAN DUZU ERRAZTASUN HANDIAGOA HITZ EGITEKO?

	LMH4		DBH2	
	Maiztasuna	%	Maiztasuna	%
Euskaraz errazago	3.879	21,1	3.112	18,5
Bietan berdin (euskaraz eta gaztelaniaz)	4.441	24,2	2.855	16,9
Gaztelaniaz errazago	10.068	54,8	10.888	64,6
Guztira	18.388	100,0	16.855	100,0
Balio Galduak	248		329	
GUZTIRA	18.636		17.184	

8. HIZKUNTZEKIKO BEGIKOTASUNA

12. Taula. GUSTUKO AL DUZU EUSKARA?

	LMH4		DBH2	
	Maiztasuna	%	Maiztasuna	%
Bat ere ez	710	3,9	1.302	7,7
Gutxi	1.407	7,6	1.852	11,0
Normala	4.585	24,9	4.508	26,7
Nahikoa	3.570	19,4	3.643	21,6
Asko	8.122	44,2	5.554	32,9
Guztira	18.394	100,0	16.859	100,0
Balio Galduak	242		325	
GUZTIRA	18.636		17.184	

13. Taula. GUSTUKO AL DUZU GAZTELANIA?

	LMH4		DBH2	
	Maiztasuna	%	Maiztasuna	%
Bat ere ez	227	1,2	362	2,1
Gutxi	556	3,0	664	3,9
Normala	2.458	13,4	3.902	23,1
Nahikoa	3.414	18,6	5.248	31,1
Asko	11.738	63,8	6.683	39,6
Guztira	18.393	100,0	16.859	100,0
Balio Galtuak	243		325	
GUZTIRA	18.636		17.184	

14. Taula. GUSTUKO AL DUZU INGELESA?

	LMH4		DBH2	
	Maiztasuna	%	Maiztasuna	%
Bat ere ez	1.690	9,2	1.725	10,2
Gutxi	2.814	15,3	2.322	13,8
Normala	4.947	26,9	4.520	26,8
Nahikoa	4.380	23,8	4.419	26,2
Asko	4.561	24,8	3.874	23,0
Guztira	18.392	100,0	16.860	100,0
Balio Galtuak	244		324	
GUZTIRA	18.636		17.184	

9. IRUDIKAPENAK: ZAILTASUNA

15. Taula. ZER IRUDITZEN ZAIZU EUSKARA?

	LMH4		DBH2	
	Maiztasuna	%	Maiztasuna	%
Bat ere ez	6.557	35,7	3.061	18,2
Gutxi	4.512	24,5	4.388	26,0
Normala	5.636	30,6	6.117	36,3
Nahikoa	1.228	6,7	2.391	14,2
Asko	459	2,5	901	5,3
Guztira	18.392	100,0	16.858	100,0
Balio Galtuak	244		326	
GUZTIRA	18.636		17.184	

16. Taula. ZER IRUDITZEN ZAIZU GAZTELANIA?

	LMH4		DBH2	
	Maiztasuna	%	Maiztasuna	%
Bat ere ez	11.183	60,8	5.884	34,9
Gutxi	4.295	23,4	5.535	32,8
Normala	2.343	12,7	4.435	26,3
Nahikoa	351	1,9	779	4,6
Asko	213	1,2	225	1,3
Guztira	18.385	100,0	16.858	100,0
Balio Galtuak	251		326	
GUZTIRA	18.636		17.184	

17. Taula. ZER IRUDITZEN ZAIZU INGELESA?

	LMH4		DBH2	
	Maiztasuna	%	Maiztasuna	%
Bat ere ez	1.569	8,5	1.283	7,6
Gutxi	3.124	17,0	3.498	20,8
Normala	6.812	37,1	6.358	37,7
Nahikoa	4.808	26,2	3.934	23,3
Asko	2.066	11,2	1.784	10,6
Guztira	18.379	100,0	16.857	100,0
Balio Galduak	257		327	
GUZTIRA	18.636		17.184	

10. IRUDIKAPENAK: EGOERA ETA JARDUERAK

18. Taula. ZEIN HIZKUNTZA DOAKIE HOBETO...

DBH2	Maiztasuna	%	
Euskara hobeto	3.352	19,9	
Hiru hizkuntzak berdin	3.402	20,2	
Gaztelania hobeto	7.863	46,8	
Ingelesa hobeto	2.199	13,1	
Guztira	16.816	100,0	
Balio Galduak	368		
GUZTIRA	17.184		

19. Taula. ZEIN HIZKUNTZA DOAKIE HOBETO...

DBH2	Maiztasuna	%	
Euskara hobeto	5.595	33,3	
Hiru hizkuntzak berdin	2.751	16,4	
Gaztelania hobeto	6.923	41,2	
Ingelesa hobeto	1.548	9,2	
Guztira	16.817	100,0	
Balio Galduak	367		
GUZTIRA	17.184		

20. Taula. ZEIN HIZKUNTZA DOAKIE HOBETO...

DBH2	Maiztasuna	%	
Euskara hobeto	8.160	48,6	
Hiru hizkuntzak berdin	3.783	22,5	
Gaztelania hobeto	3.438	20,5	
Ingelesa hobeto	1.406	8,4	
Guztira	16.787	100,0	
Balio Galduak	397		
GUZTIRA	17.184		

21. Taula. ZEIN HIZKUNTZA DOAKIE HOBETO...

DBH2	Maiztasuna	%	
Euskara hobeto	1.164	6,9	
Hiru hizkuntzak berdin	3.163	18,8	
Gaztelania hobeto	9.878	58,8	
Ingelesa hobeto	2.585	15,4	
Guztira	16.790	100,0	
Balio Galduak GUZTIRA	394 17.184		

22. Taula. ZEIN HIZKUNTZA DOAKIE HOBETO...

DBH2	Maiztasuna	%	
Euskara hobeto	1.110	6,6	
Hiru hizkuntzak berdin	3.580	21,3	
Gaztelania hobeto	11.009	65,6	
Ingelesa hobeto	1.091	6,5	
Guztira	16.790	100,0	
Balio Galduak GUZTIRA	394 17.184		

23. Taula. ZEIN HIZKUNTZA DOAKIE HOBETO...

DBH2	Maiztasuna	%	
Euskara hobeto	1.483	8,8	
Hiru hizkuntzak berdin	3.901	23,2	
Gaztelania hobeto	9.375	55,8	
Ingelesa hobeto	2.029	12,1	
Guztira	16.788	100,0	
Balio Galduak GUZTIRA	396 17.184		

11. HEDABIDEEN KONTSUMO-HIZKUNTZA

24. Taula. GEHIEN BISITATZEN DUZUN WEB ORRIAN?

	LMH4		DBH2	
	Maiztasuna	%	Maiztasuna	%
Euskara	2.711	16,2	2.633	15,7
Gaztelania	13.692	81,7	13.700	81,7
Beste hizkuntza	366	2,2	427	2,5
Guztira	16.769	100,0	16.760	100,0
Balio Galduak GUZTIRA	1.867 18.636		424 17.184	

25. Taula. GEHIEN IKUSTEN DUZUN TELEBISTA SAIOAN?

	LMH4		DBH2	
	Maiztasuna	%	Maiztasuna	%
Euskara	2.479	13,6	700	4,2
Gaztelania	15.532	84,9	15.782	93,9
Beste hizkuntza	280	1,5	334	2,0
Guztira	18.291	100,0	16.816	100,0
Balio Galduak	345		368	
GUZTIRA	18.636		17.184	

26. Taula. GEHIEN ENTZUTEN DUZUN MUSIKA TALDEA EDO ABESLARIA

	LMH4		DBH2	
	Maiztasuna	%	Maiztasuna	%
Euskara	2.632	29,5	4.043	24,9
Gaztelania	8.491	67,3	11.656	71,8
Beste hizkuntza	6.726	3,2	538	3,3
Guztira	17.849	100,0	16.237	100,0
Balio Galduak	787		947	
GUZTIRA	18.636		17.184	

27. Taula. GEHIEN ENTZUTEN DUZUN IRRATSAIOA

	LMH4		DBH2	
	Maiztasuna	%	Maiztasuna	%
Euskara	2.479	13,6	700	4,2
Gaztelania	15.532	84,9	15.782	93,9
Beste hizkuntza	280	1,5	334	2,0
Guztira	18.291	100,0	16.816	100,0
Balio Galduak	345		368	
GUZTIRA	18.636		17.184	

28. Taula. ZINEMAN IKUSI DUZUN AZKEN FILMEAN

	LMH4		DBH2	
	Maiztasuna	%	Maiztasuna	%
Euskara	2.311	12,6	586	3,5
Gaztelania	15.784	86,2	15.989	95,1
Beste hizkuntza	224	1,2	244	1,5
Guztira	18.319	100,0	16.819	100,0
Balio Galduak	317		365	
GUZTIRA	18.636		17.184	

12. ERABILERA: FAMILIAN

29. Taula. ZEIN HIZKUNTZATAN HITZ EGITEN DUZU ZURE AITAREKIN?

	LMH4		DBH2	
	Maiztasuna	%	Maiztasuna	%
Beti edo gehienetan euskaraz	4.354	23,9	3.435	20,6
Beti edo gehienetan gaztelaniaz	13.173	72,4	12.648	75,8
Beste hizkuntza batean	671	3,7	599	3,6
Guztira	18.198	100,0	16.682	100,0
Balio Galduak	438		502	
GUZTIRA	18.636		17.184	

30. Taula. ZEIN HIZKUNTZATAN HITZ EGITEN DUZU ZURE AMAREKIN?

	LMH4		DBH2	
	Maiztasuna	%	Maiztasuna	%
Beti edo gehienetan euskaraz	4.747	26,0	3.559	21,2
Beti edo gehienetan gaztelaniaz	12.850	70,3	12.649	75,4
Beste hizkuntza batean	680	3,7	575	3,4
Guztira	18.277	100,0	16.783	100,0
Balio Galduak	359		401	
GUZTIRA	18.636		17.184	

31. Taula. ZEIN HIZKUNTZATAN HITZ EGITEN DUZU ZURE NEBA-ARREBEKIN?

	LMH4		DBH2	
	Maiztasuna	%	Maiztasuna	%
Beti edo gehienetan euskaraz	4.875	30,8	3.956	26,6
Beti edo gehienetan gaztelaniaz	10.576	66,8	10.493	70,6
Beste hizkuntza batean	386	2,4	405	2,7
Guztira	15.837	100,0	14.854	100,0
Balio Galduak	2.799		2330	
GUZTIRA	18.636		17.184	

32. Taula. ZEIN HIZKUNTZATAN HITZ EGITEN DUTE ZURE GURASOEK BERAIEI ARTEAN?

	LMH4		DBH2	
	Maiztasuna	%	Maiztasuna	%
Beti edo gehienetan euskaraz	2.447	13,5	1.985	11,9
Beti edo gehienetan gaztelaniaz	14.879	82,4	14.068	84,5
Beste hizkuntza batean	742	4,1	588	3,5
Guztira	18.068	100,0	16.641	100,0
Balio Galduak	568		543	
GUZTIRA	18.636		17.184	

33. Taula. ETXEKOEK, DENEK, BATERA ZAUDETENEAN (JATORDUETAN, TELEBISTAN...) ZEIN HIZKUNTZATAN HITZ EGITEN DUZUE?

	LMH4		DBH2	
	Maiztasuna	%	Maiztasuna	%
Euskaraz bakarrik	2.033	11,0	1.478	8,8
Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago	1.444	7,8	1.332	7,9
Bietan berdin (gaztelaniaz eta euskaraz)	1.507	8,2	925	5,5
Gaztelaniaz euskaraz baino gehiago	2.872	15,6	2.923	17,3
Gaztelaniaz bakarrik	9.951	54,1	9.680	57,4
Beste hizkuntza batean	596	3,2	536	3,2
Guztira	18.403	100,0	16.874	100,0
Balio Galduak	233		310	
GUZTIRA	18.636		17.184	

13. ERABILERA: ESKOLAZ KANPO

34. Taula. ZEIN HIZKUNTZATAN... KLASA PARTIKULARRETAN?

	LMH4		DBH2	
	Maiztasuna	%	Maiztasuna	%
Beti euskaraz	3.074	26,0	2.082	14,9
Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago	1.190	10,1	1.081	7,8
Bietan berdin	1.383	11,7	1.256	9,0
Gaztelaniaz euskaraz baino gehiago	999	8,4	1.342	9,6
Beti gaztelaniaz	3.051	25,8	5.856	42,0
Beste hizkuntza batean	2.139	18,1	2.311	16,6
Guztira	11.836	100,0	13.928	100,0
Balio Galduak	6.800		3.256	
GUZTIRA	18.636		17.184	

35. Taula. ZEIN HIZKUNTZATAN... ESKOLAZ KANPOKO EKINTZETAN?

	LMH4		DBH2	
	Maiztasuna	%	Maiztasuna	%
Beti euskaraz	3.553	21,5	2.011	12,7
Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago	1.697	10,3	1.278	8,1
Bietan berdin	1.725	10,4	1.384	8,8
Gaztelaniaz euskaraz baino gehiago	1.957	11,8	1.847	11,7
Beti gaztelaniaz	6.355	38,4	8.159	51,6
Beste hizkuntza batean	1.242	7,5	1.133	7,2
Guztira	16.529	100,0	15.812	100,0
Balio Galduak	2.107		1.372	
GUZTIRA	18.636		17.180	

36. Taula. ZEIN HIZKUNTZATAN... UDALEKU EDO KANPAMENTUETAN?

	LMH4		DBH2	
	Maiztasuna	%	Maiztasuna	%
Beti euskaraz	4.099	29,3	2.454	16,0
Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago	1.814	13,0	1.886	12,3
Bietan berdin	1.827	13,1	2.057	13,5
Gaztelaniaz euskaraz baino gehiago	1.469	10,5	1.928	12,6
Beti gaztelaniaz	4.325	31,0	6.152	40,2
Beste hizkuntza batean	434	3,1	815	5,3
Guztira	13.968	100,0	15.292	100,0
Balio Galduak	4.668		1.892	
GUZTIRA	18.636		17.184	

14. ERABILERA: LAGUNEKIN INTERNET BIDEZ

37. Taula. ZURE LAGUNEKIN TXATEATU DUZUN AZKEN ALDIAN

	LMH4		DBH2	
	Maiztasuna	%	Maiztasuna	%
Euskara	3.701	25,8	3.717	22,3
Gaztelania	10.403	72,4	12.697	76,3
Beste hizkuntza	256	1,8	237	1,4
Guztira	14.360	100,0	16.651	100,0
Balio Galduak	4.276		533	
GUZTIRA	18.636		17.184	

II. ERANSKINA: ESKOLA-GIROKO ERABILERAK. MAIZTASUNAK

1. IKASKIDEEN ARTEKOA GELAN

38. Taula. ZEIN HIZKUNTZATAN... ESKOLAKO IKASKIDEEKIN GELA BARRUAN?

	LMH4		DBH2	
	Maiztasuna	%	Maiztasuna	%
Beti euskaraz	6.667	36,4	2.417	14,4
Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago	4.363	23,8	2.313	13,7
Bietan berdín	2.567	14,0	1.930	11,5
Gaztelaniaz euskaraz baino gehiago	2.209	12,0	3.815	22,7
Beti gaztelaniaz	2.434	13,3	6.284	37,4
Beste hizkuntza batean	94	0,5	64	0,4
Guztira	18.334	100,0	16.823	100,0
Balio Galduak	302		361	
GUZTIRA	18.636		17.184	

2. IKASKIDEEN ARTEKOA JOLASLEKUAN

39. Taula. ZEIN HIZKUNTZATAN... ZURE GELAKO LAGUNEKIN JOLASLEKUAN?

	LMH4		DBH2	
	Maiztasuna	%	Maiztasuna	%
Beti euskaraz	3.047	16,6	1.870	11,1
Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago	2.247	12,2	1.182	7,0
Bietan berdín	2.075	11,3	1.070	6,4
Gaztelaniaz euskaraz baino gehiago	4.035	22,0	2.776	16,5
Beti gaztelaniaz	6.857	37,4	9.863	58,6
Beste hizkuntza batean	88	0,5	57	0,3
Guztira	18.349	100,0	16.818	100,0
Balio Galduak	287		366	
GUZTIRA	18.636		17.180	

3. (DBH2N SOILIK) JOLASLEKUAN GELAKO LAGUNIK ONENAREKIN

40. Taula. ZEIN HIZKUNTZATAN... GELAKO ZURE LAGUNIK ONENAREKIN JOLASLEKUAN?

DBH2	Maiztasuna	%
Beti euskaraz	2.173	12,9
Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago	1.046	6,2
Bietan berdín	978	5,8
Gaztelaniaz euskaraz baino gehiago	2.951	17,5
Beti gaztelaniaz	9.568	56,9
Beste hizkuntza batean	103	0,6
Guztira	16.819	100,0
Balio Galduak	365	
GUZTIRA	17.184	

4. IRAKASLEEKIN GELA BARRUAN

41. Taula. ZEIN HIZKUNTZATAN... HITZ EGITEN DIEZUN ZUK IRAKASLEEI GELAN?

	LMH4		DBH2	
	Maiztasuna	%	Maiztasuna	%
Beti euskaraz	9.716	53,0	6.147	36,5
Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago	3.767	20,5	4.121	24,5
Bietan berdin	2.402	13,1	2.112	12,6
Gaztelaniaz euskaraz baino gehiago	1.295	7,1	2.221	13,2
Beti gaztelaniaz	1.068	5,8	2.143	12,7
Beste hizkuntza batean	99	0,5	78	0,5
Guztira	18.347	100,0	16.822	100,0
Balio Galduak	289		362	
GUZTIRA	18.636		17.184	

5. IRAKASLEEKIN GELATIK KANPO

42. Taula. ZEIN HIZKUNTZATAN... HITZ EGITEN DIEZUN ZUK IRAKASLEEI GELATIK KANPO?

	LMH4		DBH2	
	Maiztasuna	%	Maiztasuna	%
Beti euskaraz	9.164	50,0	5.761	34,2
Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago	2.579	14,1	3.035	18,0
Bietan berdin	2.044	11,1	1.866	11,1
Gaztelaniaz euskaraz baino gehiago	1.585	8,6	2.047	12,2
Beti gaztelaniaz	2.860	15,6	4.044	24,0
Beste hizkuntza batean	111	0,6	68	0,4
Guztira	18.343	100,0	16.821	100,0
Balio Galduak	293		363	
GUZTIRA	18.636		17.184	

6. IRAKASLEEK BERAIEI ARTEAN

43. Taula. ZEIN HIZKUNTZATAN... HITZ EGITEN DIEZUN ZUK IRAKASLEEI GELATIK KANPO?

	LMH4		DBH2	
	Maiztasuna	%	Maiztasuna	%
Beti euskaraz	9.548	52,1	5.672	33,7
Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago	3.402	18,6	4.386	26,1
Bietan berdin	2.372	12,9	3.144	18,7
Gaztelaniaz euskaraz baino gehiago	1.335	7,3	1.686	10,0
Beti gaztelaniaz	1.600	8,7	1.842	10,9
Beste hizkuntza batean	81	0,4	94	0,6
Guztira	18.338	100,0	16.824	100,0
Balio Galduak	298		360	
GUZTIRA	18.636		17.184	

III. ERANSKINA. EBALUAZIO DIAGNOSTIKOA 2011

Arrue proiektuan erabilitako galderak

LEHEN HEZKUNTZAKO 4. MAILA

IKASLEENTZAKO GALDE-SORTA

1. Zein urtetan jaio zinen?

 1999 2000 2001 2002

2. Sexua:

Neska 1

Mutila 2

3. Non jaio zen zure aita?

A. Euskal Herrian 1

B. Beste Autonomia Erkidego batean 2

C. Atzerrian 3

4. Non jaio zen zure ama?

A. Euskal Herrian 1

B. Beste Autonomia Erkidego batean 2

C. Atzerrian 3

5. Non jaio zinen zu?

A. Euskal Herrian 1

B. Beste Autonomia Erkidego batean 2

C. Atzerrian 3

OHARRA: Hurrengo galderari erantzun iezaiozu bakarrik Euskal Herritik kanpo jaio bazara. Bestela, joan hurrengo galderara.

6. Euskal Herritik kanpo ZU jaio bazara, zenbat denbora daramazu hemen bizitzen?

A. Bi urte baino gutxiago A

B. Bi eta lau urte bitartean B

C. Lau eta sei urte bitartean C

D. Sei eta zortzi urte bitartean

D

E. Zortzi urte baino gehiago

E

[...]

11. Zein hizkuntzatan hitz egiten duzu zure aitarekin? (Mesedez, markatu lauki bat bakarrik)

A. Beti edo gehienetan euskaraz

1

B. Beti edo gehienetan gaztelaniaz

2

C. Beste hizkuntza batez (arabieraz, txineraz, errumanieraz, ingelesez...)

3

12. Zein hizkuntzatan hitz egiten duzu zure amarekin? (Mesedez, markatu lauki bat bakarrik)

A. Beti edo gehienetan euskaraz

1

B. Beti edo gehienetan gaztelaniaz

2

C. Beste hizkuntza batez (arabieraz, txineraz, errumanieraz, ingelesez...)

3

13. Zein hizkuntzatan hitz egiten duzu neba-arrebekin? (Mesedez, markatu lauki bat bakarrik)

A. Beti edo gehienetan euskaraz

1

B. Beti edo gehienetan gaztelaniaz

2

C. Beste hizkuntza batez (arabieraz, txineraz, errumanieraz, ingelesez...)

3

14. Zein hizkuntzatan hitz egiten dute zure gurasoek beraien artean? (Mesedez, markatu lauki bat bakarrik)

A. Beti edo gehienetan euskaraz

1

B. Beti edo gehienetan gaztelaniaz

2

C. Beste hizkuntza batez (arabieraz, txineraz, errumanieraz, ingelesez...)

3

15. Etxekoek, denek, batera zaudetenean (jatorduetan, telebistan...) zein hizkuntzatan hitz egiten duzue? (Mesedez, markatu lauki bat bakarrik)

A. Euskaraz bakarrik

1

B. Gaztelaniaz bakarrik

2

C. Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago

3

D. Gaztelaniaz euskaraz baino gehiago

4

E. Bietan berdin (gaztelaniaz eta euskaraz)

5

F. Beste hizkuntza batean (arabieraz, txineraz, errumanieraz...)

6

16. Zer pentsatzen duzu ondorengo hizkuntza hauetaz?: (Mesedez, markatu lauki bat bakarrik)

A. Gustuko al duzu euskara?

Bat ere ez	Gutxi	Normala	Nahikoa	Asko
1	2	3	4	5

B. Gustuko al duzu gaztelania?

Bat ere ez	Gutxi	Normala	Nahikoa	Asko
1	2	3	4	5

C. Gustuko al duzu ingelesa?

Bat ere ez	Gutxi	Normala	Nahikoa	Asko
1	2	3	4	5

Zer iruditzen zaizu...

	Oso erraza	Erraza	Normala	Zaila	Oso zaila
D. euskara?	1	2	3	4	5
E. gaztelania?	1	2	3	4	5
F. ingelesa?	1	2	3	4	5

17. Orokorrean, zein hizkuntzatan duzu erraztasun handiagoa HITZ EGITEKO?
(Mesedez, markatu lauki bat bakarrik)

A. Gaztelaniaz errazago	1
B. Euskaraz errazago	2
C. Bietan berdintsu (euskaraz eta gaztelaniaz)	3

[...]

27. Adieraz ezazu zein hizkuntzatan hitz egiten duzun ondorengo egoeratan:
(Mesedez, markatu lauki bat bakarrik)

B. Zure gelako lagunekin jolaslekuan

Beti euskaraz	Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago	Bietan berdin	Gaztelaniaz euskaraz baino gehiago	Beti gaztelaniaz	Beste hizkuntza batean
1	2	3	4	5	6

C. Eskolako Ikaskideekin gela barruan

Beti euskaraz	Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago	Bietan berdin	Gaztelaniaz euskaraz baino gehiago	Beti gaztelaniaz	Beste hizkuntza batean
1	2	3	4	5	6

D. Klase partikularretan

Beti euskaraz	Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago	Bietan berdin	Gaztelaniaz euskaraz baino gehiago	Beti gaztelaniaz	Beste hizkuntza batean
1	2	3	4	5	6

E. Eskolaz kanpoko ekintzetan

Beti euskaraz	Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago	Bietan berdin	Gaztelaniaz euskaraz baino gehiago	Beti gaztelaniaz	Beste hizkuntza batean
1	2	3	4	5	6

F. Udaleku edo kanpamentuetan

Beti euskaraz	Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago	Bietan berdin	Gaztelaniaz euskaraz baino gehiago	Beti gaztelaniaz	Beste hizkuntza batean
1	2	3	4	5	6

28. Adierazi zein hizkuntza erabiltzen duzu holako egoeratan:

	Euskaraz	Gaztelaniaz	Beste hizkuntza batean
A. Gehien bisitatzen duzun web orrian	1	2	3
B. Gehien ikusten duzun telebista saioan	1	2	3
C. Gehien entzuten duzun musika taldea edo abeslaria	1	2	3
D. Gehien entzuten duzun irratsaioan	1	2	3
E. Zineman ikusi duzun azken filmean	1	2	3
F. Zure lagunekin txateatu duzun azken aldian	1	2	3

29. Adieraz ezazu normalean zein hizkuntzatan..: (Mesedez, markatu lauki bat bakarrik)

A. ... hitz egiten diezun ZUK irakasleei gelan

Beti euskaraz	Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago	Bietan berdin	Gaztelaniaz euskaraz baino gehiago	Beti gaztelaniaz	Beste hizkuntza batean
1	2	3	4	5	6

B. ... hitz egiten diezun ZUK irakasleei gelatik kanpo

Beti euskaraz	Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago	Bietan berdin	Gaztelaniaz euskaraz baino gehiago	Beti gaztelaniaz	Beste hizkuntza batean
1	2	3	4	5	6

C. ... hitz egiten duten zure irakasleak beraien artean

Beti euskaraz	Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago	Bietan berdin	Gaztelaniaz euskaraz baino gehiago	Beti gaztelaniaz	Beste hizkuntza batean
1	2	3	4	5	6

[...]

OHARRA: Orain, faborez, hurrengo erantzunak etxetik ekarri duzuen informazioarekin bete.

31. Hiru urte bete arte, zein izan zen etxean erabili zenuen hizkuntza?

- A. Euskara
- B. Gaztelania
- C. Bai euskara bai gaztelania
- D. Beste hizkuntza bat

32. Joan den urtean, zein nota izan zenuen hurrengo arloetan?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A. Euskara	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
B. Gaztelania	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
C. Matematika	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
D. Ingelesa	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J

DERRIGOREZKO BIGARREN HEZKUNTZAKO 2. MAILA

IKASLEENTZAKO GALDE-SORTA

1. Zein urtetan jaio zinen?

 1995 1996 1997 1998

2. Sexua:

Neska

 1

Mutila

 2

3. Non jaio zen zure aita?

A. Euskal Herrian

 1

B. Beste Autonomia Erkidego batean

 2

C. Atzerrian

 3

4. Non jaio zen zure ama?

A. Euskal Herrian

 1

B. Beste Autonomia Erkidego batean

 2

C. Atzerrian

 3

5. Non jaio zinen zu?

A. Euskal Herrian

 1

B. Beste Autonomia Erkidego batean

 2

C. Atzerrian

 3

OHARRA: Hurrengo galderari erantzun iezaiozu bakarrik Euskal Herritik kanpo jaio bazara. Bestela, joan hurrengo galderara.

6. Euskal Herritik kanpo ZU jaio bazara, zenbat denbora daramazu hemen bizitzen?

A. Bi urte baino gutxiago

 A

B. Bi eta lau urte bitartean

 B

C. Lau eta sei urte bitartean

 C

D. Sei eta zortzi urte bitartean

E. Zortzi urte baino gehiago

[...]

11. Zein hizkuntzatan hitz egiten duzu zure aitarekin? (Mesedez, markatu lauiki bat bakarrik)

A. Beti edo gehienetan euskaraz

B. Beti edo gehienetan gaztelaniaz

C. Beste hizkuntza batez (arabieraz, txineraz, errumanieraz, ingelesez...)

12. Zein hizkuntzatan hitz egiten duzu zure amarekin? (Mesedez, markatu lauiki bat bakarrik)

A. Beti edo gehienetan euskaraz

B. Beti edo gehienetan gaztelaniaz

C. Beste hizkuntza batez (arabieraz, txineraz, errumanieraz, ingelesez...)

13. Zein hizkuntzatan hitz egiten duzu neba-arrebekin? (Mesedez, markatu lauiki bat bakarrik)

A. Beti edo gehienetan euskaraz

B. Beti edo gehienetan gaztelaniaz

C. Beste hizkuntza batez (arabieraz, txineraz, errumanieraz, ingelesez...)

14. Zein hizkuntzatan hitz egiten dute zure gurasoek beraien artean? (Mesedez, markatu lauiki bat bakarrik)

A. Beti edo gehienetan euskaraz

B. Beti edo gehienetan gaztelaniaz

C. Beste hizkuntza batez (arabieraz, txineraz, errumanieraz, ingelesez...)

15. Etxekoek, denek, batera zaudetenean (jatorduetan, telebistan...) zein hizkuntzatan hitz egiten duzue? (Mesedez, markatu lauiki bat bakarrik)

A. Euskaraz bakarrik

B. Gaztelaniaz bakarrik

C. Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago

D. Gaztelaniaz euskaraz baino gehiago

E. Bietan berdin (gaztelaniaz eta euskaraz)

F. Beste hizkuntza batean (arabieraz, txineraz, errumanieraz...)

16. Zer pentsatzen duzu ondorengo hizkuntza hauetaz?: (Mesedez, markatu lauki bat bakarrik)

A. Gustuko al duzu euskara?

Bat ere ez	Gutxi	Normala	Nahikoa	Asko
1	2	3	4	5

B. Gustuko al duzu gaztelania?

Bat ere ez	Gutxi	Normala	Nahikoa	Asko
1	2	3	4	5

C. Gustuko al duzu ingelesa?

Bat ere ez	Gutxi	Normala	Nahikoa	Asko
1	2	3	4	5

Zer iruditzen zaizu...

	Bat ere ez	Gutxi	Normala	Nahikoa	Asko
D. euskara?	1	2	3	4	5

E. gaztelania?	1	2	3	4	5
----------------	---	---	---	---	---

F. ingelesa?	1	2	3	4	5
--------------	---	---	---	---	---

17. Orokorrean, zein hizkuntzatan duzu erraztasun handiagoa HITZ EGITEKO? (Mesedez, markatu lauki bat bakarrik)

A. Gaztelaniaz errazago

B. Euskaraz errazago

C. Bietan berdintsu (euskaraz eta gaztelaniaz)

[...]

27. Adieraz ezazu zein hizkuntzatan hitz egiten duzun ondorengo egoeratan: (Mesedez, markatu lauki bat bakarrik)

A. Gelako zure lagunik onenarekin jolaslekuan

Beti euskaraz	Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago	Bietan berdin	Gaztelaniaz	Beti gaztelaniaz euskaraz baino gehiago	Beste hizkuntza batean
1	2	3	4	5	6

B. Zure gelako lagunekin jolaslekuan

Beti euskaraz	Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago	Bietan berdin	Gaztelaniaz	Beti gaztelaniaz euskaraz baino gehiago	Beste hizkuntza batean
1	2	3	4	5	6

C. Eskolako Ikaskideekin gela barruan

Beti euskaraz	Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago	Bietan berdin	Gaztelaniaz	Beti gaztelaniaz euskaraz baino gehiago	Beste hizkuntza batean
1	2	3	4	5	6

D. Klase partikularretan

Beti euskaraz	Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago	Bietan berdin	Gaztelaniaz	Beti gaztelaniaz euskaraz baino gehiago	Beste hizkuntza batean
1	2	3	4	5	6

E. Eskolaz kanpoko ekintzetan

Beti euskaraz	Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago	Bietan berdin	Gaztelaniaz	Beti gaztelaniaz euskaraz baino gehiago	Beste hizkuntza batean
1	2	3	4	5	6

F. Udaleku edo kanpamentuetan

Beti euskaraz	Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago	Bietan berdin	Gaztelaniaz	Beti gaztelaniaz euskaraz baino gehiago	Beste hizkuntza batean
1	2	3	4	5	6

28. Adierazi zein hizkuntza erabiltzen duzu holako egoeratan:

	Euskaraz	Gaztelaniaz	Beste hizkuntza batean
A. Gehien bisitatzen duzun web orrian	1	2	3
B. Gehien ikusten duzun telebista saioan	1	2	3
C. Gehien entzuten duzun musika taldea edo abeslaria	1	2	3
D. Gehien entzuten duzun irratsaioan	1	2	3
E. Zineman ikusi duzun azken filmean	1	2	3
F. Zure lagunekin txateatu duzun azken aldian	1	2	3

29. Adieraz ezazu normalean zein hizkuntzatan...: (Mesedez, markatu lauki bat bakarrik)

A. ... hitz egiten diezun ZUK irakasleei gelan

Beti euskaraz	Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago	Bietan berdin	Gaztelaniaz	Beti gaztelaniaz euskaraz baino gehiago	Beste hizkuntza batean
1	2	3	4	5	6

B. ... hitz egiten diezun ZUK irakasleei gelatik kanpo

Beti euskaraz	Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago	Bietan berdin	Gaztelaniaz	Beti gaztelaniaz euskaraz baino gehiago	Beste hizkuntza batean
1	2	3	4	5	6

C. ... hitz egiten duten zure irakasleak beraien artean

Beti euskaraz	Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago	Bietan berdin	Gaztelaniaz	Beti gaztelaniaz euskaraz baino gehiago	Beste hizkuntza batean
1	2	3	4	5	6

30. Zure ustez, zein hizkuntza doakie hobeto ondoko egoera, toki edo pertsona hauei? (Mesedez, markatu lauki bat bakarrik)

A.



Euskara hobeto

Gaztelania hobeto

Ingelesa hobeto

Hiru hizkuntzak berdin

B.



Euskara hobeto

Gaztelania hobeto

Ingelesa hobeto

Hiru hizkuntzak berdin

30. Zure ustez, zein hizkuntza doakie hobeto ondoko egoera, toki edo pertsona hauei? (Mesedez, markatu lauki bat bakarrik)

C.



Euskara hobeto

Gaztelania hobeto

Ingelesa hobeto

Hiru hizkuntzak berdin

D.



Euskara hobeto

Gaztelania hobeto

Ingelesa hobeto

Hiru hizkuntzak berdin

E.



Euskara hobeto

Gaztelania hobeto

Ingelesa hobeto

Hiru hizkuntzak berdin

F.



Euskara hobeto

Gaztelania hobeto

Ingelesa hobeto

Hiru hizkuntzak berdin

OHARRA: Orain, faborez, hurrengo erantzunak etxetik ekarri duzuen informazioarekin bete.

31. Hiru urte bete arte, zein izan zen etxean erabili zenuen hizkuntza?

- A. Euskara
- B. Gaztelania
- C. Bai euskara bai gaztelania
- D. Beste hizkuntza bat

32. Joan den urtean, zein nota izan zenuen hurrengo arloetan?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A. Euskara	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
B. Gaztelania	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
C. Matematika	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
D. Ingelesa	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J



2. ATALA

Adituen iritzi-azalpenak

IKASLEEN ESKOLAKO ERABILERA OROKORRA ETA EUSKARAREN KONPETENTZIA

XABIER AIZPURUA, EDUARDO UBIETA ETA ARRATE EGAÑA

ISEI-IVEI - Irakas Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundea. Eusko Jaurlaritza

1. SARRERA

Ikerketa honen bidez aztertuko dugu euskararen erabilera ikastetxeetan. Ikerketa burutzeko hautatuko lagina Lehen Hezkuntzako 6. maila eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 2. mailako ikasle-populazio guztia izan da.

Euskararen erabileraren aldagaiak ikasleek emandako testigantzarekin osatzen da, hots, ikasleek eskuratutako galdera-sorta batean euskararen erabilerari buruz esaten dutenarekin: noiz erabiltzen duten hizkuntza, zein maiztasunarekin, norekin eta zein testuinguruetan.

Aldagaia oso interesgarria suerta daiteke azaltzen dituelako hizkuntzaren erabileraren gorabeherak, bai ikastetxeetan bai eta ikasleen arteko hartu emanetan ere. Informazio hori bi ataletan garatuta agertuko dugu:

- a) Demografikoki, hau da, hautatutako ikasle guztien euskararen erabilera.
- b) Aztertuko dugu erabilera horrek euskara gaitasunaren ikastearekin duen harremana.

Bi aspektu horiek (hizkuntzaren erabilera eta horren ikas-tea) garatuko dira txostenaren datoen ataletan, beraien artean sortzen diren korrelazioak barne. Egia esateko, zentzuzkoa dirudi hizkuntzaren erabilera eta horren ezagutzaren arteko harremana egotea, hau da, hizkuntza zenbat eta gehiago erabili hainbat eta ezagutza handiagoa eduki. Hauxe da aldagaian sortu behar den ondorioa, bestela ez legoke ondo formulaturik edo inkoherentzia teoriko batean eroriko ginateke.

Ikerketarako datuak ISEI-IVEI-k 2011 urtean egin zuen Ebaluazio diagnostikotik lortu ziren. Hasieran esan den legez, LH 6. maila eta DBH 2. mailako lagin osoa ebaluatu zen. Bestalde, Eusko Jaurlartizaren Hezkuntza, Hizkuntza

Politika eta Kultura sailaren Euskara Zerbitzuak Sozio-linguistikako Kluster erakundearekin batera (hots, Arrue taldea), interesa erakutsi zuen ebaluazio horretan, bereziki ikasleek betetzen zuten galdera-sortan. Galdera-sorta hori ebaluazioarekin batera egiten zen, eta ikasleei galdetzen genien hizkuntzen erabiltzeari buruzko kontu batzuk. Haiez gain, Arrue taldeko ikerlariak ikerketarako interesekoak ziren zenbait galdera sartu zituzten.

Ondoren, hautatutako galdera guztien portaera ikertu zen, nahiz eta txosten honetarako Arruek egin zuen Indizearen edo galdegaiaren lau galderak aztertu, datorren testuan azalduko den moduan.

2. 'IKASLEEN EUSKARA HIZKUNTZAREN ESKOLAKO ERABILERA OROKORRA' ALDAGAIA: DESKIPZIOA

Atal honetan aurkeztzen ditugu «Ikasleen euskara hizkuntzaren eskolako erabilera orokorra» aldagaia osatzen duten lau galderak. Horrekin batera, eta aurretik esan dugun moduan, agertuko dira datu demografikoak eta, horrekin lotuta, euskara gaitasunean lortu dituzten emaitzak.

Ebaluazio diagnostikoaren galdera-sortan agertzen ziren galdera horien bidez informazio hau lortu nahi dugu:

- Norekin hitz egiten duten euskaraz (ikasleek beraien artean edo ikasleek irakasleekin).
- Non hitz egiten duten euskaraz (ikasgelan edo ikasgelatik kanpo).

Datu horiek arlo demografikoan argituta, Ebaluazio diagnostikoaren euskara gaitasunaren emaitzekin alderatuko dira.

Ikasleei egin genizkien galderak hauexek izan ziren:

1- Adieraz ezazu *zein hizkuntzatan hitz egiten duzun* ondorengo egoeratan: (*Mesedez, ilara bakoitzean lauki bat bakarrik markatu*).

1. Zure gelako lagunekin *jolaslekuan*:
2. Eskolako Ikaskideekin *gela barruan*:
3. ZUK irakasleei *gelan*:
4. Hitz egiten diezun ZUK irakasleei *gelatik kanpo*: izan (Datozen koadroan kokatu behar zuten beraien erantzuna, 1-5 bitarteko laukitxo batean).

Beti euskaraz	Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago	Bietan berdin
1	2	3
Gaztelaniaz euskaraz baino gehiago	Beti gaztelaniaz	Beste hizkuntza batean
4	5	6

Datozen eskemak irudikatzen ditu ezarritako hizkuntza-konexioak eta gertatzen diren testuinguruak:

1. Grafikoa. HIZKUNTZA-KONEXIOAK ETA TESTUINGURUAK



Datozen puntuetan aldagaia osatzen duten galdera bakoitza aztertzen da, eta euskararen erabilera euskara gaitasunaren hiru emaitzekin duen lotura.

a) Eskolako ikaskideekin erabiltzen duten hizkuntza gela barruan eta euskara gaitasunaren emaitzak

Lehen grafikoa agertzen diren kopuruen bidez, ikusten da zein hizkuntzatan hitz egiten duten ikasleek beraien artean (ardatz bertikalean), hots, zein maiztasunez erabiltzen duten, gaztelania edo beste hizkuntza bat.

Datu horiek alderatzen dira 2011ko Ebaluazio diagnostikoan euskara gaitasunean lortutako emaitzekin (ardatz horizontalean), 0tik 300 puntuetara. Datuak LH 4. mailakoak dira (ezkerrekoak) eta DBH 2. mailakoak (eskuinean) (ikus 2. grafikoa).

Ikusten den moduan, bi etapetan euskara gehien erabiltzen den kasuetan (hots, azken lerroko datuetan: beti euskaraz), emaitza hobeagoak dituzte euskara gaitasunaren ebaluazioan. Hortaz, euskararen erabilera indartzen denean, euskara beraren ikaskuntzak ere emaitza hobeagoak lortzen ditu.

DBHn euskararen erabilera apalagoa da oro har, nahiz eta emaitzekin gorde LHn ikusitako korrelazioa ere. Nonbait, LHko ikastetxeetan gehiago zaintzen da erabilera (ikasgelatik at, bereziki), baina hori hipotesi bat baino ez da.

b) Gelako lagunekin erabiltzen duten hizkuntza jolaslekuan, eta euskara gaitasunaren emaitzak

Hirugarren grafikoa bi etapen erabilera eta emaitzak agertzen dira. Erabilera ikasgelako lagun artekoa da eta jolaslekuan. Egoera hori euskara konpetentziaren emaitzekin alderatzen da.

Nabaria da LHn agertzen den datuen aldea «Bet euskaraz» erabilera: %36,4 izaten da gela barruan (2. grafikoa ikusi den moduan) eta jolaslekuan (3. grafikoa), aldiz, %16,6. DBHn alde hori ez da hain nabarmena, bi kasuetan datuak apal samarrak dira eta, LHko emaitzekin konparatzekotan. Nolanahi ere, joera berdina izaten jarraitzen du: erabilera handiagoa denean, emaitzek ere gora egiten dute.

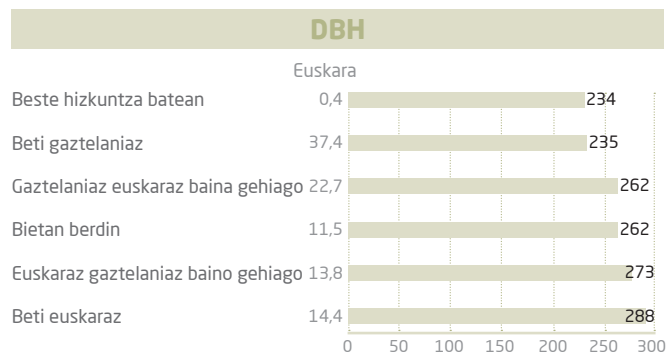
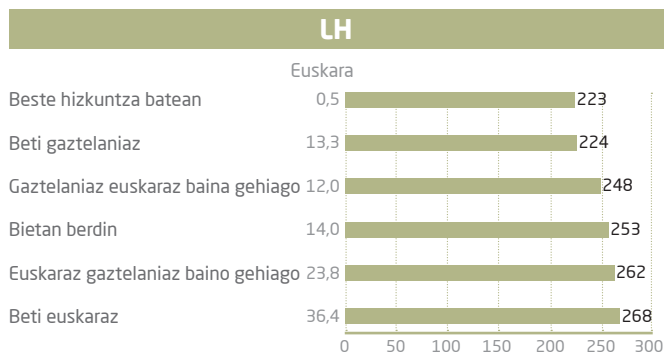
c) Ikasleek irakasleekin erabiltzen duten hizkuntza gela barruan, eta euskara gaitasunaren emaitzak

Galdera honetan zera aztertzen da: ikasleek zein hizkuntzatan hitz egiten duten irakasleekin gela barruan, eta zein harremana dagoen datu horien eta euskara ebaluazioaren emaitzen artean.

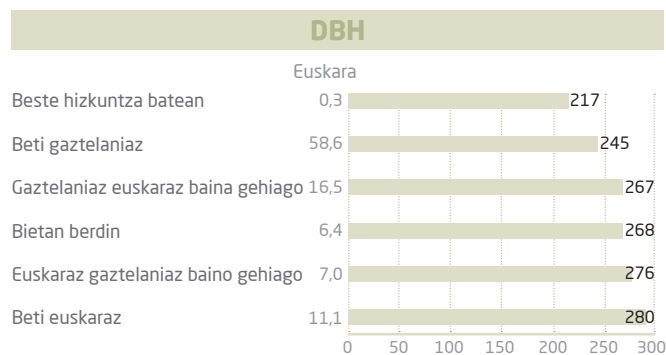
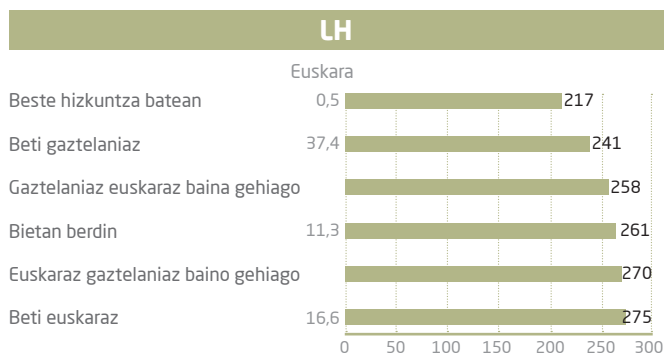
Bi etapetako datuak 4. eta 5. grafikoa adierazten dira. Euskara hizkuntzaren erabilera areagotu egin da, esandako grafikoen datuak kontuan izaten baditugu. Hortaz, ikasleek irakasleekin hitz egitean gehiago erabiltzen dute euskara ikaskideekin baino: «Bet euskaraz», hain zuzen ere, %53,0 LHko kasuan, eta %36,5 DBHko kasuan. Aldea nabaria da aurreko kasuetako datuekin alderatzen badugu.

Grafiko hauek ere adierazten dute euskara hizkuntza irakasleekin gehiago erabiltzen dutela LHko ikasleek DBHkoekin baino. Aurrekoetan bezala, «Bet euskaraz» erabileraren mailan kokatzen dira emaitza hobereenak dituzten ikasleak, beraz, hasieratik ikusi den joera berresten da.

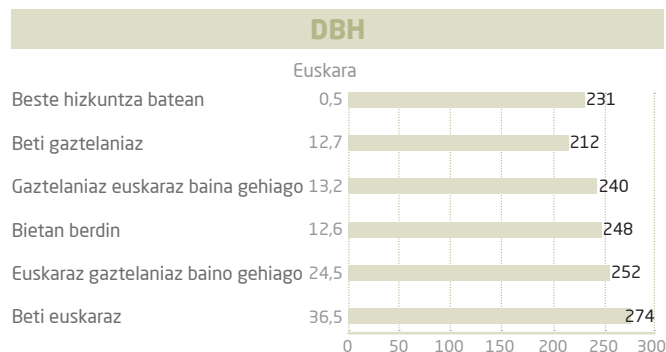
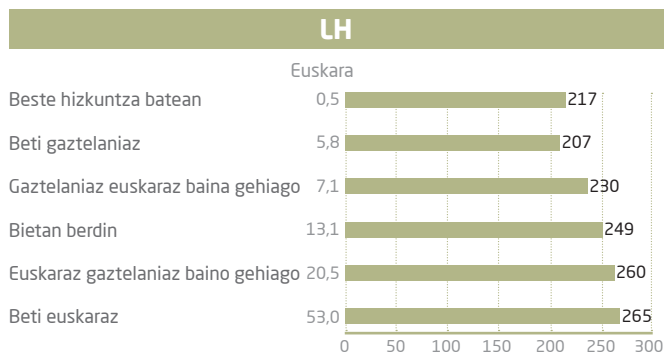
2. Grafikoa. IKASLEEN HIZKUNTZA-ERABILERA BERAIEK ARTEAN ETA EUSKARA-GAITASUNA



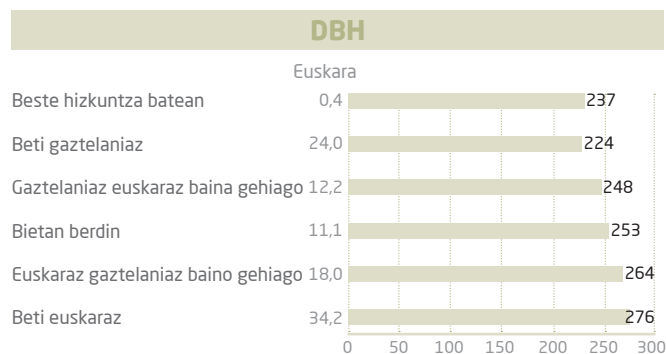
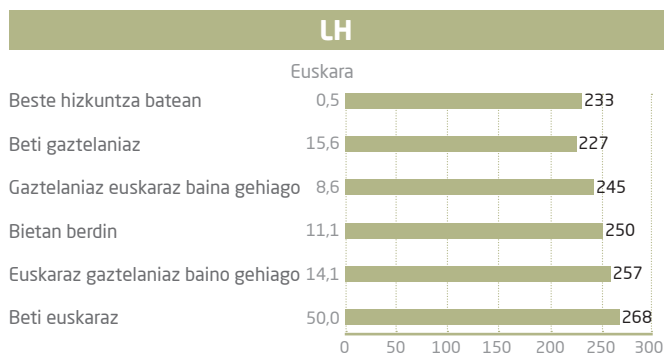
3. Grafikoa. IKASLEEN HIZKUNTZA-ERABILERA BERAIEK ARTEAN, JOLASLEKUAN, ETA EUSKARA-GAITASUNA



4. Grafikoa. IKASLEEN HIZKUNTZA-ERABILERA IRAKASLEEKIN GELA BARRUAN ETA EUSKARA-GAITASUNA



5. Grafikoa. IKASLEEN HIZKUNTZA-ERABILERA IRAKASLEEKIN GELATIK KANPO ETA EUSKARA-GAITASUNA



d) **Ikasleek irakasleekin erabiltzen duten hizkuntza gelatik kanpo, eta euskara gaitasunaren emaitzak**
 Atal honetan zera azaltzen da: ikasleek irakasleekin erabiltzen duten hizkuntza gelatik kanpo, eta zer nolako harremana dagoen datu horien eta euskararen ebaluazioaren emaitzen artean (ikus 5. grafikoa).

Bi etapetako erabileraren kopurua jaisten da gelatik kanpoan gertatzen denean, baina kopuru txikietan; hortaz, irakasleekin euskaraz hitz egitean, erabileraren kopurua antzekoa da ikasgela barruan edo ikasgelatik at. Datuak ikusita, ematen du euskara hizkuntza erabiltzean, irakasleek eragin handia dutela.

Aurreneko auzietan moduan, honetan ere euskara gaitasunean emaitza hobetoak dituztenak eta euskara hizkuntza gehien erabiltzen dutenak batera doaz.

3. 'IKASLEEN EUSKARA HIZKUNTZAREN ESKOLAKO ERABILERA OROKORRA' ALDAGAIA: DATU DEMOGRAFIKOAK

Aurreko puntuetan galdera bakoitzari lotutako datu zehatzak eman baditugu, oraingo atal honetan aldagai

orokorraren datuak ematen dira: ikasleen euskararen erabilera oro har. Kasu honetan, ez da euskara gaitasunaren emaitzekin konparatzen, erabilera baino ez da aztertzen.

Oroitu beharrekoa da aldagai honen erabileraren batezbestekoa aurretik aztertu ditugun galdera edo aldagai partzialez osatzen dela, eta jasotzen duela une zehatz batean eman den euskararen erabilera.

Batezbesteko horren balioa indarrean jarriko da hurrengo ebaluazioarekin batera, orduan balore horiek konparatu ahal izango direlako.

Bi etapetako erabilera adierazten da, LH eta DBHkoa, eta ikasleen (hasierako laukian) zein ikastetxetako datuak agertzen dira. Kopurua, batezbestekoa eta horren desbideratze tipikoa ere agertzen dira.

LHko ikasleek gehiago erabiltzen dute euskara eskolan DBH ikasleek baino, batezbestekoak erakusten duen moduan. Ikastetxeetan joera hori ere baieztatzen da.

Emaitza hauek 7. grafikoan ikus daitezke: 1etik 5era doan bandan mailak adierazten dira: 1 mailan kokatzen dira ikastetxean euskara erabiltzen ez duten ikasleak eta 5ean beti erabiltzen dutenak. Kontuan eduki behar da goian eta behean agertzen diren batezbesteko horiek ez direla ikastetxeena, ikasleena baizik.

6. Grafikoa. IKASLEEN ESKOLAKO ERABILERA OROKORRA

IKASLE	K	Batezbestekoa	Desb. Tlp.	IKASTETXE	K	Batezbestekoa	Desb. Tlp.
LH	18.179	3,26	1,18	LH	522	3,29	1,07
DBH	16.745	2,59	1,25	DBH	329	2,54	1,11

7. Grafikoa. IKASLEEN EUSKARAREN ERABILERA IKASTETXEEN ETA IKAS MAILAREN ARABERA



4. 'IKASLEEN EUSKARA HIZKUNTZAREN ESKOLAKO ERABILERA OROKORRA' ALDAGAIA, EREDUEN ARABERA

Aurreko atalean ikusitako emaitza berberak aztertuko ditugu orain, baina ereduaren arabera egiten duten ibilbidea, era grafikoa adierazita.

Orain arte ikusi den moduan, «Ikasleen euskara hizkuntzaren eskolako erabilera orokorra» aldagaia oso lotuta agertzen da euskara gaitasunaren ebaluazioaren emaitzekin. Horretaz gain, atal honetan ikusiko dugunez, korrelazio hori hizkuntza eredu bakoitzarekin berresten da.

8. grafikoa horixe adierazten da: ikastetxean gertatzen den erabilera orokorra eta euskara konpetentziaren emaitzak, ereduaren arabera.

Grafikoaren ardatz bertikalean euskara konpetentziaren emaitzen batzuek dugu, zenbaki horietan sailkatuta (100-300). Agertzen den marra zuzena grafikoki adierazten du bi ardatz horien arteko harremana. Eta zera erakusten digu: zenbat eta erabilera handiagoa orduan eta euskara-konpetentzia linguistikoa handiagoa ere.

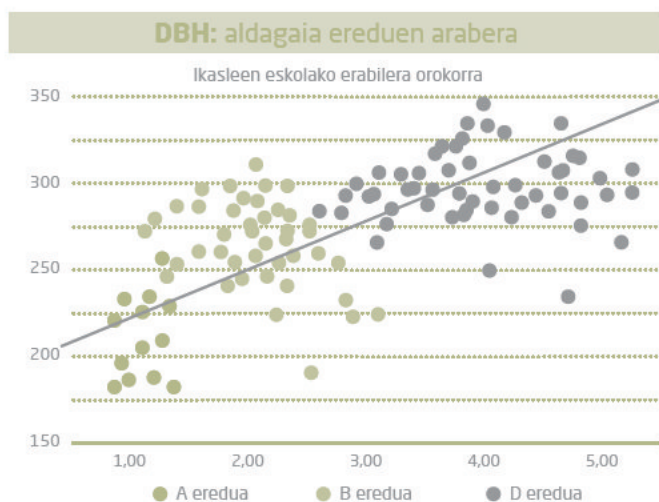
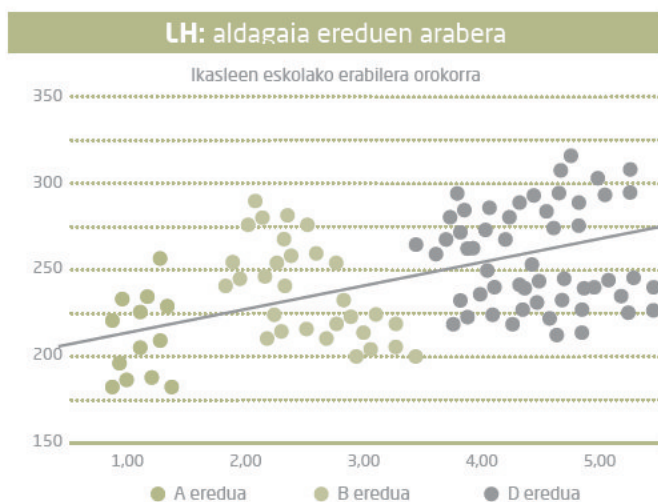
Zortzigarren grafikoa ardatz horizontalean ikasleen ikastetxean erabiltzen duten euskara hizkuntza adierazten

da, 1 eta 5 mailen artean (pentsa dezagun 1 zenbakiarekin erabilera urria dutela, eta 5 mailan komunikazioa erabat euskaraz gertatzen dela, ikasle zein irakasleekin). Puntutxoek adierazten dituzte eredu bakoitzaren arabera ikastetxeak, hau da, ikastetxea agertuko da bere ereduarekin lotuta, hortaz, ikastetxe batek hiru eredu izatekotan, hiru puntutxoekin agertuko da. Ikus daitekeen bezala, eredu bakoitzak bere kolorea du.

Edonola ere, kontuan edukitzekoa da, DBHko grafikoa, asko eta asko direla euskara emaitza altua izanik ere (250 puntutik gorakoa) erabilera oso txikia egiten dutenak (1 eta 2), ia hutsaren hurrengoa (A eta B eredu batzuk). D ereduko ikastetxe gehiago dira 4 eta 5 bitarteko erabilera dutenak, 2 eta 3ko erabilera dutenak baino. Halaber, LHko grafikoa begiratuta, dezente dira erabilera oso altua duten artean (4 eta 5) euskara emaitza hain altua ez dutenak (250 puntutik beherakoa). Hori garbi erakusten dute Ebaluazio diagnostikoaren datuek.

Izan ere, marra gorantz joatearekin erakusten da neurri handiko korrelazioa ematen dela, hots, euskararen erabilera euskara konpetentziaren emaitzekin batera doa, salbuespenak salbuespen. Transferentzia bikoitza horrek suposatuko luke hizkuntzaren erabilerak hizkuntza beraren ezagutza bultzatzen duela, eta alderantziz. Baldintza hori funtsezkoa suerta daiteke ikastetxeetan, nahiz eta onartu aitortutako erabilera berdina duten ikastetxe batzuek euskararen emaitza desberdinak eduki, beraz, ba daude beste faktore

8. Grafikoa. IKASLEEN ESKOLAKO ERABILERA OROKORRA HIZKUNTZA-EREDUAREN ARABERA



eragingarri batzuk.
Bederatzigarren grafikoa erabilera orokorra ikusiko dugu beste taldekatze baten bidez; 1-6 mailak ezarri ditugu (6 maila erabilera handiena dena). Koadroetan erabilera-taldekatzeko hori eta bere balioak agertzen dira (ez dira agertzen, aldiz, emaitzak), bi etapetan eta ikasleen zein ikastetxeen kasuetan (ikus 9. grafikoa).

Ikasleen maila altuetan erabilera handiagoa jarraitzen da izaten; joera hori LHn DBHn baino indartsuagoa da.

Hamargarren grafikoa adierazten da aurrekoan agertzen diren datuak emaitzekin uztarturik. Emaizten puntuazioa 200-290 bitartekoa da (ardatz bertikalean) (ikus 10. grafikoa).

Erabileraren muturren artean 80 puntu daude; tarte hori zabala da, eta adierazten du maila igotzen dela erabilerarekin batera.

Bestalde, LHko talde nagusia 4. da, eta ingurukoak altuak dira ere (3. eta 5.); DBHn, ordea, mailak homogeneoak dira, ikastetxe/ikasle gehienak 3. mailan kokatzen delarik. Hortaz, LHn ikasle gehiago daude maila altuetan DBHn baino.

9. Grafikoa. EUSKARAREN ERABILERA MAILAZ MAILA: IKASLEEN ETA IKASTETXEEN ARABERA

			LH		DBH	
IKASLEAK		Balioa	K	%	K	%
Ikasleen eskolako erabilera orokorra	1.maila	1	860	4,73	2.000	11,94
	2.maila	1,01-1,99	2.167	11,92	4.118	24,59
	3.maila	2,00-2,99	4.351	23,93	4.946	29,54
	4.maila	3,00-3,99	5.164	28,41	2.714	16,21
	5.maila	4,00-4,99	3.580	19,69	1.585	9,47
	6.maila	5	2.057	11,32	1.382	8,25
	Guztira		18.179	100	16.745	100

Balorazio honek hipotesi berri bat ezartzen du: kurbak inklinazio handiagoa du maila apaletan. Horrek adierazten du erabilera urria duten ikastetxeek ahalegin handiagoa egin behar dutela, betiere jakinda ahalegin hori eraginkorragoa izango dela emaitzetan beste mailetan baino.

Grafiko hauetan aldagaia orokorra agertzen da, hizkuntza-ereduen arabera; bakarrik B eta D ereduak agertzen dira, ikasleren kopururik handiena bi eredu horietan dagoelako (92-%98 bitartean).

Hemen ere B ereduaren zenbait ikaslek, lehenago ageri den moduan, oso emaitza onak dituzte, D eredukoekin parera hain zuzen, baina erabileraren 6. mailakoak dira: hots, euskara asko erabiltzen dute (ikus 11. grafikoa).

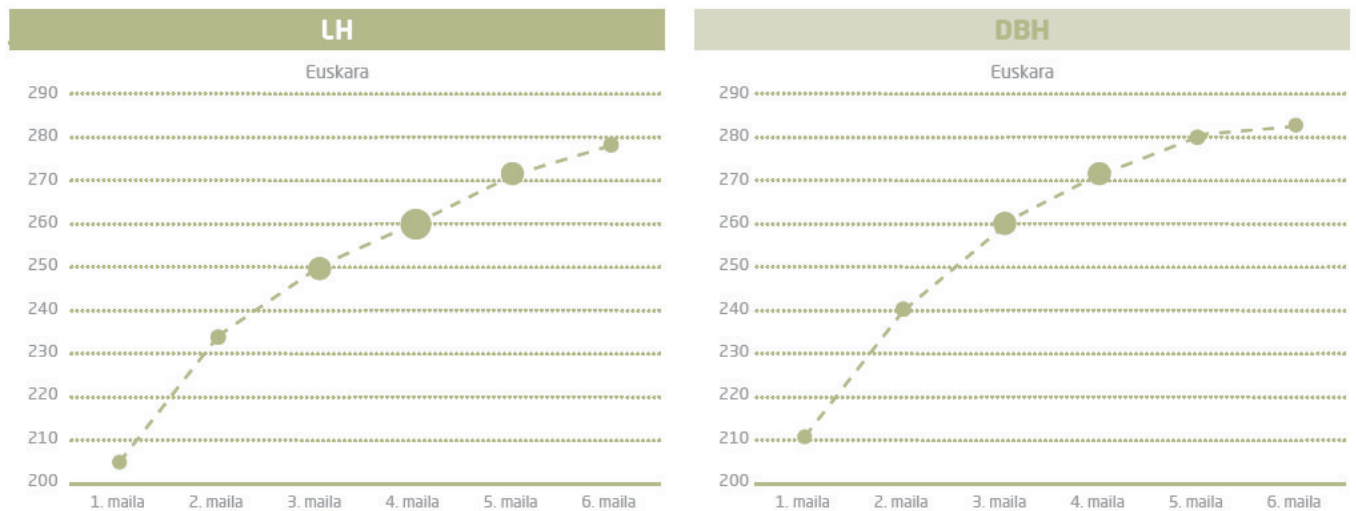
B ereduaren kasuan hain zuzen ere, erabilera 2, 3 eta 4 mailetan pilatzen da. Erabilera hori baino gutxiago dutenek oso emaitza urriak dituzte. Erabilera maila horien gainetik kokatzen direnek D ereduko emaitzen parekoak lortzen dituzte.

D ereduko ikasleek 4 eta 5 mailetan multzokatzen dira, eta haien emaitzak erabilera maila hiriekiko egokiak dira.

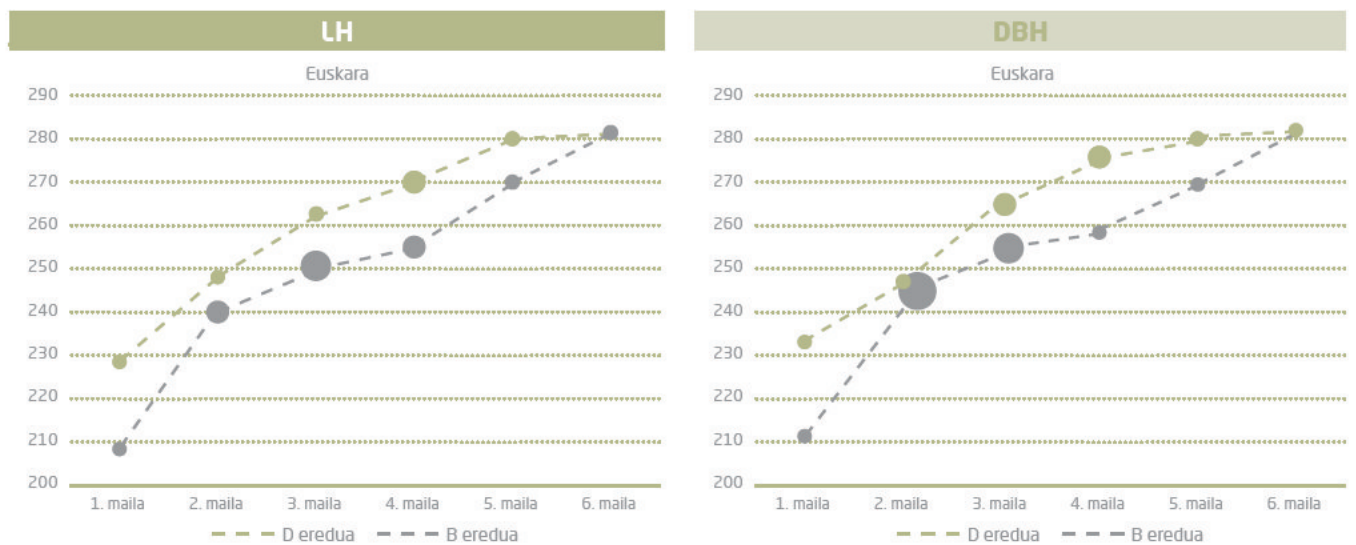
ONDORIOAK

Datu guzti hauek adierazten dutena kontuan harturik, eta ondorio gisa, esan daiteke ematen duela erabilerak eragina izan dezakeela euskara gaitasunaren emaitzetan, eta emaitza horiek adierazten duten hizkuntzaren ezagutzak ere erabilera bultza dezaketela. Suposatu arren, oraingo ikerketa honekin ikusten da zenbakiak hipotesi hori berresten dutela. Bestalde, joera hori ereduaren arabera ere jarraitzen da.

10. Grafikoa. EUSKARAREN ERABILERA ETA EMAITZAK TALDEKATUTA



11. Grafikoa. EUSKARAREN ERABILERA ETA EMAITZAK TALDEKATUTA HIZKUNTZA-EREDUAREN ARABERA



HIZKUNTZA-ERABILERA EUSKAL AUTONOMIA ERKIDEGOKO ESKOLETAN - ARRUE PROIEKTUA INSPIRAZIO-ITURRI MODURA EUROPAKO HIZKUNTZA GUTXITUEN ESKURATZE-PLANGINTZA EGITEKO

JEROEN DARQUENNES

Namur Unibertsitatea. Belgika

1. SARRERA

Euskal Herria liluragarria da alderdi askotan. Liluragarria da historiaren ikuspuntutik (itsas historiarenetik), biztanleria-mugimendu historikoei buruzko ikerketaren ikuspuntutik, kultur ikerketen ikuspuntutik, eta, zalantzarik gabe, hizkuntza-zientzien ikuspuntutik. Euskararen egiturazko ezaugarriak, adibidez, aspalditik dira erakargarriak hizkuntzalari historiko-konparatibistentzat, izan ere, interesatu egiten zaie euskararen ezaugarri sintaktiko, morfologiko eta lexikoak beste hizkuntzenekin konparatzea, modu horretan euskararen jatorri oraindik ezezaguna argituko dutelakoan. Soziolinguistek eta hizkuntzaren soziologoek —zehazkiago, arreta jartzen dutenek hizkuntza-aldaeren bakarkako eta gizarte mailako erabilera desberdinetan, betiere hizkuntza-ukipenezko egoeretan— interes berezia agertzen dute euskararen bizitasunari buruzko aldaera diakroniko eta sinkronikoetan Euskal Herriaren hiru zatitan: Ipar Euskal Herria, Nafarroa eta Euskal Autonomia Erkidegoan (EAE). Eta Europa mailan, hizkuntza-plangintzari dagokionez, EAE ezaguna da hizkuntza-plangintzarako zuzendariek erakutsi duten ausardia eta arduragatik euskararen gaineko honako alderdi hauek ziurtatzeko eta biziberritzeko: belaunaldien arteko transmisioa, presentzia, bakarkako erabilera eta gizarte mailakoa.

Azken hamarkadan gehienbat, EAEko hizkuntza-politikako zuzendariek errespetu handia lortu dute erakutsi duten jokabide autokritiko eta zehatzagatik beren hizkuntza-plangintzarako ekimenak behatzeko, ebaluatzeko eta birmoldatzeko (bereziki hezkuntza-alorrean), betiere akademikoekin lankidetzara emankorrean. Horren adibide dugu duela gutxiko lankidetzara hizkuntza-politikaren arduradunen eta akademikoen artean, 2004an abiarazitako Arrue proiektuan gauzatua. Soziolinguistika Klusterrak Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailarekin batera elkarlanean sortutako ikerketaildo honen xedea da euskararen erabilera EAEko eskoletan ikertzea eta behatzea, bai ikuspuntu kualitatibotik bai kuantitatibotik. Arrue proiektuaren inguruko datu-bilketa berriena 2011n izan zen. Datu-bildumaren atariko emaitzak 2012ko abenduan kaleratu ziren, Arrue proiektua izeneko txostenean: *Ebaluazio diagnostikoa 2011: Ikasleen hizkuntza-erabileraren ohiturak* (hemendik aurrera testuan, Arrue txostena deituko diogu).

Gure ekarpenaren helburua da Arrue proiektuaren azken fasetik aukeratutako hainbat datu aurkeztea eta eztabaidatzea. Soziolinguistika Klusterraren urteko bileran (Donostia, 2013ko urtarrilaren 31n) emandako hitzaldian du oinarri nagusia —aipatutako txostenaren zatiak eztabaidatu ziren bertan— eta arreta nagusia LMH4 eta DBH2koen hizkuntza-erabileran jartzen du, bai ikaskideen artekoa bai beren irakasleekin dutena (hau da, gelan nahiz gelatik kanpo). Arrue txostenean ematen den informazioa aurkeztu eta hizpide hartu aurretik, lehenbizi, lan honek Arrue proiektuaren nondik norakoak azalduko ditu, hizkuntza-plangintzarako (ebaluaziorako) tresna gisa, betiere euskarak EAEn gaur egun duen egoeraren testuinguruan jarrita.

2. ARRUE PROIEKTUA HIZKUNTZA PLANGINTZARAKO (EBALUAZIORAKO) TRESNA GISA

Gauza jakina da euskararen egoera —mendetan zehar gaztelaniarekin izan zuen hizkuntza-ukipena egonkor samarra izan zen— gainbeheran hasi zen XIX. mendearen amaiera aldera. Geroztik, batera gertatutako industrializazio- eta hirigintza-prozesuak, Francoren erregimenak ekarritako elebakartasunaren aldeko hizkuntza-politika, ekonomiaren eta hedabideen globalizazioa nahiz immigrazio-oldeak (cf. Cenoz 2008; Zalbide & Cenoz 2008: 6) haztegi aproposak izan ziren gaztelaniak euskararen gainean «gizarte-presio linguistikoa» ezartzeko. Dena den, 1950eko hamarkadarako neurriak eta ahaleginak jarri ziren abian «honako helburuarekin: bai euskal hiltunen kopurua bai euskararen eremua mantentzea eta zabaltzea» (Aldekoa & Gardner 2002: 339). Francoren erregimenpean abiarazitako ekimenak boluntaristagoak ziren gaur egun abiarazitakoen aldean; dena den, lagungarriak izan ziren haziak landatzeko, hizkuntza-politikarako ikuspuntuak koordinatu eta sistematikoagoak izan zitezen, izan ere, Euskal Autonomia Erkidegoa 1979an sortu eta handik gutxira jarri ziren abian.

1980ko hamarkadatik aurrera, EAEko gobernua ahalegin berezia egin zuen gainbeheran zegoen euskararen familia bidezko transmisioa euskarazko eskola-eredua eskainita orekatzeko (cf. Gardner & Zalbide 2005). EAEko hizkuntza-

politikaren arduradunak aspalditik bat datoz Fishmanen iriziarekin, esaten duenean eskolak bakarrik ezin duela bere gain hartu hizkuntza bat iraunarazteko arrakasten edota porroten ardura (cf. Gardner & Zalbide 2005: 56). Konbentzitura daude, ordea, Europako hezkuntza alorrean hizkuntzaren sustapenak eginkizun garrantzitsua duela belaunaldi arteko transmisioa etenda dagoen testuinguruetan. Izan ere, Gruffudd-ek (2000: 173) dioen bezala, halako hizkuntzaren eskuratzea funtsezkoa da «epe luzerako beste edozein aurrerapena egin baino lehen, hizkuntza hori komunitate-bizitzaren eremu desberdinetan gehiago erabiltzeko.»

Euskarak hezkuntzan behar zuen lekua berreskuratu eta segurtatze aldera, Euskal gobernua EAEa sortu eta berehala eman zuen Euskararen Erabilera Normalizatzeko Legea (1982), zeinaren bidez bermatzen zen heziketarako hizkuntza gisa Euskara zein Gaztelania aukeran erabili ahal izatea. 1983ko Elebitasun-dekretuak hiru eskola-eredu ezarri zituen, gaur egun indarrean daudenak eta hezkuntza elebidun edo eleanitzari buruzko literaturan sarri aipatzen direnak:

- A eredia, non euskara bigarren hizkuntza modura irakasten den;
- B eredia, non bai euskara bai *gaztelania* erabiltzen diren eskolako irakasgaiak lantzeko, curriculumaren %50ean gutxi gorabehera;
- D eredia, non irakaskuntza osoa euskaraz egiten den eta gaztelania ikasgai bat den, astean 4 edo 5 orduz (cf. Cenoz 2008: 16).

D eredia «jatorriz programa bat zen, ama-hizkuntza euskara zuten umeei hizkuntzari euts diezaioten» (Cenoz 2008: 16). Urteen poderioz, ordea, handitu egin da D ereduaren arrakasta eta euskararen erabilera hizkuntza-eredu modura. Hiru hizkuntza-ereduak ezarri zirenean, gutxi gorabehera ikasleen %20k euskaraz ikasten zuen (Zalbide & Cenoz 2008: 10). 2008-2009 ikasturtean (cf. Cenoz 2008: 17) Lehen Hezkuntzako ikasleen %8k A ereduko eskoletan ikasten zuen, %29,96k B ereduan, eta %60,47k, aldiz, A ereduan. Bigarren Hezkuntzari dagokionez, %52,64k D ereduan ikasten zuen, %27,54k B ereduan, eta %19,08k A ereduan. Uste zabalduta da hurrengo urteotan D ereduaren ospe ona gero eta handiagoa izango dela.

Alde batetik, D ereduko eskolaren arrakasta (B ereduko eskolena ere gehi dezakegu) positiboa da, zeren ikastetxe horietan (D eredukoetan bereziki) ikasle euskaldunek aue- ra baitute beren euskara maila mantentzeko eta hobetzeko; eta, aldi berean, eskolara sartzen euskaraz ez dakiten ikasleei lagundu egiten diete euskara ikas dezaten. Bestetik, euskararen geroari begira, kontuz ibili beharra dago garrantzi gehiegirik ez ematen D ereduko eskoletan gero eta ikasle gehiago egoteari. Izan ere, D ereduko eskoletan

izandako bilakaera nahiko positibotzat jotzen badute ere, bai hizkuntza-politikaren arduradunek bai akademikoek nabarmentzen dute ikasle-kopurua ez dela garrantzia duen bakarra. Horrez gain, ikasleek eskolan bereganatzen dituzten konpetentziei ere arretaz erreparatu behar zaie. Eta jakin beharra dago zenbateraino D ereduaren ospea handitzearen ondorioz, euskara gizartearen mantentzen den edo gehiago erabiltzen den.

Irakas-Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundea (ISEI) sortuta, hizkuntza-politikaren arduradunen helburu zehatza datuak lortzea da, adibidez, Lehen eta Bigarren Hezkuntzako ikasleen euskararen hizkuntza-konpetentziak, baita euskararen erabilera ere. 2010-2011n, Soziolinguistika Klusterrak eta ISEIk akordioa egin zuten Arrue testuak ISEIren Ebaluazio Diagnostikoaren baldintzetara egokitzeko. Akordioaren argitan, 2011ko martxoaren 7 eta 25 artean ikerketa bat antolatu zen eta EAEko Lehen Hezkuntzako 4. mailako eta Bigarren Hezkuntzako 2. mailako ikasle guztiek parte hartu zuten. Guztira, Lehen Hezkuntza 4ko 18,636 ikaslek (522 ikastetxetan eta 986 taldetan) eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza 2ko 17,184 ikaslek (329 ikastetxetan eta 865 taldetan) parte hartu zuten. Ikerketari esker, informazio zabala lortu zen, 9 eta 10 urte bitarteko (LMH 4) eta 13 eta 14 urte bitarteko (DBH2) ikasleen hizkuntza-erabilerari buruzkoa eskolan (eta eskolaz kanpo), eta baita hizkuntza-konpetentziei buruzkoa ere.

Soziolinguistika Klusterreko ikertzaileek txostenean idatzi zuten moduan, Arrue ez da erantzun siple eta azkarrak bilatzeko sortutako proiektua» (4. orria), EAEko gazteen artean dauden bakarkako nahiz gizarte mailako hizkuntza-erabileraren inguruko galderen aurrean. Beraz, denbora-tarte egokia hartzen dute azterketa estatistiko sofistikatuen bidez bildutako datuen funtsera iristeko. Gogo bizia dut Arrue txostenean jadanik aurkeztutako azterketen osagarri diren horiek kaleratzeko, izan ere, are lagungarriagoak izango dira bai indarrean dauden hizkuntza plangintzarako ekimenak egokitzeko, bai hizkuntza plangintza berriak behatzeko eta ebaluatzeko jarduerak egiteko, EAEen nahiz Europako beste tokietan.

3. EMAITZEN AZTERKETA

Goian aipatu bezala, Arrue proiektuak datu sorta zabala biltzen du bere baitan, honako alderdien inguruan: euskararen hizkuntza-konpetentziak, euskararekiko jarrerak eta euskararen erabilera LMH4ko eta DBH2ko ikasleen artean. Lan honetan, ikasle horien hizkuntza-erabileran jarriko dugu arreta, alegia, eskolan ikaskideekin eta irakasleekin dutena, gelan zein gelatik kanpo. Emaitzen aurkezpenean modu honetan dago antolatua: emaitza orokorren ondotik, bestelako emaitzak aurkezten dira, analisi sofistikuatuagoe- tan oinarrituak.

Azpiratu behar da lan honen egileak ez zuela ekarpen aktiborik egin datuak biltzeko eta aztertzeko orduan. Soziolinguistika Klusterreko kideek proiektua prestatu, datuak bildu eta beroriek aztertu zituzten. Lan honen helburua da Arrue txostenean aurkeztutako emaitzak «kanpoko» ikuspegi batetik erreparatzea, baina ez kanpoko iritzi bat inposatzeko euskararen hizkuntza-politikaren arduradunei eta antolatzaileei, baizik eta ekarpen osagarri bat egiteko —nahiko zuhurra, hala ere—, EAEko geroari begirako hizkuntza-politika eta -plangintzari buruzko emaitzak are gehiago eztabaida daitezten. Datuen azterketa ahalik eta ulerterrazten izan dadin, erabaki zen zenbait datu berrantolatzea, txostenean agertu bezala. Hau da, hizkuntza-erabilerari dagokionez, «Beti euskaraz» eta «Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago» emaitzak zirela eta, gehitu, biribildu eta berrizendatu egin ziren, «normalean/beti euskaraz» jarrita; eta antzeko prozedura jarraitu zen «beti gaztelaniaz» eta «gaztelaniaz euskaraz baino gehiago» kasuetan. «Euskaraz/gaztelaniaz bietan berdin» emaitzak alde batera utzi ziren. Arreta handia jarri da datuak berrantolatzeko orduan akats posibleak ahalik eta gutxien izan daitezten. Nolanahi ere, ekarpen honetan akatsak egin baldin badira, erantzulea egilea da, noski.

3.1. EMAITZA OROKOR BATZUK

Emaita orokorrak, LMH4ko eta DBH2ko ikasleen hizkuntza-erabilerari buruzkoak, ikasleen artekoak eta irakasleekin dutena, gelan zein gelatik kanpo, modu honetan labur daiteke.

1. taulako LMH4 eta DBH2ko emaitza orokorrei banaka begiratuz gero, honako joera hauek antzematen dira:

— *LMH4: hizkuntza-erabilera ikaskideekin*
Konparatzen badugu ikaskideekin gela barruan euskara zenbat erabiltzen den (%60) eta ikaskideekin jolaslekuan euskara zenbat erabiltzen den (%29), konturatzeko gara %31 jaisten dela. Jolaslekuan, euskararen erabilera makurtu egiten da gaztelaniaren erabileraren aurrean (%59). Gelan, ordea, askoz gutxiago erabiltzen da gaztelania (LMH4ko ikasleen %25ek erabiltzen du ikaskideekin gelan).

— *LMH4: hizkuntza-erabilera irakasleekin*
LMH4ko ikasleen artean, konparatzen badugu euskara zenbat erabiltzen den irakasleekin gelan (%74) eta gelatik kanpo (%64), %10eko aldea dago. Irakasleekin hitz egitean, LMH4ko ikasleen %13k erabiltzen du gela barruan eta %24k gelatik kanpo. Horrek esan nahi du gaztelaniaren erabilerak %11 egiten duela gora gelatik kanpo, baina, hala ere, nahiko baxua dela.

— *DBH2: hizkuntza-erabilera ikaskideekin*
DBH2ko ikasleen kasuan, %28k baino ez du euskara erabiltzen ikaskideekin gela barruan %28koa baino ez da. Eta jolaslekuan, euskararen erabilera %18ra jaisten da. Gaztelaniaren erabilerak, aldiz, gora egiten du bai gela barruan bai gelatik kanpo. DBH2ko ikasleen %75k dio jolaslekuan gaztelania erabiltzen dutela ikaskideekin. %60k dio gela barruan erabiltzen dutela.

— *DBH2: hizkuntza-erabilera irakasleekin*
Gela barruan, DBH2ko ikasleen %61ek euskara erabiltzen du irakasleekin; %26k, berriz, gaztelania. Gelatik kanpo, ikasleen %52 irakasleekin euskaraz hitz egiten du. %36k dio gelatik kanpo gaztelania erabiltzen duela irakasleekin.

Orain konparatzen baditugu LMH4ko ikasleen proportzioak DBH2ko ikasleekin, 1. taulan agertzen diren bezala, honako ikuspegia agertzen zaigu:

— *LMH4 eta DBH2: hizkuntza-erabilera ikaskideekin*
Euskararen erabilera ikaskideekin gela barruan nabarmen jaisten da LMH4tik (%60) DBH2ra (%28). Gaztelaniaren erabilera ikaskideekin gelan igo egiten da %25etik (LMH4) %60ra (DBH2). Beraz, euskararen erabilera erdira jaisten da LMH4tik DBH2ra, eta gaztelaniaren erabilera bikoiztu baino gehiago egiten da.

Ikaskideekin jolaslekuan euskaraz egiteari dagokionez, ehunekoa jaitsi egiten da berez nahiko baxua den %29tik (LMH4) %18ra (DBH2). Jolaslekuan, gaztelania da nagusi LMH4n (%59) eta are gehiago DBH2n (%76).

1. Taula. EMAITZA OROKORRAK, LMH4KO ETA DBH2KO IKASLEEN HIZKUNTZA-ERABILERARI BURUZKOAK, IKASKIDEEN ARTEKOAK ETA IRAKASLEEKIN, GELAN ETA GELATIK KANPO

	LMH4		DBH2		LMH4		DBH2	
	Gelan	Jolaslekuan	Gelan	Jolaslekuan	Gelan	Jolaslekuan	Gelan	Jolaslekuan
Normalean / beti euskaraz	%60	%29	%28	%18	%74	%64	%61	%52
Normalean / beti gaztelaniaz	%25	%59	%60	%75	%13	%24	%26	%36

— *LMH4 eta DBH2: hizkuntza-erabilera irakasleekin*
Gela barruan irakasleekin euskara erabiltzen duen ikasleen ehunekoa %13 baxuagoa da DBH2n (%61) LMH4n baino (%74). Pareko jaitsiera antzeman daiteke konparatzen baditugu LMH4ko (%64) eta DBH2ko (%52) emaitzak, irakasleekin gelatik kanpo euskararen erabilerari dagokionez. Gaztelaniaren erabilera gelatik kanpo irakasleekin handiagoa da DBH2n (%36) LMH4n baino (%25).

Orain arte aurkeztutako datuen inguruan, bereziki harrigarria dena da zer nolako aldea dagoen ikaskideen arteko gela barruko euskararen erabileran, LMH4ko emaitzak (%60) eta DBH2koak (%28) konparatuz gero. Hala ere, zuhurtziaz jokatu beharra dago emaitza horiek interpretatzerakoan. Lehenik eta behin, nabarmendu behar da emaitzak ez direla interpretatu behar luzetarako ikerketa baten emaitzak bailiran. Luzetarako ikerketa batean, ohikoa da, gutxienez modu zabalean, multzo bera behin eta berriz ikertzen dela, metodo bera erabiltzen denbora-tarte batean zehar. 2011ko Arrue laginean ez dago aukerarik konparaketa hori egiteko. «Bakarrrik» aukera ematen du ikerlan berean parte hartu zuten bi ikasle-talde desberdinak konparatzeko. Hortaz, ikasle-belaunaldi bakar batengatik, ez dago esaterik euskararen erabilera ikaskideen artean gela barruan nahiko modu ikusgarrian jaisten denik LMH4tik DBH2ra. Eta bigarrenik, eta modu are garrantzitsuagoan, emaitzak, gorago aurkeztu diren moduan, bi ikasle-taldeei buruzko azken emaitza gisa interpretatu behar dira, izan ere, talde horiek talde oso heterogeneotzat hartu behar dira oso homogeneotzat baino. 2. taulak erakusten duen bezala, ikasle guztiak ez dira ingurune berean bizi, ez dute ama-hizkuntza bera eta ez dute antzeko eskoletan ikasten.

LMH4 eta DBH2ko ikasleen ia erdia euskal hiztunen proportzioa %30ekoa baino baxuagoa den ingurunetan bizi da. LMH4 eta DBH2ko ikasleen %35 inguru euskaldunen proportzioa %30 eta %60 artekoa den ingurunetan bizi da. LMH4 eta DBH2ko ikasleen gutxiengo bat (%15 multzo bakoitzean) euskal hiztunen proportzioa %60koa baino gehiago den ingurunetan bizi da.

«Ama-hizkuntzaren» emaitzei begira, ikus daiteke LMH4ko ikasleen %62k eta DBH2ko ikasleen %60,2k gaztelania dutela lehen hizkuntzatzat. LMH4ko ikasleen %19,8k eta DBH4ko ikasleen %20,4 euskara dute ama-hizkuntza. Euskara-gaztelania elebidunen proportzioa %13,7koa da LMH4n eta %15koa DBH2n. Eta, gutxi gorabehera, LMH4 eta DBH2ko ikasleen %4,5ek euskara edo gaztelania ez den ama-hizkuntza du.

LMH4 eta DBH2ko ikasleak joaten diren eskola-ereduari dagokionez, egoera honako hau da:

- Ikasleen gutxiengo bat, LMH4ko %7,4 eta DBH2ko %13,2, A eredu eskoletara doa.
- Ikasleen ia heren bat, LMH4ko %28,5 eta DBH2ko %27,9, B eredu eskoletara doa.
- Ikasleen gehiengo bat, LMH4ko %64 eta DBH2ko %58,8, D eredu eskoletara doa.

Ikasleen jatorri geografikoak, ama-hizkuntzak eta joaten diren eskola motak nolabaiteko eragina dute ikaskideekin nahiz irakasleekin erabiltzen duten hizkuntzan, bai gela barruan bai gelatik kanpo, hurrengo atalean erakutsiko dugun bezala.

2. Taula. INGURUNEAK DUEN EUSKALDUNEN PROPORZIOA, AMA-HIZKUNTZAREN BANAKETA ETA ESKOLA-EREDUAREN AUKERAKETA, LMH4KO ETA DBH2KO IKASLEEN KASUAN

	LMH4	DBH2
ingurunea > %60 euskara	15,7	14,9
ingurunea < %60 eta >%30 euskara	35	35,7
ingurunea > %30 euskara	49,3	49,3
ama-hizkuntza euskara	19,8	20,4
ama-hizkuntza euskara + gaztelania	13,7	15,0
ama-hizkuntza gaztelania	62	60,2
ama-hizkuntza beste bat	4,5	4,4
D eredu eskoleta	64	58,8
B eredu eskoleta	28,5	27,9
B eredu eskoleta	7,4	13,2

3.2. KONTINGENTZIA-TAULA

Arrue txostenaren 3.3 atalean, kontingentzia-etaulak daude, erakusten dutenak ikasleen hizkuntza-erabilera ikaskideekin eta irakasleekin, gela barruan nahiz gelatik kanpo, aldatu egiten dela ikasle horien jatorri geografikoaren, ama-hizkuntzaren eta joaten diren ikastetxe motaren arabera¹. Kontingentzia-etaula horiek behean aurkeztu eta horien gaineko azalpenak ematen dira.

3.2.1. Hizkuntza-erabilera eta bizi-ingurunea

Ikasmaita bakoitza bereiz aztertuz gero (hau da, LMH4 eta DBH2), deigarria egiten da nolabaiteko lotura egotea ikasleak bizi diren ingurunearen «euskalduntasunaren» eta euskaren erabileraren artean beren ikaskide eta irakasleekin. Euskaldunen proportzioa %60 baino handiagoa den ingurunean bizi diren ikasleek euskara gehiago erabiltzen dute euskaldunen proportzioa %30 eta %60 artekoa den ingurunean bizi diren ikasleek baino. Eta azken ikasle horiek euskara gehiago erabiltzen dute euskaldunen proportzioa %30 baino baxuagoa den ingurunean bizi diren ikasleek baino.

Beste joera bat da euskararen erabilera irakasleekin handiagoak dela ikaskideen artean egiten den euskararen erabileraren baino. 3. taulak ere erakusten du gela barruan euskara gehiago hitz egiten dela gelatik kanpo baino.

Konparatzen baditugu LMH4ko emaitzak DBH2koekin, honako ikuspegi orokorra ageri da:

1. Euskararen erabilera ikaskideekin eta irakasleekin, gela barruan nahiz gelatik kanpo, handiagoa da LMH4n DBH2n baino.
2. Konparatzen baditugu LMH4 eta DBH2ren arteko desberdintasunak, ikasleak bizi diren ingurunean dagoen euskaldun proportzioari dagokionez, ikusten da, batetik, ikaskideekin gelan egiten den euskararen erabileraren beherakada (%89 eta %78 hurrenez hurren) eta jolaslekuan (%78 eta %72), eta irakasleekin gela barruan egiten den euskararen beherakada (%92 eta %90) eta jolaslekuan (%89 eta %87), bestetik, nahiko beherakada txikia dela euskaldunen proportzioa %60 baino handiagoa duen ingurunean bizi diren ikasleen kasuan.

Euskaldunen proportzioa %60tik beherakoa den ingurunean bizi diren ikasleen kasuan, LMH4 eta DBH2ko proportzioen arteko aldeak ez dira hain muturrekoak irakasleekin euskaraz egiteari dagokionez. Irakasleekin euskara erabiltzeari gagozkiola, azpimarra daiteke proportzioak LMH4n ez direla inoiz %50etik beherakoak. DBH2n, irakasleekin egiten den euskara bakarrik jaitsi egiten da euskaldunen proportzioa %30etik beherakoa den ingurunean bizi diren ikasleen kasuan. Euskararen erabilera ikaskideekin gela barruan nahiz gelatik kanpo, hala ere, oso baxuak dira DBH2n, baldin eta ikasle horiek bizi badira euskaldunen proportzioa %60ra iristen ez den ingurunean. Katagoria berari erreparatu gero LMH4ko ikasleen kasuan, jolaslekuan gutxi hitz egiten dutela euskaraz. Euskararen erabilera ikaskideekin gela barruan hobea da DBH2koena baino. Euskaldunen proportzioa %30 baino txikiagoa den ingurunean bizi diren LMH4ko ikasleen kasuan ere %50ek erabiltzen du euskara.

3. Taula. HIZKUNTZA-ERABILERA IKASKIDEekin ETA IRAKASLEekin, GELA BARRUAN NAHIZ GELATIK KANPO, LMH4 ETA DBH2KO IKASLEEN KASUAN, BIZI-INGURUNEAN DAGOEN EUSKALDUN PROPORTZIOAREN ARABERA

	Ikaskideekin artean normalean / beti euskaraz				Irakasleekin normalean / beti euskaraz			
	LMH4		DBH2		LMH4		DBH2	
	Gelan	Jolaslekuan	Gelan	Jolaslekuan	Gelan	Jolaslekuan	Gelan	Jolaslekuan
ingurunea > %60 euskara	89	78	78	72	92	89	90	87
ingurunea < %60 eta >%30 euskara	66	32	32	18	77	69	66	58
ingurunea > %30 euskara	46	11	10	1	65	52	49	38

¹ Arrue proiektuak ere genero desberdintasunen berri ematen du. Ekarpen honetan, ordea, desberdintasun horiek ez dira aipatzen.

3.2.2. Hizkuntza-erabilera eta ama-hizkuntza

Ikasmaila bakoitza bereiz aztertuz gero, euskara ama-hizkuntza izateak eragin zuzena du euskara ikaskideekin eta irakasleekin erabiltzerakoan. Euskara ama-hizkuntza bakarra duten ikasleek joera handiagoa dute euskara gela barruan edo ikaskideekin erabiltzeko ama-hizkuntza gaztelania eta euskara dutenek baino edo ama-hizkuntza gaztelania dutenek baino. Nabarmendu behar da, baita ere, euskararen erabilera irakasleekin handiagoa dela ikaskideen arteko euskararen erabilera baino.

LMH4 eta DBH2 konparatzen baditugu, 4. taulak honako emaitzak ematen ditu:

- 1. Euskararen erabilera ikaskideekin gela barruan nahiz gelatik kanpo (kasu batzuetan nabarmenki) handiagoa da eta euskararen erabilera ikaskideekin handiagoak dira (batzuetan pixka bat handiagoak bakarrik) LMH4ko ikasleen artean DBH2koen artean baino.
- 2. Ikasle elebidunei eta ama-hizkuntza gaztelania soilik duten ikasleei dagokionez, euskararen erabilera jolaslekuan mugatua da (hau da, %50etik beherakoa) LMH4n eta are mugatuagoa DBH2n. Euskararen erabilera jolaslekuan euskara ama-hizkuntza duten DBH2ko ikasleen artean (%57) nahiko baxua da konparatzen badugu euskararen erabilerarekin jolaslekuan ama-hizkuntza euskara duten LMH4ko ikasleen aldetik.

3. Gela barruko euskararen erabilerari dagokionez, ohartzen gara LMH4ko ikasle elebidunek (%75) nahiko emaitza onak dituztela DBH2ko ikasleekin (%40) alderatuta. Ama-hizkuntza gaztelania duten LMH4ko ikasleen ia erdiak euskara erabiltzen du gela barruan. DBH2n, aldiz, euskararen erabilera gela barruan %13ra jaisten da. Dena den, jaitsiera nabarmena gertatzen da euskararen gela barruko erabileran ama-hizkuntza euskara duten ikasleen artean: %89tik LMH4n %68ra DBH2n.

3.2.3. Hizkuntza-erabilera eta eskola-eredua

LMH4 eta DBH2ko emaitzei bereiz begiratzuz gero, nabari da ikasleen artean beherakada bat dagoela euskararen erabileran, eskola-ereduan euskararen presentzia gutxitzen doan heinean. Ia kasu guztietan, euskararen erabilera irakasleekin handiagoa da ikaskideen arteko euskararen erabilera baino.

Konparatzen baditugu LMH4ko emaitzak DBH2koekin, honako ikuspegi orokorra ageri da:

- 1. D ereduko ikasleei dagokionez, neurrizko aldaketak daude irakasleekin euskara erabiltzeko orduan. Aldaketak handiagoak dira B ereduko ikasleen artean. A ereduko ikasleen kasuan, aldaketak oso txikiak arrazoi ximple batengatik: euskararen erabilera LMH4n eta DBH2n hutsaren hurrengoa da.

4. Taula. HIZKUNTZA-ERABILERA IKASKIDEekin ETA IRAKASLEekin, GELA BARRUAN NAHIZ GELATIK KANPO, LMH4 ETA DBH2KO IKASLEEN ARTEAN, IKASLEAREN AMA-HIZKUNTZAREN ARABERA

	Ikaskideekin normalean / beti euskaraz				Irakasleekin normalean / beti euskaraz			
	LMH4		DBH2		LMH4		DBH2	
	Gelan	Jolaslekuan	Gelan	Jolaslekuan	Gelan	Jolaslekuan	Gelan	Jolaslekuan
Euskara ama-hizkuntza	89	73	68	57	93	92	91	88
Ama-hizkuntza euskara + gaztelania	75	38	40	22	85	77	78	70
Ama-hizkuntza gaztelania	49	14	13	4	66	54	49	38

5. Taula. HIZKUNTZA-ERABILERA IKASKIDEekin ETA IRAKASLEekin, GELA BARRUAN NAHIZ GELATIK KANPO, LMH4 ETA DBH2KO IKASLEEN ARTEAN, AUKERATUTAKO ESKOLA-EREDUAREN ARABERA

	Ikaskideekin normalean / beti euskaraz				Irakasleekin normalean / beti euskaraz			
	LMH4		DBH2		LMH4		DBH2	
	Gelan	Jolaslekuan	Gelan	Jolaslekuan	Gelan	Jolaslekuan	Gelan	Jolaslekuan
D eredua	79	41	44	29	90	81	84	75
B eredua	32	7	8	4	54	41	41	27
A eredua	3	1	1	1	3	2	1	1

2. Erreparatzen badiogu gela barruko euskararen erabilerari LMH4n eta DBH2n, emaitzak biziki baxuak dira euskara hutsaren hurrengo den A ereduaren. B ereduko eskoletan, proportzioa jaitسي egiten da berez baxua den %32tik (LMH4) are baxuagoa den %8ra. Eta D ereduko eskolei dagokienez, euskararen erabilera gela barruan nabarmen jaisten da %79tik LMH4n %44ra DBH2n.

3. Euskararen erabilera jolaslekuan oso eskasa da A eta B ereduaren eskolatuak dauden ikasleen artean. Eta D ereduko LMH4ko ikasleen artean, euskararen erabilera ozta-ozta iristen da %40ra. D ereduko DBH2ko ikasleen artean, euskararen erabilera jolaslekuan %29ra baino ez da iristen.

3.2.4. Azalpenak

Goiko kontingentzia-taletan oinarrituta, posible da zenbait joera orokor bereiztea, EAEko LMH4 eta DBH2ko ikasleen hizkuntza-erabilerari buruzkoak:

- Eskola-ereduei erreparatuz gero, antzematen da A ereduko eskoletan euskara irakasleekin eta ikaskideekin oso gutxi erabiltzen dela bai gela barruan bai gelatik kanpo; oso urria dela. Hori, ordea, ez da harritzekoa, izan ere A ereduko eskoletan euskararen presentzia hutsaren hurrengo, bakarrik ikasgai modura ematen baita.
- B ereduko eskoletan, goian azaldu bezala, bai gaztelania eta bai euskara erabiltzen dira eskolako irakasgaiak lantzeko, eta instrukzio-hizkuntza bakoitzak %50eko tarte hartzen du gutxi gorabehera. B ereduko eskolan, euskararen erabilera irakasleekin gelan %54koa LMH4n eta %50tik behera jaisten da beste kasuetan. Horrek esan nahi du LMH4n euskarak ez duela zeregin handirik irakasleekin egiten den hizkuntza-erabileran. Eta zeregin oraindik txikiagoa du ikaskideen arteko solasaldietan, gela barruan nahiz gelatik kanpo. DBH2n, egoera ez da hobe, inolaz ere.
- D ereduko eskoletan ere, euskararen erabilera ikaskideekin, gela barruan nahiz gelatik kanpo, ez da saltoka hasterako modukoa. DBH2ko ikasleen %50ek baino gutxiagok erabiltzen du euskara gelan; LMH4koen artean, %79k erabiltzen du. Jolaslekuan, D ereduaren euskararen erabilera ez dago bermatua, izan ere LMH4ko ikasleen %41ek bakarrik erabiltzen du; eta DBH2koen artean, %29k.

Azalpenaren zati bat, jolaslekuan egiten den euskararen erabilera nahiko baxu hori ulertzeko, izan daiteke euskara ama-hizkuntza ez duten ikasleak daudela edota euskaldunen proportzioa txikia duen ingurunean bizi direla. Beraz, interesgarria litzateke saiatzea eta jakin ahal izatea D eta

B ereduko eskoletan, ikasle horiek bizi diren ingurunean dauden euskaldunen proportzio desberdinek edota ama-hizkuntzaren aldaerek zer nolako eragina duten euskararen erabileran ikaskideekin eta irakasleekin. Orain arte aurkeztutako emaitzen argitan, baita «hizkuntza-ereduaren aukeraketa ama-hizkuntzaren arabera» eta «hizkuntza-ereduaren aukeraketa herriko euskaldunen proportzioaren arabera» jasotako emaitzetan oinarrituta ere, esan liteke zenbait «hizkuntza-profil» bereiz daitekeela LMH4 eta DBH2ko ikasleen artean. Honako bi hauek izan litezke «idealizatuena»:

1. Demagun ikasle batek euskara duela ama-hizkuntza eta euskaldunen proportzioa %60 baino handiagoa den ingurune batean bizi dela. Horren arabera, aukera handia dago LMH4ko ikasle horrek euskara erabil dezan ikaskideekin eta irakasleekin. Eta aukera handia dago halako profila duten DBH2ko ikasleek ere denbora gehienaz euskara erabil dezaten ikaskideekin eta irakasleekin. Litekeena da halako ikasleak D ereduko eskoletara joatea B edo D eredukoetara baino².
2. Demagun ikasle batek gaztelania duela ama-hizkuntza eta euskaldunen proportzioa %30 baino txikiagoa den ingurunean bizi dela. Horren arabera, oso litekeena da ikasle horrek euskaraz oso gutxi egitea bere ikaskideekin eta irakasleekin. Litekeena da, baita ere, ikasle horiek A ereduaren eskolatuak egotea. Alabaina, D ereduaren arrakastari buruzko informazioa eskura dagoenez gero, baita B ereduaren harrera onari buruzkoa ere, aukera handia dago profil hori duten ikasle dezente D edo B ereduaren eskolatzera (cf. Arrue txostenaren 20. eta 21. grafikoetan eta 6. eta 7. taletan agertzen diren taulek hori baieztatzen dute).

Profil «idealizatu» horien ondoan, beste profil batzuk ere posible dira, hala nola (1) ama-hizkuntza gaztelania duten ikasleak eta euskaldunen proportzioa %30 baino handiagoa den ingurunean bizi direnak, edo (2) gaztelania-euskara elebidunak, euskaldunen proportzioa %60 baino handiagoa, %30 baino handiagoa, edo %30 baino txikiagoa den ingurunean bizi direnak. Interesgarria litzateke jakin ahal izatea ikasle horiek zer nolako hizkuntza-ohiturak hartzen dituzten B eta D ereduaren, eta LMH4koak eta DBH2koak konparatzea. Orain arte aurkeztutako emaitzen argitan, zaila da hizkuntza-ohitura horiek aurreikustea. Hala ere, alde batetik, kontuan hartzen badugu ama-hizkuntzaren araberrako hizkuntza-erabilera, eta, bestetik, hizkuntza-erabilera, euskal hiztunen proportzioa ikaslea bizi den ingurunearen araberrakoa, irudipena da LMH4ko elebidunak batez ere (baita neurri batean gaztelania ama-hizkuntza duten ikasleak ere) ahalegindu egiten direla euskara ama-hizkuntza duten ikasleen parean jartzen, gela barruan euskaraz hitz

² Arrue txostenaren 20. eta 21. grafikoetan eta 6. eta 7. taletan plazaratutako emaitzek erakusten dute euskara ama-hizkuntza duten LMH4ko ikasleen %92,5 eta DBH2ko ikasleen %91,7 D ereduko eskolara joaten direla. D ereduaren eskolatuak daude, baita ere, LMH4ko ikasleen %94,9 eta DBH2ko ikasleen %94, baldin eta bizi diren ingurunean euskal hiztunen proportzioa %60 baino gehiago baldin bada.

egiteko orduan, eta irakasleekin gelan nahiz gelatik kanpo euskaraz hitz egiteko orduan. Beste hainbeste esan liteke euskaldunen proportzioa %60 baino txikiagoa den inguruetan bizi diren LMH4ko ikasleei buruz. DBH2ra joanez gero, ordea, euskara ikaskideekin erabiltzeko egindako ahaleginak txikiagoak dira. Eta gaztelania ama-hizkuntza duten ikasleen kasuan, baita euskaldunen proportzioa %30 baino baxuagoa den ingurunean bizi diren ikasleen kasuan ere, presionatuta daude irakasleekin euskaraz egitera.

Honaino helduta, zaila da esatea zergatik profil euskaldun nabarmena ez duten LMH4ko ikasleek (hau da, beraien ama-hizkuntza euskara bakarrik ez duten horiek edota euskaldunen proportzioa %60 baino baxuagoa den ingurunean bizi diren horiek) joera handiagoa duten batez ere ikaskideekin euskaraz egiteko euskaldun peto-petoak ez diren DBH2ko ikasleek baino. Jakin ahal izateko zer den benetan eragiten duena LMH4 eta DBH2ko ikasleen hizkuntza-erabileran, Soziolinguistika Klusterreko ikertzaileek aldagaien arteko korrelazioak kalkulatu zituzten; baita erregresio anizkoitzaren analisiak egin ere.

3.3. ‘IKASLEEN ESKOLAKO ERABILERA OROKORRAREN’ INDIZEA

Korrelazioen eta erregresio anizkoitzen kalkulua errazteko, Soziolinguistika Klusterreko ikertzaileek bi emaitza konbinatu zituzten: ikasleen hizkuntza-erabilera ikaskideekin (gela eta gelatik kanpo) eta ikasleen hizkuntza-erabilera irakasleekin (gela eta gelatik kanpo). Horrekin, «ikasleen eskolako erabilera orokorra» aldagai trinkoa sortu zuten. Aldagaia osatzen duten lau osagarriari pisu desberdina eman

zitzaien (cf. azalpena txostenaren 4. atalean). 1etik 5erako eskala batekin, non 1ek *dena erdaraz* adierazten duen, eta 5 muturrak *dena euskaraz*, LMH4 eta DBH2ko ikasleen indize orokorra honako hau izan zen:

— LMH4 : batez bestekoa 3,36koa.

— DBH2: batez bestekoa 2,60koa.

Orain arte aurkeztu diren ikerketaren emaitzak oinarri hartuta, LMH4 (2.5 baino gehiago, nabarmen) eta DBH2ko emaitzak (2.5 baino pixka bat gehiago) ez dira harritzekoak. Hizkuntza-politikaren arduradunen ageriko helburu da, jakina, euskararen erabilera hobetzea, batez ere DBH2n. Hori egiteko, ordea, informazio fidagarria behar da ikertu diren ikasleen hizkuntza-erabileran eragina duten baldintzen inguruan. Eta Arrue txostenean, horren berri ematen da, korrelazioen eta erregresio anizkoitzaren analisiari eskainitako ataletan.

3.4. KORRELAZIOAK ETA ERREGRESIO ANIZKOITZAREN ANALISIAK

3.4.1. Korrelazioak

Korrelazioen kalkulua egitearen helburua da jakin ahal izatea mendeko aldagai batek (Arrue txostenean: ikasleen hizkuntza-erabilera orokorra eskolan) zer nolako lotura duen hainbat aldagai askerekin, alegia, ausazko aldagaiak edo trinkoak diren horiekin(cf. xehetasunak Arrue txostenaren 4.2. atalean). 6. taulan, hamaika aldagairen datuak ageri dira. Erabaki zen bakarrik jartzea (nahiko) korrelazio altua zuten aldagaiak (beharbada aukeraketa nolabait arbitrarioa

6. Taula. «IKASLEEN ESKOLAKO ERABILERA OROKORRAREN» ALDAGIAIK BESTE ALDAGAIKIN DUEN KORRELAZIOA, LMH4 ETA DBH2KO IKASLEEI DAGOKIENEZ.

	LMH4	DBH2
	R =	R =
Hizkuntza-erabilera eskolaz kanpoko jarduera antolatuetan [tr]	0,627 (2)	0,763 (1)
Etxeko erabilera [tr]	0,568 (5)	0,697 (2)
Erabilera lagunekin txateatzean	0,592 (3)	0,687 (3)
Hitz egiteko erraztasun erlatiboa	0,574 (4)	0,652 (4)
Hizkuntza-eredua	0,679 (1)	0,630 (5)
Atxikimendua euskara- gaztelania [tr]	0,545 (6)	0,622 (6)
Ama-hizkuntza	0,524 (9)	0,616 (7)
Komunikabide eta kultur kontsumoa [tr]	0,530 (7)	0,604 (8)
Herriko euskaldunen proportzioa	0,494 (11)	0,598 (9)
Zaila-erraza euskara- gaztelania [tr]	0,526 (8)	0,539 (10)
Irakasleen erabilera beraien artean	0,522 (10)	0,529 (11)

egin zen, .450 baino balio handiagoa zuen R-a aukeratuta). Datuok argitze aldera: parentesi artean dauden zenbakiak LMH4 eta DBH2ko aldagaien trinkotasuna adierazten dute. Eta R balio altuak korrelazio sendoa adierazten du.

6. taula aztertuta, ondorioak honako hauek dira:

- LMH4ko ikasleen kasuan, mendeko aldagaiak «hizkuntza-ereduarekin» erakusten du korrelaziorik trinkoena ($R = .679$). DBH2ko ikasleen kasuan, aldiz, korrelaziorik handiena «erabilera eskolaz kanpoko jarduera antolatuetan» ($R = .763$) gertatzen da.
- Bost korrelazio altuenei erreparatuz gero, ikus dezakegu aldagai berberak «bost altuenak» diren horietan sartzen direla, bai LMH4n bai DBH2n. Aldatzen den bakarra garrantziaren ordena da, honakoetan ezik: «erabilera lagunekin txateatzean» (4. tokia LMH4n eta DBH2n) eta «hitz egiteko nolabaiteko erraztasuna» (4. tokia LMH4n eta DBH2n). «Etxeko erabilera» aldagaian korrelazioa altuagoa DBH2n (2. tokia) LMH4n baino (5. tokia). «Hizkuntza-erabilera»-n korrelazio altuagoa dago LMH4n (1. tokia) DBH2n baino (5. tokia). «Erabilera eskolaz kanpoko jarduera antolatuetan» aldagaiak puntuazio altuak lortzen ditu DBH2n (1. tokia) eta LMH4n (2. tokia).
- «Erabilera eskolaz kanpoko jarduera antolatuetan», «erabilera lagunekin txateatzean» eta «etxeko erabilera» aldagaien ondoan, badira beste aldagai batzuk, eskolako bizitzarekin lotura zuzena ez badute ere, mendeko aldagaiarekin korrelazio estua dutenak. Honako aldagaietan hori gertatzen da: «komunikabide eta kultur kontsumoa», «herriko euskaldunen proportzioa», «ama-hizkuntza» eta «hizkuntzarekiko atxikimendua».
- Era berean, interesgarria da ikustea «irakasleen erabilera beraien artean» R-balio nahiko altua duten aldagaien artean dagoela.

3.4.2. Erregresio anizkoitzaren analisia

Arrue txostenean ongi azaltzen den bezala, erregresio anizkoitza aldagai asko multzo baten bidez mendeko al-

dagai bat auresateko erabiltzen den teknika da. Helburua da jakitea aldagai askeen multzo batek zer nolako eragina izango duen mendeko aldagaian. Azpimarratu behar da aldagai askeek «aldagaiak auresateko» balio dutela, izan ere erregresio anizkoitzaren analisiaren helburua da jakitea aldagai askeek edo auresangarriek duten auresan-balioa, mendeko aldagaiei buruzko emaitzei dagokienez (cf. Brace et al. 2012: 206). Arrue proiektuaren xedeetarako, dena den, gakoa ez dago hainbeste auresan-balioan. Enfasia ikasleen hizkuntza-erabilera eragina duten faktoreak identifikatzearantz jartzen da. 7. taulan, LMH4 eta DBH2ko bost aldagai esanguratsuenen zerrenda ageri da. Zenbakiak beste behin adierazten dute aldagaien ordena LMH4 eta DBH2ri dagokienez. Nabarmendu behar da, baita ere, erregresio anizkoitzaren analisiak gehiago balio zuela DBH2ko ikasleen (%78) hizkuntza-erabilera argitzeko LMH4ko ikasleena baino (%70).

Goian ageri den 7. taulan ikusten da badirela paralelotasunak LMH4ren eta DBH2ren artean, izan ere, «irakasleen hizkuntza-erabilera beraien artean» eta «herriko euskaldunen proportzioa» aldagaiak toki berean sailkatu dituzte (hau da, 4. eta 5. tokian, hurrenez hurren). Lehenbiziko bi aldagaien artean, ordena baino ez da aldatzen: LMH4n, «hizkuntza-eredua» lehen tokian dago; DBH2n, aldiz, bigarren. «Eskolaz kanpoko jarduera antolatuak» aldagaian, alderantziz gertatzen da. LMH4n, bost aldagai garrantzitsuenen artean «hitz egiteko erraztasun erlatiboa» dago (DBH2n, 7. tokian sailkatu dute «soilik»). DBH2n, berriz, bost aldagai garrantzitsuenen artean «etxeko erabilera» da, 3. tokian (LMH4, aldiz, 11. tokian da).

3.4.3. Hainbat azalpen

Korrelazioei nahiz erregresio anizkoitzaren analisiari esker, goian aurkeztu diren (cf. 3.2.4. atalean) hainbat alderdi gehiago sakon ditzakegu.

Argi dago badela non zer hobetarik ikaskideek beraien artean euskara gehiago erabil dezaten, gelan zein jolaslekuan, eta baita LMH4ko irakasleekin ere, eta are gehiago DBH2n. 3.2. atalean aurkeztutako kontingentzia-etaulak tarteko, badakigu horixe gertatzen dela ama-hizkuntza gaztelania edo

7. Taula. ERREGRESIO ANIZKOITZAREN ANALISIA, LMH4 ETA DBH2-RI BURUZKOAK, ETA «IKASLEEN ESKOLAKO ERABILERA OROKORRA» MENDEKO ALDAGAI MODURA

LMH4		DBH2
1	Hizkuntza-eredua	2
2	Eskolaz kanpoko jarduera antolatuak	1
3	Hitz egiteko erraztasun erlatiboa	7
4	Irakasleen erabilera beraien artean	4
5	Herriko euskaldunen proportzioa	5
11	Etxeko erabilera	3

gaztelania eta euskara duten ikasleekin, baldin eta euskaldunen proportzioa %60koa baino baxuagoa den ingurunean bizi badira. Hala ere, korrelazioen analisiak eta erregresio anizkoitzaren analisiak erakusten dute «ama-hizkuntza» eta «herriko euskaldunen proportzioa» bezalako aldagaiak ez ezik, badirela beste aldagaiak eskola giroan euskara erabiltzea eragiten dutenak. Bestelako aldagaiak ere garrantzitsuak dira, hala nola, «Hizkuntza-erabilera eskolaz kanpoko jarduera antolatuetan», «erabilera lagunekin txateatzean» eta «etxeko erabilera» (ikuspuntu estatistiko batetik, garrantzitsuagoak dira «ama-hizkuntza» eta «herriko euskaldunen proportzioa» baino). Beraz, gizarte mailako hizkuntza-erabilerak eragina du eskola giroko hizkuntza-erabileran, eta eragin hori handiagoa DBH2n LMH4n baino. (cf. hurrengo gaia). Hizkuntza-politikaren arduradunak eta hizkuntza-politikarako akademikoak jakinaren gainean daude horrekin. Zalbide & Cenoz-ek (2008: 16), adibidez, diote euskararen «arnasguneen» ahultzeak gizarte mailan eta euskararen gainbeherak —etxean, herri-elkarteetan, lagun-sarean eta lan-giroan— «ondorio garrantzitsuak» dituela hezkuntza sisteman. Ondorio horiek ez dira esplizituki aipatzen Zalbide & Cenozen aipuan, baina nabarmena da honako ondorioak dituztela buruan: (a) eskolaz kanpoko erabilera-ohiturek eragina dute eskola giroko ohituretan, eta (b) hori dela eta, eskolak gero eta erronka handiagoa duela aurrean, hots, ekarpena egitea euskararen ezagutza erabileran gauza dadin (berriro, batez ere, profil euskaldun nabarmena ez duten ikasleen artean).

Azken hamarkadetan, EAEko eskoletan ekimen ugari abiarazi izan da euskararen ezagutzaren eta erabileraren arteko zubi-lana egiteko. Horren inguruko xehetasunak Aldekoa & Gardner-ek (2002) ematen dituzte; besteak beste, 1984an sortutako NOLEGA aipatzen dute, Hezkuntza Sailaren Euskara Zerbitzuaren barruan, baita Ulibarri programaren sorrera ere 90ko hamarkadaren erdialdean. www.eurekalert.org web orrian irakur daitekeenez (azken kontsulta 2013ko martxoaren 18an egin zen), Ulibarri programa Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailak bideratzen du. 1996-1997 ikasturtean jarri zen martxan eta euskararen erabilera berpiztea du helburu. *Ikastetxe bakoitzak bere* Hizkuntza Normalkuntza Proiektua (HNP) du, zentro horretako ekosistemaren arabera eraikia, eta Ulibarri bildu egiten ditu HNP horiek, hezkuntza-sistemaren testuingurupean. Hezkuntza-sistemak eskolari begira prestatu duen hizkuntza-plangintza da Ulibarri: euskararen erabilera bultzatzen du, hezkuntza-sisteman dagoen ezagutzaren bidez, eta HNP *ibilgailu* gisa hartuta.

EAEko eskola guztiek Ulibarri programan parte hartzen ez dutenez (ez, behintzat, neurri berean), interesgarria litzateke jakitea, ikasleen hizkuntza-ohiturei dagokienez, zer nolako desberdintasunak dauden euskararen erabilera hobetzeko ekimenak izan dituzten eskolen eta halakorik hartu ez dutenen artean. Eta, kasu guztietan, interesgarria litzateke jakitea euskararen erabilera bultzatzeko ekintzak, eskolaren ingurunea herria dela zein hiria dela, eskolaz

kanpoko goitik beherako edo behetik gorako jardueren bidez egiten ote diren. Izan ere, Zalbide & Cenozek (2008: 19) ongi dioten bezala, «eskolan oinarritutako euskalduntze-prozesuaren arrakasta edo porrota eskolaz kanpoko faktoreen menpe dago, alegia, eskolaz kanpo dagoen eremu zabalaren menpe, non sari- eta zigor-sistema erabiltzen den. Bereziki zaila dirudiena —baita EAEen ere, non hizkuntza-politikari buruzko literatura arrakastatsua izan den— honako hau da: jendea konbentzitzea natural-natural parte har dezan hizkuntza bizirauteko herri-ekintzetan. Horren inguruan, Martínez de Luna & Azurmendiren (2005: 90-91) aipu hauek nahiko argigarriak dira:

«Gure ustez, alde batetik, hizkuntzaren biziberritze-prozesua espezializatu eta teknifikatu bihurtu da —nahitaez—, eta horren erruz, herritarrek ez dute prozesu hori ulertzen eta ez dute zuzenean parte hartzen. Bestetik, esan genezake, aurreko ideiaen ondorioz, herritarrek, nolabait ere, ez dutela sentitzen beraiek direla hizkuntza normalizazioaren protagonista nagusiak eta prozesuaren ardura euskal gobernuaren arduradunen eta adituen esku utzi dute.

Gure ustez, arrazoi nagusia gizarte mailan urruntze hori gertatzeko, euskal gizarteak «prozesu soziolinguitikoarekin» duen kontzientzia falta handia da; adibidez, ezjakintasuna dago hizkuntza bat biziberritzeak duen zailtasunaren eta iraupenaren inguruan; eta ez dira konaturatzen gizartearen parte-hartzea behar-beharrezkoa dela helburua lortzeko. Euskal gizarteak uko egin dio, neurri batean behintzat, Sztompkaren dioen moduan, prozesuaren «eragile» lana egiteari.

Gaur egun, hizkuntza-politikaren arduradunen lan makurrenetako bat honako hau da: globalizatzen ari den munduan, non indibidualizazio-prozesuek «Vergemeinschaftung» izenekoak atzean uzten dituzten, jendea konbentzitzea hizkuntza minorizatu baten aldeko eragile aktibo bihurtu daitezen.

2. 3.2. atalean ikusi da euskara erabiltzeko orduan desberdintasunak badirela LMH4 eta DBH2ko ikasleen artean. Horren inguruan jakin-mina sortzen duen galdera da zergatik dauden halako desberdintasunak LMH4 eta DBH2ko ikasleen artean. Azalpen posible bat da LMH4ko ikasleek, DBH2koekin konparatuta, garrantzi handiagoa ematen dietela eskola-jarduerari eta gogo biziagoa dutela euskara beraien hizkuntzat edo hizkuntza berritzat hartzeko. Hori, hala ere, susmo bat baino ez da, eta sakonago ikertu beharko litzateke LMH4 eta DBH2ko ikasleen hizkuntza-kompetentziekin batera eta ikasle horien jarrera orokorrekin batera, hizkuntzen ikaskuntza, hizkuntza-erabilera orokorra eta batez ere euskararen ikaskuntza eta erabilerari dagokionez. Desberdintasunak azaltzeko asmoz, aukera bat litzateke emaitzak hartzea eta lotzea, batetik, euskara LMH4 eta DBH2n irakasten den moduarekin; eta, bestetik, euskara irakasteko moduarekin, ikasleak limurtzen ote di-

tuen beraien artean euskaraz hitz egin dezaten gela barruan nahiz gelatik kanpo (cf. Aldekoa & Gardner 2002). Halaber, hizkuntza irakasteko pedagogia desberdinetan egon liteke koska, LMH4 eta DBH2ko ikasleen arteko aldeak azaltzeko euskaldun profil nabarmena ez duten ikasle horien artean. Eta gure arreta merezi duen beste kontua da aztertzea ikasleen sare sozialek, eskola giroan eta eskolatik kanpo (eta sare horietan egon litezkeen aldaketak LMHtik DBHra), zer nolako eragina duten ikasle horien hizkuntza-erabileran eskola barruan eta eskolatik kanpo (cf. Martínez de Luna & Suberbiola 2008).

4. GEROARI BEGIRA

Amaitzeko, berriro azpimarratu behar da hemen aurkeztutako analisia atarikoa eta zuhurra dela. Analisiaren balioa indartze aldera, hobe litzateke lotura askoz sakonagoa eta ez hain azalekoa egin bagenu EAEko hizkuntza-erabilerari buruzko beste behaketekin, alegia, gure analisia Arrue txostenean plazaratutako beste emaitzekin lotu bagenu (hau da, hizkuntza-konpetentziak, hizkuntza-jarrerak eta hizkuntza-erabilera orokorrari buruzkoak) eta batez ere eskura dauden ikerketa kualitatiboekin. Beraz, espero dut Soziolinguistika Klusterreko ikertzaileek modu bat aurkituko dutela datu kuantitatiboak kualitatiboekin lotzea, izan ere, Arrue proiektuaren aurreko fasetan halako datuak bildu dituzte. Halaber, bultzatu nahi nituzke Soziolinguistika Klusterreko ikertzaileak, saia daitezen LMH4 eta DBH2ko laginen azpimultzo batzuk zehatz-mehatz aztertzen. EAEko hizkuntzaren eskuratzeko-plangintza egiteko, adibidez, interesgarria litzateke azterketa zehatza egitea azpimultzo desberdinen hizkuntza-erabileraren ingurukoa (ama-hizkuntza, bizilekuaren arabera, eskolaz kanpoko hizkuntza-ohiturak, etab.), eskola-eredu desberdinetan eta, batez ere, D ereduetan, non presiopean dauden, gero eta arrakasta handiagoa baitute. Halako analisiak lagungarriak lirateke bai EAEko eskola-populazioaren heterogeneotasuna hobe ezagutzeko eta ulertzeko, bai hizkuntza-politikaren arduradunek (EAE eta hortik kanpo) neurritik egindako plangintzak egin ditzaten euskararen erabilera sustatzeko (edo gizarte mailan presiopean dauden beste hizkuntzak, hizkuntza-ukipena duten gizarte elebidunetan) eskola giroan eta eskolak amaitu eta gero.

ERREFERENTZIAK

- ALDEKOA, J. eta N. GARDNER 2002: «Turning Knowledge of Basque into Use: Normalisation Plans for Schools». In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5, 6, 339-354.
- BRACE, N. et al. 2012: *SPSS for Psychologists*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- CENOZ, J. 2008: «Achievements and challenges in bilingual and multilingual communication in the Basque Country». In *AILA Review* 21, 13-30.
- GARDNER, N. eta M. ZALBIDE 2005: «Basque acquisition planning». In *International Journal of the Sociology of Language* 174, 55-72.
- GRUFFUDD, H. 2000: «Planning for the Use of Welsh by Young People». In Williams, C. H. (ed.), *Language Revitalization. Policy and Planning in Wales*. Cardiff: University of Wales Press, 173-207.
- MARTÍNEZ DE LUNA, I. eta M.J. AURMENDI 2005: «Final reflections. Basque: From the present toward the future». In *International Journal of the Sociology of Language* 174, 85-105.
- MARTÍNEZ DE LUNA, I. eta P. SUBERBIOLA 2008: «Measuring Student Language Use in the School Context». In *Language, Culture and Curriculum* 21, 1, 59-68.
- SOZIOLINGUISTIKA KLUSTERRA 2012: *The Arrue Project. Diagnostic Evaluation 2011: Statistics of Pupils. Language Use. Primary-4 and Secondary-2 pupils (BAC): Principal Results*.
- ZALBIDE, M. eta J. CENOZ 2008: «Bilingual Education in the Basque Autonomous Community: Achievements and Challenges». In *Language, Culture and Curriculum* 21, 1, 5-20.

EUSKARA EAEKO HEZKUNTZA SISTEMAN: IRAKURKETA SOZIOLOGIKOA

IÑAKI MARTÍNEZ DE LUNA

UPV/EHU - Euskal Herriko Unibertsitatea

LABURPENA

Euskadiko Autonomia Erkidegoko (EAEko) hezkuntza sistemako ikasleek eskolako eremuan duten hizkuntza erabileraren zergatiak aztertu eta azaltzea da lan honen xedea. Lanketa horretarako soziologiak eskaintzen dituen sozializazioaren garapen teoriko eta kontzeptualak hartu dira abiapuntu (ikus, adibidez: Giddens, 2007). Azterketa Lehen Mailako Hezkuntzako 4. kurtsoko eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 2.ºgo ikasleekin gauzatu da eta, era horretan, adin-tarte bi horien arteko hizkuntza-ohituren bilakaera ere aztertzea posible izan da.

GIZAKIOK EZ GARA GIZARTEKO KIDE JAIOTZEN

Nazioarte mailan hizkuntza-sozializaziorako jardunbideak aztertuak izan ohi dira soziolinguistikaren eskutik, haurren hizkuntza-jabekuntzaren analisisan sakontzeko asmoz (Kendall, 2006: 226), besteak beste. Ideia hori abiapuntu, has gaitzen hausnartzen gizakiak mundura jaio ondoren dituen lehenengo bizi-baldintzei buruz, hastapen horrek hizkuntza-prozesuarekin antzekotasunik ote duen ikusteko (Giddens, 2007; Martínez de Luna, 2009: 11-42).

- Oro har, munduaren luze-zabalean hedatu den sozializazio kontzeptuak dioenez, gizakiok ez gara gizarteko kide jaiotzen, egin egiten gara, prozesu luze baten ondorioz (Berger eta Luckmann, 1968). *Era berean esan dezakegu gizakiok ez garela hiltun-komunitate kide bateko partaide jaiotzen, egin egiten gara, horretan ere, prozesu luze baten ondorioz.*
- Gizakia jaiotzean ezindua da eta taldearen abegiaren eta babesaren beharra du. *Eta muga zein ezintasun horiek gizakiaren hizkuntza-izaeran ere gertatzen dira: jaioberriak ez daki inolako hizkuntzarik.*
- Halere, espezie bezala gizakiak badu ikasteko gaitasuna; are gehiago, ikasitakoa komunikatu eta igortzeko gaitasuna ere bai. *Gizakia hazi ahala hizkuntzaz jabetuko da, arian-arian, hizkuntza hori erabiltzeko gauza izatera*

iristeraino, besteak beste hizkuntza komunikazio tresna gisa erabiliz.

- Hortaz, gizakiak, behin jaioz gero, birjaiotzen segitu behar du; taldera alegia, taldekide bihurtzeko. *Eta taldekide bihurtzearekin batera hizkuntza-komunitate batera (edo batzuetara) ere birjaiotzen da, hizkuntza-komunitateko kide bihurtuz.*
 - Gizakiak duen oinarritzko ahulezia era horretan saihesten du: sozializazio edo gizarteratzearen bitartez. *Era berean, jaioberriak duen hizkuntza-gabezia ere hizkuntzaz jabetze-prozesuaren bitartez gaingiditzen du.*
 - Sozializazio prozesu hori modu askotan gauza daiteke; izan ere, zenbat kultura hainbat sozializazio. *Era berean, jaioberria nolako hizkuntza komunitatetan sortu, halako Lehen Hizkuntza; hortaz, zenbat hizkuntza-komunitate, hainbat Lehen Hizkuntza edo hainbat hiltun mota.*
- Azken buruan, sozializazioak bi maila horiek hartzen ditu bere baitan: jaioberria taldekide zein hizkuntza-komunitateko kide bihurtzea.

Sozializazioa ulertzeko era ezberdinak daude, eskola edo korrante akademikoen arabera. Batzuek, adibidez, sozializazioaren eragina norabide bakarreko gisa azaltzen dute:

«...el proceso por medio del cual la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir». (Rocher, 1980: 133-134)

Hala ere, badaude sozializazio kontzeptuaren beste ideia dinamikoago bat. Adibidez, interakzionista sinbolikoek ez dute gizabanakoa subjektu pasibo gisa ulertzen, eta bere ekimenari tarte bat eskaintzen dio sozializazioan:

«...la socialización no constituye un proceso unidireccional en el que el actor recibe información; se trata de

un proceso dinámico en el que el actor da forma y adapta la información a sus propias necesidades». (Manis y Meltzer, 1978: 6; in Ritzer, 2002: 272)

Era berean, sozializazioaren ikuspegi dinamikoek gaitzesten dute umeengan rol arautzaile hutsa jartzea. Aitzitik, horiei esku-hartzea aitortzen zaie:

«El enfoque normativo concibe la socialización simplemente como una serie de etapas durante las cuales los adultos “completos” enseñan a los niños “incompletos” las maneras de la sociedad. (...) Los niños no son receptáculos pasivos, incompletos; antes bien, son participantes activos en el proceso de socialización porque disponen de la capacidad de razonar, idear y adquirir conocimiento. La socialización es un proceso bilateral». (Ritzer, 2002: 327-328)

Definizioak definizio, hona hemen Fernández Palomares-ek egiten duen sozializazioaren deskribapena:

«La socialización hay que verla, pues, situada en el contexto global de la sociedad como marco general de relaciones sociales; relacionada con otros ámbitos sociales como la economía, el poder y la política, la ideología...» (Fernández Palomares, 2003).

SOZIALIZAZIOA ETA HIZKUNTZAZ JABETZEA, PAREZ PARE

Sozializazioaren baitan gizarte-osagai horiek guztiak kontuan hartzen badira, eta sozializazio horretan edo horren inguruan gauzatzen diren harremanak zein ugariak diren ikusita, hizkuntza ere txertatzen dela inor gutxik jarriko luke zalantzan. Aitzitik, onartua dago hizkuntzaz jabetzea sozializazio kultural zabalaren baitako alea dela:

«Hizkuntza testuinguru kultural batean ikasten eta erabiltzen denez, hizkuntza eta kultura banaezinak direla ikusi dugu...» (Tannen, 2006: 393).

Hizkuntza-sozializazioa prozesu zabalago baten atal bat izatearen azterna Malores Etxeberriak ematen digu, modu argi eta didaktikoan:

«Etxea eta eskola dira haurren heziketarako bi zutabeak eta biek zentzu berean joan beharra daukate heziketa horrek emaitzarik emango badu. (...) Hizkuntza kontuak ez dira panorama honetatik kanpo gelditzen». (Etcheberria, 2006)

Sozializazioaren eta hizkuntza-prozesuaren arteko lotura eta antzekotasuna aztergai dugula, ondoko lerroetan aurrez aurre jarriko ditugu bi-biak, sozializazioaren zenbait

ezaugarrien analisia abiapuntu hartuz. Izan ere, sozializazioaren hainbat ezaugarri aipagarriak bezain erabilgarriak dira, hizkuntzaren ikuspuntutik begiratuta:

1. Sozializazioa, batez ere, prozesu informalearen bitartez burutzen da, ez irakaskuntza formalean. Horretan, arauen eta balioen formulazio inplizituak esplizituak bezain garrantzitsuak dira. Hortaz, sozializazioa ikaskuntza prozesua da, baina ikaskuntza guztiak ez dira sozializazioak:

— Azalpen edo ezagutza mailan, ohiturak eta praktikak barneratzen dira, batez ere; ez ezagutza intelektualik. Gizarte osagaiak eta harremanen funtzionamendua ulertzea da helburua. *Hizkuntza bizia ikasten da, hiztun-komunitateak erabiltzen duena eta ez, adibidez, gramatika bezalako ezagutza formala.*

— Legitimazioa edo justifikazioa (balioak): balorazio etikoa ematen zaie gizarte osagaiei eta harremanen funtzionamenduari. Gizarte horren legitimazioa transmititzen da. *Hizkuntzari ere hainbat balio atxikitzen zaio, gizartean dauden hizkuntza-irudikapenak helaraziz: estimatu ala mesprezatu beharreko hizkuntza den, maitatu edo gorrotatu beharrekoa, erabilgarria ala bazterrekoa den...*

2. Ikaskuntza horretan gizataldeko kultura barneratzearekin batera, kultura horretara moldatzen ditu gizakiak bere jokabideak eta portaerak. Harreman sozial sare konplexu bat ere barneratzen du, eta familian, eskolan, herrian eta abarretan nola jardun behar duen ikasi. Izan ere, sozializazioan gizarte edo gizatalde bateko rola egiten ditugu gure, eta barneratzen ditugun rol horien arabera jokatu dugu, hein handi batean. *Hizkuntzari dagokionez, ikasten dugu non/zer/norekin zein hizkuntza edo aldi erabili behar den: lagun koادرilari hizkuntza eta erregistro jakin batzuk, aiton-amonekin edo eskoletan, lanean... beste batzuk. Hizkuntza-kodeen eta hizkuntza horren erabilerarako arauen multzo konplexu bat barneratzen da, gizarte-egoera edo harreman mota guztietan.*

3. Sozializazioan gizakiaren txertatze soziala bilatu eta burutzen da; gizakiak talde batekin egiten du bat, aldi berean beste gizataldeetatik aldenduz. Alegia, <gu/besteak> zehaztu eta ezberdintzen ditu. *Era eta aldi berean, hiztuna hizkuntza-komunitate bateko kide bihurtzen da, beste hizkuntza-komunitate kideekiko aldeak argi utzita: euskalduna versus galegoa, frantsesa, espainiarra... Hiztun berria hiztun-komunitate propioan txertatzen da.*

4. Gizakiak gizartea ulertu eta bertan parte hartzen du. *Gizakiak hizkuntza ikasi eta hizkuntza-komunitate horretan parte hartzen du: hizkuntza erabiltzen du, horko hiztuna bihurtuz.*

5. Horrela jokatz, ingurune edo taldearekiko atxikimendua eta talde horren kohesioa lortzen dira. *Hizkuntza bera partekatzen dutenen artean hizkuntza-komunitatea sortzen da; beste hizkuntza bat dutenekiko ez bezala, horretan hurbiltasuna eta konplizitatea begi bistakoak dira.*

6. Gizaki bihurtzearekin batera, sozializatzen denak gizarte edo talde horren biziraupena bermatzen du. Sozializazioa gizarte erreproduzioaren berme-emailea da. *Hizkuntza-komunitate bateko kide egitearekin batera, hizkuntza-komunitate horren biziraupena ziurtatzen da.*

7. Sozializazioa bizitza osoan zehar gertatzen den prozesu amaigabea da, eta elkarrekintza sozialaren bidez eten gabe ari gara ikasten. *Hiztuna ere etengabe ari da hizkuntza ikasten, hizkuntzaren premia berrietara egokitzen.*

8. Sozializazioa, gizarte ordenaren barneratzea den aldetik, gizarte kontrolerako mekanismo bat da, sozialki dagozkigun rolen betebeharrak barneratzen dugu-eta. *Hizkuntza ikastearen ere hizkuntza horren erabilera zuzenaren eta egokiaren premia barneratzen dugu, gramatikalak zein sozialak: nola eta nolako terminologia, erregistroak eta abar, erabili batekin edo bestearekin.*

9. Sozializazioak, alabaina, ez du gizartearen determinazio osorik lortzen, portaerari dagokion adostasun maila bat baino ez; inolaz ez irakatsitakoaren kopia zurrunik eta saihestezinik. Gizartearen partaide aktiboak gara, hots, arauetan eta igorritako balioetan berrikuntzak eta aldaerak eragin ditzake pertsona sozializatuak. *Hizkuntzak ere ez dira era zurrunean eta aldaezinean transmititzen eta, izatez, belaunaldiz belaunaldi aldatzen doaz. Gizarte balioen eta arauen modura, hizkuntzen bilakaerak eta aldakuntzak ez dute etenik, denboran zehar eta hiltunen eskutik: hiltunak, hizkuntzan eragiten du.*

Azken buruan, gizakiak gure testuinguruaren emaitza gara, ez determinismo hutsaren eskutik, baina bai neurri handian. Aldi berean, sozializatzen den gizakiak sozializazio hori gertatu den ingurugiroan eragiten du, gutxi-asko. Hiztuna ere bere hizkuntza-komunitatearen emaitza da, baina barneratu eta bere egin duen hizkuntza hori eraldatzen du, era berean.

Areago, sozializazioa eta lehen hizkuntzaren ikasketa eskutik helduta doaz, edo, nahiago bada, hizkuntzaren ikasketa sozializazioaren atal bat baino ez da. Gizartekidearen kasua izan zein hiltunaren kasua izan: zer ikusi, hura ikasi!

Ondorio garbi batera iritsi gara: orain arte sozializazioa eta hizkuntza-ikaskuntza parez pare aztertu baditugu ere, hemendik aurrera hari-mutur asko duen prozesu bakar baten atal gisa ulertu beharko dugu jorratzen ari garen gaia: alegia, hizkuntza-sozializazioa. Gizartea eta hizkuntza, bikote banaezina da. Hortaz, sozializazioaren gorabeheretan sakonduz, hizkuntzaren prozesua hobeto uler daiteke.

SOZIALIZAZIOAREN PROZESUAK ETA ALDIAK

Arestian esandako ezaugarrietan, sozializazioaren baitako hiru prozesu bereizi behar dira:

- Prozesu kognitiboa: *Psikologikoki*, sozializazioa ikaskuntza da; alegia, gizatalde jakin baten kultura gizakiari irakasten zaio. *Hizkuntzaz jabetzea ere prozesu kognitiboa da, hiltun-komunitate bateko hizkuntza irakasten da: hiztegia, sintaxia edo josquera, fonetika, aditz-jokoa, hizkuntzarekiko gizarte-arauak...*
- Identifikazio prozesua: *Soziologikoki* eta *antropologikoki*, sozializazioa ez da eduki batzuk transmititzera mugatzen, inkontzienteki eta halabeharrez eduki horiek bere egiteaz gain gizakia berekin identifikatzen delako: nazioa, erlijioa, etnia, kultura, ogibidea, statusa... *Hizkuntza ere esanahi horietako guztiekin edo, gutxienez, batzuekin «kutsatua» da: nazioa, etnia, kultura, ogibidea, statusa..., hizkuntzaz jabetzen den hiltun berria hizkuntza horrekin identifikatzeraino iritsiz (nire/gure hizkuntza); euskaldun sentitzearaino, gure kasuan.*
- Prozesu afektiboa: Gizakiak gizarte bizikidetasuna, elkarrekintza, komunikazioa, afektua eta gorputz ukipena ere behar ditu, eta ez nolanahikoak, kalitatezkoak bazik. *Hizkuntzarekin, beste horrenbeste gertatzen da, adibidez, tankera honetako ideiak barneratuz: gure euskara maittea, etxeko hizkuntza preziatua (euskara) versus hizkuntza arrotza (erdara), bertako jatorriko hizkuntza versus kanpoko hizkuntza inposatua...*
- Gizarte irakaskuntza horrekin batera, beste osagai batzuk ere uztartzen dira; alegia, herentzia biologikoa eta norberaren eskarmentua. *Herentzia biologikoa agian ez, baina, norberaren eskarmentua oso inportantea da hiltun baten izaeran eta bilakaeran; adibidez: hizkuntza bat erabiliz eroso sentitu ala ez, integratuta ala baztertuta sentitu, gaitasun mugatuak sortarazitako konplexua ala gaitasun osoak eragindako harrotasuna izan, euskara erabili nahi izateak sortarazitako arazoa, euskara gogoz kontra ikasi/erabiltzera behartua sentitzea...*

Lehenengo hiru prozesu horiek eta norberaren eskarmentuak elkarri eraginez nortasun bakarreko eta errepika-ezineko gizakia sortuko da. Gizakia gizarteko kidea izango da une horretan, ordura arte ez baitago sozializatuta. Hizkuntzaren osagai eta ezaugarri horien elkar eragitetik hiltun bakar eta errepika ezina sortzen da: euskaldun jakin bat.

Horregatik guztiagatik da sozializazioa hain garrantzitsua gizakiengan (eta hiltunenengan) eta prozesu interesgarri horren nondik norakoak hobeto ulertu ahal izateko, jarraian aztertuko ditugu, azaletik bada ere, prozesu horretan bereizi

ohi diren aldiak eta beren ezaugarriak. Izan ere, horrek asko lagun diezaguke hizkuntza baten jabetze-prozesua eta gorabeherak hobeki ulertzen.

Bi sozializazio mota bereizten dira, gehienbat: lehen sozializazioa eta bigarren sozializazioa. Hala ere, gizarte garai-kideetako hainbat aldaketa gertatu eta egoera berri agertu eta gero, hirugarren sozializazioaren ideia ere garatu da. Hemen hirurak izango ditugu hizpide.

Lehen Sozializazioa

Haurtzaroan gertatzen dena eta sozializazioaren funtsezko oinarria da. Bizitzan zehar erabiliko diren oinarritzko gizarte kategoriak orduan barneratzen dira: sexu eta generoaren araberako banaketak, ongiaren eta gaizkiaren arteko bereizketa eta abar.

Sozializazioaren maila hau familian batez ere eta haurtzaindegian hasiz, eskolan burutzen da, *Beste Esanguratsuen* bitartez; alegia, haurrarentzat erreferente garrantzitsuak diren agenteen eskutik: gurasoak, anai-arrebak, maisu-maistrak... Prozesu horretan, mundua ikusteko modu oso bat barneratzen da eta osagai afektibo/moralen nagusitasuna nabarmena da.

Lehen hizkuntza edo ama hizkuntza (L1) etxean jasotzen dena da, haurtzaroko lehenengo urteetan, familiaren ahotik zuzen-zuzenean. Hizkuntza hori izango da aurrerantzean funtsezkoena, barneratuena eta berezkoena hiztun ororentzat. Euskaldunen artean, hemen koka daitezke lehen hizkuntza euskara dutenak edo euskaldun zaharrak, alegia, gaur egun haur eta gazte euskaldunen artean gutxiengoak direnak.

Bigarren Sozializazioa

Familiaz aparte burutzen da, neurri handian: hezkuntza sisteman, lagunartean eta komunikabideen bitartez, bereziki. Gutxi gorabehera, nerabezaroan hasten da eta *Beste Orokortuen* bitartez burutzen da; prozesu hori pertsona jakinetatik harago doa eta gizarte-rol abstraktuak hautemate eta barneratzen dira. Horiek ez ezik, trebezia profesionalak eta politikoak ere ikasten dira. Zenbat eta lan banaketa handiagoa izan, orduan eta konplexuagoa izango da sozializazioa: sindikatuko afiliatu, irakasle, estatu bateko herritar, udalerri bateko auzokide, kirol taldeko entrenatzaile eta abarren gisa jarduten ikasten dugu.

Hortaz, prozesu horretan, azpimundu instituzionaletan nola aritu behar den barneratzen da (lan merkatuan, herritar bezala...). Ikasketa horretan kontuan hartzen diren osagai afektibo/moralak testuinguru zabalagoetan kokatzen dira. Bigarren sozializazio hau metodikoa eta sistematikoa da, lehen sozializazioa ez bezalakoa.

Batetik, etxeko edo familiako (lehen) hizkuntza erdara izanik, euskara bigarren hizkuntza (L2) gisa (hezkuntza sistema edo euskaltegiaren bitartez) ikasi dutenak —euskaldun

berriak— ditugu. Hori bera da, hain zuzen ere, egungo haur eta gazteengan gehien agertzen den euskaldun mota eta, horren ondorioz, ikasitako bigarren hizkuntza hori (euskara) erdara bezain barneraturik ez dute, kasu gehienetan. Horrela euskaldundu direnak, nekez jakingo dute euskaraz erdaraz bezain ondo eta, maiz, erdaraz hobeto moldatuko dira euskaraz baino.

Bestetik, lehen hizkuntza euskara izan dutenek eskolan ere hizkuntza horretan murgiltzen badira, norabide bereko hizkuntza-sozializazio hori askoz txertatuagoa izango dute. Sozializazio-metatze horren eskutik euskarazko gaitasuna erdarazkoa baino handiagoa izango da, kasu batzuetan, edo bi hizkuntzetako konpetentzia parekoa izango da, beste kasuetan.

Hirugarren Sozializazioa

Azken urteotan hirugarren sozializazioaren ideia sortu da. Sozializazio mota horrekin helduen kasu zehatz bat adierazi nahi da, horren muina honako hau izanik: pertsona helduek ingurune jakin batean ikasi dutena bigarren mailan utzi eta beste kultura edo gizarte baten arau eta balioak barneratu nahiago edo behar dituztenean (García Ferrando, 2005: 119-121).

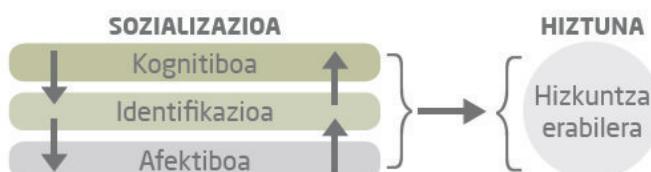
Hortaz, hirugarren sozializazioa transkulturazioan datza; alegia, pertsona sortua eta hezia den gizartearen oso beste-lako gizarte edo erreferentzia sistemetan murgiltzean datza. Hartara, etorkinek berek gizarte horretara egokitu beharra dute; arau, balio eta ohitura berriak ikastera behartuta daude.

Beren hirugarren sozializazioa nolakoa, hizkuntza-sozializazioa halakoa. Gaztelania ez dakiten etorkinak soilik gaztelaniaz sozializatu daitezke ala euskaraz (ere) sozializatu daitezke.

IKERKETAREN DATUAK SOZIALIZAZIO OROKORRAREN IKUSPUNTUTIK

Hona hemen, aurreko garapen teorikoetatik ondoriozta daitekeen hipotesia: «Zenbat eta osatuagoa euskararen sozializazioa ikasleengan, hainbat eta handiagoa hizkuntza horren erabilera».

1. Irudia. SOZIALIZAZIOAREN HIRU FUNTZIO MOTAK ETA HIZKUNTZAREN ERABILERA



Hipotesia:

«Zenbat eta osatuagoa euskararen sozializazioa ikasleengan, hainbat eta handiagoa hizkuntza horrenerabilera».

Alegia, ikaslearen hizkuntza-sozializazioa zenbat eta osatuagoa izan maila kognitiboan, identifikazio mailan eta maila afektiboan, orduan eta lotura handiagoa ikasleak hizkuntza horrekin hitzun gisa jarduteko edo, bestela esanda, hizkuntza-komunitate horren euskarazko jardunari atxikitzeko.

Bestalde, arestian esan dugu hizkuntza-sozializazioan lehen hizkuntza (L1) gakoa dela, eta familiaz kanpo ikasitako beste hizkuntzan (L2n) azalekoagoa den sozializazioa lortu ohi dela. Sozializazio ahulago hori hiru funtzioetan gerta daiteke —kognitiboan, identifikazioan eta afektiboan—, baina argia da batez ere funtzio kognitiboan. Baina, euskara L1 duten askok eskolan ere euskaraz ari dira ikasten eta, horren ondorioz, beren hizkuntza-sozializazioan euskara askoz txertatuago egongo da. Aldiz, erdal komunitateko hitzunik eskolaren bitartez euskalduntzen badira, euskara L2 gisa baino ez dute izango. Beraz, ikasle horien euskarazko sozializazioa familian lortutakoa baino arinagoa izango da, betiere ikasketetako hizkuntza ereduaren zein ikastetxe-ko euskaltasun-giroaren arabera.

Ikuspuntu horretatik begiratuta, kontuan izan behar dugu LMH4ko ikasleen %33,5aren eta DBH2ko %35,4aren lehen hizkuntza euskara —hutsa edo gaztelaniarekin batera¹— dela. D ereduko ikasleen artean L1 euskara dutenen datuak altuagoak dira: %46,2 eta %51,8 ikasmaila horientzat, hurrenez hurren.

Hortaz, gutxiengo batek baino ez du hizkuntza-sozializaziorako eragilerik nagusia —familia— euskaldun eta gehiengo beste hizkuntza batean izan da familian sozializatua, nahiz eta D eredukoentzat bi multzo horien kopuruak parekoagoak diren. Ikerlan honen planteamenduak aintzat hartuta, beste sozializazio-iturri bat, familia eta eskolarekin batera, herriko euskalduntasun maila litzateke.

Funtzio kognitiboari dagokionez, LMH4ko ikasleen %55k aitortzen du gaztelaniaz erraztasun handiagoa duela hitz egiteko euskaraz baino, eta DBH2n aitortzen hori %66raino igo da. Ikasleek euskaraz egin dezaten dagoen halako muga kognitiboaren² kopuruak asko aldatzen du sozializazio-baldintzekin batera:

— Etxeko hizkuntza-erabileraren arabera: LMH4n, gaztelaniaz erraztasun handiagoa dutenak %6 dira, etxean euskaraz erdaraz adina edo gehiago egiten dutenentzat; %51 dira, etxean erdaraz euskaraz baino gehiago egiten dutenentzat; %79 dira, etxean dena erdaraz egiten dutenentzat. DBH2ko ikasleen halako ezaugarri kognitiboko

datuak, LMH4koekin erabili den hurrenkera berean, hauek dira: %7, %57 eta %87.

— Ikasketetako hizkuntza ereduaren arabera: LMH4n, gaztelaniaz erraztasun handiagoa dutenak %40 dira D ereduko ikasleentzat; %78 B eredukoentzat; %93 A eredukoentzat. DBH2ko ikasleen datuak, LMH4koekin erabili den hurrenkera berean, hauek dira: %50, %82 eta %93.

— Herriko euskaldunen kopuruaren arabera: LMH4n, gaztelaniaz erraztasun handiagoa dutenak %19 dira euskaldun ugari dituzten herrietako ikasleentzat; %48 euskaldun proportzio ertaineko herrietakoentzat; %71 euskaldun proportzio txikiko herrietakoentzat. DBH2ko ikasleen datuak, LMH4koekin erabili den hurrenkera berean, hauek dira: %25, %60 eta %80.

Euskaraz sozializatua izateko baldintzak ikasle askoren kasuan mugatuak edo oso mugatuak direnez, gabeziak daude beren funtzio kognitiboa osatzean. Hutsune horiek agerikoak dira DBH2ko ikasleengan LMH4koengan baino.

Identifikazio funtzioan norberaren identitatea ez ezik taldearena ere garatzen da: «gu» versus «besteak». Euskalduna naiz, euskaldunak gara. Euskaldunak versus erdaldunak. Identitate horiek taldearekiko atxikimendua eta taldearen kohesioa sendotzen dituzte; alegia, hizkuntza-komunitateko kide edo hitzunen arteko hurbiltasunean, loturan eta konplizitatean eragiten dute.

Ikerketak ez digu datu zuzenik eman identifikazio maila modu zuzenean jasotzeko. Halakorik ezean, lehen hizkuntza baliatu dugu funtzio horren berri nola edo hala jasotzeko. Izan ere, familia giroko lehen sozializazioan umeei dituzten bizipen orok beren nortasunaren eta izaeraren muinean ongi txertatuak dira. Lerro batzuk gorago esaten genuen bezala: «...jaioberria nolako hizkuntza komunitatan sortu, halako Lehen Hizkuntza». Familia euskaldunetakoek euskara dute lehen hizkuntza (L1) eta, hortaz, gehienetan euskal komunitateko talde-sentimendua berezkoagoa izango dute. Erdal komunitateko hitzunek, euskara L2 gisa izanik, euskal komunitatearen «gutasun» hori beren egin dezakete hezkuntza sistemaren bitartez. Hala ere, erdal komunitateko familien artean ere euskaltzale ugari dago eta, beraz, euskararen komunitateko zeharkako kide izaeraren sentimendua seme-alabei helaraz diezaiekete; alegia, gurasoek seme-alabak modu zuzenean euskalduntzeko aukerarik izan ez badute ere, euskararen balio identitarioa transmititu diezaiekete.

¹ Lehen hizkuntza euskara dutenen kopuruetan sartu dira familia mistoetako seme-alabak; hau da, euskararekin batera, lehen hizkuntza gaztelania ere duten ikasleak. Halako familietako —familia mistoetako— ikasleak %13,7 dira LMH4n eta %15 DBH2n. Hemen ikasle horien sozializazioa euskal hitzunen komunitatean kokatu den arren, interesgarria litzateke familia giro elebitan haziak eta heziak izan diren horiek benetan zer-nolako hizkuntza-sozializazioa lortzea iristen diren.

² Euskaldunak elebidunak —edo eleantizak— dira eta euskaraz egin dezaten maila pertsonaleko gutxieneko baldintza bat da euskaraz erdaraz bezain gaituak izatea; horrela izan ezean erdaraz egiteko joera handiagoa izango da.

Dena den, pentsa daiteke euskara L2 duten ikasle sako identifikatuagoak senti daitezkeela L1 duten hizkuntzarekin gerora ikasitakoarekin baino. Ikuspuntu horretatik kontuan izan behar dugu LMH4ko ikasleen %67ren eta DBH2ko %65aren L1 ez dela euskara —hutsa edo gaztelaniarekin batera³— izan eta D eredukoentzat ere datu horiek %53,8 eta %48,2 direla, hurrenez hurren. Hortaz, gehiengo zabal baten hizkuntza-identifikazioa euskaraz ez beste hizkuntza batekin da, nahiz eta D eredukoentzat zifrak kolektibo horren erdira jaisten diren⁴.

Baldintza horietan, asko dira euskararekiko identifikazio funtzioan ongi sozializatuak izatetik lekutan egongo diren ikasleak.

Funtzio afektiboaren erakusletzat har daitezke euskara eta erdararen arteko atxikimenduaz ikasleek eman dituzten erantzunak. Atxikimendu hori ehuntzean berebiziko eragina izan ohi du lehenengo hizkuntza-sozializazioak, familiaren eta eskolako lehen urteen bitartez: «euskara maitea versus hizkuntza arrotza», «bertako jatorriko hizkuntza versus kanpoko hizkuntza...». Familia euskaldun eta euskaltzaleetan euskararen aldeko sentimendua errotuagoa izango da, gehienetan; berezkoa, nonbait.

Hala ere, identifikazio funtzioan esan bezala, erdal komunitateko familiak ere euskaltzaleak izan daitezke eta, halakoetan, beren seme-alabek euskararekiko afektibotasuna etxetik bertatik beregana dezakete. Hori horrela izan ala ez, sozializazioaren eragin mota hori eskolan —edota gizarteko beste girotan— jaso dezakete ikasleek, baldin eta ikastetxeak eduki kognitiboez gain funtzio afektiboa ere lantzen badu.

Ikerlan honetan %47 dira LMH4n eta %46 DBH2n euskarari baino gaztelaniari atxikimendu gehiago adierazi diotenak. Hortaz, kopuru zerbait txikiagoa da gainontzekoak baino; alegia atxikimendu handiagoa euskarari eta atxikimendu berdina bi hizkuntza horiei batera diotenak baino. D ereduko ikasleengan handiagoa da euskararekiko aldeotasun hori eta, aldiz, gaztelaniarekiko atxikimendua lehenesten dutenen proportzioa murriztagoa: %32,8 LMH4n eta %29,1 DBH2n.

Beraz, horrela neurtuta, funtzio afektiboa hedatuago dago ikasleengan funtzio kognitiboa eta identifikazio funtzioa baino. Hala ere, afektibotasun hori ez da ikasleen unibertso osora hedatzen, ia heren batek afektiboki gaztelaniaren alde egiteko joera baino ez baitu adierazten. Euskararen sozializazioa hankamotz gelditzen da funtzio afektiboan ere gizarte zati batentzat.

Norberaren eskarmentua da hizkuntza-sozializazioa osatzeko ezinbestez sartzen den beste osagai bat. Izan dituen hizkuntza-bizipenen arabera ikaslea eroso ala deseroso sentituko da euskararen aurrean, egoera atseginean ala gozakaitzean, eta horien arabera gogoz onez ala gogoz kontra arituko da hizkuntza horretan. Hori guztia hezkuntzan ikusi eta ikasia zein eremu horretatik kanpoko bestelako gizarte egoeratan. Beraz, eskarmentu horretan aintzat hartu behar da ere ikasleak gizartean hizkuntza horretaz hautematen duena: erabilgarria ala bazterrekoa, ospetsua ala prestigiorik gabea eta abar.

DBH2ko ikasleei galdetuta ea ingelesa, gaztelania eta euskararen artean hizkuntzarik egokiena zein den gizarteko sei egoera edota jardun ezberdinetarako, euskara hezkuntza sisteman baino ez da egokientzat jotzen (%49). Ikasle horien ustetan gaztelania da egokiena gainontzeko bost kasuetan: familian (%47), lagun-giroko kanpalekuan (%41), miting edo jendaurreko jardunean (%59), IKTetan (%56) eta, batez ere, lan-munduan (%66).

Analisi bera D ereduko ikasleekin soilik eginez, gizarte eremu horietan euskarari esleitzen zaion lekua areagotzen da. Hala ere, lehenetsitakoen zerrendan beste eremu bakar bat eransten zaio orain hezkuntzakoari: lagun-giroko kanpalekua, hain zuzen (%43). Familian ere euskara lehenesten dutenen proportzioa (%29) gaztelaniak lortzen duenari hurbiltzen zaio (%35) D ereduko ikasleengan, baina atzetik gelditzen da oraindik.

Hortaz, gizarte ingurumari euskaldun batean murgilduta egon ezean, eskarmentuak erakusten die ikasle askori euskara hezkuntza sistemarako baino ez dela hizkuntza egokiena eta beste gizarte egoeretarako, aldiz, gaztelania dela.⁵ Gainera, gaztetxoek ongi antzematen dute hizkuntzen merkatuan euskarak duen kokapen erlatibo ahula, pertzepzio horrek euren hizkuntza-hautuan zuzenean eraginez:

³ Lehen hizkuntza euskara dutenen kopuruetan sartu izan dira lehen hizkuntza euskararekin batera gaztelania ere duten ikasleak eta halako familietako —familia mistoetako— ikasleak %13,7 dira LMH4n eta %15 DBH2n. Hemen ikasle horien identifikazioa euskal hiztunen komunitatean kokatu den arren, familia mota hori gero eta ugariagoa izanik, interesgarria litzateke familia giro elebitan haziak eta heziak izan diren horiek benetan zer-nolako hizkuntza-identitate mota duten. Familia mota horretan biltzen diren ezaugarriak ezagututa, pentsatzekoa da kasuistika zabala agertuko litzatekeela: kasu batzuetan, familia euskaldun petoen identitate bera eta, beste kasu batzuetan, familia erdaldunena.

⁴ Funtzio kognitiboarekin egin diren azterketa motak, etxeko hizkuntzaren, hizkuntza ereduaren eta herriko euskalduntasunaren arabera, funtzio identitatariorik eta funtzio afektiboarekin ez dira errepikatuko, emaitzek antzeko joera erakusten dutelako eta idazlan hau gehiegi luzatuko litzatekeelako.

⁵ Or har, joera bera antzeman zen 2005-2006 ikasturtean, LMH6ko 80 talde eta 50 ikastetxetako 1.300 ikasleekin Arrue ikerlerroan egindako lan batean (ikus: Martínez de Luna, Suberbiola eta Basurto, 2009).

«...hizkuntz handien hedapenaren garaian bizi dira gazte hauek eta gaztelera, frantsesa, ingelesa eta alemana eskura dituzte. Hizkuntza horiek boteretsuak, hiritarrak, konplexuak, irekiak, zabalak, eta aukera ugariak izango lirake. Gauzak horrela, euskarak suposatzen duen ñabardura ez da kasu gehienetan erakargarria gertatzen, gazte unibertsoan hizkuntza txikitatzen, sinpletzat, mugatutzat eta gatazkatsutzat hartze baita». (Hernandez, 2000: 81)

Hizkuntza-irudikapen horretan sozializatzen omen dira EAEko gaztetxo asko; baita, neurri batean, euskaratik hurbilago bizi daitezkeen D ereduko ikasleak ere.

Sozializazioaren hiru funtzioei eta eskarmentuari erreparatuz, euskararen sozializazioan lortzen den betetze-maila horrela laburbil daiteke:

- EAEko ikasleen euskarazko sozializazioa lekutan dago erabatekoa izatetik, nahiz eta D ereduko ikasleengan osatuago den.
- Sozializazioaren hiru funtzioetatik bakar bat ere ez da ikasleen gehiengoan asebetetzen; D ereduko ikasleengan, hiru funtzioetatik afektiboa da hedapenik handiena lortzen duena.
- Funtzio kognitiboa eskasagoa da DBH2ko ikasleen usteetan LMH4koetan baino; aldiz, funtzio afektiboa hedatua da DBH2ko ikasleengan LMH4koengan baino.
- Norberaren eskarmentuak irakatsi die DBH2ko⁶ ikasle askori euskara hezkuntza-eremuari baino ez dagokiola, beste gizarte funtzio eta egoera gehienetarako hizkuntzarik egokiena gaztelania izanik. D ereduaren artean, halere, ikuspegi murriztaile hori pixka bat zabaltzen da eta euskararen egokitasuna, hezkuntzara ez ezik, lagungiroko kanpalekura ere hedatzen da.

Euskararen inguruko sozializazioaren emaitzak horren mugatuak izanik, espero daitezkeen erabilera maila ere oso handia ez izatea.

EUSKARAREN ERABILERA HIZKUNTZA-SOZIALIZAZIOAREN ARGIRA

Gogora dezagun ikasleen eskola giroko hizkuntza erabilerak neurtzeko, lau erabilera mota aztertu direla: ikaskideekin gelan, ikaskideekin jolaslekuan, irakasleekin gelan eta irakasleekin gelatik kanpo. Azterketa horiek LMH4ko (9-10 urteko) eta DBH2ko (13-14 urteko) EAEko ikasle guztie-

kin egin dira. Hizkuntza erabilera horiek guztiak nolabait laburtzeko indize bat eraiki eta baliatu da lanketa honetan: *Ikasleen eskolako erabilera orokorra*. Analisia eta interpretazioa errazte aldera, azken adierazle trinko hori izango da hurrengo lerroetako hizpide nagusia.

Aurreko ataletan esan dugunez, espero litekeena da EAEko ikasleen hizkuntza-jarduna egokitzea sozializazio-eragilean bitartez jaso dituzten irakaspen eta ereduak. Gaur egun Erkidego Autonomo horretako hizkuntza-sozializazioan, oro har, gaztelania abantaila duenez, ikasleek hizkuntza hori lehenesteko joera adieraziko dute gehienbat beren hizkuntza-jardunean. Horren adibide zehatz bat honako hau da: LMH4ko adin-taldetik DBH2kora igarotzean, euskarazko gaitasun erlatiboaren —gaztelaniaz dutenarekin alderatuta— jaitsiera ikasleek aitortzen dutenean, haien batez besteko erabilerak ere jaitsiera pairatzea: 3,26tik 2,60ra (1etik 5erako eskalan) (Soziolinguistika Klusterra, 2012a: 61).

Funtzio kognitiboan adierazi duten jaitsiera horrez gain, LMH4Tik DBH2ra igarotzean ikasleak gero eta gehiago ireki eta egokitzen joango dira gizartean nagusi diren portaera-eredu erdaldunetara. Modu horretan, euskararen erabilerak behera egingo du gaztelaniarenaren mesedetan. Planteamendu horiekin bat datoz, oro har, ikerlan honen emaitzak:

«Analisetan aztertu diren aldagai gehienek badute lotura Ikasleen eskolako erabilera orokorrarekin, bai LMH4n eta bai DBH2n. Lotura horietako asko sendoak dira, esate baterako: Erabilera eskolaz kanpoko jardura antolatuetan, Erabilera lagunekin txateatzean, Hizkuntza eredu, Etxeko erabilera, edota Komunikabide eta kultur kontsumoa bezalako aldagaien kasuetan [...]» (Soziolinguistika Klusterra, 2012a: 62).

Horietan sakonduz ikusten da *Ikasleen eskolako erabilera orokorra* azaltzeko pisu gehien duten lehenengo lau aldagaiekin hiru errepikatzen direla LMH4ko eta DBH2ko ikasleengan:

«Lehenengo lau aldagaiek mendeko aldagaia aurreratzeko ereduaren zatirik handiena osatzen duten, bi kasutan: LMH4ko kasuan, guztira %69,8 azaltzen du ereduak, eta lehen lau aldagaiekin %66,9; DBH2n berriz, guztira %78,3 azaltzen da eta lehen lauekin %75,7. Hurrenkera alde batera utzita, lau horietatik hiru berdinak dira bi ikasmailatan: erabilera eskolaz kanpoko jardura antolatuetan, hizkuntza-eredua eta irakasleen erabilera beraien artean» (Soziolinguistika Klusterra, 2012a: 60).

Garrantziaren arabera aldagai horien hurrenkera bi kasuetan ezberdina den arren, hiru aldagai horien garrant-

⁶ LMH4ko ikasleekin ez zen proba hori burutu.

tzia berretsia da bi adin-multzo horietan hiruak lehenengo postuetan errepikatzean. (Soziolinguistika Klusterra, 2012a: 58-59). Azter ditzagun hiruak, banan-banan.

Aldagai horietako bi eskola-eremuari dagozkio, zuzen-zuzenean: hizkuntza-eredua, bata, eta irakasleen arteko hizkuntza-erabilera, bestea. Lehenbizikoa ikastetxeko antolaketa formalaren menekoa da; bigarrena, berriz, ikastetxean euskararekiko dauden ardura eta plangintzaren isla izan daiteke. Hori horrela, hizkuntza-sozializazioan ikastetxeko baldintza formalek zein barne funtzionamenduari lotutakoek duten garrantzi handia azpimarratzen da.

Bestalde, gizartean dagoen hizkuntzarako giroa ere agertzen da aipatutako lehenengo hiru aldagai horien artean: eskolaz kanpoko jarduera antolatuetako ikasleen hizkuntza. Horrek, ikasleak bizi diren gizarteko zenbait hizkuntza-baldintza islatzen ditu; hala nola herri-administrazioak nahiz herrigintzak bultzatuta, ume eta gaztetxoentzako dagoen euskarazko eskaintza.

Baina, gizarte ingurunearen munta modu zuzenean erakusten duen beste aldagai bat gehiago ere bada: herriko euskaldunen proportzioa, hain zuzen. Aldagai hori bosgarren lekuan gelditzen da, LMH4n zein DBH2n, hizkuntza-erabilerari lotuta dauden aldagaiak aztertzean.

Familia da aldagai horietan aurki dezakegun beste eragile sendoetako bat. Izan ere, batetik, eskolorduz kanpoko jarduera antolatuak hautatzean familiak zeresan handia izango du, batez ere LMH4ko ikasleen kasuan; bestetik, arestian aipatu diren eskola eremuko beste bi aldagaien atzean ere familiak eragin handia duela pentsatu beharko dugu. Alegia, seme-alaben hezkuntzarako hizkuntza-ereduaren eta ikastetxe motaren hautua familiaren eskuetan izan ohi da.

Baina familiak jokatzeko duen rola inguruko informazioa ez da esandako jardun edo egoeretan agortu. Adibidez, DBH2ko *ikasleen eskolako erabilera orokorra* azaltzeko hirugarren aldagaia etxean erabiltzen den hizkuntza da, eta, zerbait atzerago agertu arren, LMH4n ere aintzat hartua da erabilera hori. Horrela, familiarekin egin dugu topo beste behin, hizkuntza-erabileraren oinarrian familia bitartez jaso den hizkuntza-sozializazioaren eragina dagoela argi utzirik.

Ikasleak hizkuntza ereduaren arabera bereizi eta eredu bakoitzeko ikasle-multzoa banan-banan hartu da *ikasleen eskolako erabilera orokorra* azaltzean zein aldagai dauden lotuen aztertzeke. Horrela eginda, A, B eta D ereduak aldagai nagusia eskolaz kanpoko jarduera antolatuetan erabiltzen den hizkuntza izan da garrantzitsua. Hortik aurrera, hurrengo aldagaiak ez dira berdinak hiru ereduak. B ereduko ikasleen artean, adibidez, bigarren aldagaia Hitz egiteko erraztasun erlatiboa da, LMH4n zein DBH2n. D ereduan, ordea, hizkuntzarekiko atxikimendua da bigarren aldagaia. (Soziolinguistika Klusterra, 2012a: 63) (Soziolinguistika Klusterra, 2012b: 4-9).

Ezberdintasun horiek, hipotesi gisa, horrela interpreta daitezke hizkuntza-sozializazioaren argira:

a) Funtzio kognitiboaren arabera, euskaraz gutxieneko gaitasun bat lortu ezean (A eta B ereduak sarri gertatzen den bezala) erabilera trinkoetara iristea ezinezkoa da; horregatik, *ikasleen eskolako erabilera orokorrari* oso lotua agertzen da hizkuntza gaitasuna, horretan ikasleek lortutako maila oso ezberdina izanik, analisi estatistikoan pisu handiarekin sartzen da.

b) Aldiz, D ereduko ikasle gehienek euskaraz duten gaitasuna handiagoa eta homogeenagoa izanik, erabileraren gakoa beste ezaugarri batzuk dira, besteak beste, funtzio afektiboari dagokion euskararekiko atxikimendua.

Atal honi amaiera emateko, hona hemen ikerketaren analisetatik DBH2ko ikasleen inguruan atera den ondorioetako bat:

«...ikasleen eskolako hizkuntza-erabileran gehien eragiten duten aldagaiak, beraz, gizarte hurbilean, ikastetxean eta familian dauden hizkuntza-giroaren eta hizkuntza-baldintzen berri jaso dute. Ezin dira ahantzi, hala ere, gehienbat norbanako mailari dagozkion zenbait aldagai, bereziki hizkuntza-gaitasuna eta euskara-gaztelaniarekiko atxikimendua. Horrek agerian uzten ditu hizkuntza-erabilerak dituen hari-mutur ugari eta korapilatsuak, eskolan bertan eta hortik at ere» (Soziolinguistika Klusterra, 2012b: 50).

Ondorio horiek bat egiten dute frogatu nahi den hipotesiarekin: «zenbat eta osatuagoa euskararen sozializazioa ikasleengan, hainbat eta handiagoa hizkuntza horren erabilerak». Familia, eskola eta herri eremuetako datuek —betiere, ikerketa honetako muga barruan— hori erakutsi digute.

ZENBAIT KASU ZEHATZ HIZKUNTZA-SOZIALIZAZIOAREN ERAGINEAN SAKONTZEKO

Hizkuntza-sozializazioak *ikasleen eskolako erabilera orokorrarekin* duen harremana aztertzeke egoera estandarrek edo orokorrak aipatu dira orain arte. Atal honetan, ordea, zenbait kasu zehatz eta bereiziri erreparatuko diogu, gure hipotesiaren egokitasuna balioesteko edo gaitzesteko asmotan.

BIZITZAREN ZIKLOA

Ugariak dira denboraren garrantzia azpimarratu duten egileak, hala nola Giddens, Adam edo Sztompka. Egile horiek azpimarratu dute, besteak beste, norberaren zein

gizartearen izaeran denbora-dimentsioak betetzen duen rol handia norberaren eta taldearen bizipenak edo elkarrekin-tza ereduak kokatu eta kateatzean, ikuspegi makro-, mezz- edo mikro-sozialean.

Uste horrekin bat eginez, Iñaki Lurrebasok euskararen bizitza-zikloa lan-hipotesia proposatu digu, zeina horrela labur daitekeen (Lurrebaso, 2012: 119):

1. Haurrak dira euskaldunenak ezagutzen eta erabileran.
2. Nerabezaroan, hizkuntza-ohiturak erdaldundu egiten dituzte askok.
3. Urteak aurrera egin ahala, euskararen erabilera berresku-ratu egiten dutela poliki-poliki hainbat gaztek.
4. Helduaroan aurrera egin ahala, haurrei «hizkuntza trans-misioa» ustez beteta, berriro ere erdarara jotzeko ohitura indarra hasten da.

Lehenengo bi pausoei dagokionez, ikerlan honen emaitzek berresten dute Lurrebasoaren proposamena, haurtzaroan dauden ikasleengandik nerabezaroan daudenengana igaro ahala erdara erabiltzeko joera handitzen delako: *ikasleen eskolako erabilera orokorraren* arabera neurtuta, euskaraz bakarrik edo euskaraz erdaraz baino gehiago egiten duten ikasleen proportzioa %58 da LMH4ko ikasleen artean eta DBH2n %33koa; hau da, 25 puntuko jaitsiera dago erabile-ran bi adin-multzo horien artean.

Joera horren beste adibide bat honako hau da: LMH4n, lehen hizkuntza gaztelania duten ikasleen %49 euskaraz aritzen da gela barruan bere ikaskideekin beti edo gehie-netan, eta DBH2n proportzio hori %13raino jaisten da. (Soziolinguistika Klusterra, 2012a: 48, 61)

Sozializazioaren eragina tartean egotearen argudioa beste datu batzuek ere suspertzen dute. Adibidez, lerro batzuk gorago esan da euskaraz bakarrik edo euskaraz erdaraz baino gehiago egiten duten ikasleen proportzioa 25 puntuz jaitsi dela LMH4ko ikasleengandik DBH2ko ikasleenga-naino. Baina, sozializazioaren hiru baldintzak euskararen aldekoak aldi berean ematen direnean adin-multzoen arteko jaitsiera hori murriztu da; horrela: lehen hizkuntza euskara —soilik edo erdararekin batera— denean, ikasketak D ereduan burutzen direnean eta, azkenik, herriko eus-kaldunen proportzioa %60,6etik gorakoa denean, ikasleen erabilera hori %93tik %80raino igaro da, LMH4ko adin-taldetik DBH2kora. Alegia, euskaraz ongi sozializatuak izateko baldintzarik egokienetan hazi diren ikasleengan *ikasleen eskolako erabilera orokorra* aldagaiaren jaitsiera 13 puntukoa izatera mugatu da.

Hartara, sozializazio mamitsu eta osatu batek bermatzen du erabilera maila altu bat eta galgatzen du haurrengandik

nerabeenganaino igarotzean ikasle guztientzat gertatzen den higadura handia. Adinak berez ez du argitzen erabile-ran dagoen aldaketa osoa.

SOZIALIZAZIO-GUNEEN ZABALTZEA

Ikasleak koskortzearekin batera, denborak bere marka uzten du hizkuntza-erabileran. Hori da datuen irakurketak erakusten duena, baina baliteke zergatia ez izatea denbora-ren igarotzea. Neska-mutikoen garapen horren baitan lehe-nengo sozializaziotik bigarren sozializaziorako trantsizioa egon daiteke; hots, familiaren eta eskolaren mundu txikitik gizarte zabalera irekitzea.

Izan ere, azterketa estatistikoek agerian jarri dute DBH2ko *ikasleen eskolako erabilera orokorra* azaltzeko hirugarren aldagai garrantzitsuena etxeko hizkuntza-erabilera dela. LMH4ko ikasleen kasuan, ordea, aldagai hori erabilerari lotuta dagoen arren, askoz maila apalagoan agertzen dela; hamaikagarren postuan, hain zuzen. Beraz, aldaketa ez litzateke denbora edo adinaren kontu hutsa, baizik eta koskortu ahala sozializazio baldintza berri eta ezberdinetan murgiltzearen ondorioa.

Era horretan, adinen arteko aldaketa hori beste interpreta-zio batera zabaltzen da, hipotesi gisa bada ere:

«Orokorrean, datuetatik ondoriozta genezake, LMH4ko ikasleen artean eskolak lortzen duela eremu gisa gizar-tearekiko nolabaiteko autonomia bat. Aldiz, DBH2n kanpoko errealitatearekiko loturak askoz estuagoak dira, eta ondorioz ikasleen arteko euskarazko erabilera baxuagoa da DBH2n LMH4n baino. Esan daiteke ikasle gazteagoetatik helduagoetara konbergentziarako joera erakusten dutela datuek gizarteko hizkuntza erabile-raren arau nagusiekiko» (Soziolinguistika Klusterra, 2012a: 61).

Baliteke adin-taldeen arteko aldaketaren gakoa hizkuntza-sozializazioaren ingurunea zabaltzea eta, era horretan, esko-lako eragin euskaldunagoa gizartearen baldintza erdaldunen mesedetan ahultzea.

GENEROEN ARTEKO ALDEAK

Jakina da generoa eta sexua ez direla gauza bera, baina egia da ere elkarren arteko lotura handia dela. Gainera, ikerkun-tzan generoa kontuan antzeman ahal izateko modu bakarra, sarri askotan, sexuari erreparatzea da. Hemen ere, beraz, sexuaren arabera hizkuntza-portaera aztertzeari ekin zaio, horren atzean benetako aztergaia izan beharko lukeen generoa dago-eta.

Izan ere, neskak eta mutilak azpi-kultura ezberdinetan izan daitezke sozializatuak eta, horren ondorioz, hizkuntza-sozializazioak zenbait ezberdintasun transmititu eta halakoek erabilera-jardunean beren isla izatea. Hizkuntzalaritzako korrante batzuen arabera, adibidez, aldakortasuna generoaren arteko ezberdintasunarekin harremanetan jarri da:

«[...] the difference approach emphasises the idea that women and men belong to different subcultures. (...) In linguistics terms, the differences in women's and men's speech are interpreted as reflecting and maintaining gender-specific subcultures. A great deal of work is now being done on children's socialisation in single-sex peer groups, and on the consequent development of gender-differentiated linguistic styles» (Coates, 1993: 13).

Gure aztergaia ez da aldakortasun linguistikoa, *code-switch* edo kode-aldaketa baizik. Dena den, gurean egindako ikerketa batzuen arabera, nesken joera euskaraz egiterantz zertxobait handiagoa da mutilena baino, baldintza jakin batzuetan: «Sexu aldagaia, aldiz, erabilera maila altuenak bereiztean eta euskararako baldintza ezin hobeak dituzten neska-mutilengan baino ez da gailentzen» (Martínez de Luna, Suberbiola eta Basurto, 2009: 157).

Beraz, hipotesi baterako haxe iradokiko dugu: sexu bakoitzean hautematen den hizkuntza-portaera ezberdin horren atzean egon litekeen arrazoiak genero ezberdinek dakarten berariazko azpi-kultura izatea. (Soziolinguistika Klusterra, 2012b: 27)

LMH4n badago sexuaren arabeko joera arin bezain iraunkor bat: neskek, mutilek baino euskara gehiago erabiltzearena, hain zuzen. Bi sexuen arteko alde hori handia ez den arren, hainbat egoeratan eta modutan errepikatzen da; adibidez: A ereduan hizkuntza-jardun ia bakarra gaztelaniazkoa izanda ere, neskek euskaraz zertxobait gehiago egitea; edo, D ereduan, dena euskaraz hitz egiten duten neskak mutilak baino ugariagoak izatea. Hortaz, zenbait kasutan nesken hizkuntza-portaera pixka bat euskararen aldekoagoa da —maila altukoa izan edo apalekoa izan— mutilena baino. D ereduko ikasleengan, gainera, beste ezberdintasun aipagarri bat agertzen da erabilerari lotuak agertzen diren aldagaiei erreparatuta. Bi sexuetan pisu gehien duen aldagaia eskolaz kanpoko ikasleen jardura antolatuetako hizkuntza bada ere, bigarren gelditzen dena ezberdina da: neskengan ezaugarri kognitibo batek (gaitasuna) eragingarri agertzen da eta mutilengan, aldiz, hizkuntzaren dimentsio sinboliko-afektiboko beste aldagai bat: euskararekiko atxikimendua. (Soziolinguistika Klusterra, 2012b: 27)

Hala ere, gorago aipaturiko egile horrek berak jakinaren gainean jartzen gaitu azterketa horien inguruan sortzen diren zalantza eta eztabaidez, solaskideak bi sexuetakoak direnean: «However, the reader should be aware that this approach is controversial when applied to «mixed» talk...» (Coates, 1993: 15)

Ikerlan honetan generoaren arabeko hizkuntza-erabileraren aldearen zantzuak LMH4ko ikasleengan agertu diren arren, DBH2koengan, ordea, ezberdintasunak ahuldu dira ia desagertzera. (Soziolinguistika Klusterra, 2012b: 47) Beraz, ikerketa edota ikergaiaren arabera badaude emaitza kontrajarriak adin-taldeen artean eta, horregatik, gaian sakontzeko asmoz datuak zertxobait gehiago arakatu nahi izan da.

Horretarako, sexuen arabeko alderik ote dagoen aztertu da hizkuntza eredu bakoitzean, horrela egin ezean aldagai horren eragipean generoaren arabeko nabardurak ezkutatuta egon litezkeelako. DBH2ko A, B eta D ereduak banan-banan aztertuz, sexuaren arabeko ez da ezberdintasun nabarmenik aurkitu ikasleen hizkuntza-erabilera mailan, ezta horretan gehien eragin ohi duten aldagaien zerrendan ere. Baina, sexuaren arabeko hizkuntza-portaerak D ereduan ere antzeko emaitzak eskaintzen dituen arren, nesken eta mutilen artean badago alde txiki bat, betiere nesken euskarazko erabilera —*ikasleen eskolako erabilera orokorra*— mutilena baino altuagoa izanik. Dena den, alde hori hain txikia izanik, zaila da ondorio garbirik ateratzea (Soziolinguistika Klusterra, 2012b: 53).

Baliteke haurren sozializazioan leudekeen generoaren arabeko azpi-kultura ezberdinak, nerabeen sozializazioan arinago bihurtzea? Edo, aldiz, tartean dagoena Coates-ek arestian aipatu digun kontua da? Alegia, LMH4koen kasuan harremanak batez ere sexu berekoen artean izatea eta, DBH2n, ohikoagoak bi sexuen artekoak? Hemen ez dugu daturik zalantza horiei aurre egin ahal izateko, baina gera bitez beste ikerlan batutarako hipotesi gisa.

KANPOTARREN ETA BERTAKOEN EGOKITZE-AHALMENA

Puntu honetan analisiaren xedetzat hartu dira euskarak lehen hizkuntza bezala inolako presentziarik ez duten eta, aldi berean, euskarazko D ereduan ikasten ari diren ikasleak. Aztergai, beraz, gaztelania baino ez, edo kanpoko beste erdararen bat lehen hizkuntza gisa duten neska-mutilak dira. Esan daiteke kanpoko beste erdararen bat duten horiek hirugarren sozializaziotik igarotzen ari direla? Hots, sortuak eta heziak diren gizartearen edota familiaren oso bestelako erreferentzia sistemetan, zenbateraino ari dira transkulturratzio bat jasaten?

Egia da, gaur egun, ikasle horiek hizkuntza-sozializazio berria ari direla osatzen eskolan, euskarazko ereduan murgilduta. Lehen hizkuntza kanpoko beste erdararen bat dutenak errazago sar daitezke hirugarren sozializazioaren etiketa pean. Zalantzak, gehienbat, lehen hizkuntza gaztelania dutenekin pizten dira, batez ere beren familia bertakoa denean. Hartara, argiago dago etorkinek —edo familia etorkineko ondorengoek— hezkuntza sistemako euskarazko

giro berrira egokitu beharra dutela; arau, balio eta ohitura berriak ikastera behartuta daude eta, hortaz, hirugarren motako hizkuntza-sozializazio batean murgilduta, nonbait.

Hortik abiatuz, LMH4ko neska-mutil guztiengan bi ezaugarri aipagarri agertu dira eta, D ereduko ikasleekin soilik analisiak errepikatu direnean, are nabarmenagoak izan dira ezaugarri horiek:

- Lehen hizkuntza gisa ez euskara ezta gaztelania ere, baizik eta beste hizkuntza bat duten ikasleek zertxobait gehiago erabiltzen dute euskara, batez beste, lehen hizkuntza gaztelania dutenek baino.
- Era berean, euskaraz den-dena egiten dutenen kopurua zazpi puntuz handiagoa da beste hizkuntza bat dutenen artean, gaztelania dutenen artean baino.

Zergatik agertzen dira alde horiek hizkuntza-portaeran, lehen hizkuntza gaztelera edo beste erdararen bat duten bi azpitalde horien artean? Nolakoak dira lehen hizkuntza gaztelania duten ikasleak eta nolakoak beste hizkuntza bat dutenak? Bestela esanda, D erudian ikasi eta dena euskaraz egiten duten ikasleek bi kolektibo ezberdin horiek ba ote dute oinarrizko ezaugarri ezberdinak?

Gure jakin-mina asetzeko oso kolektibo zehatza hartu dugu gure azterketa berri baten jomugatzat: D erudian ari diren eta, eskolako *ikasleen hizkuntza erabilera orokorra* aldagaiaren arabera, dena edo ia-dena euskaraz egiten duten ikasleak, 890 guztira. Bi multzo berdinetan sailkatuak izan dira, lehen-hizkuntzaren arabera: batetik, lehen hizkuntza gaztelania baino izan ez dutenak eta, bestetik, beste erdararen bat izan dutenak (789 eta 101 ikasle, hurrenez hurren). Horrela eginez, jakin ahal izan dugu gaztelania ez beste erdararen bat dutenek gaztelaniadunek baino proportzio handiagoetan —estatistikoki adierazgarrietan— honako ezaugarriok dituztela:

- *Ezaugarri sozio-demografikoetan*: ikasleak eta beraien familiak kanpotarrak izatea; maila sozioekonomiko baxukoa izatea.
- *Ezaugarri soziolinguistikoetan*: euskaraz gaztelaniaz baino erraztasun handiagoaz hitz egitea; atxikimendu pixka bat handiagoa euskarari izatea gaztelaniari baino; eskolaz kanpoko jardueretan euskara erabiltzea; euskarazko komunikabideak kontsumitzea; euskaldunen proportzioa %60 edo handiagoa duten herrietan kokatzea. Bi multzoak bat egiten dute etxeko hizkuntza euskara ez izatean.

Bestalde, analisiak errepikatu dira oinarrizko ezaugarri horiek betetzen dituzten DBH2ko 1.234 ikasleekin eta joera bera berretsi da neska-mutil horiengan.

Emaitzak horiek laburbildu ditzakegu esanez euskara gehiago erabiltzera jotzen duten ikasleak —lehen hizkuntza gaztelania ez beste hizkuntza bat duten horiek— sozializatu direla euskararen aldekoagoa den gizarte giro batean, nahiz eta euskara ez izan familiako hizkuntza eta lehen hizkuntza. Horrexegatik erabiltzen dute gehiago euskara lehen hizkuntza *beste erdararen bat* duten ikasleek, lehen hizkuntza *gaztelania* dutenek baino. Hori gertatzen da, gainera, batzuek zein besteek oinarrizko baldintzak berdinetatik abiatuz: familia erdaldunetik eta D ereduko hizkuntza erudian eskolan.

Emaitza horietatik haxe ondoriozta daiteke: lehen hizkuntza eta familia hizkuntza erdararen bat izanda ere, ikaslearen hizkuntza-sozializazioa bideratu duten familiak⁷ zein gizarte hurbilak eragin handia dute ikaslearen eskolako euskararen erabileran.

Baina esandako hipotesi hori osatzera eta zehaztera datoren beste datu bat gehiago ere badago, nahiz eta oso behinekoa izan: eskolan beti-beti gaztelaniaz egiten dutenen artean, lehen hizkuntza gisa *beste hizkuntza bat* dutenen proportzioa —ez datu absolutua⁸— handiagoa da *gaztelania* dutenena baino. Horrela, euskararentzat gorago esandako efektua erdararentzat errepikatuko litzeteki: euskararako erabat desgokiak diren familiaren eta gizarte hurbilaren testuinguruan bizi diren ikasleetatik, beti gaztelaniaz egiten dutenen proportzioa handiagoa da lehen hizkuntza *beste hizkuntza bat* dutenengan, gaztelania dutenengan baino. (Soziolinguistika Klusterra, 2012b: 14, 51-52)

Arestian esaten genuen bezala: beren hirugarren sozializazioa nolakoa hizkuntza-sozializazioa halakoa. Azken buruan, baliteke egokia izatea aurreko hipotesia beste modu orokorrago honetara azaltzea: jaiotzez zein jatorriz bertakoak izan zein kanpokoak izan, hizkuntza baten aldekoagoa den familiako eta gizarte giroetan modu trinkoan sozializatzen diren ikasleek hizkuntza hori erabiltzera joko dute eskolan.

AZKEN HAUSNARKETAK ETA ONDORIOAK

Arrue ikerlanaren baitan aztergai izan dugu euskararen erabilera EAEko hezkuntzako ingurumarian, horretarako LMH4ko eta DBH2ko ikasle guztiak aintzat hartuz.

⁷ Ikasle horien familiak, erdaldunak izanik ere, funtzio kognitiboan euskaraz sozializatzen lagundu dezakete, adibidez, ikasketetarako hizkuntza eredu euskalduna hautatuz. Horretan ez ezik, funtzio afektiboan eta identitarioan ere eragin dezakete.

⁸ Aztertutako kolektibo hori oso txikia da oso baldintza zorrotzez aukeratu delako: ikasleen lehen hizkuntza euskara ez izatea, D erudian ikastea eta eskolan beti gaztelaniaz egitea.

Ahalegin horretan, sozializazioa izan da erabilitako ardatz kontzeptuala, pertsona hizkuntza bateko hiltun bihurtzeak sozializatzearekin dituen antzekotasunak eta loturak bilatuz.

1. Ondorioa: hizkuntza-sozializazioa enbor baten adarra

Asmo horren atzetik abiatuz, euskaraz sozializatzearen dimentsio kognitibo, identifikazio eta afektiboa burutzeko ikasleen zenbait baldintzari erreparatu zaie, zehatzago: familiako, eskolako eta herriko hizkuntza-girokoari.

Lanketa horren ondorioz, onartu dugu gizatalde batera jaiotzea —sozializazioaren bitartez— eta hizkuntza-talde bateko kide —hizkuntza-sozializazioaren bidez— bihurtzea banaezinak direla. Sozializazio orokorra eta hizkuntza-sozializazioa zuhaitz bereko atal ezberdinak dira: lehena, enborra litzateke eta, bigarrena, enbor horretatik sortutako adarra. Ondorio horretara irits daiteke sozializazioaren kontzeptu eta edukiak soziolinguistikaren ikuspegitik aztertuz gero.

Hizkuntza-sozializazioan parte hartzen duten eragileen garrantzia azaldu da eta sozializaziotik erabileraraino bitarteko prozesuaren konplexutasuna eta harreman korapilatsuak ere agerian gelditu dira. Hortaz, ondoriozta daiteke sozializazioaren ikuspuntua egokia ez ezik lagungarria ere badela *ikasleen eskolako erabilera orokorra* aztertu eta ulertzeko.

2. Ondorioa: sozializazioa zuhaitz, euskarazko sozializazioa bonsai

Ikerketaren datuetatik abiatuz, haurren eta nerabeen hizkuntza-sozializazioaren inguruko balantzea gazi-gozoa da, oro har. Alegia, familiako giro erdalduna izan, eskolako baldintzak (hizkuntza eredia zein giro erdaldunak) izan edo herriko ingurune erdalduna izan, euskarazko sozializazioa ez da erabatekoa izan, kasu gehienetan.

Bestela esanda, hizkuntza-sozializazioaren prozesu kognitibo, identifikazio prozesu, prozesu afektibo eta norberaren eskarmentua ez dira behar bezain osatuak izan eta eragile mugatuaren konbinazioak maila eskaseko euskal hiltuna ematen du.

Badaude egon baldintza egokiagoetan heziak diren neska-mutilak eta kasu horietan *ikasleen eskolako erabilera orokorra* handiagoa da. Baina, halakoak gutxi dira, ikasle guztien proportzio txikia osatzen dute.

3. Ondorioa: hizkuntza-sozializazioa, ibaiadar guztien emaria

Ibai zabalak, arro bereko etorri txikiko ibaiadar askokin lortzen du emari oparoa. Irudi horrek ere balio du ulertzeko zer behar den ikasleak euskaraz sozializatu eta, horren bidez, eskolan euskaraz egin dezaten. Izan ere, hizkuntza-

sozializazioa arrakastatsu izan dadin ezinbesteko baldintza da eragile guztiek norabide berean jardutea, guztien eraginak pilotzen eta elkarri elikatzen joan daitezen. Emaitzek erakutsi digutenez, halako baldintzak betetzen dituen hizkuntza-sozializazio baten eskutik baino ez da etorriko ikasleen hizkuntzaren erabilera.

Azterketa honetan argi gelditu da familiak, eskolak eta gizarte ingurune hurbilak hizkuntza-erabilerarekin duen harreman estua. Hau da, familia, eskola eta gizarteko eragile sozializatzaileak, hiru funtzioetan —kognitiboa, afektiboa eta identitarioa— euskararen aldekoak direnean, *ikasleen eskolako erabilera orokorra* areagotu da.

4. Ondorioa: bizitzaren zikloaren patua zalantzan

Hori ez ezik, begi-bistan gelditu da ere haurtzarotik nerabezarora —nonbait, lehen sozializaziotik bigarrenera— igarotzean euskararen erabilerak duen higadura murrizteko —eta, agian, eragozteko— aukera badagoela. Izan ere, emaitzen arabera, euskaraz sozializatzeko DBH2ko ikasleek dituzten baldintzak ohikoak baino egokiagoak —gaur egun gurean dauden hobereenak— direnean, ikasle horiek ez dute LHM4ko erabilera mailetatik DBH2kora horrenbeste galdu; nerabezarora gehiago eusten diote haurtzarora izan duten erabilera altuari.

Arestian esana dugu, bestalde, LMH4n ikastetxea autonomoagoa omen dela gizarte baldintzekiko DBH2n baino, eta horrek ikasleen hizkuntza-portaerari eragiten diola. Bi adin-talde horien arteko erabileraren aldea sozializazio-ingurugiro ezberdinen ondorioa izan daiteke. Bizitzaren zikloaren lehenengo bi atalen —haurtzaro eta nerabezarora— artean, beraz, euskararen erabilerak ez du zertan atzera egin hizkuntza-sozializazioaren baldintzak egokiak eta, adinaren gainetik, iraunkorrak badira.

5. Ondorioa: ahuntzak jan eta jan, estekatu duten lekuan

Ikusi dugu lehen hizkuntza (L1) erdararen bat —gaztelania ala besteren bat— duten eta, aldi berean, D ereduan ikasten ari diren ikasleen artean, ustez jatorri kanpotarra dutenek —L1 gaztelania ez beste bat dutenek— neurri zertxobait handiagoan erabiltzen dutela euskara, gaztelaniadunek baino.

Konprobatu da, ordea, jatorria ez dela, berez, erabilera handiagoa bultzatzen edo mugatzen duena. Izan ere, datuek argi utzi dute euskara gehiago erabiltzen dutenek hizkuntza horretan sozializatzeko baldintzak egokiagoak izan ditzutela. Gainera, den-dena gaztelaniaz egiten dutenak ere gehiago dira L1 beste erdararen bat dutenengan gaztelania dutenengan baino. Alegia, soslai bereko ikasleengan areagotzen da euskararen ala gaztelaniaren erabilera, batzuek eta besteek dituzten baldintzen arabera.

Azken buruan, kanpoan sortua izan edo bertan sortua izan: sozializazioa nolakoa, hizkuntza-erabilera halakoa. Alegia, euskarazkoak edo erdarazkoak izan, sozializazio baldintza horiek muturrekoak direnean hizkuntza bereko erabilera areagotzen da.

6. Ondorioa: ez dago sexu-azterna handirik

Sexu aldagaia generoa jasotzeko aukera bezala ulertuta, nesken eta mutilen hizkuntza-erabilera aztertzeari ekin zaio. Neskek euskara gehixeago erabiltzeko joera adierazi dute LMH4n baina bi sexuen arteko aldea lurrundu da DBH2rako. Bertako zein nazioarteko ikasketek eskaintzen dituzten emaitzen aukera zabala eta kontrajarria da, eta ikerlan honetako emaitzetan joera kontrajarri horiek, bi-biak, islatuta daude.

Nolabaiteko ondorioa ateratzearren, hemen luzatzen dugun hipotesi gisako ideia-sorta hau da: a) Baliteke zenbait ezaugarritan sozializazio-mota ezberdinak egotea sexu/generoaren arabera eta, horregatik, hizkuntza-erabilera pixka bat handiagoa nesken artean izatea. b) Dena den, sozializazioan generoak baino askoz eragin handiagoa duten beste aldagai batzuk —familia, eskola zein herrian— badi-ra eta, halakoen eragin handiak generoak eragin litzakeen hizkuntza-portaera ezberdin txikiak eztaltzea. c) Baliteke ere, adinaren eragina tartean, LMH4ko sozializazioan alde handiagoa egotea neska eta mutilen artean, DBH2ko nerabeen sozializazioan baino; horren ondorioz, litekeena da haurtzaroko hizkuntza-erabileran dauden alde txikiak nerabezaroan arintzea, ia desagertzearaino.

7. Ondorioa: hipotesia bete da

Arestian mahaigaineratu den *zenbat eta osatuagoa euskararen sozializazioa ikasleengan, hainbat eta handiagoa hizkuntza horren erabilera* hipotesia egoki gertatu da ikerlan honen datuen argira.

Hortaz, eskolako euskararen erabilera areagotzeko hizkuntza-sozializazioaren baitako funtzio edo dimentsioak euskararentzako egokiago bihurtzea da gakoa. Bide horretan eskolako, familiako eta gizarte hurbileko eragileak funtsezkoak dira, horiek ezarritako sozializazio-baldintzak direla medio.

Hizkuntza-sozializazioa indartuz gero, baliteke euskararen erabilera eskolako eremuan ez ezik beste gizarte arlotan ere handitzea. Horrela gertatuz gero, hizkuntza horren normalizazioan beste pauso bat gehiago emango litzateke.

ERREFERENTZIAK

BERGER, P. eta LUCKMANN, TH. 1968: *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.

COATES, J. 1993: *Women, Men and Language*. London and New York. Longman.

ETXEBERRIA, M. 2006: «Etxean zer ikusi, hura ikasi». In Azpeitiko Euskara Patronatoa: Erabil.com (http://www.erabili.com/zer_berri/muinetik/1145837009).

FERNÁNDEZ PALOMARES, F. (koord.) 2003: *Sociología de la educación*. Madrid. Pearson Educación.

GARCÍA FERRANDO, M. (koord.) 2005: *Pensar nuestra sociedad global*. Valencia. Tirant lo Blanch (119-121).

GIDDENS, A. 2007: *Sociología*. Madrid. Alianza Ed.

HERNANDEZ, J. M. 2000: «Gaztetxoek hizkuntzekiko diskurtsoak eta bizipenak». In Martínez de Luna, I. y Berrio-Otxoa, K. (Zuz.). *Etorkizuna Aurreikusten 99: Gaztetxoak eta euskara*. Gasteiz. Martínez de Luna (Argit.) (9-96).

IURREBASO, I. 2012-3: «Euskararen erabilera zertan den. Premiazko diagnostiko bat datuen argitan». *Bat Soziolinguistika aldizkaria* 84 (103-120).

KENDALL, A.K. 2006: «Haurren hizkuntza-jabekuntza». In Fasold, R. eta Connor-Linton, J.: *Hizkuntza eta hizkuntzalaritza: hastapenak*. (Leioa) Bilbao. Euskal Herriko Unibertsitatea (223-254).

MARTÍNEZ DE LUNA, I. 2009: «Zelako euskaldunak, halako kopuruak...», edo Soziologiaren erantzuna». In Alkorta, K. eta Barrutia, E. (Arg.): *Transmisioa eta erabilera*. Bilbo. Mendebalde Euskal Kultur Alkartea (11-42).

MARTÍNEZ DE LUNA, I., SUBERBIOLA, P., eta BASURTO, A. 2009: *Ikasleen eskola giroko hizkuntza erabileraren azterketa*. Vitoria-Gasteiz. Eusko Jaurlaritza.

RITZER, G. 2002: *Teoría sociológica moderna*. México, etc. McGrawHill.

ROCHER, G. 1980: *Introducción a la sociología general*. Barcelona, Herder.

SOZIOLINGUISTIKA KLUSTERRA 2012a: *Ebaluazio Diagnostikoa 2011: ikasleen hizkuntza erabileraren datuak. LMH4ko eta DBH2ko ikasleak (EAE). Emaitza nagusien txostena*. Andoain. Gipuzkoa (barne txostena).

— 2012b: *Txosten osagarria: erregresio bidezko azterketa arakatzailerak*. Andoain. Gipuzkoa (barne txostena).

TANNEN, D. 2006: «Hizkuntza eta kultura». In Fasold, R. eta Connor-Linton, J.: *Hizkuntza eta hizkuntzalaritza: hastapenak*. (Leioa) Bilbao. Euskal Herriko Unibertsitatea (367-398).

ESKOLA-GIROAN HIZKUNTZA-ERABILERA SUSTATZEA: ZENBAIT IRAKASPEN KATALUNIAK¹

F. XAVIER VILA

Soziolinguistikako eta Komunikazioko Unibertsitate Zentroa (CUSC). Bartzelonako Unibertsitatea

SARRERA

Duela ia bost urte izan nuen lehen harremana Arrue proiektuarekin eta Soziolinguistika Klusterrarekin. Aurretik ere, banekien indartsu ari zaretela euskararen biziraupenean eta normalizazioan zuen herri honetan. Baina egin nuen azken bisitan bertatik bertara ezagutu ahal izan nuen egiten ari zairen lanaren kalitate zientifikoa ere. Egia esan, orduan harrituta geratu nintzen deskribatu zizkidaten proiektu guztiekin; txundituta geratu nintzen.

Gaur, bost urte beranduago, bigarren aukera eman didazue zuen ikerketaren nondik norakoak ezagutzeko, eta berriro ere ikusten ari naiz zuen lanaren erritmoa eta kalitatea murriztu ez ezik, sendotu egin direla. Poliki-poliki, etengabeko lanari esker, euskal soziolinguistikari buruzko ikerketa nabarmentzen ari zarete nazioartean. Askok poztu naiz eta zoriondu egin behar zaituztet egindako lanagatik. Horregatik guztiagatik, atsegin handia da niretzat zuekin hemen izatea ikasteko eta elkarlanean jarduteko, ahal dudanean neurri apalean, zuen helburuekin bat eginda.²

Eta orain, axola ez bazaizue, katalanez jarraituko dut.

Lehenik eta behin, esan nahi nuke katalanok eta euskaldunek antzekotasun bat dugula: kontu berdintsuek kezkatzen gaituzte. Gogoan izan behar dugu hori, kontu horiek ez baitute mundu osoan kezka eragiten. Gaur aztergai dugun argitalpenean, Arrueren txostenean, hainbat galdera mahaigaineratzen dira: Zergatik da ikasleen eskola-giroko hizkuntza-erabilera den bezalakoa? Zer eragin dute haurren etxeko giroak, jatorriak eta herriko hizkuntzek? Eta, batez ere, zein da eskolek euskararen erabilera sustatzeko bide eraginkorra? Eta zein dira horretan dauden mugak? Bai euskaldunei bai katalanoiei eragiten digu kezka horrek guztiak, bai baitakigu gure hizkuntzak egoera zailean daudela. Baina, esan bezala, denek ez dituzte geure kezka berberak.

Txostena oso interesgarria eta ongi egin iruditu zait, eta beraz, egileak zoriondu nahi ditut. Dena den, egunotan hainbat pertsonarekin hizketan aritu naiz, eta ikusi dudanez, zenbait oso ikuspegi ezkorra dute. Utzidazue esaten, segur aski, ni ez nintzatekeela bat etorriko haiekin; izan ere, nire ustez, barrutik pentsa daitekeena baino askoz ere hobea izaten ari da Euskal Herriko eskolen lana. Kanpotik begiratuta, eta txostena irakurri ostean, bene-benetan uste dut zuen hezkuntza-arloko hizkuntza-politikak alderdi positibo asko dituela, eta iruditzen zait behar bezala aintzat hartu beharko zenuketela.

Argiago uler diezadazue, ariketa erraz bat proposatzen dizuet, duela gutxi nik neuk egindakoa: egun batean, egin atzerritarrarena, hartu eskiak eta joan, esate baterako, Gaskoniako Cautarés (frantsesez, Cauterets). Ni bezalaxe, Kataluniatik haraino joanez gero, harrituta geratuko zinatekete ikustean zenbat jendeak hitz egiten duen euskaraz. Duela aste gutxi batzuk, kontaketa bat egin nuen bat-batean: eski-pistetan zebilen jendearen %30, gutxi gorabehera, euskaraz ari zen. Batik bat familiak ziren, erdi-mailako klasekoak, ongi pasatzen eta eguneroko bizitza egiten ari zirenak; hau da, ez ziren egiten ari inolako militantziarik. Pertsona haiek euskaraz mintzatzen ziren, euskaraz dibertitzen ziren, euskaraz jarduten ziren eztabaidan —denetarik zegoen, noski—, horixe baitzen haien egunerokoa. Horra hor adierazle bat, ikus dezazue zenbateraino lortu duzue euskara desagertzearen dauden hizkuntza gutxituen dinamikatik ateratzea. Baina ez dezagun ahaztu nik euskara entzuten nuen herrialde horretan badagoela oso mehatxatuta dagoen bertako hizkuntza bat: gaskoi-okzitaniera. Cautarésen, teorian, gaskoia hitz egiten da. Bada, gaur egun, gaskoia bilatzen baduzue, euskara aurkituko duzue. Euskararentzat oso seinale ona da, eta okzitanierarentzat, berriro, oso txarra.

¹ Euskal Soziolinguistika Klusterraren jardunaldian aurkeztutako txostena. / Euskal Soziolinguistika Jardunaldia, Kursaal, Donostia, 2013/01/31.

² Jatorrizko testuan, orain arteko paragrafoak euskaraz daude. (*Itzultzailearen oharra*).

CUSC-EK HEZKUNTZA-SOZIOLOGIKAREN INGURUAN EGINDAKO IKERKETA ETA RESOL PROIEKTUA

Gai horren inguruan jardun gaitezke, nahi baldin baduzue. Hala ere, beste helburu batekin etorri naiz hona: hain zuzen ere, ikustera nola lagundu diezadakezuen CUSCek,³ nire ikerketa-zentroak, zuen herriko hezkuntza-politikaren emaitzak aztertzen. CUSCen aspalditik egiten dugu hezkuntza-soziolinguistika deritzona. Ikerketa-ildo bat da, hainbat motatako eskola-giroan hizkuntzen zenbait prozesu aztertzen dituen: ikaskuntzarena, erabilerarena eta irudikapen mentalen transformazioarena, alegia. Ia maila guztietan egin ditugu ikerketak. Esate baterako, atzerri-tarren koloniak aztertu ditugu, eta jakin ahal izan dugunez, Katalunian bizi diren japoniarrek beren errepertorio linguistikoa gorde dute berezko hezkuntza-erakundeetan. Halaber, Haur Hezkuntzatik hasi eta Lehen Hezkuntza-ren amaierara arteko hizkuntza-erabileraren gorabehera buruzko ikerlanak egin ditugu. Unibertsitateko hizkuntzak aztertu ditugu, eta Bigarren Hezkuntzari eta Haur Hezkuntzari buruzko ikerlanak ere egin ditugu. Gure lan guztien artean, gaurkoan interesgarriena irudituko zaizuen RESOL⁴ izeneko luzetarako ikerketa da. Sigla horren atzean hitz-joko bat dago: berez, izena *resocialització* hitzetik dator (euskaraz, birsozializazio), baina katalanez, *resol* hitzak konpondu esan nahi du. Gaztelaniarekin alderatuz gero, *resuelve* aditzak esanahi hori bera du. Proiektuaren izenak badu bere historia.

Duela hamar urte, gutxi gorabehera, gure irakasleek —batik bat Bigarren Hezkuntzakoek— eta hezkuntzan lan egiten zuen jendeak zera esaten zuten: «Eskolak porrot egin du, eskolak porrot egiten du Lehen Hezkuntzatik Bigarren Hezkuntzara igarotzen diren haurrek ez dutelako katalanez hitz egiten jarraitzen, katalana alde batera uzten dutelako, katalana erabiltzeari uzten diotelako». Aldarri moduko bat zen hezkuntzako langileen artean. Hori dela eta, guk, apalak eta umilak garenez eta gauzak behar bezala egitea gustatzen zaigunez, hauxe pentsatu genuen: «A, ados, azter dezagun. Hori gertatzen dela badiote, goazen aztertzeraz». Beraz, proiektu bat jarri genuen abian, RESOL proiektua, luzetarako panel-ikerketa bat: Lehen Hezkuntzako seigarren mailako haurrak aukeratu genituen eta haien jarraipena egin dugu. Oraingoan, DBHko 4. mailara arteko datuak ditugu, eta aurten eta datorren urtean, Batxilergoko eta prestakuntza-moduluetakoko datuak jasoko ditugu. Haur horietako batzuk galdu egingo ditugu, lan-merkatuan sartuko baitira. Hala eta guztiz ere, haien hezkuntza-ibilbidearen bilakaeraren gaineko oso ikuspegi interesgarria eskuratuko dugu.

RESOL proiektuko datuak erabiliko ditut, batik bat, ondoko hiru galderei erantzuteko. Iruditzen zait baliagarriak izango zaizkizuela alderaketak egiteko Euskal Herrian gertatzen denarekin eta, zehatz-mehatz, Arrue proiektuarekin.

- Lehenbizikoa: Eskolak, haurrak jasotzen dituen gizarte-erakunde nagusia den aldetik, ba al du eraginik pertsona arteko erabileretan eta bultzatzen al du katalanaren presentzia? Nola?
- Bigarrena: Eskolak bultzatzen al du kultura katalanez kontsumitzera? Nola?
- Eta hirugarrena: Zer eragin du Lehen Hezkuntzatik Bigarren Hezkuntzara igarotzeak; hau da, nola azal daiteke haur gazteenetatik zaharrenetara arteko aldaketa hori?

Alderdi anitzeko proiektua da RESOL, hainbat ikuspegi metodologikotatik abiatuta, zenbait aldagai aztertzen dituen. Oro har, praktikez, ezagutzez eta dimentsio psikosozialaz arduratzen da, iritziak, jokamoldeak eta autokonfiantza linguistikoa barne hartuta. Datuak biltzeko, hainbat metodo baliatu ditugu. Batetik, gaur erabiliko ditudan datu demoskopikoak dauzkagu, hainbat gairi buruzkoak: gaitasun linguistikoa, pertsona arteko erabilerak, kontsumo kulturala, iritziak eta autokonfiantza. Alde horretatik, eta praktika linguistikoei dagokienez, RESOLEk zenbait aztergai nagusi ditu: familiako erabilerak, hau da, lehen hizkuntza, anai-arrebeekin eta gurasoeekin erabiltzen dena; pertsona arteko ahozko hizkuntza-erabilerak, hots, sare soziala, hurrekin harremana duten pertsonak, eta eskolako komunikazio-erabilerak; eta kontsumo kulturala. Baina, Arrueren ikerketarekin lotuta, oharpen bat egin behar dut. Kataluniako esperientziari esker jakin dugunez, behinik behin gure gizartean, ez dago alde handia gela barruko eta kanpoko erabileren artean, pertsona arteko erabilerari dagokienez. Zer esan nahi du horrek? Bada, bi haurrek gelaz kanpo katalanez hitz egin ohi badute, gelan ere katalanez hitz egiten dutela; eta eskolaz kanpo gaztelaniaz egin ohi badute, eskolan ere gaztelaniaz egiten dutela. Dena den, badago alde bat: irakasleek kontrolatutako eskola-jarduerak egiten ari direnean, hain zuzen ere. Baina orduan, galdera ez da «zer hizkuntzatan hitz egiten duzu ikaskideekin?», baizik eta «irakaslea begira duzula, ikasgelan aurkezpen bat egiten ari bazara edo eztabaidatzen ari bazarete, zer hizkuntzatan hitz egiten duzu?». Alde horretatik, eskolan ikaskideekin hitz egiten den hizkuntza publikoa irakaslearekin hitz egiten den hizkuntzaren aldaera bat da, eta ezin da hartu bat-bateko erabileren neurritzat. Guk aspaldi onartu genuen xehetasun hori, eta beraz, interes gutxiago jarri dugu «zer hizkuntzatan hitz egiten duzu ikaskideekin?» galderan, ambigua eta aztertzen zaila iruditzen zaigulako.

³ <http://www.ub.edu/cusc/>

⁴ Informazio gehiago: <http://www.ub.edu/cusc/seducativa/projecte/resocialitzacio-i-llengues-resol-els-efectes-linguistics-del-pas-de-la-educacio-primaria-a-secundaria-en-contextos-plurilingues/>

Datu demoskopikoez gain, RESOL proiektuan mintzamen-probak ere egin izan ditugu. Bi jardueraz osatutako proba bat egiteko eskatzen diegu haurrei, eta gero, azpilaginak ebaluatzen ditugu. Proba horretan, haurrek jarduera akademiko bat egiten dute lehenbizi, eta pertsona arteko jarduera bat ondoren, bai katalanez bai gaztelaniaz. Probak diseinatuta daude paralelo-paraleloak izan daitezen. Adibidez, lexikoari dagokionez, kontu handiz aztertzen dugu zer lexiko espezifiko erabili behar duten hizkuntza batean zein bestean, emaitzak alderagarriak izan daitezen. Azkenik, proiektuak baditu hizkuntzen, identitateen eta kultura-ohituren inguruko eztabaida-talde batzuk ere. Emaizta horien guztien artetik, gaur datu demoskopikoetan jarriko dut arreta.

Utzidazue gauza pare bat esaten aztertutako biztanleriari buruz. Ikerketa hasi genuenean, aztertu beharreko biztanleriaren arazoa mahaigaineratu genuen. Lehenik eta behin, alde batera utzi genuen zentsu-ikerketa bat egiteko ideia, horrek, gutxienez, 60.000 pertsona aztertzea baitzekarren. Ulertuko duzuenez, eskura ditugun ikerketa-baliabideekin, ezinezkoa zen guretzat horrenbeste pertsona aztertzea. Baina ausazko lagin bat eginez gero, beste arazo larri bat genuen; izan ere, biztanleria beraren jarraipena egin nahi genuen, urte batetik besterako aldaketak alborapen kontrolaezinak eragin ez zitzaizkion. Panel-ikerketa bat egitea zen helburua; hau da, biztanleria beraren jarraipena egitea. Baina, kasu horretan ere, oso kostu handia zuen lurralde osoko banako solteak aukeratu eta zenbait urtez haien jarraipena egiteak. Orduan, nola demontre egin genuen? Herri batzuk aukeratzea erabaki genuen, profil soziolinguistikoen arabera, eta Lehen Hezkuntzako seigarren mailako haur guztien jarraipena egitea (ikus 1. irudia). Herri hauetako ikasleen jarraipena egitea adostu genuen: Mataró, 100.000 biztanletik gorako herria; Sant Just Desvern, Bartzelonaren kanpoaldeko herri bat, goi- eta erdi-mailako klasekoa; Sant Joan Despí, Bartzelona ondoko herri bat, langile-klasekoa; La Noguera eskualdearen zati bat; Aragoiko Zerrendaren

erdialdea (Aragoiko Zerrenda esaten zaio autonomia-erki-dego horretako herri katalandunen multzoari); eta Mallorcako Inca eta Palma herrietako lagin bat. Mallorcari buruz hitz egingo dut, baina Incako eta Palmako datuak ez dira adierazgarriak, bi kasu-azterketa direlako (ez da biztanleria osoa). Bestalde, taula batzuetan Viceko datuak ere badaude. Lehen ez dut aipatu herri hori, ez baita zehatz-mehatz RESOL proiektukoa. Hala ere, aurretik egindako proiektu bateko datuak eskura ditugu, eta zenbait kasutan, baliagarriak izango dira.

Herriak aukeratzeko garaian, hainbat irizpide hartu genituen kontuan: hala nola herriaren neurria, gizarte-tipologia, lurraldearen adskripzioa, eta biztanleria autoktonoa eta etorkina. Ondorioz, askotariko herriak aukeratu genituen. Aztertutako herri guztiek beren berezitasunak dituzte, eta haien artean oso desberdinak izatera irits daitezke. Har dezagun adibide gisa jaiotakoak. Dakizuenez, azken hamar hamost urteetan, Kataluniako biztanleria asko hazi da: milioi bat eta erdi biztanle gehiago dago. Guretzat, mundua asko aldatu da. Duela hamar urte, nik ez nuen sekula ikusi ekuadortar bat, eta gaur egun, Kataluniako zenbait herritan, biztanleriaren %5 Ekuadorrekoa da. Esan nahi dudana da aldaketa handia gertatu dela, eta beraz, garrantzitsua zen kontuan hartzea lurralde katalandunetatik (TLC, Territoris de Llengua Catalana) kanpo jaiotako pertsonak daudela gure artean; hau da, Espainiako estatuan eta munduko gainerako herrialdeetan jaiotakoak. Beraz, ikus dezakezuenez, TLCtik kanpo jaiotako informatzaileen ehunekoak oso desberdinak dira. Adibidez, %20 Aragoiko Zerrendan: teoriarik, landa-eremu isolatua da, eta %20 errumaniarra, ukrainarra eta aragoitar gaztelaniaduna da. Eta begiratu Manlleuko datuei: %18, gutxi gorabehera, marokoarra eta latinoamerikarra da. Ehunekoak nahiko handiak dira leku guztietan, edo behinik behin, nahiko handiak ziren lagina egin genuenean, krisia iritsi baino lehen... Une honetan, ez dakit immigrazio berriei, emigrazio berriei edo berremigrazio berriei hitz egin behar den. Datuek adierazten dutenez, jendea joaten

1. Grafikoa. RESOLEKO HERRIEN OSAERA DEMOGRAFIKOA (VIC BARNE HARTUTA)

Lurraldea	2009ko datuak		RESOL proiektua, 2007-08	
	Biztanleria	Espainiako estatutik kanpo jaiotako	Informatzaileak, Lehen Hezkuntzako	Informatzaileak, TLCtik kanpo jaiotakoak
Vic	39.844	%22,8	342	%15,9
Noguera	40.213	%16,7	169	%16,6
Sant Just Desvern	15.811	%14,7	158	%7,9
Manlleu	20.647	%21	192	%18,2
Mataró	121.722	%16,5	1.017	%15,7
Sant Joan Despí	32.030	%10	247	%15,7
Aragoiko Zerrenda	28.230	%9,6	208	%20,3

ari da, baina oraindik ez dakigu zer eragin izango duen horrek gure errealitate soziolinguistikoan. Nolanahi ere, orain ezin diogu eutsi gai horri.

Jatorri geografikoari beharrean lehen hizkuntzari begiratzen badiogu (2. irudia), herrien arteko aldeak ere nabarmenak dira. Vicen, adibidez, gaur egun Batxilergoko bigarren mailan egongo diren ikasleen %62ren lehen hizkuntza katalana da, %5,7rena katalana eta gaztelania, %18rena gaztelania, eta gainerako %14arena beste hizkuntza eta konbinazio batzuk (batik bat, Marokoko amazigera). Dena den, badaude beste-lako kasuak, Sant Joan Despírena adibidez: lehen hizkuntza katalana duen biztanleria %24 bakarrik da; biak dituenak, %16; eta lehen hizkuntza gaztelania duena, %55.

Adierazitako datuek beti dute interpretaziorako tartea, eta beraz, inoiz ez dugu jakingo zenbateraino diren zehatzak eta fidagarriak. Kasu honetan, zera aitortu behar dut: hainbat arrazoi direla-eta, susmo handienak lehen mailako elebidunek eragiten dizkigute, etxean katalana eta gaztelania ikasi zutela diotenek. Haiei dagokien ehunekoa puztuta egon daiteke, eta atzean, lehen hizkuntza gaztelania duten zati bat egon daiteke. Izan ere, pertsona horiek, hainbat arrazoiengatik —«haurtzaindegian katalanez egiten zidaten», «bizilagunak katalanez hitz egiten zidan», etab.— lehen mailako elebiduntzat dute beren burua. Gai horren inguruko ikerlan bat dugu, eta dakigunez, «hizkuntza bat hitz egitea» esaldia ez dute berdin ulertzen lehen hizkuntza katalana dutenek eta gaztelania dutenek. Zer esan nahi du horrek? Adibide batekin errazago uler daiteke. Katalandunen artean oso ohikoa da, txisteak kontatzean, gaztelania

ere erabiltzea: «Va un tio a una botiga i demana: “Muy buenas, ¿que tienen alpargatas?”. I el botiguer li contesta: “Sí, muy buenas”».⁵ Bada, hizkuntzak nola txandakatzen dituen ikusi eta denbora gutxira, egin galdera hau txistea kontatu duenari: «Zer hizkuntzatan hitz egiten duzue zuek biek?». Normalean, erantzun dizu: «Katalanez». Eta berriz galdetuz gero: «Seguru? Beti?». Ziur aski, «bai noski» eta «ez al gaituzu entzun?» erantzun lizuke. Hizkuntza bat edo bestea hitz egitearen esanahian eragina du kontu batek: katalandunek arau-multzo bat barneratu dute, eta haietan, kodea txandakatzea segurutzat jotzen da, axola izango ez balu bezala. Nire amak horrelakoak esaten dizkit, adibidez: «Ahir a TV3 John Wayne va dir: “Alto, forastero”».⁶ Baina John Waynek TV3an ez du sekula gaztelaniaz hitz egin! Amarekin beti egin izan dut katalanez, eta bera ez da konturatu TV3an katalanez esandakoa gaztelaniaz errepikatzen ari zaidala. Diskurso-mekanismo hori oso barneratuta dute katalandunek —batik bat gazteek— eta ez dira konturatu ere egiten. Aitzitik, kodea txandakatzea segurutzat jotzearen mekanismoak ez du berdin funtzionatzen gaztelaniadunengan. Ez daude hain ohituak hizkuntzak txandakatzeri, eta beraz, edozein txandakatze txiki garrantzia du haientzat. Hori dela eta, oso ohikoa da haiek esatea katalanez eta gaztelaniaz hitz egiten dutela egoera jakin batzuetan; baina, kontua da, uneren batean zertxobait esan dutela katalanez, katalandunek gaztelaniaz esango luketen unean. Horrek ez du esan nahi batzuk edo besteak gezurretan ari direnik: errealitatea desberdin hautematen dute, eta hori oso datu garrantzitsua da. Nire ustez, ez ditu baliogabetzen datu kuantitatiboak; hala ere, beti aztertu beharko ditugu arreata handiagoz. Behaketa-datuak ere beti

2. Grafikoa. LEHEN HIZKUNTZA RESOLEKO HERRIETAN (VIC BARNE HARTUTA)



⁵ «Gizon bat denda batera joan da eta galdetu du: ‘Muy buenas, ¿que tienen alpargatas?’. Eta dendariak erantzun dio: ‘Sí, muy buenas’».

(Itzultzailearen oharra).

aztertu behar dira kontuz, ez baita gauza bera behatzen ari zaizun norbaiten aurrean hitz egitea edo inor behatzen ari ez zaizun bitartean hitz egitea.

RESOL PROIEKTUKO ZENBAIT EMAITZA

Zer emaitza ematen dituzte gure hezkuntza-ereduek gaitasun linguistikoari dagokionez? Hona hemen Lehen Hezkuntzako seigarren mailako datuak. Ikasleei eskatu genien adierazteko zenbateraino menderatzen dituzten katalana eta gaztelania, batetik hamarrera arteko eskala batean. Espainiako eskola-sistemako haurrak nahiko barneratuta dute eskala hori, eta beraz, ohituta daude hura erabiltzen. Horrek ez du esan nahi eskalak zehatz-mehatz islatzen duenik ikasleen gaitasun linguistikoa, hala nola etorriari eta zehaztasun lexikoari dagokienez; hala eta guztiz ere, balorazio bat da, autobalorazio bat, lan kuantitatiboak egiteko balio diguna.

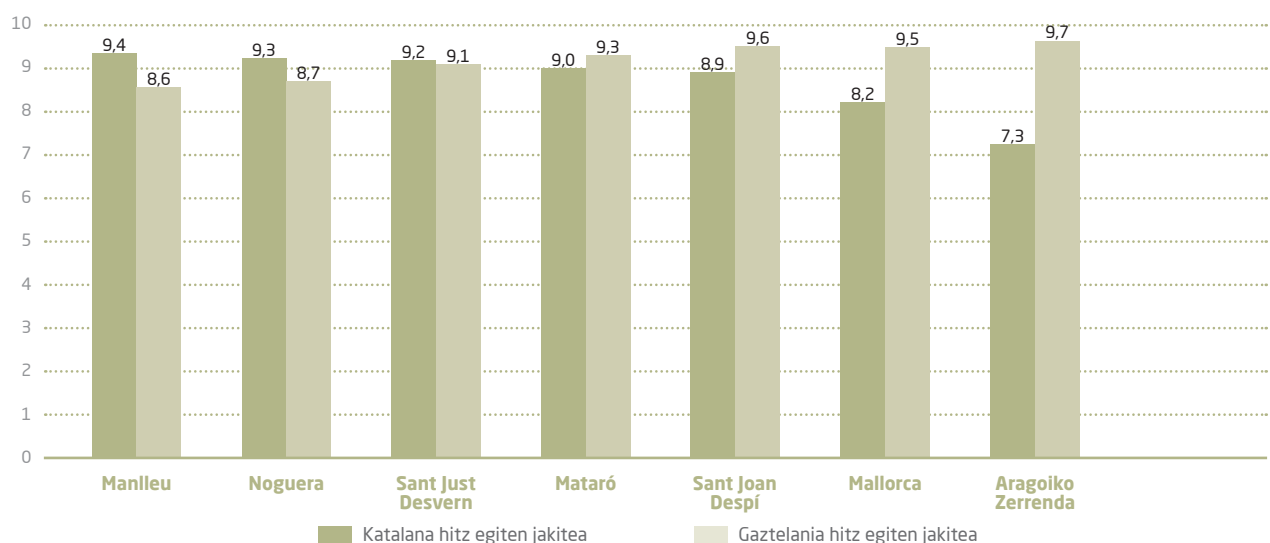
Bada, zer adierazten du 3. irudiak? Kataluniako hezkuntza-sisteman, teorikoki, katalana da eskolako oinarritzko komunikazio-hizkuntza, eta ikus daitekeenez, bai katalanak bai gaztelaniak lortutako emaitzak oso onak dira, ia bikainak: 8,9; 9; 8,7; 8,6; 9,4; 9,6; 9,3; 9,1; 8,7... Mallorcan, bi hizkuntzak erabiltzen dira hezkuntza-sisteman: hau da, haurrak ez dira hizkuntzaren arabera banatzen (orain arte, behinik behin, ideia berritzaileak dituen presidente bat iritsi baita). Beraz, Balear Uharteetako haurrek katalanez jaso dituzte eskolen erdiak, gutxienez. Iruditzen zait horren emaitza argi eta garbi ikus daitekeela: haur horiek aitortzen duten gaztelaniaren ezagutza-maila ez da Kataluniakoek aitortzen dutena baino altuagoa. Adibidez, Sant Just Desverneko edo

Mataróko (biztanleria osoaren %30 katalanduna da) datuak ez dira Mallorcakoak baino altuagoak. Aldiz, Mallorcako haurrek Kataluniakoek baino gutxiago menderatzen dute katalana. Azkenik, Aragoiko Zerrendari dagokionez, hango eskola-sistema ez dute gehiegi aldatu Francoren garaitik: hau da, katalana aukerako hizkuntza da, eta ikasteko aukera izango duzu, baldin eta ongi portatzen bazara, eskolako zuzendariak gogoia badu, ordu berean papiroflexia-eskola ez badago eta, gainera, udalak debekatu ez badu. Hango haurren %80k baino gehiagok katalana ikasten du, baina, ikusten duzuen bezala, ezagutza-maila dezente baxuagoa da. Baina, zergatik? Haurren familien jatorriari begiratuz gero, argiago ikusiko dugu (4. grafikoa).

Grafiko honetako tximinia bakoitza herri bati dagokio, eta ikasleak jaiolekuaren arabera multzokatuta daude: lurralde katalandunetan jaioetako eta bi gurasoak ere lurralde katalandunetakoak dituzten haurrak («katalan petoen» seme-alabak, alegia); lurralde katalandunetan jaioetako bikote mistoen (bata katalana eta bestea andaluziarra, bata katalana eta bestea galiziarra, bata valentziarra eta bestea marokoarra...) seme-alabak; lurralde katalandunetan jaioetako eta bi gurasoak kanpokoak dituzten haurrak; eta azkenik, lurralde katalandunetatik kanpo jaioetako haurrak.

Iruditzen zait erraz hauteman daitekeela Kataluniako hizkuntza-ereduak, katalanaren eta gaztelaniaren ezagutzari dagokienez, gaitasun-mailak parekatzea lortzen duela, gutxienez lehenbiziko hiru kategorietan. Beste herrialde batean jaioetako haurrek, han ikasten hasi eta gero Kataluniako hezkuntza-sisteman sartutakoek, ez dute bertakoek bezain ezagutza-maila ona lortzen ez katalanez ez gaztelaniaz, baina hori fenomeno unibertsala da. Zalantza izpirik gabe, mundu osoan, atzeritarrek doinu bereziarekin hitz egiten dute, gutxienez.

3. Grafikoa. KATALANAREN ETA GAZTELANIAREN EZAGUTZA-MAILA RESOLEKO HERRIETAN. LHKO 6. MAILA.

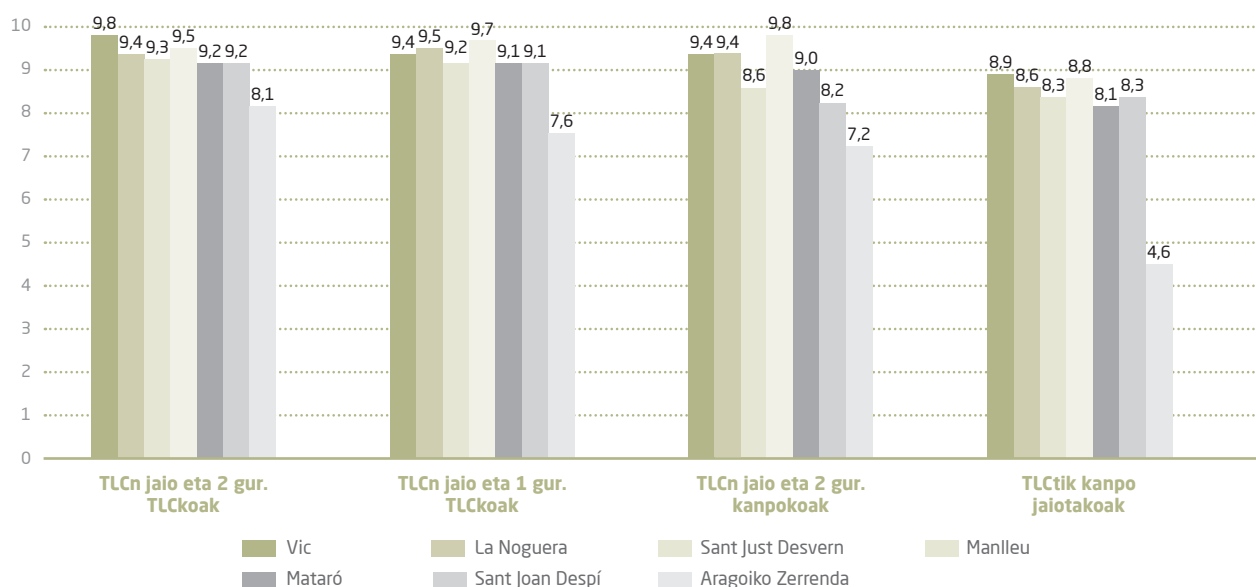


Baina, zer gertatzen da Balear Uharteetako eta Aragoiko Zerrendako hezkuntza-sistemetan? Oro har, katalanaren ezagutza-mailaren emaitzak askoz ere baxuagoak dira. Zehatz-mehatz esanda, Aragoiko Zerrendan, lurralde katalandunetatik kanpo jaiotako haurrek ez dakite katalana; lurralde katalandunetan jaio eta bi gurasoak kanpokoak dituzten haurrak kostata iristen dira oso ongira (7,2); gurasoetako bat lurralde katalandunetakoa dutenen emaitza 7,6 da; eta azkenik, ikusi nola guraso autoktonoak dituzten haur autoktonoek nota baxuagoarekin autoebaluatzen duten beren gaitasun-maila. Baina, arestian esan bezala, kontuan hartu behar da datu horiek ezagutza-maila adierazten dutela, ez direla proba esperimentalak. Dena den,

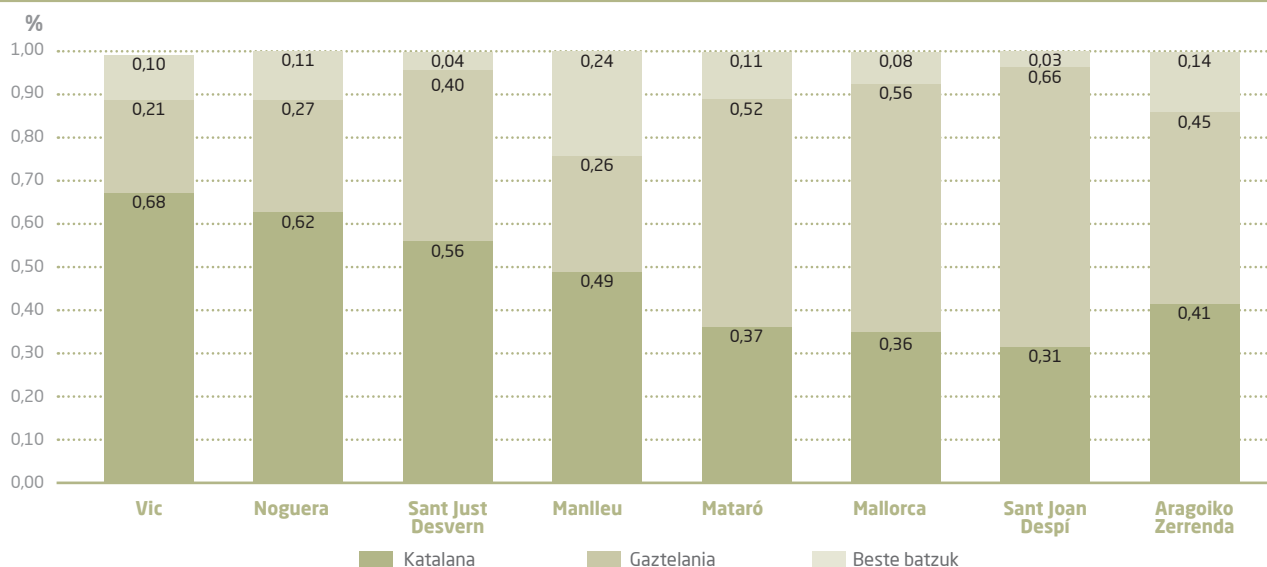
Kataluniaren eta beste lurraldeen arteko aldea oso handia da. Eta datuek erakusten dutenez, Kataluniako eskolak beste inongo eskolak baino katalanaren ezagutza-maila hobea eskaintzen du.

Ezagutza-mailaren emaitzak azaletik aztertu eta gero, jar dezagun arreta hasieran aipatutako lehenbiziko galderan. Nola sustatzen du eskolak pertsona arteko hizkuntza-erabilera? Horri erantzuteko, Lehen Hezkuntzako seigarren mailako ikasleen pertsona arteko erabilerak aztertuko ditugu, eta etxekoekin eta lagunekin izandakoak alderatuko ditugu. Ikusi, adibidez, zer gertatzen den Vicen. Galdeketa egin genuenean, hango haurren %68k katalanez egiten zuen

4. Grafikoa. KATALANAREN ETA GAZTELANIAREN EZAGUTZA-MAILA RESOLEKO HERRIETAN, FAMILIAREN JATORRIAREN ARABERA. LHKO 6. MAILA.



5. Grafikoa. RESOLEKO HERRIETAN HIZKUNTZA-ERABILERA GURASOEKIN (VIC BARNE HARTUTA). LHKO 6. MAILA.



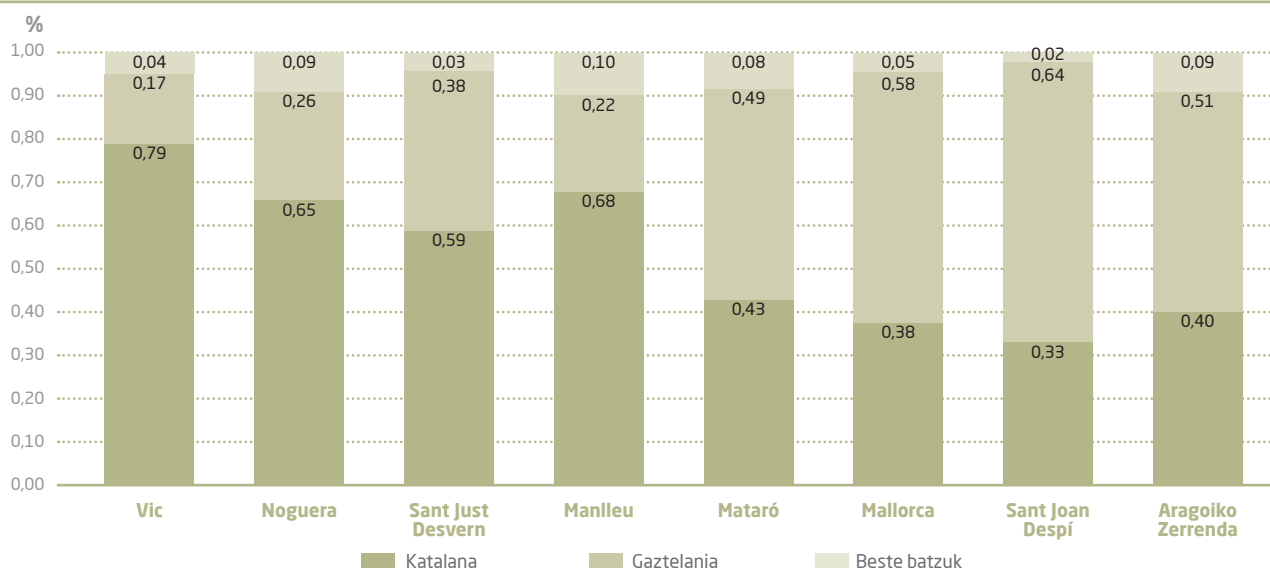
gurasoekin, eta ehuneko askoz ere handiagoak egiten zuen katalanez anai-arrebekin. Hori, beharbada, muturreko kasu bat da. Aldiz, ikusi zer gertatzen den, besteak beste, Sant Joan Despí eta Aragoiko Zerrendan: bi kasuetako erabile-rei dagozkien ehunekoak berdintsuak dira.

Zenbait herritan, alde handiak daude beste hizkuntzei dagokienez. Vicen eta Manlleun, beste hizkuntzen erabilera —batik bat amazigerarena eta arabierarena— askoz ere handiagoa da gurasoekin anai-arrebekin baino (%10etik %4ra eta %24tik %10era jaisten da, hurrenez hurren, katalanaren mesedetan). Aitzitik, Aragoiko Zerrendan, immigrazioa duela denbora gutxiago gertatuenez, beste hizkuntzen erabilera %14tik %9ra jaisten da, baina gaztelaniaren mesedetan.

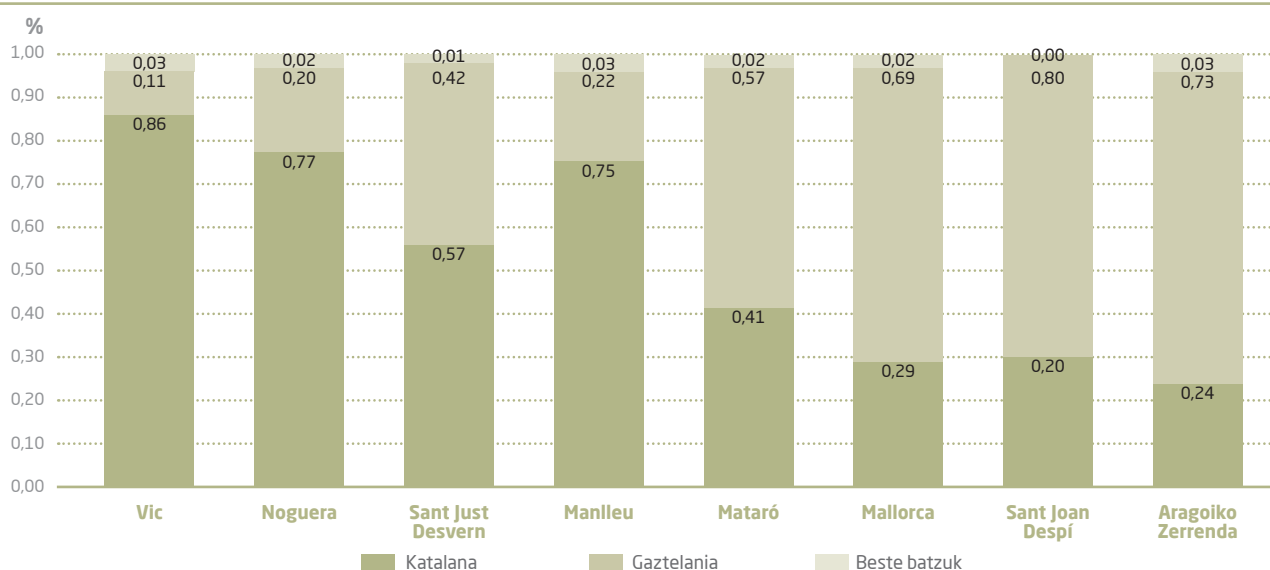
Ikusi dugunez, familien baitan, aldaketa-dinamikak gertatzen ari dira. Izan ere, haurren lehen hizkuntza eta gaur egun gurasoekin hitz egiten duten hizkuntza alderatuko bagenu, berdin-berdin hautemango genituzke dinamika horiek, batik bat atzerritarren artean. Gurasoekin ez dute hitz egiten jatorrizko herrialdean bizi zirenean egiten zuten bezala. Aldaketak gertatzen dira, batez ere haurrak nerabe-zarora iristen direnean; izan ere, talderik aldakorrena da. Zer gertatzen da lagunartean? Bada, horixe erakusten digu 7. grafikoak:

Kasu honetan ere, beste hizkuntzak asko jaisten dira. Ez dira erabat desagertzen, baina gurasoekin beste hizkuntzaren bat erabiltzen dutenen ehunekoarekin alderatuta, asko jaisten dira. Sare sozialean —seigarren mailaz ari

6. Grafikoa. HIZKUNTZA-ERABILERA ANAI-ARREBEKIN, RESOLEKO HERRIETAN (VIC BARNE HARTUTA). LHKO 6. MAILA.



7. Grafikoa. HIZKUNTZA-ERABILERA LAGUNEKIN, RESOLEKO HERRIETAN (VIC BARNE HARTUTA). LHKO 6. MAILA.

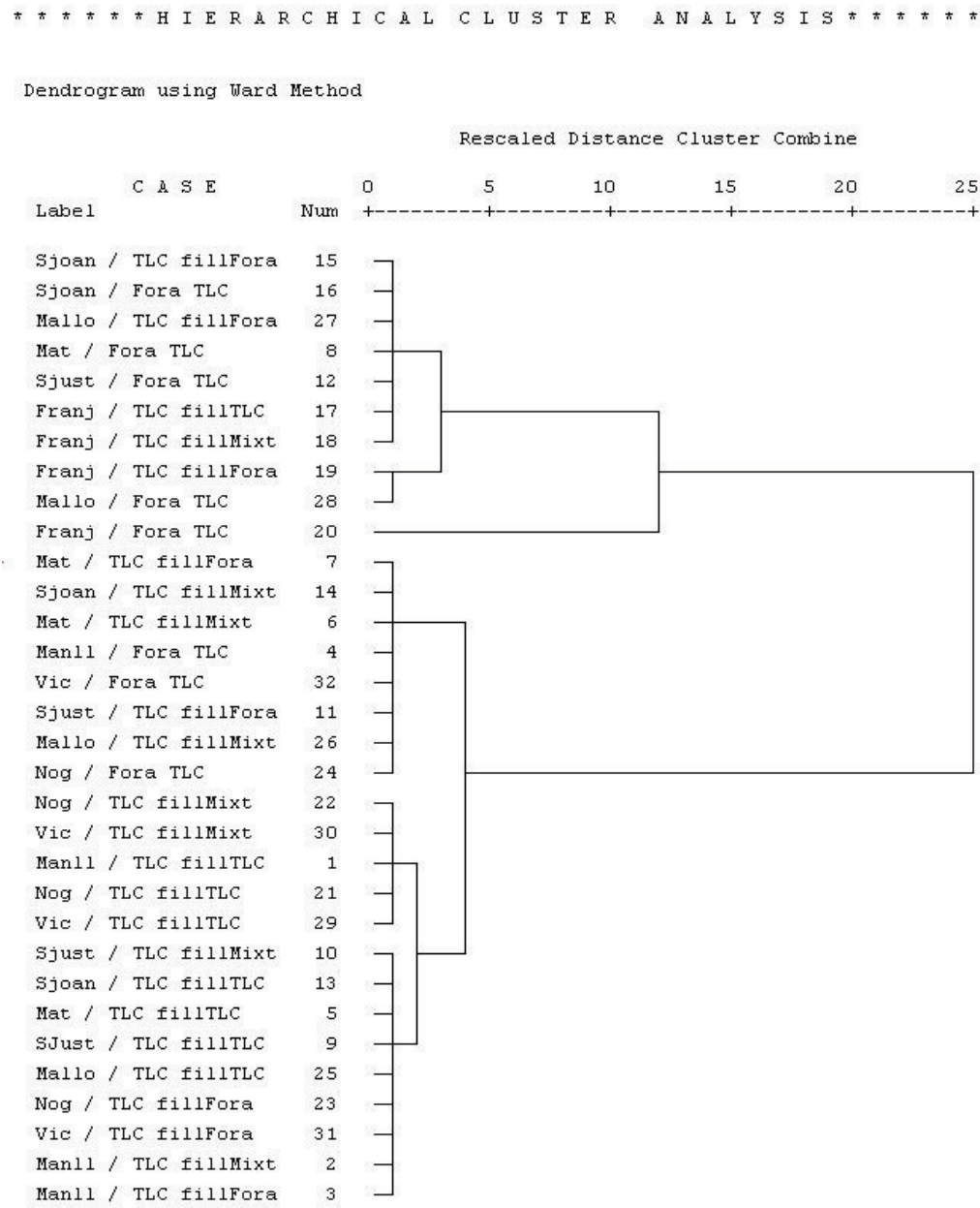


gara—, Viceko edo Manlleuko irakasle bati oso deigarria iruditzen zaio bi hurrek elkarren artean amazigeraz hitz egitea, eta esaten dute «haiek guztiek amazigeraz hitz egiten dute», eta kontatzen dizute haur katalanak amazigeraz hitz egiten ikasten dutela, eta kontatzen dizute... Eskura ditugun datuek diote hurrek amazigera erabiltzen dutela, inork ez dio amazigera ez dutenik erabiltzen lagunartean, baina beherakada oso handia da. Katalanari eta gaztelaniari dagokienez, inklinazio moduko bat ikus daiteke. Vicen eta La Nogueran, adibidez, gero eta haur gehiagok hitz egiten dute katalanez lagunekin; aldiz, Sant Joan Despín, Viceko eta La Noguerako eskola-eredu bera duten arren (teorian, behinik behin), katalanaren erabilera asko jaitsi da, gurasoen erabilitako hizkuntzarekin alderatuta. Azkenik, beste

leku batzuetan, datuak berdintsu mantentzen dira; esate baterako, Sant Just Desvern.

Egia esan, horrek guztiak adierazten duena da tokiko dinamika daudela, tokiko dinamika asko. Horietan, hainbat faktorek eragiten dute: batetik, haurren jatorriak, ez baitute berdin jokatzen lehen hizkuntza katalana duten haurrak eta lehen hizkuntza gaztelania dutenak; bestetik, ezta ere ez dute berdin jokatzen lurralde katalandunetan jaiotako gurasoak dituztenek, lurralde katalandunetan jaiotako guraso bat dutenak, lurralde katalandunetatik kanpo jaiotako gurasoak dituztenek eta lurralde katalandunetatik kanpo jaiotako hurrek. Konglomeratuak egiten baditugu —8. grafikoa—, batik bat ikusten duguna da zenbait herritan, eta

8. Grafikoa. JATORRIAREN ARABERAKO TALDEEN KONGLOMERATUAK RESOLEKO HERRIETAN. LHKO 6. MAILA.



bereziki zenbait taldek, gaztelania erabiltzeko joera handiagoa dutela, eta beste herri batzuetan, katalana erabiltzeko joera handiagoa.

Beste modu batera esanda: hizkuntza gutxitu batzuen kasuan, joera soziolinguistiko guztiak oso argi daude, dena norabide berean doa; hots, hizkuntza-ordezkapen prozesu bat dago, eta dena norabide berean doa. Katalanaren kasuan, ordea, orain bertan dinamika kontrajarriak ditugu, oso kontrajarriak: leku batzuetan gauza bat gertatzen da, eta beste leku batzuetan beste bat.

Ikusi zer gertatzen den asoziazio-estatistikak erabiltzen baldin baditugu; hau da, faktoreen artean zer erlazio dagoen adierazten diguten estatistika-tresnak. Normalean, jatorria oso lotuta egoten da gurasoekin hitz egiten den hizkuntzarekin, anai-arrebeekin hitz egiten den hizkuntzarekin baino askoz ere gehiago. Hala ere, anai-arrebeekin hitz egiten den hizkuntza lagunekin hitz egiten dena baino lotuagoa dago jatorriarekin. Zenbat eta gehiago urrundu familia-eremutik, orduan eta eragin txikiagoa du familiaren jatorriak.

Puntu honetan ere alde handiak daude. Manlleu, adibidez, familian denek jokatzeko dute jatorriaren arabera, baina lagunartean, oso garrantzitsua da tokiko hizkuntza erabiltzea. Hala ere, alderatu Mallorcan gertatzen denarekin: familian eta lagunartean erabiltzen diren hizkuntzen arteko aldea askoz ere txikiagoa da. Hain zuzen ere, datu horiek gogorazten dute, Balear Uharteetan, katalanak edo valentziarrak ez diren espainiarrei «forasters» —Far Westen bezala— edo «penintsular» esaten dietela, eta beraz, autoktonoen eta penintsularren arteko distantzia nabarmena dela. Nahiz eta eskolan bi hizkuntzak hitz egiten diren, badirudi Mallorcan Manlleu baino askoz ere banatuago daudela bi talde horiek.

Arestian egindako lehenbiziko galderari erantzuteko unea da: Eskolak ba al du eraginik pertsona arteko erabileretan? Eta erantzuna da eskolako hizkuntzak ez duela baldintzatzen berdinen arteko hizkuntza. Aztertu ditugun herrietan,

haurren osaera demolinguistikoak nahikoa ongi iragaritzen du berdinen artean erabiltzeko hizkuntza-aukeraketa, eskolako komunikazio-hizkuntza edozein dela ere. Ez dut gehiegi aztertu, baina Sant Joan Despín —teorian eskolak katalanez ematen dira—, haurrek gero eta gehiago erabiltzen dute gaztelania lagunartean hitz egiteko. Adibidez, familia-erabilera elebidunak birbanatu egiten dira. Beraz, biztanle gehienak gaztelaniadunak diren lekuetan, gaztelania erabiltzeko joera dago; eta gehienak katalandunak diren lekuetan, katalana erabiltzekoa. Eta, azkenik, esan beharra dago aitortutako ezagutza-maila hizkuntza-erabileren bigarren mailako iragarlea dela, beharbada, ez delako kalkuluak egiteko behar bezain metodo zehatza.

Dena den, esan daiteke —eta oso garrantzitsua da hau kontuan hartzea— eskolak kontrapisu *erlatiboa* egiten duela; hau da, eskolak badu eragina, eta kontrapisu erlatiboa egiten dio gaztelaniaren indarrari. Ekarri gogora Aragoiko Zerrendan gertatzen dena: han, gero eta haur gehiagok erabiltzen dute gaztelania lagunekin hitz egiteko. Zergatik? Bada, gaztelaniadunek ez dutelako katalanik ikasten, eta katalandunek zalantza erabiltzen dutelako beren hizkuntza. Hori dela eta, kontuz ibili behar da eskolari buruzko mezu etsikorrek zabaltzearekin. Eskola kontrapisu nagusia izanik, irakasleak etsiarazten baditugu eta esaten badiegu ez dutela haien lana behar bezala egiten... Kontxo! Hori norberaren oinari tiro egitea bezalaxe da, eta hobe horrelakorik ez gertatzea. Zalantzarik gabe, aztertu beharra dago zer beste kontrapisu sor daitezkeen, baina eskola, hain justu, zaindu beharra dago.

Bigarren galdera: Eskolak bultzatzen al du kultura katalanez kontsumitzera? Nola? Berriz ere, RESOL proiektuan bildutako datuak erabiliko ditut, LHko 6. mailako haurrei buruzkoak.

Has gaitzen irakurketatik. Seigarren mailako haurrek behartu gabe irakurritako liburuei dagokienez, hizkuntzen banaketa honela dago adierazita: behean katalana dago, gainean gaztelania, eta goi-goiko lerro finean beste hizkun-

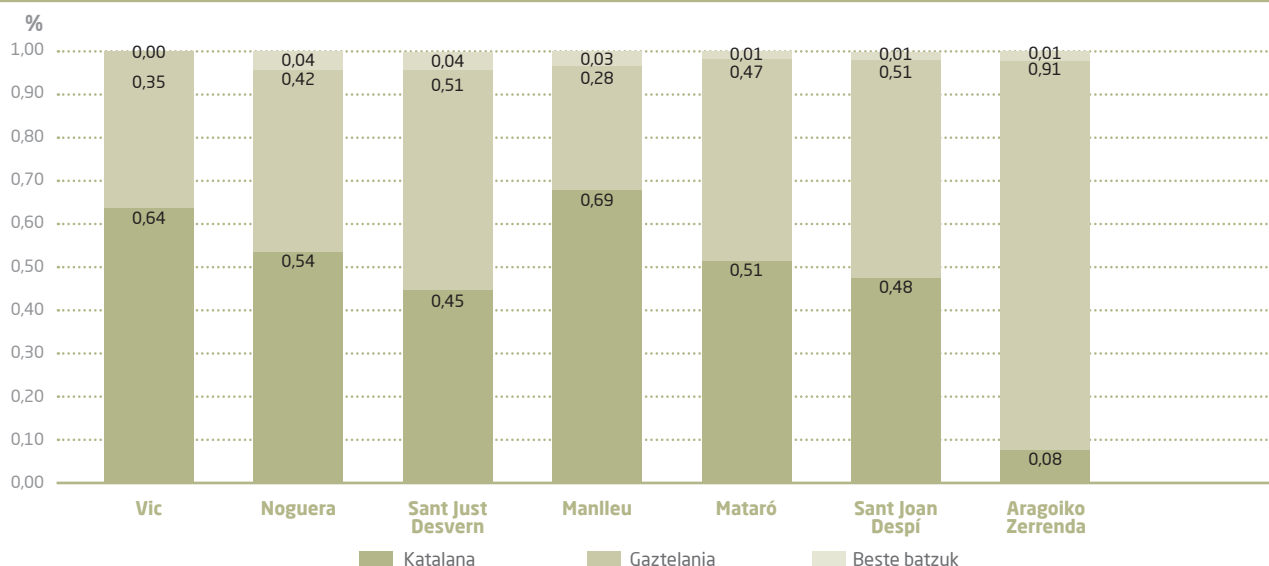
9. Grafikoa. ASOZIAZIO-ESTATISTIKAK (ETA BALIOAK): FAMILIAREN JATORRI GEOGRAFIKOAREN ARABERAKO TALDEEK KATALANAREN ZER ERABILERA EGITEN DUTEN GURASOekin, ANAI-ARREBEkin ETA LAGUNEkin, LURRALDEKA BANATUTA

Lurraldea	Gurasoak	Anai-arrebak	Lagunak
Noguera	0,61	0,57	0,27
Sant Just Desvern	0,48	0,31	0,35
Manlleu	0,74	0,42	0,21
Mataró	0,51	0,47	0,37
Mallorca (ez da adierazgarria)	0,66	0,53	0,50
Sant Joan Despí	0,42	0,34	0,27
Aragoiko Zerrenda	0,55	0,39	0,39

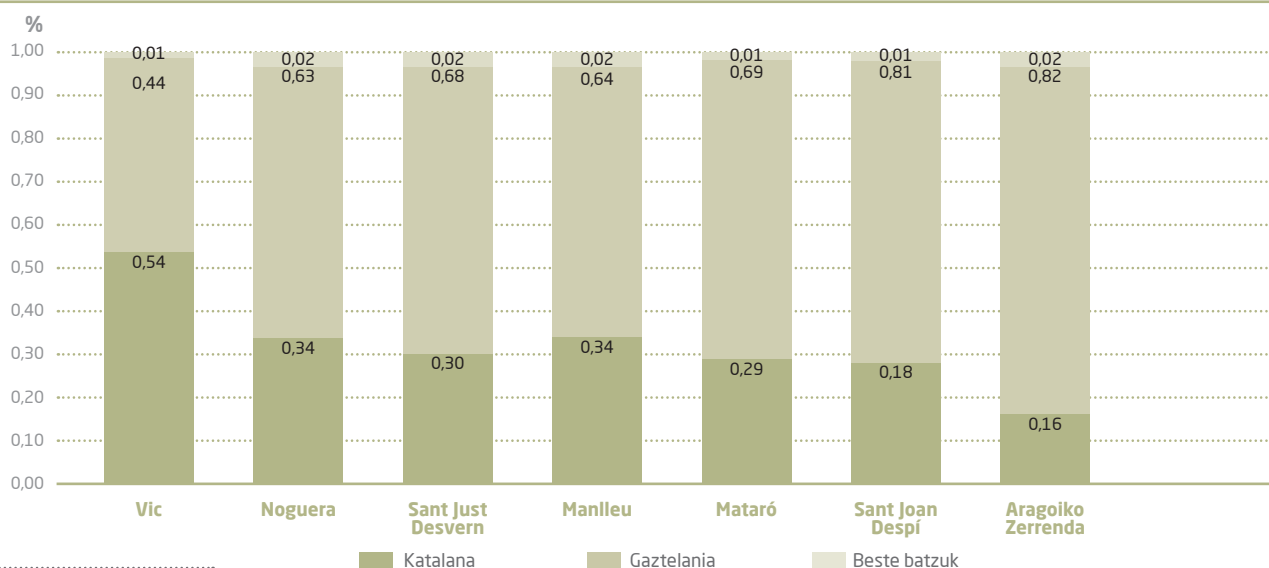
tzak eta konbinazioak. Norbaitek galde dezake: Kataluniako haurrek amazigeraz irakurtzen al dute, bada? Ez, zifra horiek, batik bat, ingelesari dagozkio. Nolanahi ere, ez dizuet gogorarazi beharrik behartu gabeko irakurketa ez dela unibertsala, baizik eta zenbait faktorek erabat baldintzatutakoa. Zenbaitek irakurri egiten dute eta beste zenbaitek ez dute irakurtzen, eta esate baterako, gizarte-klasea oso faktore garrantzitsua da. Galdeketak egiten nituen bitartean, lekuren batean esan zidaten (eta hitzez hitz aipatzen dut, hizkuntza eta doinua barne): «Profe, valen *Los siete cerditos y el lobo?*». Eta nik erantzun nion: «Ei, però que tens onze anys o dotze anys, estàs a punt de passar a secundària».⁷ Eta ikasleak esan zidan: «Ejque no he leído más».

Telebista oso modu desberdinean kontsumitzen dute haurrek; izan ere, unibertsalagoa da, mundu guztiak ikusten du telebista. Dena den, eskaintza askoz ere handiagoa da gaztelaniaz. Euskaraz baino telebista-kate gehiago daude katalanez, baina, hala eta guztiz ere, kontsumoa dezente handiagoa da gaztelaniaz katalanez baino. Horrek ez du esan nahi ez dagoenik katalanaren presentziarik; badago, eta handia gainera. Baina gaztelaniarena askoz handiagoa da, eta beste hizkuntzena, berriz, oso xumea. Puntu honetan kontuan hartu behar da hemengo telebistek atzerriko ekoizpenak bikoizten dituztela, eta bikoizketak gaztelaniara egin ohi direla. Horren ondorioz, duela gutxi norbaitek esan zidan bezala, haurrak gauza espainiarrekin identifikatzen dira, telebistan ikusten dituztelako. Paradoxikoa da Bigarren

10. Grafikoa. ESKOLAZ KANPO IRAKURRITAKO AZKEN LIBURUEN HIZKUNTZA RESOLEKO HERRIETAN. LHKO 6. MAILA.



11. Grafikoa. TELEBISTAN IKUSITAKO AZKEN SAIOEN HIZKUNTZA RESOLEKO HERRIETAN. LHKO 6. MAILA.



⁷ «Aizu, baina hamaika edo hamabi urte dituzu, Bigarren Hezkuntza hastear zaude [...] «Baina, ez dut gehiago irakurri». (Itzultzailearen oharra).

Mundu Gerrako alemaniarrek, Amerikako indiarrek edo superheroien filmek haurrak *gaztelaniartzen* laguntzea, baina beno, ondotik ondokoak; hau da, nolako telebista, halako ondorioak.

Nolanahi ere, eta hau oso interesgarria da, telebista ikusteko hizkuntza-joerei dagokienez, demografia linguistikoa askoz ere adierazle hobe da eskolako eredu linguistikoa baino. Baina demografia ez da dena. Aragoiko Zerrendan eta Sant Joan Despín telebista kontsumitzeko modua oso antzekoa da, baina gurasoekin katalanez hitz egiten duten haurren ehunekoa handiagoa da lehenbiziko herrian bigarrenean baino. Nolabait, katalanak nerabeen bizitzan duen posizio sozialak —batez ere, eskolan— ikusleak mantentzen lagundu du Sant Joan Despín; Aragoiko Zerrendan, berriz, familia-eremutik kanpo katalanik ez egoteak telebistaren erakargarritasuna gutxitu du.

Interesgarria da nabarmentzea kontsumo kulturalaren kasuan nolabaiteko elkargune linguistikoa dagoela. Gurasoekin egiten diren hizkuntza-erabilerak eta liburuaren kontsumo kulturala erlazionatuz gero (12. irudia) ikusten denez, katalandunek gehiago erabiltzen dutela katalana familiarekin hitz egiteko liburuak irakurtzeko baino, eta beraz, galera handiak daude. Aragoiko Zerrendan, haurrek ez dute katalanez irakurtzen, eta beraz, galerak kategoria guztietan ematen dira. Aldiz, beste talde batzuetako haurrak (zehatz-mehatz, Katalunian jaio eta bi gurasoak kanpokoak dituztenek, eta lurralde katalandunetatik kanpo jaiotakoek), katalana ere erabiltzen hasi dira. Alde horretatik, elkargune txiki bat dago, oso desorekatua bada ere; izan ere, Katalunian jaiotako autoktonoen seme-alaba katalandunek asko erabiltzen dute gaztelania, beste muturrekoek

katalana baino gehiago. Gaztelaniaren erabilera askoz ere zabalduagoa dago, aurreko datuetan ikus daitekeenez.

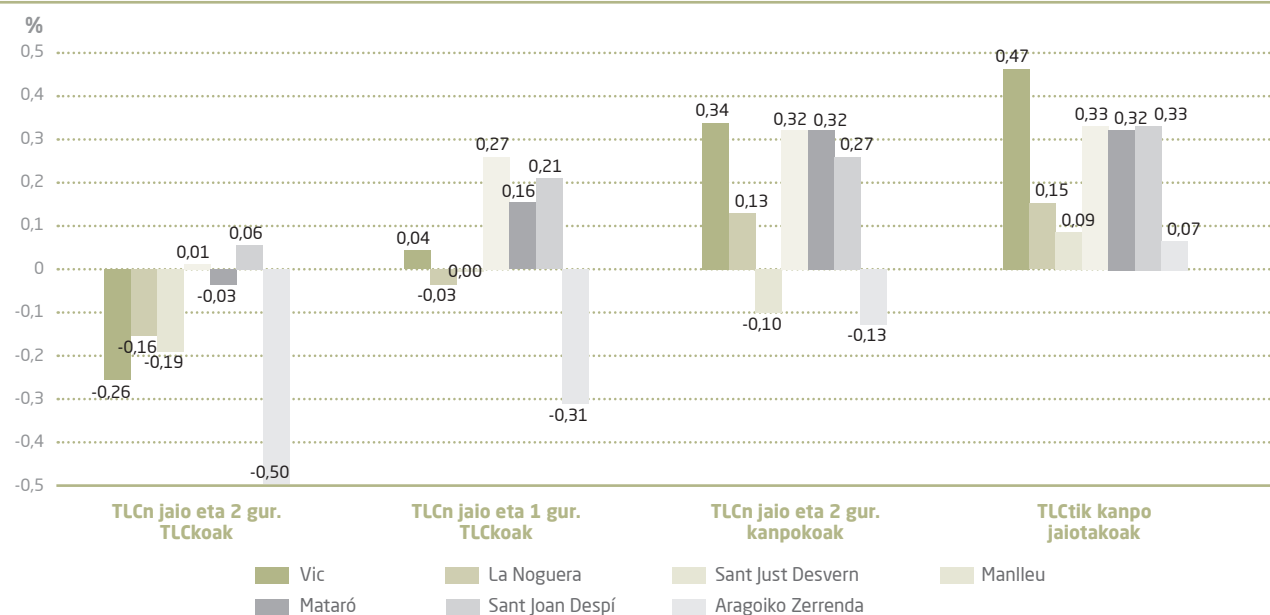
Beraz, erantzun diezaiogun bigarren galderari: nerabezarora iristear dauden haurren artean, katalanez egindako kontsumo kulturala txikia da, katalanak lehen hizkuntza gisa duen garrantziarekin alderatuta. Kontsumo kulturala lotuta dago lehen hizkuntzarekin eta tokiko giroarekin, baina demolin-guistikak ez du azaltzen edo ez du guztiz azaltzen kontsumo kulturala. Gainera, katalana askoz ere gehiago erabiltzen da irakurtzeko telebista ikusteko baino. Puntu honetan susmatu dezakegu eskolak baduela nolabaiteko eragina; hau da, eskolak asko laguntzen du aisialdiko kultura-jarduerak sortzen, batik bat katalanez egiten direnak. Nolabaiteko elkargunea ere badago bigarren hizkuntzen erabileraren artean, katalana nahiz gaztelania izan.

Jo dezagun, beraz, hirugarren galderara: Zer-nolako bilakaera dute hizkuntza-erabilerak haurren eskolatzeko prozesuan zehar?

Galdera hau bilakaerari buruzkoa denez, LHko 6. mailako, DBHko 1. mailako eta DBHko 4. mailako datuak erabiliko ditugu. Adin-taldeen arteko alderaketak arreta handiz egin behar dira eta kontuz interpretatu behar dira. Aintzat hartu behar da, bi adin-talderen arteko analisi konparatibo bat egitean, lau azalpen-aukera ditugula, gutxienez.

1. Lehenbiziko hipotesia: gazteenek eta zaharrenek esaten didatena desberdina da, *gazteenak berritzen ari direlako*. Berritzeak esan nahi dezake X hizkuntzan gehiago hitz egitea, belaunaldi horrek, arrazoiaren batengatik, gehiago hitz egiten duelako X hizkuntza. Beste modu batean

12. Grafikoa. IRAKURRITAKO AZKEN LIBURUEN HIZKUNTZA GURASOekin ERABILTZEN DEN HIZKUNTZAREKIN ERLAZIONATUTA, RESOLEKO HERRIETAN ETA FAMILIAREN JATORRIAREN ARABERA. LHKO 6. MAILA. INDIZEAK.



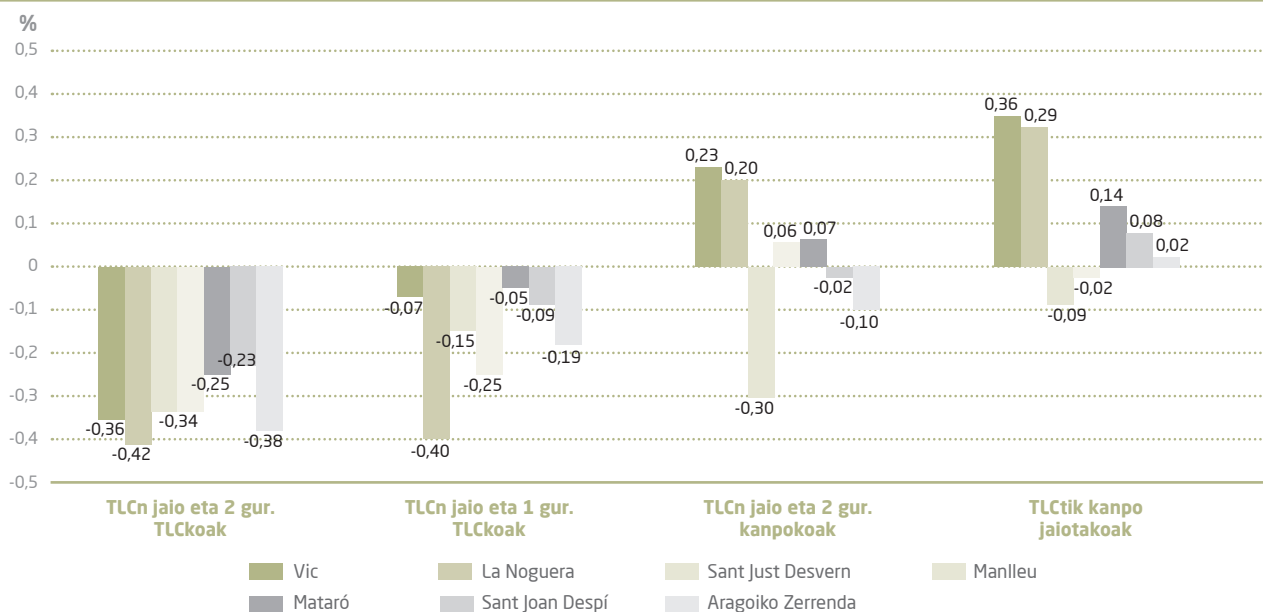
esanda: haur horiek, hazten direnean, X hizkuntzan gehiago hitz egiten jarraituko dute, haien belaunaldia ez delako aurreko belaunaldia bezalakoa, alderdi horri dagokionez. Adibidez, gerta liteke belaunaldi gazteenak katalan gehiago jakitea eta aurreko belaunaldiek baino gehiago erabiltzea. Edo alderantziz: beste hizkuntza batzuen hiztun gehiago egotea eta katalana gutxiago erabiltzea. Haurrak hazten doazen heinean, ezaugarri bereizgarri horiek ez dute zertan aldatu behar, eta beraz, aldaketa horiek hazte-prozesu osoan zehar eramango lituzkete haiekin. Horiek biak belaunaldi-aldaketaren adibideak dira, eta zerikusia dute itxurazko denboraren hipotesia-rekin; hau da, gure jokamoldeak denboran zehar gurekin eramaten ditugu, eta beraz, gaur egun aitona-amonek egiten dutenak biztanleriak antzina egiten zuena islatzen du.

2. Bigarren hipotesia: adinaren arabera aldaketa; hau da, une bakoitzeko adinaren arabera aldaketa. Eredu honetan desberdintasunak hautematen dira gazteenen eta zaharren artean, adin bakoitzeko haurrek ez baitute gizarte-jokamolde berbera. Gure gizartean, esate baterako, nerabeek hitzezko jokabide oldarkorragoak dituzte haur gazteagoekin alderatuta, eta nerabezaroa gizarte-erakuntzak jarrera-aldaketa horiek dakartza berekin. Beste modu batera esanda: gazteenak zahartzen direnean, ez dute gazte-garaiko jokabide bera izango, zaharrenen jokabidea hartuko baitute. Eta oraindik eta gehiago zahartzen direnean, beste modu batera jokatuko dute.

3. Hirugarren hipotesia: zaharrenen eta gazteenen arteko aldearen jatorria une historikoen desberdintasunen ondoriozko faktore exogenoak izatea; hau da, gazteenak zaharrenen adinera iristen direnean, koordinatu historikoak beste batzuk izango dira. Adibidez, RESOL proiektua abian jarri genuenean hauteman genuenez, haurrek, Lehen Hezkuntzatik Bigarren Hezkuntzara igarotzean, gutxiago kontsumitzen zuten telebista katalanez. Pentsatu genuen horren arrazoia zela nerabeentzako oso programazio gutxi zegoela katalanez. Handik gutxira, telebista-kate berri bat sortu zen, batik bat nerabeei zuzendua, eta beraz, litekeena zen hurrengo urtean katalanezko telebista-kontsumoa haztea; ez norbanakoen berezko bilakaeragatik, baizik eta eskaintza-aldaketagatik. Zoritarrez, 2012. urtean telebista-kate hori itxi egin zuten murrizketen ondorioz, eta susmatzen dugunez, berri ere beheara egin du telebista katalanez kontsumitzen duten nerabeen kopuruak, eskaintza murriztu egin delako. Hipotesi hori hertsiki lotuta dago lehenbizikoarekin, baina ez da zehatz-mehatz lehenbizikoa.

4. Azkenik, eta hipotesi guztiak *a priori* desberdinak badira ere, egia da praktikan hiru fenomenoak aldi berean gerta daitezkeela. Hain zuzen ere, litekeena da aldi berean belaunaldi-aldaketa bat egotea, adinaren arabera aldaketa bat egotea eta/edo koordinatu historikoak aldatzea. Eta hori oso zaila da aztertzen; izan ere, ez baldin badaukagu luzetarako lagin bat, ezin dugu jakin zer ari den gertatzen, urte batzuk igaro eta erantzuna jakiten dugun arte.

13. Grafikoa. TELEBISTAN IKUSITAKO AZKEN SAIOEN HIZKUNTZA GURASOEKIN ERABILTZEN DEN HIZKUNTZAREKIN ERLAZIONATUTA, RESOLEKO HERRIETAN ETA FAMILIAREN JATORRIAREN ARABERA. LHKO 6. MAILA. INDIZEAK.



⁸ Bosgarren aukera bat ere badago: aldaketen jatorria laginaren gorabehera izatea. Horiek kontrolatzeko, datuak hartu diren bakoitzean izandako galerak alderatu beharko lirateke.

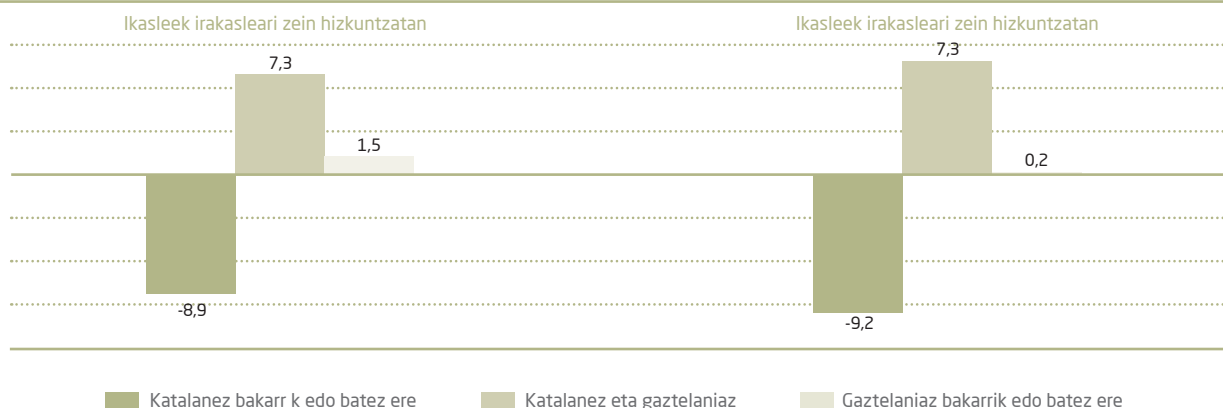
Gure kasuan, haur berberak aztertu ditugunez beren ibilbide osoan zehar (hau da, ez dauzkagu bi lagin independente, baizik eta bakarra eta bi une kontsekutibotan jarraitua), ezin dugu hitz egin belaunaldien arteko desberdintasunez: izatekotan, adinaren arabera aldaketak eta/edo une historikoaren arabera aldaketak hauteman ditzakegu.⁸ Bada, zer adierazten dute RESOL proiektuko datuek hizkuntza-erabilere dagokienez?

Hasteko, ikasgelan erabiltzen den hizkuntza aztertuko dugu (14. irudia). Gogoan izan, teoriarik, Kataluniako irakaskuntza-hizkuntza, oro har, katalana dela. Seigarren mailako haurrei buruzko datuek diotenez, Matarón, ikasleen %68k katalanez bakarrik hitz egiten zuten irakasleekin, eta ikasleen %75i katalanez bakarrik hitz egiten zioten irakasleek. Urtebeteren ondoren, aldaketa handiak egon ziren. Katalana bakarrik erabiltzen zutenen ehunekoak ia hamar puntu behera egin zuten, eta erabilera elebidunek (hau da, «orain, Bigarren Hezkuntzara iritsi naizenetik, irakasleei katalanez eta gaztelaniaz hitz egiten diet» esaten zuten haurrek) zazpi puntu egin zuten gora. Halaber, gora egin zuten «ez, gaztelaniaz bakarrik hitz egiten dut» erantzun zutenen ehunekoak,

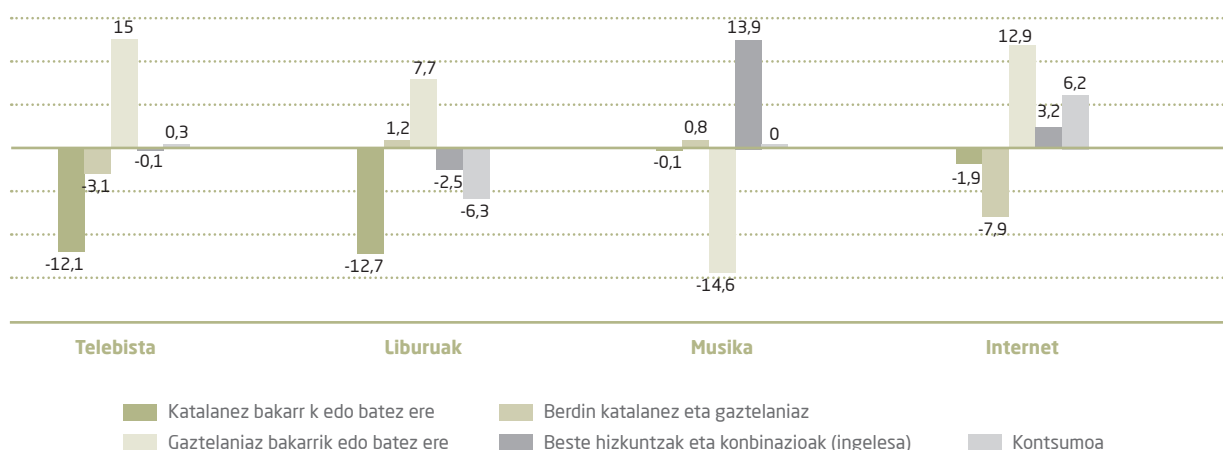
baina %1,5 bakarrik. Eta zer egiten zuten Bigarren Hezkuntzako irakasleek? Bada, katalana bakarrik erabiltzen zutenen kopurua ere jaitsi egin zen, eta bi hizkuntzetan hitz egiten zutenena, igo; kasu horretan, oso gutxi hazi zen gaztelaniaz bakarrik egiten zutenena, ikasle bakoitzak irakasle bat baino gehiago dituelako eta oso zaila delako irakasle guztiek gaztelaniaz bakarrik hitz egitea. Hain zuzen ere, Katalunian, badirudi ez daudela gaztelaniaz bakarrik irakasten duten eskolak. Eskola pribatuak edo diruz lagundutakoak ez dute gaztelaniaz bakarrik irakasten, ez dagoelako eskaerarik. Hala ere, zenbaitek eredu eleaniztunak dituzte. Horrek urduri jartzen ditu zenbait alderdi politiko, baina, egia esan, duela denbora gutxi, eskola pribatuak zenbait elkartek zera adierazi zuten: «Ez, guk ezin ditugu eskaini eskolak gaztelaniaz, ez dauzkagutako». Edonola ere, Lehen Hezkuntzatik Bigarren Hezkuntzara igarotzean, katalanaren erabilera behera egin du, komunikazio-hizkuntza nagusia izaten jarraitzen badu ere.

Kultura kontsumitzeko hizkuntzari dagokionez, seigarren mailako haurren datuek adierazi zigutenez, katalanez irakurritako liburuak asko ziren. Musikaren kasuan, katalanez

14. Grafikoa. ESKOLA-GIROKO HIZKUNTZAREN ALDEAK LHKO 6. MAILAREN ETA DBHKO 1. MAILAREN ARTEAN. MATARÓ. EHUNEKOAK.



15. Grafikoa. KULTURA KONTSUMITZEKO ERABILITAKO HIZKUNTZEN ALDEAK LHKO 6. MAILAREN ETA DBHKO 1. MAILAREN ARTEAN. MATARÓ. EHUNEKOAK.



entzundakoa oso gutxi zen, eta ingelesez entzundakoa, berriaz, asko. Eta Interneten, katalanaren presentzia oso txikia zen. Zer gertatu zen urtebeteren ostean? Ikusi 15. irudia. Telebistari dagokionez, asko jaitzi zen katalanaren kontsumoa, eta gaztelaniarena, igo. Liburuei dagokienez, asko jaitzi zen katalana, baina baita irakurketa oro har ere. Musikaren kasuan, katalanak ez zuen behera egin, ez baitzuen horretarako tarterik; aitzitik, asko jaitzi zen gaztelania, eta ingelesak gora egin zuen. Eta Interneten, gaztelaniak gora egin zuen, baita ingelesak ere, baina ez horrenbeste.

Orain, begira diezaiegun pertsona arteko ahozko erabilerei. Gogoratzen duzuenaz, Matarón, erabileren %33 katalanez bakarrik zen, %16,6 katalanez eta gaztelaniaz, %45 gaztelaniaz bakarrik, eta %3,8 beste hizkuntzetan. Zer gertatu zen haurrak Bigarren Hezkuntzara igarotzean? Katalanaren, katalanaren eta gaztelaniaren, eta beste hizkuntzen eta konbinazioen erabilerek behera egin zuten; aldiz, gaztelaniarenak %3,9 egin zuen gora. Baina ez nahasi grafikoa ikusten duzuenarekin, aldaketak oso txikiak baitira, batez ere ikusi berri ditugun beste arloetako aldaketekin konparatuz gero.

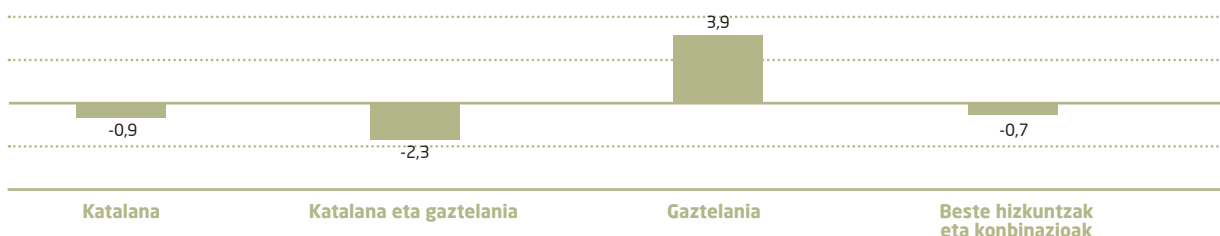
Emaita horiek haurren lehen hizkuntzaren arabera aztertuz gero, aldaketak oso txikiak dira katalandunen, elebidunen eta gaztelaniadunen kasuan. Bitxia bada ere, aldaketa

handienak beste hizkuntza batzuk hitz egiten dituztenen artean gertatutakoak dira. Zehatz-mehatz esanda, jokamoldez aldatu zutenak, batik bat, haur marokoarrak izan ziren. Zergatik? Baditugu gure susmoak, baina ezin diogu galderari irmotasunez erantzun. Beraz, azterketa sakonago bat egin beharko dugu.

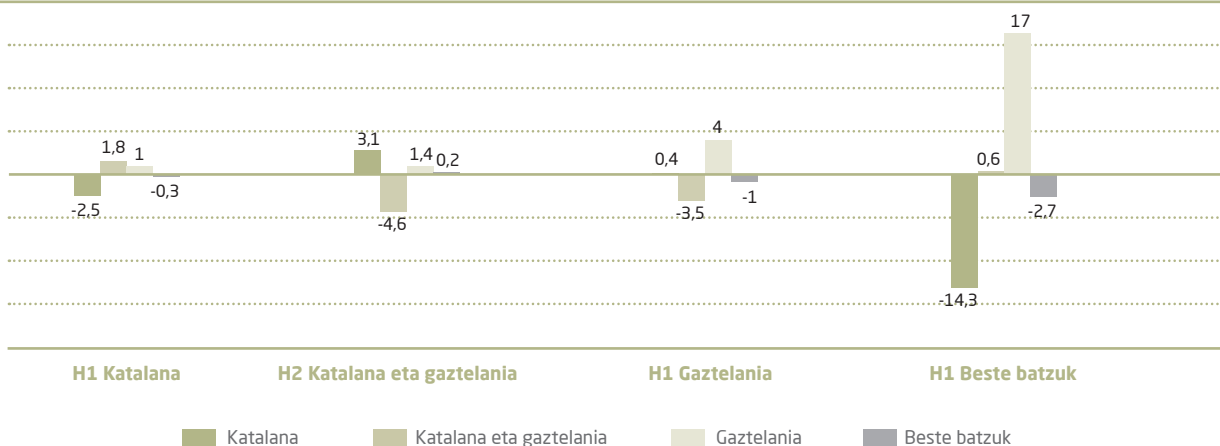
Orain, emaitza horiek Manlleukoekin alderatuko ditugu. Izan ere, etapa luzeago bat azter dezakegu, LHko 6. mailatik DBHko 4. mailara arteko datuak baititugu. 18. irudian Manlleuko haurren sare sozialeko hizkuntza-erabilera ageri da —haien arteko benetako harremanak, ez Internetekoak—. Datu horiek LHko 6. mailako, eta DBHko 1. eta 4. mailako haurrenak dira, eta lurralde katalandunetan jaiotakoak eta Marokon jaiotakoak bereizita daude.

Datuek erakusten dutenez, aldaketak txiki-txikiak dira: katalana pixka bat jaisten da, gaztelaniak gorabehera txikiak ditu, katalanak eta gaztelaniak gorakada txikia dute, eta beste hizkuntzek gorabeherak dituzte. Aldaketarik handiena beste hizkuntzen eta konbinazioen gorakada txikia da, bai lurralde katalandunetan bai lurralde katalandunetatik kanpo jaiotakoen artean; hain zuzen ere, Mataróko joeraren aurkakoa da. Zergatik? Posible da jatorri marokoarra duten zenbait hurrek —Katalunian nahiz Kataluniatik kanpo

16. Grafikoa. SARE SOZIALETAKO SOLASKIDEekin ERABILITAKO HIZKUNTZEN ALDEAK LHKO 6. MAILAREN ETA DBHKO 1. MAILAREN ARTEAN. MATARÓ. EHUNEKOAK.



17. Grafikoa. SARE SOZIALETAKO SOLASKIDEekin ERABILITAKO HIZKUNTZEN ALDEAK LHKO 6. MAILAREN ETA DBHKO 1. MAILAREN ARTEAN, LEHEN HIZKUNTZAREN ARABERA. MATARÓ. EHUNEKOAK.



jaiotakoek— pixka bat gehiago erabiltzea beren lehen hizkuntza Bigarren Hezkuntzara iristen direnean, beharbada itxiera etnikoagatik, familian ardurak beren gain hartu behar dituztelako... Berriz ere, kontu hori aztertu egin beharko litzateke, baina aldaketa hain da txikia ez duela inongo joera garrantzitsurik erakusten.

Segur aski dagoeneko zeharo nahastuta egongo zarete, egoerak kaotikoa baitirudi, eta zilegi da geure buruari galdetzea zer demontre gertatzen den Katalunian. Bakoitzak sudurraren puntan jartzen zaiona egiten al du? Ez da hori zehatz-mehatz, baina pixka bat bai. Aldaketa asko gertatu dira, eta desberdinak dira alorraren arabera. Oro har, katalanak pixka bat behera egin du, baina pixka bat bakarrik. Nolanahi ere, hirugarren galderari pixkanaka-pixkanaka erantzun behar zaio:

Hasteko, eta oso sakon aztertu ez badugu ere, esan beharra dago katalanaren eta gaztelaniaren gaitasun-mailek ez dituztela gorabehera asko, informatzaileak berdintsu autoebaluatzen direlako Lehen Hezkuntzako 6. mailan eta Bigarren Hezkuntzako 1. eta 4. mailetan. Dena den, bi hizkuntzek pixka bat behera egiten dute, beharbada, informatzaileak gero eta ezkorragoak direlako beren gaitasunei dagokienez.

Kontsumo kulturalari dagokionez, oro har, liburuen irakurketak behera egiten du, eta Interneten erabilerak, berriz, gora. Hizkuntzei dagokienez, katalanez egindako kontsumo kulturala jaitsi egiten da telebistan eta liburuetan (eta horixe da, hain zuzen, gure indargunea). Aitzitik, gora egiten du telebistaren, liburuen eta Interneten kontsumoak gaztelaniaz, baita musikarenak ingelesez ere. Dirudienez, hazteak ingelesez musika gehiago entzutea dakar, eta horrek bereziki garrantzitsua dirudi lehen hizkuntza katalana

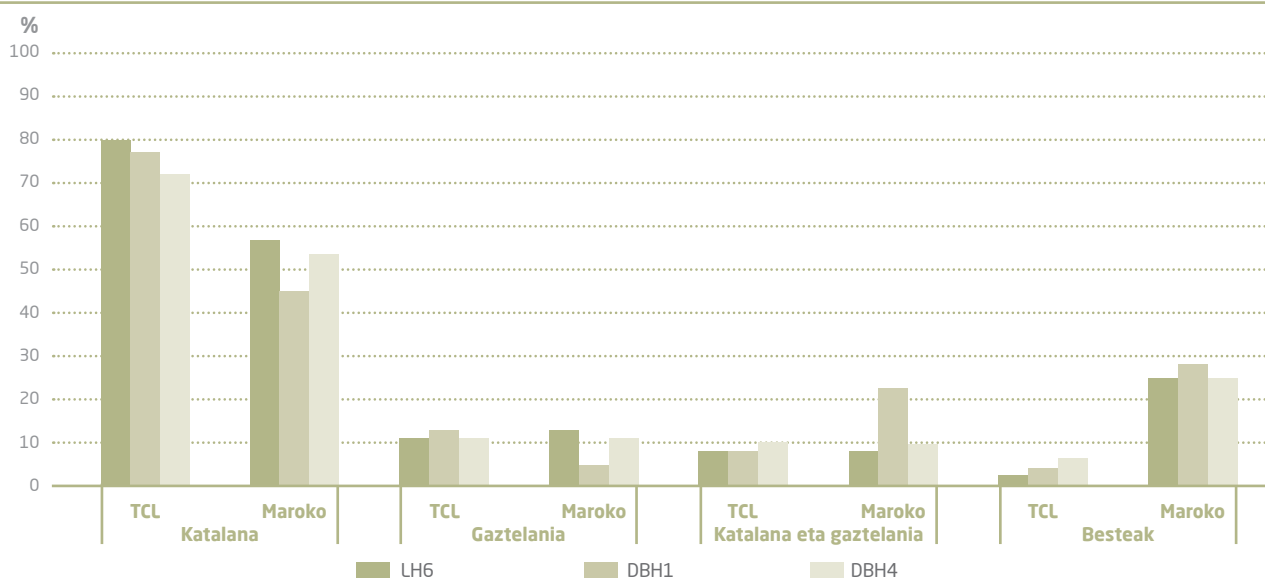
dutenen artean. Hori ikergai interesgarria izan liteke, eta jakina, ekintza-eremu aproposa enpresentzat eta politika publikoentzat.

Eskolako hizkuntzari dagokionez, katalanak jarraitzen du buruan; hau da, egia da eskolako komunikazio-hizkuntza nagusia izaten jarraitzen duela, baina institutura joaten diren gero eta haur gehiagok zera diote: «Ez, ez, zenbait irakaslek katalanez egiten didate, eta beste zenbaitek gaztelaniaz».

Azkenik, pertsona arteko erabilerei dagokienez, argi eta garbi utzi behar da aldaketa gutxi gertatzen direla. Dena den, arloaren arabera, gaztelania gehiago erabiltzeko joera txiki bat dago. Dena den, oro har, osaera demolinguistikoa mantendu egiten da eta erabilerak oso lotuta daude lehen hizkuntzarekin. Dirudienez, hezkuntza-zikloan aurrera egin ahala eta etapaz aldatzean, batik bat beste hizkuntzetako hiztunak dira katalana erabiltzeari uzten diotenak.

Laburbilduz, Lehen Hizkuntzatik Bigarren Hezkuntzara igarotzean, katalanaren erabilerak behera egiten du eskola-giroan —institutan Lehen Hezkuntzako eskolan baino gehiago erabiltzen da gaztelania— eta kontsumo kulturalan; aitzitik, pertsona arteko erabileretan, beherakada hori ez da hain nabarmena. Dena den, ez dago gorakadarik. Aitortutako katalanaren ezagutza-maila ez da erabileren iragarle ona: familiaren jatorria, ordea, askoz ere garrantzitsuagoa da. Dinamika desberdinak hauteman ditugu erabilera-motaren arabera: pertsona arteko erabilera eta telebista- edo liburu-kontsumoa, besteak beste, desberdinak dira. Gainera, pertsona batek kontraesankorrak izan daitezkeen dinamikak jarraitzen ditu. Joera desberdinak daude, kontrajarriak izateraino, tokiko testuinguruaren

18. Grafikoa. SARE SOZIALETAKO SOLASKIDEEKIN ERABILITAKO HIZKUNTZEN ALDEAK LHKO 6. MAILAN ETA DBHKO 1. ETA 4. MAILETAN, LEHEN HIZKUNTZAREN ARABERA. MANLLEU. EHUNEKOAK.



arabera. Horrek esan nahi du herrialdeko batez bestekoek engainatu egiten gaituztela, engainatu egiten gaituzte edo ez digute informazio zehatza ematen: ez dakit zerk atzera egin duela, ez dakit zerk aurrera... Une honetan, Katalunia lurralde kaleidoskopikoa da, eta horretan, kolore bakoitzak bere dinamika ditu.

SINTESIA ETA AZKEN ITXIERA

Uste dut denbora agortu zaidala, eta beraz, hementxe bukatuko dut. Utzidazue, hitz batez, txostenaren hasierako galderak laburbiltzen:

Lehenbiziko galdera hauxe zen: «Eskolak, haurrak jasotzen dituen gizarte-erakunde nagusia den aldetik, ba al du eraginik pertsona arteko erabileretan eta bultzatzen al du katalanaren presentzia? Nola?». RESOL proiektuko datuen arabera, eskolaren eragina bere neurrian aztertu beharra dago. Katalunian gaur egun dugun sisteman, eskolak katalanaren ezagutzak eman diezazkieke eta ematen dizkie haurrei, haiek beren kabuz barneratuko ez lituzketenak. Beraz, kanpo-eraginen (batez ere, komunikabideen) kontrapisu linguistikoa da eskola. Zenbait sektorek eskola-eredu «orekatuak» eskatzen dituztenean, nahita ahazten dute eskola ez dela ezerezaren erdian dagoen uharte bat. Aragoiko Zerrendako eta Mallorcako datuetan ikusi dugunez, *gatzelaniakuntzak* Madrildik bultzatutako komunikazio-desoreka laguntzen du, eta eskola fenomeno horren euste-horma da. Baina eskolak ezin ditu aldatu haurren hizkuntza-erabilerak, ez behintzat gaur egungo balditzetan.

Bigarren galdera hau zen: «Eskolak bultzatzen al du kultura katalanez kontsumitzera? Nola?». Erantzuna anbigua da. Hain zuzen ere, denak pentsarazten du eskola katalanez izateak hizkuntza horretan irakurtzera bultzatzen duela. Aldiz, ez dirudi eragin handirik duenik beste alor batzuetan: musikan, telebistan eta Interneten, adibidez.

Azkenik, hauxe zen hirugarren galdera: «Zer eragin linguistikoa du Lehen Hezkuntzatik Bigarren Hizkuntzara igarotzeak?». Gure datuen arabera, prozesu horretan katalanak atzera egiten du, baina aztertutako dimentsioaren arabera, desberdina da atzerakada. Izan ere, beherakada handiena eskolako komunikazio-hizkuntzan gertatzen da. Kontsumo kulturalari dagokionez, katalanaren erabilera ere jaitsi

egiten da, baina gutxiago. Eta beherakada txikiena pertsona arteko erabileren kasuan gertatzen da. Beherakada horien kausak eta dinamikak desberdinak dira herriaren arabera, baina dirudienez, katalana gutxien erabiltzeko joera duen taldea beste hizkuntzetako hiztunak dira. Zergatik? Litekeena da Lehen Hezkuntzako giroak katalanaren erabilera bultzatzea talde horretan; izan ere, eskolaz kanpo, talde horiek ez-katalanduntzat hartzen dira, definizioz. Halaber, posible da talde horietako batzuk nolabaiteko itxiera etnikoa izatea nerabezarora iristean.

Bukatzeko. Katalunian elkarrekin bizi dira diskurtso itxaropentsuak (batzuk triunfalistak izateraino) eta diskurtso katastrofikoak. Lankideren bati entzun diot esaten «adierazle guztiak negatiboak» direla. Baieztape hori ez da zuzena: eskura ditugun adierazle askoren arabera, egoera egonkorra da; asko jota gainbehera txiki bat dago, baina ez da katastrofiko. Zehatz-mehatz esanda, gure datuek adierazten dutenez, Lehen Hezkuntzatik Bigarren Hezkuntzara igarotzeko prozesuan, gatzelaniak pixka bat gora egiten du, batez ere eskola-giroan, baina ez giro pribatuenetan. Horrek ez du esan nahi emaitzak onak direnik: bide luzea daukagu aurretik, katalanak mehatxu larririk ez duela pentsatzera iristeko. Baina, zorionez, ez dirudi Katalunia zainketa intentsiboetako unitatean dagoenik.

ITXIERA

Nire hausnarketak eta datuak probetxuzkoak izango zirelakoan, ekin diezaiogun orain eztabaidari. Eskerrik asko zuen adeitasunagatik berriro ere.⁹

RESOL PROIEKTUARI BURUZKO INFORMAZIO GEHIAGO

BRETXA, V.; VILA I MORENO, F. X. 2012: «Els canvis sociolingüístics en el pas de primària a secundària: el projecte RESOL a la ciutat de Mataró», in *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 22, 93-18.

VILA I MORENO, F. X. 2011: «La recerca sociolingüística educativa escolar als països de llengua catalana: elements per a un balanç», in *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 21, 205-219.

⁹ Jatorrizko testuan, paragrafo hau euskaraz dago. (Itzultzailearen oharra).

ESKOLA ETA HIZKUNTZA: ARDO BERRIA ZAHAGI ZAHARREAN

MIKEL ZALBIDE

Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila. Eusko Jaurlaritzza

1. SARRERA

Xede argia ezarri zuen Euskararen Legeak, ikasleek lortu beharreko euskararen jakiteaz eta erabileraz. Honela dio legearen 17. artikulua: «derrigorrezko ikastaldia bukatzerakoan ikasleek, aukera berdinetan, bi hizkuntza ofizialak benetan erabiltzeko adina menperatuko dituztela ziurtatzeko neurri guztiak hartuko ditu Jaurlaritzak; euskal giroa ziurtatuko du orobat, [ikastetxeetako] barne- nahiz kanpo-jardueretan eta administrazio-ekintza eta -dokumentuetan ohiko tresna bihurtuz euskara.» Gaztelaniaz, legea lantzeko orduan erabilitako hizkuntzan, honela emanik dago xede-agindu hori: «El Gobierno adoptará aquellas medidas encaminadas a garantizar al alumnado la posibilidad real, en igualdad de condiciones, de poseer un conocimiento práctico suficiente de ambas lenguas oficiales al finalizar los estudios de enseñanza obligatoria, y asegurará el uso ambiental del euskera, haciendo del mismo un vehículo de expresión normal, tanto en las actividades internas como externas y en las actuaciones y documentos administrativos.» Labur bilduz, hitz-etorri ona izan behar dute ikasleek hizkuntza bietan, eta euskarazko jardunak presentzia egokia izan behar du eskola-giroan. Hori dio, beste hainbat zehaztapenen ondoan, Euskararen Erabilera Normaltzeko Legeak.

Euskararen erabilera, ez euskararen ezagutza soilik, normaldu nahi zuen lege hark. Izenburutik beretik hasita, EENL ez da euskararen ezagutza normaltzeko legea, bere erabilera normaltzekoa baizik. Askotan ahaztu egiten da hori, legearen on-gaitzak juzgatzeko orduan. Legearen helburu nagusia, hezkuntza esparrura mugatuz analisia, ez zen hortaz ikasle erdaldunek euskara ikastea. Ez hori soil-soilik, eta ez hori nagusiki. Etxetik euskaldun edo erdaldun ziren ikasleen artean euskararen erabilera indartzea ere aurreko xede hori bezain helburu operatibo zen. Bigarren puntu hori gutxitan aipatzen da, baina artikulua berean dago. Bigarren puntu hori da, justu-justu, Arrue proiektuaren abiapuntua. Herri-aginteei bermatu egin behar dute euskararen erabilera ikasle-irakasleen eskola barneko (eta, hein batean, eskolaz kanpoko) harremanetan. Indartze-, edo bermatze-lan hori neurtu egin behar da, ikasleek lortzen duten gaitasun-maila neurtzen den bezala.

Ez dugu EENLren 17. artikuluekin zeharo itsutu behar. Helburu bikoitz hori ez da Euskararen Erabilera Normaltzeko Oinarri Legearen xedapen bakarra. Bada xedapen zorrotzenetarikoa, baina ez da bakarra. Gurasoen gogonahia kontuan hartuz lortu behar da goian esandako xede bikoitz hori. Gurasoen nahia gogoan izanik eta, ahal delarik, zonalde soziolinguistikoaren eragina aintzakotzat hartuz bete behar da helburu hori. Hala dio legeak, eta hala jardun da oro har mende-heren honetan. Hizkuntza-eskubideen norbanako irizpidean oinarrituriko ingurumen-baldintza horietan egin da saioa, euskararen erabilera eskola-giroan indartzekoa. Oso kontuan hartu behar da hori ere, lortutako argi-itzen ganorazko ebaluaziorik egin ahal izateko.

Gatozen ondorioetara. Zer egin da harrez gero, eta zer lortu da? Lan handia egin da bide horretan barrena. Nondik abiatu behar izan genuen gogoan izanik, eta gure arteko asmo-iritziak xede horri begira zein sakabanatuak eta zein kontrajarriak ziren eta diren kontuan hartuz, aski lan delikatua ere izan da hori, handiaz gainera. Hainbat pauso eman da hogeita hamar urteotan, eragozpen eta zailtasun ugarien artean, helburu horiek betetzeko asmoz. Nora iritsi gara ordea euskara-erdaren eskola-giroko erabilera kontuan? Ba al du egungo egoerak lotura zuzenik hasierako xede harekin? Non jo du euskarazko jardunak bere goi-erpina, eta non du bere ahuldade-esparru nagusia? Zer kontestutan gailentzen da euskara, eta zeinetan gaztelania, eskola-umeen artean? Euskarari eskola-giroko erabilera esparruan opa izan zitzaion zentraltasun hura gogoan hartuz, ba al dago zer hobetu edo zer aldatu? Non egin behar da hartarako saio nagusia, eta nolako saioa egin behar da, hobekuntza hori eskuratu ahal izateko? Galderak trumilka datozkigu, eta erantzunak ez dira nahi bezain doi, nahi bezain jeneral, nahi bezain argi.

Ebaluazio-lana funtsezkoa dela kontuan izanik, goiko galdera nagusi horien ikerketa sistematikoa bideratzea erabaki zen une batez, duela zenbait urte. Zer hizkuntza egiten dute ikasleek eskola-giroan, eta zein faktorek iragartzen du argien ikasleek euskaraz ala erdaraz egingo duten? Galdera horren erantzun-bilaketa sistematikoa dugu, labur bilduz, Arrue ikerlana. Pausoz pauso, xede mugatuak aukeratuz hasieran eta helburu zabalagoetara hegaldatuz gero, ari

da Arrue ikerketa erantzunak eskuratzen. Iritsi da ordua, azkenik, ondorio horietariko zenbait jendaurrean agertze-ko. Azken urteotako langintzaren fruitu umotua elkarrekin dastatzeko aukera dugu gaurkoan. Dastatzeko eta horren gaineko gogoeta-lanari, hein batean, bidea zabaltzeko.

Hezkuntza-sistemak zer neurritan lortu du belaunaldi gazteen mintzoa, eskola-giroan, euskara izatea? Zer egin dezake eskolak, hemen eta orain, ahuldutako hizkuntza gazte-gaztetxoaren eskolako harreman-hizkuntza arrunt bihurtzeko? Nola analiza litezke saio hori eta bere argi-ilunak, perspektiba teorikotik? Aurrera egin dugu horretan, dudarik gabe. Gogoan dut gai horri nola heltzen genion, orain dela hogeita hamabost bat urte, eskola-esparruko normalkuntza-asmoak jendaurrean azaltzeko orduan. Ilusio handiz heltzen genion gaiari: erabateko baikortasunez. Ilusio handiz baina, oro har, jakituria tekniko urriaz. Gaur dakiguna ere ez da etxekoak eta auzokoak txunditzea adina. Baina badago aldea, eta ez nolanahikoa: aski informazio tekniko mugatuaz ekiten genion orduan, langintza bihurri hari. Handia genuen gogoia, eta ilusioa mugagabea. Hartan saiatzeko determinazioa ere sendoa genuen. Informazio teknikoa, ordea, ahula. Ahula eta, oro har, aski mugatua.

Katalan-herrietatik etorritako bibliografia izaten genuen, maizenik, eskuera: gure aldean gogoeta-lan zabala eginik zuten bertan¹. Hara itzuli ohi genituen begiak, argitasun bila. Gero ere, L. V. Aracil-en, F. Vallverdú-ren eta Miquel Siguan-en eskutik adibidez², aski katalanozentriko izan ginen urte luzez, mintzajardunaren giza arteko moldaera kontuei eta euskara-erdaren hezkuntza-alorreko ezagutza kontuei aurrez aurre heltzerakoan. Bazegoen han, urrutiago joan gabe, zer ikusi eta zer ikasi ugari. Kataluniako *Generalitat*-en laguntzaz bertako zenbait ikertzailek egindako *Quatre anys de català a la escola* azterlana, adibidez, funtsezko argi-iturri izan genuen handik gutxira. Hala izan dira kontuak, gero ere. Bide-erakusle izan ditugu luzaro katalanak, eta orain ere hala ditugu maiz, nahiz eta zenbait unetan argitasun adina nahasteka eragin digun handik honako gure eskuratze-lan bat-bateko (inoiz mimetiko) gordinak.

Europako eta mundu zabaleko dokumentazio teknikoaz, aldiz, ez genbiltzan hain oparo. Pirinioez haraindiko teorizazio-lanak eta emaitza konketuak okerrago ezagutzen genituen garai hartan. Aleman-hizkuntzako herrialdeetan ehun eta hogeita hamar bat urtez landutako jakintza-esparru soziolinguistikoz oso informazio laburra genuen³. Frantziakoaz ere, iturriak ondotoz hurbilago egon arren, ez ginen jakitun handiak. Argitalpen belgak, orobat Herbehereetakoak, aski axaletik ezagutzen genituen⁴. Azkenik, Mac Rae-ren 1975eko kontzeptualizazio basikoa (partez Lukas-en 1907ko lanetik eratorria) aski axaletik ezagutzen genuen, edota ez genuen ezagutzen.

Ipar Ameriketako jakintzaz genekien apurra, era berean, bigarren edo hirugarren eskutik jasota genekien. Ezer gutxi genekien, hasteko, Kanadako formulazio teorikoen eta aplikazio jurilinguistikoen berri: gure arteko lau aditu bakanen ahotan zebiltzan Wallace A. Lambert-en murgiltze-esperientziari buruzko ezaugarri teknikoak⁵ eta Quebec-eko CIRB-en zuzendari William Mackey-ren era askotako ekarpenak⁶. Are gutxiago genekien Estatu Batuetako hizkuntza-soziologiaren kontzeptu-iraultzaz, bertako ibilbide berritzaileaz eta ordura arteko ezagutza soziolinguistikoaren birmoldatze ausartaz, 1964an Bloomington-go unibertsitatean abiatuaz. Ezer gutxi genekien, bereziki, birmoldatze intelektual aberatsenaren eragile nagusiaz, Joshua A. Fishman handiaz eta bere ekarpen erraldoiaz⁷. Ezta Spolsky-renaz ere⁸. Beranduago izan genuen Jim Cummins-en, Fred Genesee-ren eta beste hainbat aditu gazteagoren berri. Halako gutxi ezagutzen genuen hasiera hartan.

Bazen gure artean, halere, hain esku hutsik ez geundela uste izateko motiborik. Euskalgintzaren etapa instituzionalari abiada emateko une hartan baziren izan ere, hemen bertan, buru-langile sendoak. Ezaguna genuen dagoeneko J. M. Sánchez Carrión «Txepetx», bere bidegintza zabal eta beregainean⁹. Ezaguna genuen Deustuko Obieta irakaslea jurlinguistikazko bere azalpen (guretzat) goiztiarretan¹⁰. Ondo ezagunak genituen EHUko Koldo Mitxelena eta (gazteagoe-tan) Maria Jose Azurmendi irakasleak, funtsezko zenbait

¹ Bagenekien Katalunia inguruko herrialdeetan aurrerago zebiltzala gu baino. Bertako bibliografia ere eskuratu genuen: ez Kataluniatik bakarrik; gure artera Valentzia aldekoa iritsi zitzaigun, Kataluniatik baino gehiago, orain del 35-40 urte.

² Ikus, esate baterako, L. V. Aracil 1982, F. Vallverdú 1972 eta Miquel Siguan 1982 eta 1985.

³ Aleman hizkuntzako herrialdeetan 130 bat urteko tradizio luzea dago hizkuntza-soziologiaren alorrean. Aparteko esfortzua egin zen eta egiten da bertan, esparru horretako gaiak zientzia-arauz lantzeko. Horretaz ez genekien gauza handirik eta, gure kalterako, gaur egun ere aski antzera gaude jakite-kontu horretan.

⁴ Belgikako eta Herbehereetako bibliografia teknikoa inportantea zen, eta da, eskuartean dugun gaia argitzeko; ez ginen ordea berandu arte hartaz jabetu.

⁵ Ikus, adibidez, William E. Lambert eta G. R. Tucker, 1972.

⁶ Ikus, adibidez, William F. Mackey 1976, 1979, 1983; ikus, orobat, William F. Mackey eta Jacob Ornstein 1977.

⁷ Ikus, adibidez, Joshua A. Fishman, 1965, 1976, 1983, 1985, 1989, 1990, 1991, 2001 eta 2006. Ikus, orobat, Joshua A. Fishman eta John Lovas 1970.

⁸ Ikus, adibidez, B. Spolsky (arg) 1972.

⁹ Ikus, adibidez, Sánchez Carrión, J. M. «Txepetx» 1972, 1974 eta 1987.

¹⁰ Ikus José A. Obieta, 1976.

formulazio soziolinguistikotan¹¹. Arras ezagunak genituen Siadeco etxeko Iñaki Larrañaga¹², hizkuntza-plangintzaren alorreko bide-urratze nekoso haietan, eta Mikel Lasa ele biko irakas-sistemaren planteamendu sistematikoetan¹³. Ezaguna genuen, azkenik baina ez azken, Euskaltzaindia bere *Liburu Zuriaz*¹⁴. Batzuek eta besteek soziolinguistikaz bildu, birpentsatu eta formulatutakoa ere hor zegoen, eta ez zen gutxiestekoa. Horiek izan genituen une hartan, oker ez banago, euskalgintza instituzionalaren etxeko bidegile teoriko nagusi¹⁵.

Etxeko bidegile soziolinguistikoko haien artean bakar bat seinalatu behar bagenu, batzuen eta besteen artean izan duen eragin aktiboa oinarri hartuz Jose Maria Sánchez Carrión «Txepetx» azpimarratuko genuke. Bere *El Estado Actual del Vascuence en la Provincia de Navarra (1970). Factores de Regresión. Relaciones de Bilingüismo* ezin alboratuzkoa izan genuen luzaz eta, hainbatean, hala izan dugu gero ere. Funtsezko hiru ezaugarri zituen 1972ko lan hark berekin. Informazio kontrastatuaren gainean jardun zuen ikertzaileak. Orain ere baliagarri dugun egituratze-markoa erabili zuen: euskara-erdaren erabilera kolektiboa, hiztun jakinen hizkuntza-gaitasun erlatiboa eta, azkenik, erabilerari, hiztunei eta hizkuntzei buruzko iritzi-jarrerak¹⁶. Ekarpen aberatsa izan zen hura, oso. Lau hamarkada luzeon buruan bizirik diraute, oraindik, orduko bere hatsarriek: Arrue proiektuaren oraingo hainbat galdera 1972ko argitalpen haren oinarri-markoan txertatzen da. Arruek ere hiztunen (batez ere LMH4-ko eta DBH2-ko ikasleen) mintzajarduna aztertzen du: hiztun-multzo jakinen hizkuntza-erabilera, gaitasuna eta iritzi-jarrerak jorratzen ditu batetik, eta analisi deskriptiboari dinamikoa eransten dio nabarmen, preskriptiboari ere atea zabalduz hainbatean. Aparteko eragina izan zuten erabilerak eta gaitasunak, orobat, Euskararen Erabilerak normaltzeko oinarri-legean. Izenburua bera oso kontuan hartzekoa da: funtsaren funtsean hizkuntza-erabilera normaldu nahi zen legearen bidez, ez hiztunen gaitasuna.

Horregatik da hura erabilera (ez gaitasuna) normaltzeko legea.

Mugak muga eta gabeziak gabezia, gogo-giro hartan hasi ginen lanean. Orduko eskasia guztiak ez ditugu berdindu, urrundik ere. Baina ez gaude orduko egoeran: ezagutzari dagokionez alde handia dago, oro har, orduko eta orain-go egoeren artean. Oro har komenigarria eta hainbatetan ezinbestekoa izanik ere, jakintza bila ez daukagu orain, beti, kanpora joan beharrik. Kanpoko informazioa lehen baino mila bider eskuragarriago dugu, gainera. Funtsezko aldea dago, hasteko, iturri teorikoen eta emaitza enpirikoen eskuragarritasunaz. *Internet*-en zabalkunde-eztandak eragindako iraultzaz gainera, hizkuntza-soziologiaren edota hizkuntzen eskuratze-bideen gaineko informazioaz Europako iturri-bilgune hobereenetarikoa daukagu orain etxean, HABEren liburutegi espezializatuan. Ikerketak, berriz, ugarituz doaz unibertsitate-esparruan eta, gaurko honetan bezala, herri-aginteen eta ikergune adituen arteko lankidetzari esker. Orduan ez genuen horrelako ezer: orain bai, bere muga guztiekin ere. Badago ordutik hona, azkenik, arras panorama diferentea marrazteko azken motiboa. Orduan ez genekien ia, ele biko hezkuntza-saio jeneralizatu batek zer emaitza eskain zitzakeen: zer emaitza ikasleen hizkuntza-gaitasunean, eta zer emaitza beraien eskola-giroko mintzajardunean. Orain bai: mende-herena ez da alferrik joan eta, teoria aldetik ezer gutxi aurreratu izan bagenu ere, ebidentzia enpirikoa zabala dugu eskueran, orduan inola ere ez genuena.

Labur bilduz: informazio teoriko-tekniko sendagoaz, eta langintza horretan jardun duen belaunaldi oso baten eskarmentu praktiko zabalaz, egin liteke orain gai honi buruzko gogoeta-lana. Badugu beraz aukera, hezkuntza-saio jeneralizatu batek ikasleen hizkuntza-gaitasunean eta beraien eskola-giroko mintzajardunean zer emaitza eskaintzen dituen eta, are, zer emaitza eskain ditzakeen argitzeko.

¹¹ Ikus, batetik, Koldo Mitxelena 1968, 1982 eta, oso bereziki, Euskaltzaindiaren 1977ko *Euskararen Liburu Zurian* duen sarrerako artikulua gogoangarria. Ikus, bestalde, Maria Jose Azurmendi 1976. K. Mitxelenaren kasuan bezala M. J. Azurmendiren parte-hartzea nabarmena izan zen Euskararen Liburu Zurian.

¹² Ikus, Siadecoren izenburupean, Iñakik gidaturiko *Bases para un futuro plan de actuación a favor de la normalización del euskara* eta *Estudio sociolingüístico del euskara*, biak 1978koak.

¹³ Ikus, besteak beste, Mikel Lasa 1978 eta 1980.

¹⁴ Juan San Martín eta Jose Luis Lizundia izen propio izanik ditugu bertan: beraien jestio-arduraz atera zen elkarlan zabal hura aurrera. Martín Ugaldek ere aski parte-hartze sendoa izan zuen, partaide askoren lan berezi eta sakabanatuen bateragile edo moldatzaile gisa.

¹⁵ Izan zen tartean, egia da hori ere, orain errazegi ahazturik-edo dugun balio handiko bidegilerik: *Vasconia y su Futuro*-ren idazle joria, Jose Miguel de Azaola batetik, esate baterako, eta Jose Luis Alvarez Enparantza «Txillardegia» bestetik. Hizkuntza-soziologiaren 1975etik 1982ra arteko ibilbide instituzionalaren arrasto nagusia, dena den, goian esandako bidegile horiek markatu ziguten bizienik. Besterik da corpus-plangintzaren alorra. Alor horretan buru-belarri jardun eta askoren bide-urratzaile izandakoen nomina ondotoz zabalagoa da, Mitxelena-Villasante-Larresoro izanik agian guztien arteko eragile nagusi. Mitxelenaren kasuan 1968ko bere txostena (Arantzazukoa) izan da luzaro erreferentzia nagusi. Liburuxka-sorta zabala atera zuen Villasantek, aldiz, hizkuntzaren corpus-plangintzari begira. Azken autoreari dagokionez, berriz, ikus bereziki Larresoro 1974.

¹⁶ Azterbide posible gehienak landu zituen gainera Txepetxek, aski era ordenatuan: azterbide *deskriptiboa* (zer gertatzen da leku eta aldi batean, jardun-gune jakinean, urlia eta sandia *huntaz edo hartaz* ari direlarik?), *zinetikoa* (zer gertatzen zen lehen eta zer gertatzen da orain, erabilerari edo gaitasunari dagokienez?), *dinamikoa* (zergatik doa euskararen erabilera, gaitasuna edo berari buruzko estimu-jarrera atzera? Aitzitik, zergatik eusten zaio euskarari hain bizirik zenbait lekutan?), *prospektiboa* (nora goaz, goazen bidetik?) eta *preskriptiboa* (zer egin liteke, eta zer egin behar genuke, euskarari bizirik eusteko?).

Horretaz jardun nahi da hain zuzen, bere muga eta moztade guztiekin, egungo saio honetan.

2. HASIERAKO GIZARTE-BALDINTZAK

Eskolatik kanpora zegoen euskara, hamarretik bederatzietan¹⁷, 1975 inguruan. Giro jakin hartan gertatu zen aurreko aginte-moldea, biologikoki baina hiritar multzo zabalaren aldakuntza-gogo biziz, amaitzea eta gizarte-molde berri bati ateak zabaltzea. Garai hartako zenbait elementu soziologiko ez dira maizegi, gure eskola-munduan harrez gero izan diren gertaerak azaltzeko, kritikatzeko edo justifikatzeko, behar bezain kontuan hartu izan¹⁸. Behaztopa larria eransten dio horrek, eskola-munduan zer gertatu den eta zer lortzen ari garen ondo ulertzeko saioari. Aurreko determinante soziologiko haiek pisu handia izan zuten orduan, izan ere. Gero ere pisu ohargarria izan dute, eta halaxe dute orain bertan, nahiz eta azken mende-herenean aldakuntza ohargarriak gertatzen ari diren gure artean, plano soziologiko horretan.

Euskararen Erabilera Normaltzeko Oinarri Legeak 30 urte bete berri dituen honetan sarri entzun da, han-hemen, legearen aldeko goraipamenik. Inor gutxi saiatu da gogorazten, aldiz, lege hura zer gizarte-giroan abiarazi zen, zer giroan eztabaidatu, moldatu, kontrastatu eta, azkenik, onartu¹⁹. Are gehiago, hizkuntza-erabilera ez baita urte batetik hurrengorako aldakuntza-uhin bat-batekoetan kulunkatzen normalean, inor gutxi hartu ohi du kontuan EENL onartu aurreko mende-laurdenean hizkuntza alorrean zer gertatu zen²⁰. Gatozen beraz harira: nola ziren kontuak, 1955-1980 epean demagun, gure arteko hizkuntza-erabileraren alorrean, bertako hiztunon hizkuntza-gaitasunen tipologia eta, oro har, hiztun-jende horren iritzi-jarreraren esparruan?

2.1. EUSKARA-ERDAREN GIZA ARTEKO ERABILERA

Ahuldurik iritsia zen euskal hiztun-elkartea hogeigarren mendearen bigarren erdira: eremuz urritua eta, bereziki, espazio soziofuntzionalez aski mugatua. Gero eta (proporzioan) jende gutxiagok erabiltzen zuen, gero eta funtzio gutxiagotarako. Bazuen indargaltze horrek korolario territorialik ere. Eskualde jakinetara mugaturik iritsi zen euskarazko bizigiro normala, egunerokoa. Kalea bere mende hartua zuen erdarak, oro har, eta arnasmune²¹ askotan bietariko bizimodua gailentzen hasia zen: baserrian, baina ez baserrietik, bizi izatera pasa zen euskaldun asko. Labur bilduz, EENL onartu aurreko mende-laurdenean kaletartu egin zen euskaldun-jendea, Bizkaian eta Gipuzkoan bereziki. Kaletartzearekin batera bizimoduz aldatu zen: etxebizitza, lanbidea, lagunartea, familia-giroa eta harreman-sareak berri egin behar izan zituzten baserrietik kalera jaitsitako euskaldunek eta beren seme-alabek. Modernizazio horren zurrumbilao sartu ziren bete-betean, eta ondorio jakinak ekarri zituen aldakuntza horrek. Euskarari indartsuago eutsi zion Gipuzkoak. Bera bilakatu zen, gero eta nabarmenago, euskal hiztun-herri osoaren muin-gune. Berak gorde zuen euskaldun-portzentajerik altuena; euskaldun horien kontzentrazio espazial biziena ere bai.

Gizarte-aldaketa zabalago baten altzoan gertatu zen birmoldatze hori: immigrazio-giro bortitzean. Etorkin-masa zabalak iritsi ziren Bizkaira, Arabara eta Gipuzkoara 1950etik aurrera: ia 700.000 lagun. Euskararen presentzia demolinguistikoa nabarmen ahuldu zuen immigrazio-aldi horrek. Etorkin gehienek, eta haien ondorengo askok, erdal-dun elebakar izaten segitu zuten. Immigrazio handi horrek batetik, eta bertako familien haur-ugaritasunak bestetik, populazioaren hazkunde demografiko azkarra ekarri zuten berekin. Demografiak ez ezik ekonomiaz ere gora ari ziren hiru Probintziak eta Nafarroa. Industrializatzeko eta immigrazio bortitz horrek, bestalde, hirigintza indartu zuen leku askotan. Etxeak eta etxaldeak ez ezik auzo osoak ere eraiki

¹⁷ Eskolatik kanpora zegoen euskara, hamarretik bederatzietan, Lehen Hezkuntzan. Horrezaz gainera Bigarren Hezkuntza (zer esanik ez hortik gorako unibertsitate-esparrua) kontuan hartuko bagenitu, euskararen eskola-presentzia ez zitzaigukeen %5era iritsiko.

¹⁸ Orduko giroaz jabetzeko ondoko iturriok gomendatu eta komentatu izan ditut inoiz: Azpeitialeko apaiz-talde baten 1967-II-22ko eskeidazkia; Fundación FOESSA-ren 1970ko *Informe sociológico sobre la situación social de España* eta Gaur S.C.I.-ren 1971ko *Euskara gaur*. Ez dira, urrundik ere, jakin-iturri bakarrak. Bai, ordea, astiro irakurtzea merezi dutenak.

¹⁹ Adostasun ohargarriak onartu zen EENL, baina ez erabatekoaz. Egunen batean heldu beharko zaio gai horri, azken mende-hereneko hainbat gorabehera ganoraz esplikatu ahal izateko. Bere lanketa-bideren joan-etorri gehienez jabetzeko ikus, bereziki, Eusko Legebiltzarraren 1991ko *Ley Básica de Normalización del Uso del Euskera* liburu mardula.

²⁰ «Kontu zaharrak dira horiek», esango du batek baino gehiagok. «Buruz dakizkigu gainera, aspaldidanik, orduan zer gertatu zen». Baliteke hala izatea, baina ez dut uste gainbegiratu hori eskuartearen dugun gogoeta-lanerako alferrikakoa denik. Ebaluazio-lana egiterakoan, izan ere, amaiera zehazki aztertzea bezain garrantzitsua izaten da abiaburua zehazki kontuan hartzea.

²¹ Ahal bezain azkar ateratzekoak dut *arnasmune* kontzeptuari buruzko azterlan osatua. Bitartean, hartan interesaturik dagoen irakurleak aski izango du aurreko hamabi urtean-edo horretaz idatzi dudana kontuan hartzea.

ziren denbora gutxian. Kalea eta fabrika zeharo nagusitu ziren. Kale-giro modernizatu horretan, lantegietan eta auzo-bizitza arruntean, euskara-erdaren mendez mendeko konpartimentazio soziofuntzional tradizionala ahuldu egin zen nabarmen, eta hainbat lekutan erabat apurtu. Euskarak ordura arte bere-bereak izandako funtzio-esparruak erdarak bereganatu zituen, partez edo osoz. Hori dela-eta, jardun-gune eta funtzio-esparru eskusiborik gabe gelditu zen euskara, sarri asko, kale-giro berri horretan.

Dena ez zen galera izan, ordea. Euskal giroko herri-herririkak eta baserriak ez ziren erabat desagertu. Erdarari gero eta leku zabalagoa eginaz ere, aski bizirik zirauen euskarak ingurumen horietan: bizirik zirauen, bereziki, euskarak familia-bizitzak eta hurbileko lagunartek. Bizirik jarraitzen zuen euskarazko mintzajardun informal arruntak, etxean eta etxetik kanpora: euskaraz egiten zen ostatuan eta plazan, etxe-inguruko lanean eta herriko jai-ospakizunetan. «Betiko bizimodu»a kale-bizitzarekin konbinatuz, euskaraz bizi izaten segitzeko oinarri sozioekonomikoa eratzen asmatu zuen herri-herririkak eta baserri askok. Oinarri horri eskerrak, eta immigrazioak zein hirigintzak inpaktu minimoa zuten ingurumen horretan, euskaldun-belaunaldi berriak sortuz jarraitu zuten arnagune horiek. Familia zabalak izanik askotan, eta etxerako seme edo alaba bakarra gelditzen zenez, kalera jaisten ziren gainerakoak eta bertako euskaltasunaren indargarri bihurtzen.

Arnagune horietatik kanpora ere bizirik jarraitzen zuen euskarak, han baino ahulduago egon arren. Hala gertatzen zen Bizkai-Gipuzkoetako hiri eta herriburu industrializatuen gerri-bueltako baserrietan eta zenbait auzotan. Kale-kalean ere bai, zenbaitetan: etxean eta auzoan bere lekua izaten segitzen zuen euskarak, kasu sasi-isolatu horietan. Euskarazko bizimodu horrek bere eragina zuen, are, herriburuetan bertan. Hori bakarrik ez: kale-giroan, hiriburuetan edo haien gerri-bueltako herri sendoenetan, gorantz hasi zen euskara egiten, gizarte-bizitzaren zenbait esparrutan²². Bizkaian eta, batez ere, Gipuzkoan gertatu zen kale-giroko buru-jasotze hori. Euskara indarberritzeko saioa ahozko jardunera mugatu gabe, gazte-jendearen alfabetatze-lana hartu zuen xede. Alfabetatze horretan oinarrituz literatura berria, azalez eta mamiz berria, indartu zuen. Aldizkako prentsa eta, bereziki, euskal eskola (bir)sortzen, zabaltzen eta garatzen saiatu zen. Euskarazko gizarte urbano berri bati ateak zabaltzeko nahi izan zizkion ekimen horrek guztiak. Ez zen batere lan erraza, eskuartearen zuena. Euskara-erdare buruzko iritziak gogor polarizaturik zeuden oro har. Kale-giroan, bereziki, erro zabalak zituen euskal detraktoreen ikuspegiak. Giro-aldate nahasi horretan hasi zitzaion, 1955 ingurutik aurrera, euskalgintzaren gurgilari berriro eragiten.

2.2. EUSKARA-ERDAREI BURUZKO JARRERAK

Iritzi eta jarrera, ikuspegi eta balio-irizpen diferenteak sortzen zituen euskara-erdaren egoera horrek. Iritzi diferenteak eta, zenbaitetan, kontrajarriak. Lau jarrera edo lau ikuspegi nagusi aipatuko dira hemen, hori baino konplexuagoa zen gogo-giroaren oinarritzko ardatzak nolabait laburbildu nahirik.

- a) *Euskara arrisku-iturri*. Nazio-estatuaren batasuna erabat lortua zelarik, horren pareko batasun soziokulturala lortu ahal izateko eragozpen larria zen euskara, hainbat norbanako eta instantziarentzat. Kaltegarri jotzen zuen halakok euskal hizkuntzari eta bertako kultura bereziari eustea. Zenbat eta euskara ahulago, galduago eta itoago, hobe. 1955 ingurutik aurrera, hainbaten esanean beste giro bat hasi zen han-hemen zabaltzen. Gaztelaniaz aparteko hizkuntzek halako egonezin bat sortzen zuten ordea, gero ere, hainbatengan. Erdara zen, funtsean, probetxuzko hiritar modernoaren komunikazio-tresna egoki naturala. Naturala eta, hainbatentzat, komenigarri bakarra.
- b) *Konpromisorik gabeko euskal-maitasuna*. Bazen gure artean, eta ez salbuespen-kasu bakanetan soilik, euskaraganako nahitasun lauso bat. Euskal-maitezko jarrera lausoa, konpromiso handitarako gogorik gabea. Bazen oro har, kale eta zelai, halako jarrera erakusten zuen jendea. Euskal kontuak ez ziren beraientzat barregarri, are gutxiago irri-egingarri. Euskal-maitez bizi eta baloratzen zituzten gai horiek. Hizkuntza-kontuak giza konpromiso bizi behar zirenik ez zuten ordea uste: ez uste eta ez sentitu. Konpromiso kontu hori ez zegoen beren asmo-esparruan. Gizarte berria eskuratzeko agendan ez zegoen lekuri mintzajardunaren gizarte-moldaerarentzat. Euskararen alde bai, bazeuden hainbatean, baina burua eta nekea, dirua eta bihotza hartan xahutu gabe zeuden euskararen alde. *Leitmotiv* argia zekarren ikuspegi horrek altzoan: «Hizkuntza-kontua baino zabalagoa eta sakonagoa da bizia, eta zabal-osotasun hori da benetan interesgarri. Bide batez euskarak aurrera egiten badu, hobe. Ez dezagun, ordea, bide batezko gertakari bihotz-alaigarria gizarte-aldakuntzaren ernamuin(etako bat) bihurtu nahi izan».
- c) *Euskaltasunaren defentsa zorrotza*. Ongi aztertu gabe dagoen prozesu batez, 1955 inguruan hasi eta 1980ra bitartean, euskararen eta euskal kulturaren aldeko jarrerak azaleratuz joan ziren gizarte-bizitzan: azaleratuz eta hedatuz. Euskaltzale-jendearen zati ohargarri bat gero eta esijenteago agertzen hasi zen, bere jarrera eta jokabideetan. Intruso moduan bizi zuen erdara, gero eta

²² Euskara indarberritzeko saio urbano berri horrek ez zuen gerra aurrekoarekin lotura handirik: jende gaztea zen gehienbat, 1955etik aurrera euskalgintzan katigatua; aurrekoen esan-eginak aski neurri mugatuan ezagutzen zituena eta, batez ere, aurrekoek egindakoak aski iritzi etsia zuena.

esplizituago, euskaltzale-jende horrek. Erabat ahultzen ari zen euskara: arrisku bizian, ezintasun nabarmenez inguraturik zegoen euskaltasun etnokultural osoa, hizkuntza barne. Arrisku eta ezintasun hori guztia adierazten zuen erdarak, euskaldun (eta, ez gutxitan, erdaldun) euskaltzale horientzat: «gauzak bere bidetik joan izan balira» inoiz gertatu behar ez zukeen kaltea adierazten zuen erdararen zabalkundeak, lehenik eta behin. Euskaltasunaren defentsa zorrotzean oinarritzen zen beraien jarrera. Horren arabera zen, gero eta usuago, beren konpromiso esplizituzko jokabidea ere.

- d) *Euskaltasunaren onarpen elebikoa*. Euskararen aldeko herritar konprometitu guztiak ez ziren hain ikuspegi zorrotzekoak. Euskaltzale haietariko guztiak ez ziren hizkuntza bakarraren aldeko. Hiritar askok ez zuen euskararen defentsa erdararen debeku-galerarekin lotzen. Hizkuntza bietan, ez bakarrean, oinarritutako bizimodu berria nahi zuen euskaltzale-jendearen beste multzo horrek. Hala nahi zuen iritzi moduan eta, batez ere, hala ziharduen eguneroko bere praktikan: euskaltzale elebidun gehienentzat atributu baliotsua bihurturik zen gaztelania. Begien bistako etorkizunean ezinbesteko tresna. Erdaraz errazago moldatzen zen halako asko bertako jardun-gune eta harreman-sare formaletan. Gaztelaniak ate zabala irekitzen zion, gainera, estatu osorako eta munduko hainbat lekutarako. Euskarari bizia opa zion zinez, eta prest zegoen euskararen aldeko konpromiso pertsonal edo familiarrik hartzeko (bere burua hainbatean euskalduntzeko edota seme-alabak euskara ikasbide zuten ikastola-eskoletara bidaltzeko, adibidez), baina erdara alde batera utzi gabe.

Zail da lau ikuspegi horietariko bakoitzak 1955-1980 epean zer pisu izan zuen esatea: azterketa sakonik ez dago horretaz, dakigularik. Leku jakinetan ikuspegi hau edo hura noiz zabaldu eta noiz-nola nagusitu zen zehaztea ere ez da erraza. Guztiak presente izan zirela ez dago, ordea, ahazterik. Hori gabe nekez entendi liteke 1980tik honako zenbait bilakaera. Nekez esplikatu liteke hori gabe, besteak beste, EAEko ikasleen eskola-esparruko jarduna mende-heren honetan izan den bezalakoa zergatik izan den.

2.3. ORDUKO HIZTUNEN ELEBITASUN MODUA

Galdutako zituen Euskal herriak, 1975-80 ingururako, euskaldun elebakarrak. Sei-zortzi urtetik beherako neska-mutilen eta azken mendi-zokondoetako bizilagun zaharrenen artean izan ezik, nekez bila zitekeen ele bakarreko euskaldunik. Erdaldun elebakarrak, aldiz, asko ziren: gehiengo zabala. Euskaldunak (euskaraz zekiten eta gutxi-asko hala egiten zuten hiztunak) elebidun ziren oro har. Batzuek euskal-elebidun: euskaraz erosoago moldatzen ziren erdaraz baino; *arnasguneetan* askotxo zen halakorik. Beste zenbait hiztun, berriz, elebidun «orekatu»tzat har zitekeen:

parez pare moldatzen ziren hauek hizkuntza batean zein bestean, eguneroko jardura arruntean. Eta beste batzuk, azkenik, erdal-elebidun: bazekiten euskaraz, eta egin ere halaxe egiten zuten hartarako beharra edo komenentzia suertatzen zitzaientean, baina maizago eta errazago egiten zuten gaztelaniaz. Azken hauek ziren nagusi, hiztun multzo ugariena osatzen zuten erdaldun elebakarren ondoan, Bizkai-Gipuzkoetako hiri-giro gero eta hedatuagoan. Hori zen EAEko hiztunen elebitasun-moldaera nagusia, epealdi hartan. Belaun arteko transmisioak balantze negatiboa ageri zuen: euskal elebakarrak ia desagertzeaz gainera bakanduz zihoazen euskal-elebidunak, eta ugarituz zihoazen erdal elebidunak edo erdaldun elebakarrak.

Aldi berean, ordea, aski bestelako fenomenoak hasi zen gizartearen zabaltzen. Une batetik aurrera *euskaldun berriak* sortzen eta ugaltzen hasi ziren. Hiriburuetan (edo haien inguruan) antzeman zen berrikuntza hori argien, hasiera batean, eta alde askotara zabaldu zen gero. Elebidun aktibo ziren, oro har, euskaldun berri horiek: ahoz ez ezik idatziz jarduteko ere euskarari beldur handirik ez ziotenak.

2.4. INGURAMEN-BALDINTZA DEMOGRAFIKOAK, EKONOTEKNIKOAK ETA LURRALDE-ANTOLAMENDUZKOAK

Has gaitezen orduko gertaera demografiko nagusitik. Haurrik ez izateko pilula-pildorarik ez zen gugana, 1975 ingururaino, luze-zabal iritsi. Gertakari horrek, 1955az geroztikako immigrazio bortitzez gainera, erabateko eragina izan zuen bertako eskola-munduan: bai ikasle-kopuruetan eta bai, bereziki, ikasle horien etxe-giroan eta auzo hurbi-lean. Oraingo aldean hurrez eta gazte-gaztetxo betetutako zeuden etxeak, kaleak, plazak eta jolaslekuak. Europan 1963tik aurrera urratsez urrats hedatutako haur-kontrol ohitura berria ez zen hegoaldeko herrialde jakinetara berehala zabaldu: aginte-moldaera katoliko-ortodoxo zorrotzeneko Irlandan, Portugalen, Italian, Grezian eta Espainian batetik, eta (aski bestelako motiboengatik) Israelen bestetik, ohitura natural-zaharrari eutsi zitzaion indarrean, oro har. Europa laiko-industrialdu gehienez beherantz joan ziren jaiotza-tasak 1963tik aurrera. Aldiz hegoaldeko Europan ez, oro har. Gure artean are gutxiago, bertako gurasoen haur jaioberriei azken 10-15-20 urteko etorkinen seme-alabak erantsi behar baitzitzaizkien. Hori dela medio gora egin zuen gure arteko jaiotza-kontuak, behera ordez. Hirurogeiko hamarkadatik hasita ia hamar urtez egonkorturik izan ondoan, goi-erpina jo zuen jaiotza-kontu horrek 70eko bigarren erdialdean. Oro har 40.000 haur jaiotzen ziren Autonomia Erkidegoan urtero, garai haietan.

Berandu etorri zen haur-kontrol ohitura berria, baina etorri zen halako batean. Gogor etorri ere. Beste hainbat herrialdetan hogeita bost urtez bizi izandako jaitiera sei urte eskasean egin genuen hemen: urteroko 40.000 jaiotza

ingurutik²³ 16.000 eskasera jaitsi ginen kolpean. Aparteko eragina izan zuen aldakuntza horrek, gizarte-bizitzaren hainbat esparrutan. Bat-bateko eragina eta, hainbatean, us-tez uste gabekoa. Izan ere, 40.000ko haur-jaiotze «egonkor» hark bere hartan jarraituko zuela uste zen. Euskararen normalkuntza-legearen garaian ez zen horrelako jaitsiera drastikorik, eta bere ondorio eskolar bortitzik, aurreikusi.

Gatozen orduko gertaera ekonoteknikoetara. Gainbehe-ra bizian sartu zen baserri-giroa: baserria eta, bereziki, baserritik (ez, ezinbestean, baserrian) bizitzea. Industria lehenik, eta zerbitzu-mundua gero, bihurtu ziren lan-munduaren ardatz ia bakar. Baserri-giroko lanbide eta bizimodu tradizionala, aparteko eragingarririk gabe belaunez belaun hedatzen zena eta euskarari, mila hertsidura nabarmenez izanik ere, jarraipen-oinarri objektiboa segurtatzen ziona, gogor erasan zuen transformazio ekonotekniko horrek. Aldakuntza nabarmen horren inpaktu bortitzena jasan berria zuen Euskal herri gehienak, Bizkai-Gipuzkoek bereziki, EENL legea eztabaidatu eta onartu zenean. Hizkuntzaren belaunez belauneko jarraipenaren muingunea eskolara begira jarri izana loturik legoke, inplizituki bada ere, gertakari ekonotekniko harekin. Ez harekin bakarrik, inondik inora. Bai, ordea, harekin ere.

Aipa dezagun azkenik, labur-labur bada ere, lurralde-antolamenduaren orduko joera nagusia. Gorago zerbait azaldu dugunez hirigintzak eta, horren eskutik, hiritartzeak erabateko zabalkundea izan zuten gure artean, 1955-1980 epean. Oso fenomeno ezaguna izan zen hura Bizkai-Gipuzkoetan. Hirigintza zabal hura ez zen ordea Gipuzkoan eta Bizkaian bakarrik gertatu: nabarmena izan zen Araban ere, batez ere Gasteizen, eta nabarmena izan zen Nafarroan, Iruñean eta haren gerri-bueltan bereziki. Horrek ere, ezaguna denez, euskaldun-jendearen bizimodua eta mintza-beharra nabarmen modifikatu zituen. Euskaldunak erdaldunekin bizi izatera ekarri zituen: «betiko» ekarri ere, ez asteen behingo plaza-merkatu kontuetara edo aldian behingo medikunotarioetara. Euskaldun hiritartu berri haiek erdaldunekin, erdaraz ehunetik 99an, jardun beharko zuten aurrerantzean. Erdaraz jardun beharko zuten ingurumen hiritartu berri hartan, edota (beraiek bezala) kalera etorri berriak ziren euskaldunak lokalizatu beharko zituzten han eta, haien konpainian, euskal uharte berriak sortu beharko zituzten. Euskarazko eskola zuten, jakina, «uharte»-gintza hartarako irtenbide ezagunena. Guztia ez zen, horrela, galbide zorrotza izan. Hiriburuen gerribuelta zenbaitetan, Donostialde zabaleko Beterrin bereziki, lehendik zetorrenari eustiaz gainera lehendik galdutakoa berreskuratzea planteatu zuen belaunaldi hiritartu horrek. Galdutakoa berreskuratzea eta, are, inoiz eskuera izan gabekoa luze-zabal eskuratzeara. Jokabide berri horren haritik gaztejez multzo zabala alfabetatu egin zen: euskararen historia ezagunean lehenengo aldia izan zen hori. Hizkuntza bera eginkizun

formaletarako, errejistro idatzirako eta interakzio-esparru zabaloetarako egokitzen saiatu zen bestalde aditu-jendea. Hala egin zen bereziki, Euskaltzaindiak dei eginik eta bere gidaritza akademikoaz, Arantzazuko 1969ko biltzarrean, haren aurretik eta haren ondoan. Euskal kultura kaletar-modernizatuak ere orduan agertu zituen ernamuin berriak: kantuak eta antzerkiak, ahozko zein idatzizko literaturak eta sormenezko jardura gehienek jite berria hartu zuten ingurumen hartan, azal eta mami. Aldizkako zabalkunde-bideek ere (ez prentsak, baina bai Gipuzkoako irratsaio batzuek eta Bizkai-Gipuzkoetako aldizkari zenbaitek) lehen pausoak eman zituzten bide horretan barrena. Euskal eskolaren asmoa (hasieran ikastola sorberria) agertu zen buru-jasotze saio hartan gailen. Ikastola sortu berriak lehenik, eta era guztietako eskolak gero, burua goititzen eta euskara bertara integratzen hasiak ziren, izan ere, han-hemen. Aski hedatua zegoen joera hori, 1982an EENL onartu zenean. Gizartean gertaturik zen jadanik, hein batean (ez, inola ere, geroko hedadura zabalean), lege horrek onetsi eta espresuki legezkotu nahi zuen fenomeno. Hori ere gogoan izan behar da, gure arteko bilakaera itxura batean entenditu ahal izateko.

3. ESKOLA-GIROKO HIZKUNTZA-ERABILERA: ALDAKORTASUN-ITURRIAK

Gatozen berriro Arrue ikerlanera. Nola interpreta litezke, hizkuntza-soziologiaren aldetik, ikerlan horren emaitzak? Esan dezagun, ezertan hasi aurretik, ikerketa hau ez dela lagin baten gainean egindako neurketa. Azterketaren formatua, bere moldaera eta neurria, dira lehen-lehenik deigarri. Arrue ikersaioak ez du EAEko ikasleen lagin baten gainean lan egiten, LMH4-ko eta DBH2-ko ikasleen unibertsosorekin baizik. Deigarria da hori: ez dago gure artean ikerketa asko, ia 36.000 pertsonaren datu sistematikoak bildurik eta zientzia-arauz analizaturik dituenik. *ISEI-IVE*ren diagnostikozko ebaluazioaren eskutik egin izanak eskaini du aukera zabal hori. Deigarriaz gainera berria da hori gure alorrean. Galdekizunak eta azterbideak lehendik landuak izanik ere hainbatean, beste dimentsio batera darabaz neurri horrek ikerketa-lana. Beste fidagarritasun-maila batera ere bai, lagin-kontuei dagokienez. Funtsezkoa izan da horretan ere *ISEI-IVE*ren parte-hartzea, Sailak bere unean hala erabakia, eta funtsezkoa ikerbidearen nondik norakoan eskaini duen aholkularitza tekniko.

Zer ageri da ikerlan honetan eskola-giroko hizkuntza-erabileraz, zer ikasleen hizkuntza-gaitasunaz eta zer beraien iritzi-jarrereaz? Zer ageri da aldagai batzuen eta besteen arteko korrelazioez? zer ageri da, azkenik, iragarle baliagarritzat har litezkeen erregresio anizkoitzaren analisisetan? Azalpen zehatza emanik digute horretaz guztiaz, idatziz lehenik eta

²³ 1977an jo zuen joera egonkor samar horrek goi-erpin: 41.100 haur jaio zen urte hartan, EAEn.

(ISEI-IVEIrekin batera gero) hitzez gaur goizean, Soziolin-
guistika Klusterreko arduradun teknikoei. Ez naiz, beraz,
bestek argiro azaldutakoak labur eta zarpail errepikatzen
hasiko. Funtsezkoak iruditzen zaizkidan puntu batzue-
tan zentratu nahi nuke, soil-soilik, zuen lizentziaz. Puntu
batzuetan, ez guztietan. Badira ikerlerro honen emaitzetan,
izan ere, lehendik datozen ikusmoldeen konfirmazio-zan-
tzuak. Lehendik gutxi-asko ezagunak ditugun datuak azpi-
marratu litezke, zerrenda luze samarra osatuz, «ardo zaha-
rra zahagi berrian» esango geniokeen atalean. Besterik da,
ordea, berariaz interesatzen zaidan eta hemen azaldu nahi
nukkeen zerrendatxoak: gure bibliografia teknikoan oraingoz
harrera handirik izan ez duen zenbait ekarpen: «ardo berria
zahagi zaharrean» deitu diogu atal horri. Azken hamarka-
dotako eskola-munduak, hizkuntza-soziologiaren perspek-
tibatik, ageri dituen datu «berri» batzuen aipamena egingo
dugu bertan. Gatozen beraz harira:

- a) *Eskola, euskararen gotorleku*. Gehiegizko balioespena,
kasik probokazioa, irudituko zaio hori zenbaiti, kon-
trakoa entzuten ohiturik egon baikara luzaro. Kontuak
horrela dira ordea, nire ustez. Egia da, nola ez, eskola
askotan ahula dela euskararen presentzia, eta are ahula-
goa jolasleketan, adin batetik gorakoen artean bereziki.
Halaxe da hori, eta ikerketak berak argi aski jaso du
ahuldade horien testigantza zuzena. Besterik da ordea
emaitza jenerala: egungo egunean ez dago beste inolako
jardun-gunerik, are gutxiago ekimen-esparru instituzio-
nalik, ikasgelaren pareko emaitza gotorrik ager dezakee-
nik hizkuntza-erabilera indartzeari dagokionez. Gogoan
har dezagun ikasgelan, ez jolaslekuan, pasatzen dituztela
ikasleek beren eskola-ordu gehienak. Gela barruko
perspektiba horretatik etxea bera baino euskaldunago da
eskola, gero eta bakanago ditugun arnaguneetatik kan-
pora bereziki, euskarazko jardura indartzeko orduan²⁴.
Guztion begien bistara ekarri du errealitate hori Arruek:
etxean, mahaira biltzen direnean etxeak, %10 inguruan
dabil euskara hutsezko jarduna (bestetik dira binakako
harreman pertsonalak: leku handiagoa du horietan eus-
karak, senideen artean bereziki). Eskolan, nolana ere,
etxeak mahaiaren inguruko jardunean baino ondotoz
gorago dabilta erabilera-zifra apalenak (%28 LMH4-n,
ikaskideen artean, jolaslekuan), nahiz eta etxeak portzen-
tajearen parera jaisten diren DBH2-n. Ikasgelan ondo-
txoz portzentaje altuagoak lortzen dira ikaskideen artean
(%60 eta %28, hurrenez hurren), eta are altuagoak izaten
dira zifra horiek irakaslearekiko interakzioan (kasurik
gotorrean, gela barruan, %71ra eta 61era igotzen dira
portzentaje horiek, hurrenez hurren). Ez dago dudarik:
etxean ikasitakoa galtzeko lekua baldin bazen eskola
denbora luzez, oso bestelako funtzioa betetzen du orain:
etxetik ekarritako euskal gaitasuna berresteko edo etxean
ikasi gabekoa eskuratu eta hein batean erabiltzeko gune
da oraingo eskola. Direnak dira emaitzak, eta urrun

daude euskaltasun beteko amets-eredutik, baina oso
kontuan hartzekoak dira. Berria da ondorio hori, jakina:
eskolaren nahi eta ezinaz jarduten dugularik hain sarri,
ez arrazoirik gabe, ondorio berri horri inor gutxik eskaini
dio dagokion atentzioa. Egia da bazela gure artean, azken
urteotan, egia horretaz jabetzen hasitakorik: Sailaren
hemezortzi Berritzeguneetako HNTak izan dira agian
lehenak, *gela-argazki*-aren bidez eta *ULIBARRI* proiektu-
etako ebaluazio-tresna bidez besteak beste, gertakari
berri horretaz jabetzen. Hasieran beraien alorreko datu
bitxi edo deigarri zirudiena argi berretsia du Arruek.

- b) *Etxearen, auzoaren, kalearen eta lagunarte hurbilaren
eragin bizia*. Nabarmen ageri da ikerketa honetan, bestal-
de, zenbateko etena dagoen ikasle-irakasleen ikasgelako
mintzaira formal-jaso asmozkoaren eta gaztejedareen
hizkera informalaren artean. Nahiz eta arnaguneetan
bizi eta D ereduari ibili, gauza bat da ikasgelako erabilera
nagusia eta beste bat gelaz kanpokoa. Zer esanik ez esko-
latik kanpora ateratzean: gazte-gaztetxoek kultura-kon-
sumoan erabatekoa da gaztelaniaren pisua. Nabarmena
da telebistan, literaturan eta prentsan, ez hainbeste irra-
titan. Informazio eta komunikazio berrietan ere gaztela-
nia da, ingelesa ez denean, jaun eta jabe. Hori guztia dela
medio, eten nabarmena dago eskola bidez bultzatu nahi
izaten den erabileraren eta hainbat alorretako kontsumo
kulturalaren artean. Eskola ez da erabateko gotorleku:
kanpoko eragina barrura sartzen da eta, bereziki, ba-
rruko mintzajardunak eragin mugatua du handik kanpo-
ra ateratzean. Alde horretatik, azterlan honek behin eta
berririo ekartzen digu begien bistara zein era bihurrian
loturik dauden eskola, batetik, eta familia, lagunarte hur-
bila, kalea eta auzoa bestetik. Lotura hori noraino den
trinko orain ari gara begien bistara ekartzen. Zenbatekoa
da beraz eskolaren ekarpena, gazte-gaztetxoek artean
euskarazko jarduna indartzeko orduan? Zenbatekoa da
ekarpen horren zabala eta sakona, ohiko sozializazio-
eragileek eta azken ordukoek duten indarraren ondoan?
Zerk du indar handiagoa, eskola-umeen hizkuntza
determinatzeko orduan: eskolako ikasbide-hizkuntzak,
ala etxe-auzo-lagunarte-herriko mintzoak? Demagun,
kontuak punta-mutur batera eramanez, gaurko praktikan
existitzen ez den konparazio-aukera teoriko bat ge-
nukela eskueran: batetik, arnagune batean bizi diren
eta familian, anai-arrebekin, herriko plazan, lagunartean
beti edo nagusiki euskaraz egiten duten baina A ereduari
ikasten duten ikasleak; bestetik, kale-giro gehienguan
gertatzen den gisa etxean, anai-arrebekin eta familiarte
osoan, orobat kalean edo herriko plazan, adin bertsuko
lagunekin eta gainerako herritarrekin erdara hutsean
edo nagusiki erdaraz bizi diren baina D ereduari ikasten
duten ikasleak. Egoera bi horiek konparatzerik baleude,
orduan ikusiko genuke argienik zenbaterainoko eragina
duen ikasleen etxeak, auzoko eta lagunarteko mintza-

²⁴ Haietan ere bai, gero eta sarriago.

jardunak beren eskola-giroko hizkuntzan. Aurrerago helduko zaio gai honi, duen garrantzi handiagatik²⁵.

- c) *Nork-norekin delakoak dakarren aldakortasuna*. Hizkuntza-erabilera aldakorra izan ohi da, oro har, hizkuntza-ukipeneko ingurumenetan. Hala gertatzen da gurean ere, euskara-erdaren artean. Hala izaten da gizarte-bizitza zabalean eta halatsu, orobat, eskola barruan: aspaldiko «who speaks what language to whom, and when» famatua bizi-bizirik dago EAEko eskola-giroan ere. Ikasleen jarduna diferentea da segun norekin ari diren hizketan (ikaskide edo irakasle), eta diferentea da segun non ari diren (gela barruan ala jolaslekuan). Mintzagaiak ere izan dezake, solaskide ber(ar)ekin eta solas-leku berean ari izan arren, aldakortasun-eraginik. Hizkuntza-soziologiaren oinarri-oinarrizko printzipioak nabarmen berresten ditu Arrueren emaitza hauek. Emaitza horiek «ardo zaharra zahagi berrian» multzokoak direla esan dezakegu, mundu zabaleko perspektiba akademikotik begiraturik. Gure ingurumenean gehiago dute, ordea, nobedadetik. Erabileraz errazegi hitz egin ohi dugu guztiok, aldagai global-uniformea bailitza, «nor-norekin-non-zertaz» kontestu-markatzaileak kontuan izan gabe. Aldakortasun-iturri horri ere aparteko atentzioa zor zaiola erakusten digu Arruek.
- d) *Adinaren arabera aldakortasuna*. Aldagai inportantea da hau ere. Adin bateko ikasleek eta beraiek baino zaharxeagoek diferente dihardute hizketan. Zergatik da hori? Eskolaren mikrokosmoa haurrekin eta gaztetxoekin eragingarriagoa delako bere arauak (tartean mintza-arauak) ezartzerako orduan, gazte-jendearekin baino. Ordain-sari sistema propioa eratu eta indartu ohi du eskolak, ikasleen lehenengo eskolatze-urteetan. Hori egiten duen neurrian, mintzajardunaren arau nagusiei dagokionez konpartimentazio modu bat ezar dezake eskolak ikastetxe barruko komunitatearen eta ikastetxeaz kanpoko gizarte zabalaren artean. Hori dela-eta, nahiz eta etxean, auzoan edo lagunartean erdaraz egin, adin batera arte euskaraz egiten du ikasle-jendeak hainbat eskolatan, batez ere ikasgelan baina ez han bakarrik, eskolako arauak hori ezarria duelako, *de facto* edo espresuki. Ikasle horiek adinean aurrera egin ahala, aldiz, aldatuz joaten da egoera: eskolaren arau-ezartze ahalmena ahulduz eta hutsalduz joan ohi da. Zergatik? Sozializazio-mekanismoak han ere indarrean daudelako. Haurra oso dago hasieran bere gurasoen, anai-arreben eta ingurune hurbileko pertsonen eraginaren mende, hau edo hori ikasteari eta hizkuntza honetan edo hartan jarduteari

dagokionez. Une batetik aurrera indar handia hartzen du eskolak, familiako mintza-ohitura birmoldatuz zenbaitetan. Aparteko garrantzia eskuratzen du eskolak une horretan: ikasgelak, eta ikasgelaz kanpoko eskola-giroak, aparteko eragina dute ikasle gaztetxo horiek ikasten eta partez eskuratzen dituzten balore-iritzietan, ustesinesmenetan eta jokabide-arau konpartituetan. Hots, ezin ukatuzko eragina du eskolak adin horretako haurren sozializazioan, tartean hizkuntza-erabileran. Eragin hori nagusi izatera irits liteke zenbait esparrutan, tartean bere mintzajardunean. Une batetik aurrera, ordea, aldatzen hasten dira kontuak: bestelako sozializazio-eragileak hasten dira indartzen ikasle horien bizi-esparruan, familiaran eta eskolaren eragimena nabarmenki ahulduz. Azkenik, une batetik aurrera, eskolako arau esplizituetan baino gehiago pentsatzen du ikasleak eskolatik kanpora zer egingo duen: zer egingo duen, bereziki, helduarora iritsi eta lanbide bat bilatu behar duenean. Etorkizuneko gizarte-ingurumen erreal hartara moldatzen du bere jarduna: baita eskolan dagoenean ere. Hori dela-eta, gero eta libreago gelditzen da eskolako mintza-pauta esplizituaren moldetik. Gero eta libreago dihardu arau horietatik, eskolako (batez ere ikaskideen arteko) mintza-pauta inplizitu sakonen orbitara hurbilduz bere ibilbide pertsonala. Hori baieztatzen digu, besteak beste, eskuartean dugun Arrue ikerlanak. Hots, XX. mendeko soziologiak behin eta berriro azaldu duen belaunaldi berrien gizarteratze- eta gizartekotze-bidea da, hemen ere, gazte-jendearen errepide nagusi.

- e) *Sexua, aldakortasun-iturri ahul*. Badakigu aldakortasun-iturri nabarmena izanik dela sexua, euskal hiztun-elkartean, aspaldidanik. Gogoratu Erronkariko gizaseme elebidunak *versus* emazteki euskaldun hutsak. Gaitasunetik jardunera hegaldatuz, garbi dago egunean, Gipuzkoako hainbat arnagunetan eta 40 bat urtetik gorako biztanleen artean, emakumezkoak errazago lerratzen direla erdal mintzora. Nola dira kontuak eskola-munduan? Arrueren emaitzen arabera, sexua ez da gaur egun, ez neurri ohargarrian bederen, mintzajardunaren aldakortasun-iturri. Antzera dabilta neskak eta mutilak, leku eta solaskidetza berean, euskaraz edo erdaraz egiteko orduan. Antzera, baina ez zeharo berdin. Mintzajardunaren aldakortasun-iturri nagusi ez izateak ez du esan nahi, jakina, aldakortasun-iturri ez denik erabat. Emaitza argi eta ukaezinak ageri ditu Arruek, alor horretan ere. Garbi dago interbentzio- eta dinamizazio-ahalmen mugatuko esparrua dela sexuen arabera konpartimentazioa, baina kontuan hartzekoa dela hein batean.

²⁵ Bada horren ildotik doan gogoeta- zein proba-lanik hemendik kanpora: Galesko egoeraz (familia bidezko transmisioaz bereziki) ikus, adibidez, V. K. Edwards eta L. Pritchard Newcombe 2003, 2005a eta 2005b. Bertako egoeraz ezinbestekoak dira, orain ere, ondoko bi iturriok: Joxemari Iraolaren 1994ko *Euskara eta Gazteak Lasarte-Orian*. *Hizkuntz jokaerak* eta Pello Jauregiren 2003ko *Euskara eta gazteak Lasarte-Orian* (II). Hizkuntzazko jokaerak.

f) *Ereduen lekua, eskola-munduko mintzajardunaren* aldakortasun-iturri gisa. A, B edo D ereduen garrantzia, ikasleek euskaraz edo erdaraz egiteari dagokionez, begien bistakoa da. Aldakortasun-iturri horren indarra argi dago ikerlan honen emaitzetan, batez ere LMH4n. D ereduko ikasleek maizago egiten dute euskaraz, gelan zein (apalago) jolas-lekuan, eta kontrako puntamuturrean daude A eredukoak. Erdibidean daude, A-tik hurbilago ordea adinean gora egin ahala, B eredukoak. Egia da, LMH4ko hizkuntza-erabileraren iragarle nagusi dela eredu²⁶. Egia da D ereduko eskola-umeek B-koek baino gehiago egiten dutela euskaraz, eta B-koek A-koek baino gehiago. Hori egia da, baina ez egia osoa: etxetik euskaldun diren eta auzo-giroaz, lagunartez eta abarrez euskaraz bizi diren haur gehienak, %90 baino gehiago, D eredura doaz gaur egun, eta aparteko eragina du horrek euskararen eskola-giroko erabilera-mailan. B edo A ereduko ikasleek ere, etxetik euskaldun balira D-koen proportzioan, oraingo B eredukoek edo oraingo A eredukoek baino gehiago egingo lukete beren artean euskaraz. Hots, D eredukoek euskaraz gehiago egitea partez bakarrik zor zaio ereduari: etxearen eta auzoko edo herriko nagusitasun-moldaeraren eragina oso da gogoan izatekoa. Hori ere kontuan hartu behar du, errealtateaz jabetu nahi duen adituak. Laguntza ona eskaintzen du, horretarako ere, Arrue ikerbideak. Eskola-orduen garrantzia hor dago: nabarmena da hori, LMH4ko ikasleen artean bereziki. Ezin ukatuzko eragina du ikasleak euskaraz (ahalik eta euskarazko esposizio-ordu gehienez) eskolatzeak edo erdarazko ikasbideetan barrena jarduteak. Bere neurrian hartu behar da ordea faktore hori ere. Ikasleen mintzajarduna hizkuntza batera edo bestera makurtzen duten faktore ugarietako bat da eredu (hots, ikasbide-hizkuntza), ez faktore bakarra eta ez, agian, nagusia. Hala da, bereziki, adin batetik aurrera. Ardo berria dakar horretan ere Arrueren ikerlerro honek.

g) *Motibazioa ere kontuan hartzeko faktorea da, erabilerarekin lotzen denean*. Ondotxo ahulagoa da bere eragimena, aldiz, ikaste edo eskuratze-fasearekin konektatzean. Ikastetik egitera dagoen jauzia handia da oso,

eta leundu orde sakondu egiten da artezi hori ikasleek adinean gora egin ahala. Ez dago dudarik iritzi-jarrerak eta motibazioa, hitzun ororen osaera afektibo gehienak bezala, loturik daudela hizkuntza-erabilerarekin. Lotura horren sendotasun-maila, nondik norakoa eta norainokoa argitasun handiagoaren eske dago ordea. Erantzun beterik lortu ez bada ere saio honetan, bistan da zenbait ondorio baliagarri eskuratu ahal izan direla. Erregresio anizkoitzaren emaitzak argigarri dira. Ohiko moduan egindako bilaketak leku meharra eskaintzen dio motibazio- eta jarrera-iritzi multzoari, EAEko ikasleen eskola-giroko erabileraren iragarle gisa.

h) *Arrueren ekarpena hizkuntza-soziologiaren paradigma jeneralean*. Hizkuntza-soziologiaren historian maiz gertatu izan den fenomenoak gertatzen da oraingoan ere. Gizarteak bere osoan, eta belaunaldi gazteen sozializazio-pauta jeneralek bereziki, duten nagusitasun ia saihestezina erakusten digu Arruek. Ikasleen mintzajarduna ez da bertan gertakari zorizko, kasualitate hutsaren ondorio gisa ageri. Nekez izan zitekeen bestela, gizakion mintzajardunak hautalan indibidual hutsetik ezer gutxi duenez eta kontestuak markaturiko jardueratik asko.

4. MEREZI IZAN AL DU?

Merezi al du eskola bidezko indarberritze-lanean saiatzea? Merezi al du bere emaitzak ebaluatzea? Tristeak gerta litezke zenbaitentzat, azterketa-lan honen ondorioz goiko galdera horiei eman beharreko erantzunak. Esan ere egin dezake halakok, lasai asko: «Hainbat ilusio erre, hainbat baliabide antolatu, hainbat diru gastatu, hainbat denbora pasa eta azkenean honetarako!» Oker dabil, nire ustez, kontuak horrela ateratzen dituen. Gure gizarte honen funtsezko xede-helburuaz, bere bideragarritasunaz eta egingarritasunmugez hitz egiten ari gara hemen, euskararen erabilera eskola bidez normaltzeaz dihardugunean. Horregatik besategatik ez balitz ere, aparteko atentzioa zor genioke belaunaldi oso batek mende-heren zabalean EAEn (eta, beste

²⁶ Iragarle izatea eta kausa izatea gauza bi dira, ordea. Fishman-ek gure arteko jardunaldi baten ondoan argi azaldu zuen moduan, laranjak eta eskularruak elkarren iragarle on dira: laranjak jan ohi diren urte-garaian besteetan baino eskularru gehiago ikusten da kaleetan, eta alderantziz. Hor ez dago, ordea, bien arteko kausa-ondoriozko loturarik. Neguan jaten dira laranja gehienak, eta eskularruak neguan jantzi ohi dira gehienetan: negualdi hori dute lotura nagusi. Antzeko zerbait (ez, inola ere, gauza bera) gertatzen zaigu, partez, eredu-kontuarekin.

²⁷ Ez gara bakarrik, horrelako ebaluazio-saiorik edota, gutxienez, gai horri buruzko gogoeta-lanik egin dugunak. Irlandako gogoeta-saioa izan zen, agian, luze-zabaleko perspektibaz egindako lehena: ikus J. Macnamara 1971. Joshua A. Fishman, -en 1990eko «Eskolaren Mugak Hizkuntzak Biziberritzeko Saioan» eta ingelesezko azalpena eguneratua (1991ko *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*) ezinbesteko iturburuak dira orain ere. Kontinente arteko konparazio konkretu baterako ikus B. Spolsky-ren 1995eko *Conditions for language revitalization: A comparison of the cases of Hebrew and Maori*. Hego Amerikako hitzunerri indigenei begira ikus Hornberger, N. H. and King, K. A. 1996: *Language Revitalization in the Andes: Can the schools reverse language shift?* Kanadari dagokionez ikus Marie Mc Andrew, M. Pagé eta M. Jodoin 1999 edota, bereziki, Marie Mc Andrew, C. Veltman, F. Lemire eta J. Rossell 1999: *Concentration ethnique et usages linguistiques en milieu scolaire*. Galesi begira ikus D. Davies-en 2005eko «Spread Welsh – persuade the children to use it». Ikuspegi baikorrako baterako ikus, begiak gure esparrura itzuliz, Jasone Aldekoaren eta Nikolas Gardner-en 2002ko «Turning Knowledge of Basque into Use: Normalization Plans for Schools» eta, bereziki, Jasone Aldekoaren doktore-tesia. Lagungarri gerta litezke agian, perspektiba horretatik, M. Zalbideren ekarpenok: 1999ko «Normalización Lingüística y Escolaridad: un Informe desde la Sala de Máquinas», 2000ko «Irakas-sistemaren Hizkuntz Normalizazioa: Nondik Norakoaren Ebaluazio-saio bat» eta 2011ko *Euskararen legeak hogeita bost urte. Eskola alorreko bilakaera. Balioespen-saioa*.

neurri batean, Euskal herri osoan) egin duen eskola bidezko indarberritze-saioari²⁷.

Ikerlanaren ondorioak bat datoz hainbatean, gustatu zein ez, hemen eta orain bizi dugun eskola-errealitate ezagunarekin. Ikerketaren emaitza errealitate horrekin bat etortzea ez da inolako tatxa, lana ondo egon litekeela pentsatzeko lehen hurbilbidea baizik. Zer gertatzen ari den jakitea, eta jakintza hori oinarri zabalez, kontrastatuz eta kontrastagarriz aditzera ematea, hobekuntza-bide gehien atariko eginbeharra izan ohi da.

Ez gara bakarrik, gainera, geure buruari galdera hori egiten diogunak. «Merezi al du ahuldutako hizkuntzak indarberritzen saiatzea? Merezi al du lortutako emaitzak ebaluatzen jardutea»? Hori galdetu zioten J. A. Fishman adituari 1964 inguruko bere azterketa zabala, Estatu Batuetan gai horretaz egin diren ezagunena, gidatu eta burutu zuenean²⁸. Estatu Batuetako era guztietako hiztun-elkarteen azterketa xehea egin zuen berak, elkarte elkarte. Ondorioa ez zen, indarberritze-asmoaren aldetik, bereziki pozgarria. Unibertsitate-esparruko lagun akademikoek, hori ikusita, hala esan omen zioten: «honetaz eta hartaz dakizun guztia jakinik, merezi al dizu horrelako «miseriak» aztertzen ibiltzea? Ez ote zenuke hobe izango hiztun-elkarte sendo, moderno eta indartsuak aztertzea?» Bere erantzuna badakigu zein izan zen: «zientzia landua, sendoa eta garrantzitsua da medikuntza. Mende askotako jardunaren poderioz eskuratu duen ezagutza horri eskerrak, baliagarri da hainbat gaixotasun sendatzeko. Guztiok jotzen dugu ezagutza horretara, horren beharra sentitzen dugun bakoitzean. Nola lortu da hainbateko ezagutza-metatzea, eta hain aplikazio baliagarriak asmatzea? Osasun beteko pertsonak aztertuz, ala gaixo daudenak (are hiltzeko arriskuan daudenak) arakatuz eta, ahal dela, batzuek sendatzen eta besteak salbatzen ahaleginduz? Informazio-iturri preziatuagoa izaten da sarri gaixotasuna, osasuna bera baino. Osasunaren iragarle funtsezkoa, bere esplikazio-iturri nagusia, osasun-faltan edo osasunik ezean dago maiz. Ahuldade horien azterlana eginkizun akademiko zentrala izaten da, horregatik, osasun betearen bila diharduen medikuntzarentzat. *Mutatis mutandis*, ahuldutako hizkuntzen azterlana ere ez da inoren lotsagarri. Ez lotsagarri eta ez alferrikako, zientziaren aurrerabide eta gizartearen osasun-iturri preziatua baizik». Gure kasuan ere indar betea du Joshua A. Fishman-en ikuspegi hark. Aparteko garrantzia du, horrexegatik, Arrue ikerketak.

5. EUSKAL ESKOLAK EZ DU GUZTIA TXAR, HIZKUNTZA-NORMALKUNTZAREN IKUSPEGITIK; GEHIENA ERE EZ

Baditu Euskal eskolak beste inor gutxi ekar ditzakeen onurak, ahuldutako hizkuntza indarberritzeko perspektibatik. Hona, labur beharrez, haietako zenbait:

- a) Etxetik euskaldun diren ikasleen gaitasuna, euskaraz mintzatzeko ahalmena, sendotu egin dezake eskolak: etxetik dakarten gaitasuna zabaldu, aberastu, etxeko erregistro informaletatik erregistro formalagoetarako bidea indartu, ahozko jarduna idatzizko planora eta irakurritzora hedatu, hizkuntzaren eredu bateratu baterako ateak zabaldu, eta hiztun-elkarte osoaren bateragarri izango den eredu horren ezagutza jeneralizatu. Ez da hori batere gauza txikia.
- b) Ikasle erdaldunak euskaldundu egin ditzake horrezaz gainera, halako neurri batean. «Neurri batean» diogu, eskola orok dituen berezko baldintzen barruan egiten duelako lan eta ikastea jardutearen ondotik datorrelako nagusiki, edo jardutearen altzoan, ez haren aurrean. Antzera gertatu izan da lehen, eta gertatzen da orain, latinarekin, frantsesarekin edo ingelesarekin. Eskolan (han bakarrik) frantsesez edo ingelesez ikasi eta gero Parisa edo Londres joaten den gazteak ez du hango jendearekin normal-normal jarduteko modurik izaten, sarri. Eskolan (eskolan bakarrik) ez da L2 hizkuntzaren hitz-etorri oneko mintzamenik eskuratzen, oro har. Erabateko gaitasun hori ez du eskolak eskaintzen, baina milaka ikasle erdaldun elebidun bihurtzen ditu urtero. Elebitasun horrek era askotako eragozpen-mugak izan ditzake, baina abantaila sendorik ere badu berekin. Eskolatik kanpora euskaraz interakzio-sareetan integratu beharra, komenentzia edo gogoia baldin badu ikasle horrek, oinarritzko maila bat eskuratua du lehendik eta hortik aurrera errazago egin dezake. Euskal eskolaren alderdi ona da hori ere: ez da gutxiesteko abantaila, «neurri batekoa» izanik ere.
- c) Curriculumaren euskal dimentsioari «behar duen tornua» eman diezaioke eskolak, bide batez. EAEk badu %45 inguruko eskumena curriculum-finkapen horretan. Aukera hori ere altxor ederra da: perspektiba multi-dimentsionala ondo antolatzen asmatzen bada, gauza baterako baino gehiagotarako (baita hizkuntza-normalkuntzarako ere) lagungari sendoa. Hurrengo belaunaldiak gure herri-izaeraren eta nortasun kolektibo anizkoitzaren ezagutza aberatsa eskura dezakete bertako belaunaldi gazteek, gurea baino esparru zabalagoetako

²⁸ Ikus Joshua A. Fishman et al, 1965: *Language Loyalty in the United States*.

joera, ohitura, balio-ikuspegi eta ekarpen globalagoekin hobeto txertatzeko. Egin da urratsik bide horretan barrena, eta gehiago ere egin liteke²⁹. Hartarako aukera ederra eskaintzen du eskola-sistemak.

- d) *Eskola, buru-langile eta buruzagi berrien harrobi*. Eskolan agertzen eta gailentzen hasten dira sarri, egungo egunean, lagun-taldeak, talde barneko gidari-eskemak eta trebetasun bereziko lankideen lehenengo konfigurazioak. Hala da eskola gehienetan eta hala da, hein batean, gurean ere. Elementu hori ere kontuan hartu behar da. Edozein hiztun-herrik, edozein hiztun-elkartek, belauneha belaun bizirik aterako bada, bere gogoetazkoak, bere sormen-eragileak, bere eliteak eta bere buruzagiak behar izaten ditu. Ez dago hori gabeko hiztun-elkartetik munduan. Horren premia baldin badute beren hizkuntza belaun arteko perspektiba segurtatutik duten hiztun-herriek, gurea belakoek are beharrezkoago dute osagai hori. Eskolak badu horretan ere zer egin, eta ez dago dudarik hainbat lagungarri eskaintzen dituela horretarako³⁰, nahiz eta eginkizun hori ez den, urrundik ere, eskolaren eginkizun eksklusibo.

Labur bilduz: ikusiak dizkiogu hainbat ahuldade eta aje eskolari. Ez dira gutxietakoak, are gutxiago isilpean gordetzekoak. Berekin dituen aukerak, abantailak eta ahalmenak ere handiak dira ordea. Eta horiek ere gogoan izan behar dira. Biak hartu behar dira kontuan, ez bietako bat bakarrik, epai zorrotzik ematen hasi aurretik. Eskolak bakarrik ezin du hizkuntza-normalkuntzaren motore izan: ez erabileraren ikuspegitik eta ez L2 eskuratzearen aldetik ere. Baikorregi (baikorregi edo, zehazkiago esanik, eskola-zentrikoegi) izan zen horretan, seguruena, EENL legea. Hizkuntza-normalkuntzaren motore izan ezin bada ere, ezinbesteko tresna da eskola, bizi garen mendean eta bizi garen mundu-aldegaratu honetan, xede horretan aurrera egin ahal izateko.

6. EGIN BEHARREKO LANAREN HANDIA: PARADIGMA BERRIAREN BILA

Lan handia dugu eskuartean, aurrera begira: hori erakutsi digu Arrue ikerlanak. Lan handia daukagu, bereziki, garai bateko «hizkuntza ikasi, gero erabili» paradigmaren argi-lunak erroten aztertzen eta, behar den neurrian, aldatzen.

«hizkuntza eskolan ikasi, gero kalean erabili» paradigma izan genuen askok, 1977-82 epean, iturburu. Ezjakinean geniharduen hainbatean, L2 ikastearen eta L2z baliatzearen arteko lotura, funtsean norabide bakarrekoa, hain sinple formulatzerakoan. Egungo gizartean are diskutigarriago da 1982ko «eskolan ikasi, gero erabili» ikusmoldea. Euskararen Lege hura onartu zeneko garaia eta oraingoa ez dira, gainera, berdinak: lehen baino ahulagoa da oraingo eskola-sistema, zenbait alderditatik, euskara L2 gisa probetxuz irakasteko. Lege haren iturburuko paradigma birpentsatzea eskatzen du beraz transformazio sozial horrek ere. «Paradigma» aldatzea diot: ez, ezinbestean, legea bera aldatzea. Orduko paradigma, bere zenbait osagai zentral, birmoldatu eta birpentsatu beharra dago. Zer dago aldatu beharra? Batez ere hizkuntzen (L1en eta L2ren) eskuratze-prozesu globalaz, ez eskola bidezko eskuratze-lan hutsaz, dugun ikuspegia. Inon idatzi gabe dagoen arren, kausa-ondoriozko katearen modelo hura izan dugu askok buruan, L2 ikastea eta L2z jardutea elkartzerakoan: hona paradigma zahararen «hasiera-hasieran ikaste-lana dago (era bateko edo beste motibazioaz); ikaste-lan hori eskolari dagokio, lehenik eta behin. Eskolak bere lana ondo egiten badu, ikasleek ikasiko dute euskaraz eta, ikasten badute, erabili egingo dute». Hain garbia, eta hain sentzilloa, genuen 1982ko paradigma.

Hala al dira kontuak, hezur-haragizko hiztun-jendearen mundu ezagunean? Gatozen XX. mendearen bigarren erdialdeko esperientzia europarrera. Mediterraneo inguruko populazioaren zati batek, milioika lagun guztira, Europa industrializatura (Alemaniar, Frantziar, Belgikar, Herbeheretar, Luxemburgar, Suitzar,...) migratu zuen orain dela 50 edo 60 urte³¹. Portuges eta espainol, italiar eta greko, baita turkiar ugari ere, joan ziren bertara, lan egitera. Hara joan ziren eta haietako askotxo, milioika, bertan gelditu dira. Bertara joan zirenean etorkin haiek (haietariko gehien-gehienek) ez zekiten alemanez, frantsesez edo dena delako L2 hizkuntzaz. Zer gertatu da migratzaile haiekin? Zer gertatu da, bereziki, bertan bizi izaten gelditu direnekin? Jarduten al dute (behar edo nahi dutenean) L2 hizkuntzaz? Nola ikasi zuten L2 hizkuntza hori? Ez daukagu azterketa demolinguistikoko handirik eskueran. Bai, ordea, aurrez aurreko esperientzia metatua, aski errepikakorra. Zer gertatu da Parisko etorkin espainiar ezagunekin? Zer gertatu da Alemaniako hainbat etorkin espainiarrekin, italiarrekin, greziarrekin edo (berrikitanago) turkiarrekin? Izango dira, seguru, hoge urteren buruan alemanez tutik ez dakitenak edota, zertxobait jakin arren, alemanez egiten

²⁹ Egingakoaz eta egin gabe dagoenaz jabetzeko lagungarri izan liteke, agian, ekarpen hau: Antoni Segura, (koord.), Pilar Comes, Santiago Cucurella, Andreu Mayayo eta Francesc Roca, 2001: *Els llibres d'història, l'ensenyament de l'història i altres històries*. Barcelona: Fundació Jaume Bófill.

³⁰ Urteetako eskarmentuak argi erakutsia du, adibidez, Urruzuno eta Barriola lehiaketek alde horretatik izan duten aparteko garrantzia.

³¹ Posible gure panorama horri Britainia Handiko immigrazioarena erantzea. Europaz kanpoko (Indiako, Pakistango, Afrikako...) osagai zabala du immigrazio hark, ordea, eta are azalpen korapilotsuagoak erantsi beharko genituzke hori guztia zehatz azaltzeko. Alde batera utziko dugu, beraz, oraingoa. Esana gera bedi, hori bai, mintzajardunaren azken emaitza oso antzekoa dela han ere: hamar-hamabost-hogei urteren buruan ingelesez ez dakien eta (behar duenean) ingelesez egiten ez duen immigrante gutxi dago Britainia Handian ere, nahiz eta kasu horretan hiztun-talde (konparatiboki) itxien fenomenoak kontuan hartzeko den.

ez dutenak. Ezagutzen ditugun kasuek besterik erakusten dute ordea: hamar-hamabost-hogei urteren buruan etorkin gehienek dakite Alemanian alemanez, eta Frantzian frantsesez. Etxean eta lagunartean (segun norekin ezkondu diren, segun non bizi diren,...) baliteke beren L1 egiten segitzea, baina handik kanpora maiz egiten dute L2an. Batzuek hobeto dakite L2 hori besteek baino, egia da; seme-alabek konparaziorik gabe hobeto dakite, gainera, gurasoek baino. Baina kalean ez dira galtzen, bata eta bestea: lekuan lekuko hizkuntza eginez moldatzen dira gehien-gehienak. Dendan eta lantokian ere aski den adinako neurrian moldatzen dira. Hori da panorama nagusia, ez erabatekoa baina bai nagusia, hamar-hamabost-hogei urteren buruan.

Zer egin da herrialde industrializatu horietan, hainbat milioi lagun (haietariko batzuk analfabeto edo erdi-alfabetatu zirelarik L1ean) L2 arrotzaren (nolabaiteko) jabe bihurtzeko hamar-hamabost-hogei urteren buruan? Motibazio-kanpaina sendoak egin al ziren hasieran, etorkin haiek L2 ikastera animatuz? Bertako alemandegietara edo frantsestegietara bidali al ziren hurrena, L2 ikastera? Bigarren hizkuntza hori ondo ikasi zutenean (ez lehenago) joan al ziren milioika etorkin haiek fabriketara, ikasi berria zuten L2aren laguntzaz lanean hastera? Bistan dago ezetz. Gauzak ez ziren, urrundik ere, horrela gertatu. Egia da aski ibilbide edo itinerario berezia izan zuela etorkin bakoitzak bertako L2az jabetzeko, baina funtsezko puntu batean bide beretik ibili ziren guztiak: jardunaren jardunez ikasi zuten L2. Metafora xaloaz baliatzen uzten bazait, «pedalei eman» (ez ikastaro trinkoen bidez) ikasi zuten etorkin haiek «bizikletan ibiltzen». Inguruko lankideekin, bizilagunekin eta herritarrekin L2 hartaz baliatzen hasi zirelako dakite orain L2. Jardunak ekarri du gaitasuna eskuratzea, kontrako norabideak adina edo hark baino gehiago. Bizikletan ibiltzen ikasteko funtsezkoa da, metaforari helduz berriro, «pedalei ematea». Hori gabe ez dago bizikletan ikasterik.

Horixe da, justu-justu, eskolak nekez egiten duena eta nekez egin dezakeena: «pedalei eman» eta «pedalei emarazi». Arbelean argi samar esplikatu liteke, marraztu ere bai, hala nahi bada, bizikleta zer den: «hauek dituzue pedalak, horko hori manillarra, atzekoa sillina, beheko bi elementuok gurpilak, beste horiek frenoak» eta abar. Baita bizikletan ibiltzeko zer egin behar den ere: «lehendabizi hanka bat beste aldera pasa, gero sillin gainean jarri, pedal bati ematen hasi eta freno askatu, gero bigarren pedalari eragin,...» Alferrik. Hori guztia arbelean marraztu eta detaile osoz azaldu ondoan emaezu bizikleta bana, eta esaezu gainean jarri eta ibiltzeko. Ezetz inork, hasieran, hamar metro egin lurrera erori gabe. Hori du 1982ko gure paradigmatik defektu nagusia: L2 hizkuntza «lehendabizi (eskolan) ikasi, eta gero

ibili/erabili» katea ez da egia. Jarduera bizia, interakzio arrunta da hizkuntza ororen ikasbide nagusi. Jarduera hori zentro-zentroan izango duen paradigma berria eskuratu behar dugu lehenbailehen, euskararen erabilera (eskolaren laguntzaz, ez eskolaren bidez) normalduko badugu.

Pentsatua izango du honez gero norbaitek: «Esajerazioa da hori. Euskal eskolak ez al du balio, berak bere baitarik, etxetik erdaldun diren belaunaldi zabalak (gure haurren hiru laurdenak baino gehiago) euskal hiztun sendo bihurtzeko eta euskarazko mintzoa gure kale-zelaietan barrena barreiatzeko eta gailentzeko? Ez al du eskolak, hasteko euskarazko jarduna, metaforako «pedal-emankizun» aktiboa, eragiten? Has gaitetzen azken galderatik: bai, partez hala egiten du³². Ez da egia euskara, soil-soilik, asignatura moduan irakasten denik eskolan. D ereduan bereziki, eta D ereduan dabilta EAEko ikasle gehienak, eskola-gaiak euskaraz ikasten dira eta, beraz, euskaraz jarduten da ikasgelan, urtean hainbat ordu eta eskola-urteetan are ordu gehiago. B ereduan ere bada, erdia inguru, euskarazko jardunak gure ikasgeletan. Euskarazko jarduera indartzen eta hedatzen du beraz euskal eskolan ikasgaiak euskaraz ikasi behar horrek. Bai: euskaraz jarduten da ikasgelan, urtean hainbat ordu eta eskola-urteetan are ordu gehiago. Zenbat ordu, ordea, ikasleak esna duden ordu-kopuru osoaren argitan? Ordu-kopuru mugatua (ikasleen urteko esna-orduen %16 inguru) eskaintzen du D ereduko ikasgelak, ikasleak (irakasleekin edo beraien artean) interakzio komunikatiboan ari izateko. B ereduko ikasgelak ordu gutxiago (%10 inguru) eta A-koak are gutxiago (%3 inguru³³). Urteko esna-ordu gehien-gehienak ikasgelatik kanpora egiten ditu D ereduko ikasle-jendeak³⁴. Zer esanik ez B-koak, eta are nabarmenago A-koak. Ikasgelaz kanpoko jardun-gune, harreman-sare eta interakzio-kontestu ugarietan (esna-orduen %84 horretan) erabiltzen duten hizkuntza (euskara, gaztelania) izaten da, jakina, «pedalkada bizian» lantzen dutena. D ereduko ikasgela barruan, euskararekiko kontaktuan, egiten dituzten %16 inguru horiek asko dira: handik kanpora baino askoz gutxiago, ordea. Eredua batetik bestera alde batetik, bestalde: ikasgelako kontaktu-ordu horietara mugatzen bagara, A ereduarekin konparatuz %500-eko esposizio-ahalmena du D eredua. Ikaslearen urteko esna-ordu guztiekin konparatuz ordea, eta hori da gazte-gaztetxoentzat mintzamenaren garatze-eragilearen konparazio-puntu nagusia, A ereduko gelak baino %13 gehiago eskaintzen du D ereduko: %13 soilik. Ohituta gaude, oso, A-tik D-ra doan %500 hori kontuan hartzen. Ez, aldiz, gela barruko diferentzia izugarri hori perspektiba totalen %13koa dela aitortzen eta aintzakotzat hartzen. Ondorioa, nolahi ere, argia da: eskola-umeen euskara-erdaretako esposizio-ordu gehienak, askogatik, ikasgelaz kanpokoak dira. Hori kontuan hartu gabe,

³² Hala egiten du, bereziki, ingurumen-baldintza jakinetan. Ikus, beste askoren artean, Agurtzane Elordui 2006 eta Eizmendi et al. 2007.

³³ Ikus Zalbide 1991.

³⁴ Ikasgelatik kanpora, edo ikasgelan gaztelania edo atzerri-hizkuntzaren bat (normalean ingelesa) ikasten.

kamutsa da euskara L2 gisa ikasteko formulazio «klasikoa»: «lehenik (eskolan) ikasi, gero (eskolan eta eskolatik kanpo-ra) erabili». Paradigma horrek³⁵ herren egiten du. Kontua ez da hor amaitzen: ikasgelako jarduna euskarazkoa denean ere, zer jarduera modu da hori? Adinak eta adinak daude horretan. Adin batetik aurrera, nolanahi ere, azalpen-transmisio formalari dagokionez entzutezkoa da ikasleen jarduera nagusia. Entzutezkoa eta, beste maila batean, irakurrizkoa³⁶. Entzun eta irakurri egiten dute ikasleek, batez ere, ikasgelan dauden ordu luzeetan³⁷. Egia da teknologia berriek banaketa hori aldatzeko indarra dutela berekin eta, hein batean, aldatzen ari direla. Esposizio-orduen distribuzio-eskema nagusia ez dute ordea, dakigun neurrian, errotik aldatu. Entzuten eta irakurtzen pasatzen dute orain ere ikasleek ordu gehien ikasgelan. Horrexegatik dakite euskaraz entzuten eta irakurtzen hobeto, idazten eta hitz egiten baino. Entzuten lanketan sarri jarduten dute gelan, eguna joan eta eguna etorri, eta irakurmen-lanketan ere ez gutxi. Jardun horretan lantzen duten hizkuntza-trebetasuna dakite, bereziki, gure ikasleek. Lantzen ez dutena edo oso gutxi lantzen dutena, aldiz, ez.

Mezu-hartzaile ordez mezu-igorle edo interakzio-partaide direnean, gainera, ikasleen gela barruko jardura hori ez da askotan (ezin da izan, gehienetan) hizkera-molde bizia, gatz-piperduna (are gutxiago lagunkoi-intimoa)³⁸. Azalpen-molde hotz espositibotik hurbilago egon ohi da, sarri, gela barruko (batez ere irakaslearen) jardura formala. Horregatik guztiagatik, egiturazko muga sendoak ditu ikasgelak, ikasleen mintza-gune zabal eta gaitasun-iturri emankor izateko.

Hori guztia kontuan hartzen bada, Arruek azaldutako emaitzak ez dira harrigarri. Besterik agertzea zatekeen, berez, harrigarri. Eskolak ezin du, bere hutsean, nabarmen ahuldutako hizkuntza erabat indarberitu: hiztun-kopuruz eta hiztun horien kontzentrazioz, orobat aplikazio-gune

soziofuntzionalaz, belaunez belauneko perspektiban atzeraka etorri izan den konstelazio etnolinguistikoa zaharrak eskola bidezko indargarri hori baino sendabide globalagoak behar ditu, atzerabideari alto emateko eta, gizarte-oinarri zabalez adostutako norabidean eta neurrian, aurrera egin nahi badu. Euskalgintza globalago horren beharra adierazten digu Arruek, besteak beste. Guztiok (guzti-guztiok) luzaro aldeztu edo gogotik onartu izan dugun «orain ikasi, gero egin» paradigmaren ordez «eginez ikasi, gehiago egin eta gehiago ikasi» formulazioa gorpuztu beharra daukagu, hitzez eta egitez, eskola-munduan eta, nola ez, eskola-mundutik kanpora.

Ahuldutako hizkuntza (funtsean ahuldutako hiztun-elkartea) indarberitu nahi baldin badugu, eta hala dio gure legeriak, paradigma-berritzea ez da noski aski. Bestelako lehentasun-markoa ere planteatzea komeni da, eskola hutsezko euskalduntze-lana bideragaitza denez³⁹. Nagusiki euskaraz egiten duten (hartarako beharra, komenentzia edota, gutxienez, aukera bizia eskaintzen dutelako nagusiki euskaraz egiten duten) ingurumen fisikoak, jardun-guneak, harreman-sareak eta rol-harremanak urte bizia bailiran zaindu eta gorde behar ditugu, lehen-lehenik. Arnasguneen ezin ordezkatuzko lehentasuna behin eta berriro azpimarratu beharra dago, alde horretatik: hainbat arnasmune ahultzten ari zaigun honetan ez lehen baino gutxiago. Arnasmune kontura ezin muga gaitetze, jakina: euskarazko jardun arruntak presentzia ohargarria duen kale-giro zabalean bizirik dauden euskarazko harreman-sareak mantendu eta, ahal den heinean, berriak sortzea komeni da orobat, euskaldunek euskaldunekin euskaraz jarduteko aukerak indartzuz. Ikuskizun dago⁴⁰, inolako konpartimentazio-biderik gabe egin litekeen hori guztia edota, uste dudan bezala, konpartimentazio soziofuntzional⁴¹ eta geoterritorial berriren bat asmatu, adostu eta iraupen-asmoz aplikatu beharko den horretarako⁴². Nolanahi ere, goiko bi helburu horiei lagunduko dieten gizarte-formulak hobestea⁴³ eginbehar handia

³⁵ Etxetik erdaldun edo erdal-elebidun diren EAEko ikasle gehienek kasua hori da. Diferentia da kontua etxetik euskaldun edo euskal-elebidun izanik D (gutxitan B) erduan ari diren ikasleek kasua. Diferentia bai, baina ez erabat diferente: ikasle euskaldun horien eskola bidezko mintzamen-irakurmen-idazmen lanketan ere bere mugak ditu. Muga horiek oso dira nabarmen, eskolatik irten orduko erdaraz hitz egiten duen eta, kultura-kontsumoan edo lan-munduan batez ere, erdaraz irakurtzeko eta erdaraz idazteko komenentzia edo beharra duen ingurumen batean bizi den gaztearen kasuan.

³⁶ Irakasleak hitz egiten du gehiena, ez banakako ikasleak, ikasgelako klase-orduetan.

³⁷ Gela barruko jardun hori hartzaile-pasiboa izaten da maiz (entzun, irakurri); entzuten baino ordu gutxiago pasatzen ditu ikasleak irakurtzen (bere kasa, boz goran); are gutxiago irakasleari hitzez erantzuten edo ikaskide guztien aurrean ikasgaiari buruzko ahozko azalpenak ematen.

³⁸ Salbuespen argia da, alde horretatik, hainbat ikasleek gela barruan beste zenbait ikaslerekin, hitzez edo tresnaz, egiten duena.

³⁹ Lehentasun-markoa birmoldatzeko, berriz, lagungarri handia izan ohi da egindako bidearen ebaluazio-saioa. Galiziarako ikus, adibidez, Enrique Monteagudo eta Xan Bouzada Fernández (argk.) 2002. Gurerrako hor dago, adibidez, Zalbide 2011.

⁴⁰ Ikuskizun egote hori ez da, guztientzat, hain gauza segurua. Ikus P. Nelde, M. Strubell eta G. Williams, 1996: *Euromosaic: Production and reproduction of minority language communities in the European Union*.

⁴¹ Ez gara, beraz, Charles A. Ferguson-en 1959ko Diglossia klasikoa bere hartan berreraikitzeaz ari, hemen eta orain beharrezkoa genukeen formulazio berri bat asmatzeaz eta, bereziki, adostez baizik.

⁴² Eszenario berri horretan euskara-erdaren konpartimentazio soziofuntzional eta geoterritorial berri bat planteatu beharraz ikus BAT aldizkari ale monografikoa.

⁴³ Lurralde-antolamendutik hasita, *ghetto*-en soluzioa alde batera utziz beti ere, egin behar da mantentze- eta indartze-lan hori. Bizirik dagoen sutik abiatu behar da horretarako, ahal dela: ez erabat itzalita dagoenetik.

dugu guztiok: bai hiritar gisa eta bai hezkuntza-esparruko partaide moduan. Eginbehar handia, zaila⁴⁴ eta sormen-iturri bizikoa da hori. Hots, gizakiak gizaki den aldetik bere buruari, norbanaka edo taldean, opa diezaiokeen eginbehar hoberenetarikoa. Hartarako gonbita egiten digu, besteak beste Arruek. Ez da gonbita makala.

ERREFERENTZIAK

- ALDEKOA, J. eta GARDNER, N. 2002: «Turning Knowledge of Basque into Use: Normalization Plans for Schools». In *the International Journal for Bilingual Education and Bilingualism*, 5, 6, 339-354.
- ARACIL, L. V. 1982: *Papers de sociolingüística*. Barcelona: La Magrana.
- AZPEITIALDEKO APAIZAK. 1967-II-22: «Documento dirigido al Ministerio de Educación por un grupo de sacerdotes del Arciprestazgo de Azpeitia», in Aguirre Elustondo, 1969, 195-6.
- AZURMENDI, M-J., 1976: «Algunos aspectos sociolingüísticos del bilingüismo», in *Mundaiz*, 5. zkia (ekaina).
- BRANCHADELL, A., 2000: «La oposición a las políticas de catalanización y los límites de la intervención pública en materia lingüística», in *Grenzgänge* 14 (Thema: Neue Herausforderungen für die Katalanische Soziolinguistik), 65-79.
- CENOZ, J. 1998: «Multilingual Education in the Basque Country». In *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (J. Cenoz and F. Genesee eds.) (1998: 175-191). Clevedon: Multilingual Matters.
- COOPER, R. L. 1989: *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DAVIES, D. 2005: «Spread Welsh – persuade the children to use it». In *Western Mail*, 2 August, 14
- EDWARDS, V. K. eta L. PRITCHARD NEWCOMBE 2003: *Evaluation of the Efficiency and Effectiveness of the Twf Project, which encourages Parents to Transmit the Language to their Children*. Cardiff: Welsh Language Board.
- 2005a: «When school is not enough: New initiatives in intergenerational language transmission in Wales». In *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*, 8 (4), 298-312.
- 2005b: «Language transmission in the family in Wales: an example of innovative language planning». In *Language Planning and Language Problems* 29(2), 135-50
- EIZMENDI et al. 2007: «Hezitzaileek asko egin dezakete euskararen erabilera sustatzeko», in *Bat soziolinguistika aldizkaria*. 63, 117-129.
- ELORDUI, A., 2006: «Eskolaren hizkuntza-eredua harreman-sareen trinkotzearen ikuspegitik», in *BAT soziolinguistika aldizkaria*, 60. zkia, 141-60.
- ERIZE, X. 2001: «El discurso contrario a la «normalización» de la lengua en Navarra», in *Revista Internacional de Estudios Vascos*, 46-2.
- EUSKALTZAINDIA 1977: *El Libro Blanco del Euskara*. Bilbo: Euskaltzaindia.
- EUSKO LEGEBILTZARRA / PARLAMENTO VASCO 1991: *Ley Básica de Normalización del Uso del Euskera*. Gasteiz, Eusko Legebiltzarra.
- FERGUSON, CH.A. 1959: «Diglossia» in *Word* 15.
- FISHMAN, J.A. 1976: *Bilingual Education: An International Sociological Perspective*. Rowley: Newbury House.
- 1983: «Aménagement et norme linguistiques en milieux linguistiques récemment conscientisés», in Édith Bédard et Jaques Maurais (argk.) *La norme linguistique*. Québec: Gouvernement du Québec.
- 1989: *Language and Ethnicity in minority sociolinguistic perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 1990: «Eskolaren Mugak Hizkuntzak Biziberritzeko Saioan», in *Euskal Eskola Publikoaren Lehen Kongresua* (1, 181-188).
- 1991: *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.

⁴⁴ Zailtasun batzuk teknikoak dira, eta beste batzuk politiko-operatiboak. Bada bestelakorik ere ordea: esate baterako hizkuntza kontuen gizarte-dimentsioaz aurrera begirako erabakiak hartzeko zilegitasun etikoaz batzuek eta besteok hartu ohi dugun jokabidea. Noraino da hizkuntza-normalkuntza eginbehar «objektibagarria», osasun-politikaren, lurralde-antolamenduaren edo trafiko-politikaren parekoa? Zenbaitentzat oso da hori dudazko. Ikus, aspaldiko «language planning, for whom?» famatuaren ildotik, R. L. Cooper 1989, Kaplan eta Baldauf 1997, Albert Branchadell 2000 eta Xabier Erize 2001.

- 2001: *Can threatened language be saved? Reversing Language Shift revisited: a 21st century perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 2006a: «Acquisition, Maintenance and Recovery of Heritage Languages», in Guadalupe Valdés, Joshua A. Fishman, Rebecca Chávez and William Pérez *Developing Minority Language Resources. The Case of Spanish in California*, 1-11.
- FISHMAN, JOSHUA A. eta JOHN LOVAS 1970: «Bilingual education in sociolinguistic perspective», in *TESOL Quarterly*, 4. zkia. Erabilitako iturria B. Spolsky (arg) 1972: *The Language Education of Minority Children*, 83-93.
- FISHMAN et al, 1966: *Language Loyalty in the United States*. The Hague: Mouton.
- 1985: *The Rise and Fall of the Ethnic Revival*. Berlin: Mouton.
- FUNDACIÓN FOESSA 1970: *Informe sociológico sobre la situación social de España*. Madrid: Euramérica.
- GARDNER, N. eta M. ZALBIDE, 2005: «Basque acquisition planning», in *IJSL*, 55-72.
- GAUR S.C.I., 1971: *Euskara gaur*. Donostia, Lur editoriala.
- HORNBERGER, N. H. 1988: *Bilingual Education and Language Maintenance*. Providence, RI: Foris Publications.
- 2003: *Continua of Biliteracy. An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. Hornberger, N, (2003).
- HORNBERGER, N. H. eta KING, K. A. 1996: *Language Revitalization in the Andes: Can the schools reverse language shift?* In *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 17 (6), 427-41 or.
- IRAOLA, JM.i, 1994: *Euskara eta Gazteak Lasarte-Orian*. Hizkuntz jokaerak. Lasarte-Oria: Lasarte-Oriako udala.
- ISEI-IVEI 2005: *Euskararen B2 maila derrigorrezko irakaskuntzaren amaieran (DBH 4)*. Bilbo: ISEI-IVEI.
- JAUREGI, P. 2003: *Euskara eta gazteak Lasarte-Orian (II)*. Hizkuntzazko jokaerak. Lasarte-Oriako udala.
- KAPLAN, R. B. eta BALDAUF, R. B. 1997: *Language Planning from Practice to Theory*. Clevedon: Multilingual.
- KINTANA, X. eta J. TOBAR (arg.) 1975: *Euskaldun berriekin euskaraz*. Bilbo: Ekin.
- LAMBERT, W. E. eta TUCKER, G. R. 1972: *Bilingual education of Children: the St. Lambert experiment*. Rowley: Newbury House.
- LARRESORO 1974: *Euskara batua zertan den*. Oñati: Jakin-Editorial Franciscana Aránzazu.
- LASA, M. 1978: «Euskal Herriko irakaskuntza elebiduna antolatze oinharritzko ideia batzu», in *JAKIN* 7: 47-60.
- 1980: «Objetivos lingüísticos de las escuelas bilingües», in *La Problemática del bilingüismo en el Estado español*, 103-11. Leioa: ICE de la Universidad del País Vasco.
- MACKEY, W. F. 1979: «L'irredentisme linguistique: une enquête témoin», in G. Manessy y P. Wald (argk.) *Plurilinguisme: Normes, situations, stratégies*. Paris: L'Harmattan.
- 1976: *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: Klincksieck.
- 1983: «U.S. Language Status Policy and the Canadian Experience», in Juan Cobarrubias eta Joshua A. Fishman (argk.) *Progress in language planning. International perspectives*, 173-206. Berlin: Mouton.
- MACKEY, W. F. eta J. ORNSTEIN 1977: *The Bilingual Education Movement. Essays on its Progress*. El Paso: The University of Texas at El Paso.
- MACNAMARA, J. 1971: «Successes and failures in the movement for the restoration of Irish». In J. Rubin and B. H. Jernudd (eds.) *Can Language be Planned? Sociolinguistics Theory and Practice for Developing Nations* (65-94 or.) Honolulu, HI: East-West Center, University of Hawaii Press.
- MC ANDREW, M., 2001: *Intégration des immigrants et diversité ethnoculturelle à l'école: le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- 2002: «La loi 101 en milieu scolaire: impacts et résultats», in Bouchard, Pierre eta Richard Y. Bourhis 2002: «L'aménagement linguistique au Québec: 25 ans d'application de la Charte de la langue française», in *Revue d'Amenagement Linguistique*, hors serie, automne 2002, 69-83.
- MC ANDREW, M., M. PAGÉ eta M. JODOIN 1999: «Les enfants de la loi 101: identité(s), valeurs et comportements linguistiques», in P. Bouchard (arg) *Langues et mutations identitaires et sociales*. Actes du colloque des 12 et 13 mai 1998, Université laval, 66e Congrès de l'ACFAS, «langues et sociétés», n° 38, 179-94.

- MC ANDREW, MARIE eta J.-P. PROULX: «Éducation et ethnicité au Québec: un portrait d'ensemble», in M. Mc Andrew eta F. Gagnon (argk) *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées*, Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique. Montréal/Paris: L'Harmattan, 85-110.
- ANDREW, M., C. VELTMAN, F. LEMIRE eta J. ROSSELL 1999: *Concentration ethnique et usages linguistiques en milieu scolaire*. Université de Montréal, Immigration et métropoles.
- MITXELENA 1968: «Arantzazuko batasun-txostena». Erabilitako iturria: Larresoro 1974.
- 1982: «Normalización de la forma escrita de de una lengua: el caso vasco», in *Revista de Occidente*, 10-11. zkia., 55-75.
- MONTEAGUDO, H. eta X. BOUZADA FERNÁNDEZ (argk.) 2002: *O procesos de normalización do idioma galego (1980-2000). Volumen II: Educación*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- NELDE, P., M. STRUBELL eta G. WILLIAMS, 1996: *Euromosaic: Production and reproduction of minority language communities in the European Union*. Luxembourg: Commission of the European Communities.
- NINYOLES, R. LL. 1972, erabilitako argitaraldia: 1980: *Idioma y poder social*. Madrid: Tecnos.
- 1977: *Cuatro Idiomas para un Estado*. Madrid: Editorial Cambio 16.
- 1981: «Tendencias fundamentales de la política lingüística. Opciones contextuales en el ámbito de la educación bilingüe», in *Revista de Educación*, nº 268, pp. 15-30.
- OBIETA, J.A. 1976: *Las lenguas minoritarias y el derecho*. Bilbo: Mensajero.
- OIHARTZABAL, L. 1987: «Euskara eta Eskola: euskararen bir-hedapenean hainbat arazo» in *JAKIN* 42/43: 73-83.
- PRITCHARD NEWCOMBE, L. 2007: *Social Context and Fluency in L2 Learners. The case of Wales*. Clevedon, Multilingual Matters.
- SÁNCHEZ CARRIÓN, J. M. «Txepetx» 1972: *El estado actual del vascuence en la provincia de Navarra (1970)*. Iruñea: Institución Príncipe de Viana.
- 1974: «Bilingüismo, Disglosia, Contacto de Lenguas», in *ASFVJU* VIII, 3-79 or.
- 1987: *Un futuro para nuestro pasado. Claves para la recuperación del euskara y teoría social de las lenguas*. Donostia.
- SEGURA, A. (koord.), P. COMES, S. CUCURELLA, A. MAYAYO eta F. ROCA 2001: *Els llibres d'història, l'ensenyament de l'història y altres històries*. 22. txostena. Barcelona: Fundació Jaume Bófill.
- SIADeco 1978a: *Bases para un futuro plan de actuación a favor de la normalización del euskara*. (Euskaltzaindiaren eta Lankide Aurrezkiaren babespean eginiko lana).
- 1978b: *Estudio sociolingüístico del euskara* (Euskaltzaindiaren eta Lankide Aurrezkiaren babespean eginiko lana).
- SIGUAN, M. 1982: «Educación y pluralidad de lenguas en España», in *Revista de Occidente*, nº 10-11, 35-53.
- 1985: «Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares: una interpretación sociocultural», in *Miquel Siguan* (arg.), 211-35.
- 1990: «Lenguas y educación en el ámbito del Estado español», in *Euskal Eskola Publikoaren Lehen Kongresua. Ponentziak eta Komunikazioak*, 197-210. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- 1992: *España plurilingüe*. Madrid: Alianza.
- SIGUAN, M. (arg.) 1983: *Lenguas y educación en el ámbito del Estado Español*. Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- 1985: *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- SPOLSKY, B. 1995: Conditions for language revitalization: A comparison of the cases of Hebrew and Maori. *Current Issues in Language and Society* 2 (3), 177-201.
- SPOLSKY, B. (arg) 1972: *The Language Education of Minority Children*. Rowley: Newbury House.
- VALLVERDÚ, F. 1972: *Ensayos sobre bilingüismo*. Barcelona: Ediciones Ariel.
- ZALBIDE, M. 1990: «Euskal Eskola, Asmo Zahar Bide Berri», in *Euskal Eskola Publikoaren Lehen Kongresua* (1. lib., 211-271). Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurilaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

- 1991: «Hasi-masiak: eskola-giroko hizkuntza-erabileran eragiten duten faktoreen lehen azalpen-saioa», in Artola, I., Basterretxea, B., Berasategi, J. M., Olaziregi, I., Sierra, J. eta Zalbide, M., *Eskola Hiztun Bila* (17-35). Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
 - 1994: Eskola-munduan erabiltzen den euskara: «egun-go egoera eta zenbait hobekuntza-bide», in *EUSKERA*, 1994.
 - 1999: «Normalización Lingüística y Escolaridad: un Informe desde la Sala de Máquinas». In *Revista Internacional de los Estudios Vascos* 43, 2, 1998, 355-424.
 - 2000: «Irakas-sistemaren Hizkuntz Normalkuntza: Non-dik Norakoaren Ebaluazio-saio bat», in *Eleria* 5, 45-6.
 - 2001: «Fishman-en HINBE edo RLS». Donostia, graduondoko HIZNET ikastaroaren baitako materiala, orain *erabili.com*-en ere eskuragai.
 - 2002a: «Ahuldutako hizkuntza indarberritzea: teoriak zer dio?», in *Ikastolen IX. Jardunaldi Pedagogikoak*. Donostia.
 - 2002b: «Ikasleek ba al dakite euskaraz? Erabiltzen al dute?», in *BAT Soziolinguistika aldizkaria*, 42. Zkia., 43-51.
 - 2011: *Euskararen legeak hogeita bost urte : Eskola alorreko bilakaera : balioespen-saioa*. Bilbo: Euskaltzaindia.
- ZALBIDE, M., N. GARDNER, X. ERIZE eta M-J. AZURMENDI, 2006: «The Future of Basque in RLS Perspective», in Maria-Jose Azurmendi eta Iñaki Martinez de Luna (arg.) *The Case of Basque: Past, Present and Future*. Donostia: Soziolinguistika Klusterra.

IKASLEEN HIZKUNTZA-ERABILERA: GOGOETAK ETA PROPOSAMENAK

JOKIN Aiestaran, Jasone Cenoz eta Durk Gorter

UPV/EHU - Euskal Herriko Unibertsitatea

Esku artean dugun ebaluazio diagnostiko hau ekarpen sendoa da Arrue proiektuak azken urteotan egin duen ibilbidean. Proiektuak berak euskalgintzan eta hizkuntza-normalizazioan dihardutenen artean arretagune eta kezka-iturri nagusietakoa den erabileraren auziari heltzen dio. Ikasleen eskola-giroko hizkuntza-erabilera du Arruek aztergai zehatza, baina bistakoa da gaiak inplikazio zabalagoak dituela eta gogoeta mamitsuetarako bidea ematen duela.

Erabilerarena ez da, izan ere, arretagune berria gurean. Hezkuntzaren eta euskararen sustapenaren arloko lege nagusiak —10/1982 Legea, azaroaren 24koa, Euskararen erabilera normalizatzeko oinarritzkoa— izenean bertan eza-gun du orduan, orain bezala, erabilera normalizatzea zela azken xedea. Egia da, hala ere, azkenaldian gizarte zabalean puri-purian dagoen eztabaida dela ezagutzaren eta erabileraren artean zabalduz doan arrakala. Euskararen ezagutza etengabe hazten ari da, baina erabilera ez da abiadura berean hazten. Zergatik? Zein faktore daude horren atzean? Nola txikitu arrakala hori? Zein da eskolaren eginkizuna horretan?

Paradoxa modukoa da kezka horren oinarrian, neurri handi batean, esperientzia arrakastatsu bat egotea. Hain zuzen, hezkuntza-sistemaren indargunez eta ahuleziez luze eta zabal jardun bagaitezke ere, ukaezina da ezagutzaren hazkundera, nagusiki, eskolaren eskutik etorri dela. Horrek egoera berri bat ekarri du edo, behintzat, euskal hiztunaren profil tradizionalari berriak gehitu dizkio. Adin-talde gazteenei erreparatzea besterik ez dugu: askoren lehen hizkuntza ez da euskara, erabilera-esparru formaletan hobeto moldatzen dira informaletan baino eta bizi diren zonaldeetan euskara erabiltzeko aukera gutxi dute. Hezkuntzari egoituko zaio dagokion neurrian eta esparruan egoera berri hori kudeatzea, baina, Zalbidek (2010: 1403) Euskararen Legearen bilakabidea aztertzean zioenez: «Orain badakigu, 1977-82 urtealdian ez bezala, eskola-bide hutsak ezin duela bere baitarik eta bere hutsean, eredurik euskaldunenaz ere, belaunaldi berriaren mintzajarduna nabarmenki modifikatu, are gutxiago itzulipurdikatu».

Zergatik da ikasleen eskola-giroko erabilera den bezalakoa? Erantzun errazik gabeko galdera da hori. Diagnostiko honen sarreran esaten denez, hizkuntza-erabileraren fenomenoak konplexua da, askotariko aldagaien eraginpean dagoena. Alde horretatik, nabarmentzekoa da Arrueren ahalegina tresneria kontzeptual eta metodologiko zorrotz bat garatzeko, konplexutasun hori hobeto ezagutu eta ulertzeko bidean. Jarraian, ikerketa honetan egindako ekarpen metodologikoari helduko diogu.

PLANTEAMENDU METODOLOGIKOAZ

Hautu metodologiko orok ditu, berez, indarguneak eta mugak. Horietan sakondu aurretik, gogoratu behar da, hala ere, honakoa ikerketa-ildo baten emaitza konkretu bat dela, aurreko ekarpenen osagarri eta aberasgarri eta —espero dezagun— aurrerantzean egingo direnen elikagarri.

Datu-bilketaren ezaugarriei erreparatuta, laginaren neurria da, lehen begi-kolpean, deigarrien gertatzen den ezaugarria. Izan ere, laginaz baino, unibertso osoaz hitz genezake, diru publikoaz finantzatutako LMH4ko eta DBH2ko ikasle guztiek parte hartu baitzuten neurketan; guztira, 35.844 ikasle. Laginaren tamaina horrek sendotasun handia ematen dio ikerketari. Bestalde, aldagai ugari kontuan hartu dira eta hainbat analisi estatistiko baliatu dira erabileraren eta aldagai horien arteko loturetan sakontzeko. Edukian sakondu ahala lotura horietako batzuk aletzen saiatuko gara, baina, lehen ondorio metodologiko gisa, ikerketaren diseinuak analisi zorrotz, oso eta arretatsu bat egiteko bidea ematen du.

Ikerketak taxutzeko prozesuan hainbat erabaki hartu behar izaten dira, zenbait kasik halabeharrezkoak. Ikerketa honetan, horietako bat izan daiteke *self-report* gisako galdesorta bat erabiltzea, ikasleek emandako erantzunetan oinarritzen dena. Metodologia aplikatzeko eta batez ere datuak biltzeko errazagoa eta egingarriagoa den arren, hautu hori ez da

arrisku gabea. Baker-ek (2011: 29-33), hizkuntza-gaitasunaz ari delarik, hurbilketa horren zenbait arazo aipatzen ditu, diagnostiko honi dagokionez ere aintzat hartu beharko liratekeenak. Esaterako, erantzuleak, ohartuki zein ohartu gabe, sarritan bere buruaren «irudi ona» emateko joera izan dezake, kasu honetan euskararen erabilera hanpatuz. Bestalde, norberari buruzko galderetan faktore garrantzitsua da erantzuleak bere buruari buruz duen ezagutza edo autopertzepzio-gaitasuna. Pentsa liteke, halaber, kasu honetan ikastetxeak berak ere ikasleen erantzunak baldintza ditzakeela; adibidez, euskara sustatzearen aldeko konpromiso garbia duen ikastetxe batean, erantzun «egokia» ematearen tentazioa sor daiteke.

Ikerketaren atal bati eragiten dion erabaki eztabaidagarri bat da korrelaziorako eta erregresio anizkoitzerako erabilitako mendeko aldagaia osatzean erabili den irizpidea. *Ikasleen eskolako erabilera orokorra* mendeko aldagaia sortzeko lau erabilera uztartu dira, bakoitzari pisu ezberdina emanez: ikaskideen artekoa gelan eta jolaslekuan (%40 eta %25, hurrenez hurren), eta irakasleekin gelan eta gelatik kanpo (%20 eta %15). Haztapena egiteko parametroak azaltzerakoan aipatzen da irtenbide bakar eta argirik ez dagoela. Hala ere, eta erabilera bakoitzari emandako pisuaz haratago, zalantzarik izan daiteke hain baldintza ezberdinetan ematen diren mintzajardunak bateratzea bera. Esaterako, oso *situazio-egoera* kontrajarriak dirudite jolaslekuko erabilerak —Aldekoak eta Gardner-ek (2002) eskolako hizkuntza-plangintzaren arrakasta neurtzeko *acid test* jotzen dutena— eta botere-harremanen hain mendekoak diren irakasleekikoak.

Oro har, ahalmen deskribatzaile handiko ikerketa kuantitatiboa da honakoa, eta hori du balio nagusia. Ikerketa esploratorioa da, aldeztu aurreko hipotesirik gabea, hizkuntza-erabileran eragiten dute aldagai ugari barne hartzen dituen. Panoramika zabal bat agertzen du, zehetasunez betetako argazki bat. Horrenbestez, oinarri sendoa eskaintzen du argazkiaren argi-ilunak arakatzeko, ikerketan jaso diren alderdi jakin batzuk zehaztasun handiagoz aztertzeko edota gazteen mintzajardunen zergatiak, sakoneko arrazoiak, areago lantzeko. Horren haritik, ikerketa honek eman digun hausnar-bideari jarraipena emanez, azken atalean interbentzio kualitatibo baterako proposamena egingo da.

ERABILERARI BURUZKO GOGOETAK

Ikerketak eskaintzen digun datu-erauntsiak hainbat ondorio ateratzeko aukera ematen du. Abiapuntu egokia izan daiteke emaitzak eskola-gizartea binomioari erreparatuz aztertzea, harreman horren argitan garbiago ikusten baitira hezkuntza-sistemaren mugak eta ahalak. Alde horretatik, ondorio nagusi bat da eskolak gutxi-asko egoera guztietan kontrapisu gisa jokatzen duela euskararen alde, baita erabilerari

dagokionez ere. Kasurako, batez beste, LMH4n ikaskideekin gela barruan euskaraz beti edo gehienetan egiten dutenak %60 dira, eta gaztelania beti edo gehienetan erabiltzen dutenak, berriz, %25. Datu are argigarriagoa da lehen hizkuntza gaztelania duten ikasleen %49 euskaraz aritzen dela ikaskideekin. Esan liteke zenbait kasutan, tokian tokiko baldintza soziolinguistikoen arabera, eskola euskararen gotorleku eta are isolamendu-ganbera moduko bat izan daitekeela. Ingurune erdaldunetan bizi diren haur askorentzat, eskola izan daiteke euskara elikatzeke duten eremu ia bakarra. Hezkuntza-sistemaren muga gisa ere ikus daiteke, Swain eta Johnson-ek (1997) adierazten dute moduan, hizkuntza *school-only* phenomenon izatea, baina gauzak bere lekuan jartzeko galdera egokia izan liteke, bere soilean, honakoa: eta eskolarik gabe, zer?

Horrekin batera, ikerketaren emaitza oso nabarmen bat da euskararen erabilerak behera egiten duela, nabarmen, DBH2n. Aurreko datuei jarraiki, DBH2n, gela barruan ikaskideekin euskara beti edo gehienetan erabiltzen duten ikasleak %28 dira, eta lehen hizkuntza gaztelania dutenen artean, proportzio hori %13ra jaisten da. Horrez gain, bi ikasmailetan, jolaslekuan ikasle gehienek kideekin beti edo gehienetan gaztelaniaz egiten dute bai LMH4n bai DBH2n, baina azken maila horretan proportzioa dezente altuagoa da (%59 eta %75, hurrenez hurren). Aldagaien arteko korrelazioan ere ikusten da hori: oro har, DBH2ko ikasleen artean, haien ingurune hurbileko erabilera jasotzen duten aldagaiek (eskolaz kanpoko jardueratan, lagunekin eta etxean) korrelazio oso estua dute eskolako erabilerarekin, eta ahulxeagoa LMH4ko ikasleen artean. Aldi berean, hizkuntza-ereduaren eta erabileraren arteko korrelazioa altua da bi ikasmailetan, baina LMH4n altuagoa. Beraz, arian-arian eskolak gotorleku izateari uzten dio, eta, kalearen presentzia indartu ahala, ikasleen jardunbidea gizartean nagusi den horretara hurbiltzen da. Nolabait esatearren, *impasse* egoera baten ondotik, urak osterara bere bidera etortzen dira.

Aztertutako ikasmailetan euskararen erabileran gertatzen den jaitsiera izango da, hain zuzen, gure proposamenaren aztergaia. Erabileran berebiziko eragina duten bi aldagai dira hizkuntza-eredua eta ikasleen ikastetxea kokatuta dagoen herriko euskaldunen proportzioa, eta horiek aintzat hartuko dira, nagusiki, gure interbentzio kualitatiboa taxutzeko. Jarraian, ikerketa honetan aztertu diren eta behe-rakada hori esplika dezaketen beste faktore batzuk labur aipatuko dira.

Lehen hizkuntzari dagokionez, zeharbidez-edo aipatzen den datu deigarri bat da lehen hizkuntza euskara edo euskara eta gaztelania duten ikasleak gehiago direla DBH2n LMH4n baino, aldea oso txikia bada ere (%35 eta %33, hurrenez hurren). Hizkuntzaren transmisioari eman ohi zaion garrantzia kontuan hartuta, espero liteke euskara lehen hizkuntza gisa transmititzeko joera gero eta indartsuagoa izatea denboraren joanarekin, baina datu hauen arabera ez dirudi hala denik. Lehen hizkuntza eta gaitasuna lotuz gero,

adierazgarria da LMH4n euskara lehen hizkuntza duten ikasleen %74 errazago moldatzen delarik euskaraz, portzentajea %66ra jaisten dela DBH2ko ikasleen artean. Beraz, adinean gora egin ahala euskaraz hitz egiteko gaitasun erlatiboak behera egiten du. Datu esanguratsua da inondik ere, hizkuntza-gaitasuna izaki, euskal hiztunen dentsitatearekin batera, euskararen erabilera baldintzatzen duen faktore nagusietako bat. Edonola ere, ohar metodologiko gisa, ez da baztertu behar aurrez aipatu autopertzepzio-gaitasunak, DBH2ko ikasleengan garatuago bide dagoena, emaitzetan nolabaiteko eragina izatea.

Bestalde, ikerketak berresten du eten handia dagoela eskolako hizkuntza-ohituren eta ikasleek komunikabide- eta kultura-kontsumoan agertzen dituzten artean. Datuek erakusten dutenez, ikasle gehien-gehienek gaztelaniaz kontsumitzen dituzte web-orriak, telebista-sailak eta filmak, eta euskaraz kontsumitzen dituztenen proportzioa nabarmen jaisten da, gainera, LMH4tik DBH2ra (adibidez, telebistari dagokionez %14tik %4ra). Datuak positiboagoak dira teknologia berrien eremuan, eta beherakada ere apalagoa: LMH4ko %26k lagunekin euskaraz txateatzen du, eta portzentaje pixka bat jaisten da DBH2n (%22). Edonola ere, oro har esan liteke euskararen presentzia bazterrekoa dela arlo horietan.

Azkenik, hizkuntzen inguruko irudikapenak emaitza interesgarriak utzi dituzte. Esaterako, euskara zaila/erraza irudikapenari dagokionez, nabarmentzekoa da gutxi direla euskara zaila iruditzen zaiela dioten ikasleak, baita lehen hizkuntza gaztelania dutenen artean ere. Orotara, LMH4ko ikasleen %9k soilik adierazi du euskara zaila dela, eta DBH2ko ikasleen %19k. Hizkuntza bera samurra edo korapilatsuagoa den, emaitzek iradokitzen dute ikasleek oro har euskara beren bizitzako partetzat hartzen dutela, kuestionatzen ez dutena. Errealitate positibo horren ifrentzua litzateke egoera eta jarduera zehatzen inguruko irudikapenak aditzera ematen dutena. Izan ere, euskara nagusi den eremu bakararra irakaskuntza da (ikasleen ia erdientzat euskara da jarduera horri hobeto doakion hizkuntza, eta gaztelania, berriz, ikasleen %20k soilik hautatu du). Aldiz, nolabait etorkizuna edo balio praktikoa irudikatzen dituzten egoera edo jardueretan, hau da, politikan, IKTetan eta lan-munduan, gaztelania hobeto doakiela erantzun dute DBHko ikasle gehienek (%59, %66 eta %56, hurrenez hurren), eta euskarari leku murrizta aitortu diote (%7, %7 eta %9).

GAZTETXOEN MINTZAJARDUNA: INTERBENTZIO-PROPOSAMEN BAT

Ikerketak erakusten duenez, hainbat faktore hartu behar dira kontuan ikasleen eskola-giroko hizkuntza-erabilera oro har, eta LMH4tik DBH2ra dagoen aldaketa zehazki, azaltzeko orduan. Erabilera ez ezik, beste aldaketa ugari ere bizi dituzte gaztetxoek adin horietan: sozializazio-prozesua,

nortasuna finkatzea, lagun eragin gero eta handiagoa, gurasoekiko harreman-aldaketa eta abar. Sarritan, ordea, ez dakigu gaztetxoek beraiek aldaketa horiek nola bizi dituzten. Hizkuntza-erabilera ari garelarik, gaztetxoak jabetzen dira beren hautu linguistikoez? Zein inportantzia ematen diote, benetan, beren mintzajardunaren nolakoari? Zenbateraino bereizten dituzte hizkuntzak beren eguneroko jardunean?

Gure interbentzio kualitatiboan gaztetxoei eman nahi zaie hitza, beraiegiengandik entzuteko, bitartekorik gabe, gai hauen inguruan esateko dutena. Lehenik eta behin, sakoneko gakoak ulertzeko, jakiteko formulatzen ditugun galderak egokiak diren edo bestela galdera batzuk egiten asmatu behar dugun. Horrekin batera, xede nagusia litzateke gaztetxoek kontzientzia linguistikoa aktibatzea; alegia, egiten dituzten hautu linguistikoez kontziente izatea, gero beraiek erabaki dezaten esparru horretan nola jokatu.

Ikerketa etnografikoa egokia litzateke horretarako, metodo ezberdinak erabiliz (behaketa, *focus groups* edo elkarriketak taldean, egunerokoak idaztea...). Laginari dagokionez, lehen batean ezaugarri hauek dituzten ikasleek parte hartuko lukete:

- D ereduko ikasleak.
- Euskaldunen proportzioa %30 eta %60 artekoa den zonalde batean, guraso euskaldun asko dauden ikastetxeetan.
- DBH2ko ikasleak.

Ezaugarri horiek hautatzeko irizpidea izan da, euskararen erabilera behera egiteko «arrisku-maila» bat izateaz gain, interbentzioa eraginkorren izan daitekeen ikasle-multzoak aztertzea. D ereduko ikasleak aukeratu dira talde moduan euskaraz gaitasun-maila altuena dutelako, eta, aldi berean, euskara/gaztelania hautua «jokoan» dagoelako. Adinean aurrera egin ahala, gaztelaniaren aldeko joerak indarra hartzen du ikasle horien artean ere: LMH4n gelan euskara da nagusi eta jolaslekuan bi hizkuntza neurri bertsua erabiltzen dira; DBH2n, berriz, gelan hizkuntzen arteko oreka dago baina jolaslekuan gaztelera nagusitzen da. Euskaldunen proportzioari dagokionez, zonalderik euskaldunenean (>%60) euskarazko erabilera alde txikia dago LMH4tik DBH2ra, eta DBH2ko ikasleen artean ere euskara erabiltzen da nagusiki. %30 eta %60 arteko zonaldean, aldiz, bi ikasmailen arteko aldea oso handia da: LMH4n, gelan euskaraz gaztelaniaz baino gehiago egiten duten ikasleak %90 dira, eta DBH2n, berriz, %60; jolaslekuan, erabilera portzentajeak %64tik %45era jaisten dira. Azkenik, DBH2ko ikasleak hautatu dira horiengan eman delako aztergai dugun aldaketa.

Interbentzioak askotariko inplikazioak izan ditzake eskolajardunerako. Adibidez, eskolan erabilera sustatzeko moduak hausnartzeko balio lezake. Sarritan esan izan da gaztetxoek euskara obligazio gisa ikusten dutela, eta hori erabilerari begira kaltegarria suertatu daitekeela. Alde horretatik, euskaraz hitz egin behar dela behin eta berriro errepikatzea,

kasurako, mesedegarria izan liteke adin jakin batean, eta kalterako beste batean. Gaztetxoek zer diote horretaz? Nola arrazoitzen dute euskarari aurka egiteko jarrera, halakorik balego? Nola hartzen dute helduen diskurtsoa arlo horretan, eta nola haien jokabide praktikoa? Horren harira, guk nola landu ditzakegu gaztetxoak euskarara erakartzeko estrategiak?

Beste saihets interesgarri bat izan daiteke gaztetxoek benetako hizkuntza-praktikak ezagutzea, eta hizkuntzak komunikazio eleaniztunaren ikuspegitik lantzea. Izan ere, eleaniztasuna eguneroko soina dugun arren, eskolan, praktikan, ikuspuntu elebakar tradizionalak gailentzen dira sarritan, hizkuntzak banan-banan hartuz, pertsona eleaniztunak hitz egiten dituen hizkuntzen arteko erlazioetan sakondu gabe. Arlo honetan, ildo interesgarria izan liteke arretagune nagusia pertsona eleaniztunean jartzea, eta ez hizkuntza indibidualetan. Gai honi dagokionez, gaztetxoek nola erabiltzen dituzte hizkuntzak esparru informalean? Ohartzen dira hizkuntzak nahasten dituztela? Nola eragin lezake horrek erabiltze dituzten hizkuntzen kalitatean? Beren burua pertsona eleaniztun gisa ikusten dute?

Galderak gehiago izaten dira beti, erantzunak baino. Esana dugu, eta ebaluazio-diagnostiko honek garbi agertu digu, hizkuntza-erabilerarena fenomeno konplexua dela, zirrikitu eta xehetasun ugariak. Ibilian ibiliz, argazkia osatuz joatea dagokigu, haren ñabardurei erreparatuz eta begirada ezberdinak proposatuz.

ESKERTZA

Egileek Donostia Research on Education and Multilingualism (DREAM) eta UFI 11/54-ren finantziazioa eskertu nahi dute.

ERREFERENTZIAK

ALDEKOA, J. eta GARDNER, N. 2002: *Turning knowledge of Basque into use: normalization plans for schools*. International Journal for Bilingual Education and Bilingualism 5, 339–354 or.

BAKER, C. 2011: *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters (5th edition).

SWAIN, M. eta JOHNSON, R. K. 1997: *Immersion education: A category within bilingual education*. In R. K. Johnson eta M. Swain (arg.), *Immersion education: International perspectives* (1-16 or.). Cambridge: Cambridge University Press.

ZALBIDE, M. 2010: *Euskararen legeak hogeita bost urte eskola alorreko bilakaera: balioespen saioa*. Bilbo: Euskaltzaindia.

MINTZALDATZEAREN ARGILUNAK EDO BIDE LUZEAN URRATSA LABUR

JASONE ALDEKOA

Irakaslea. ULIBARRI Programa

«I feel like stopping after each paragraph and saying, now show me the data for that». (Fishman, 2005:12)

Esperientziatik dakigu norberaren neurrietara jositako jantzia baino ezer hoberik ez dagoela egin beharrekoa egiteko, azkar mugitzeko eta gustura aritzeko. Ez da hala? Jostun onak, jantzia josi edo *prêt-à-porter* delakoa saldu aurretik, gure luze-zabalerak zenbatekoak diren doitasun handiarekin hartzen ditu: *tente jarri, erantzi zapatak, luzatu besoa, buelta eman, erantzi jaka, makurtu mesedez!* Niri, egia esan, ez zaizkit batere gustatzen proba horiek. Eta nork ditu horrelako neurketak atsegin? Jakinik, gainera, etxera esku-hutsik joan behar duela, oraindik barrenak hartzea edo gerria gehiago estutzea falta zaiolako. Halere, handik gutxira, jantzia behin eta berriz aldean darabilgunean hasierako deserosotasun horiek guztiak ahazten zaizkigu.

Jakina da zentzuzko hizkuntza-plangintza «*tailor-made*» horietakoa izaten dela eta horretarako prozesuak, besteak beste, hiru funtsezko une dituela. Aurrena, neurriak hartzea, egoeraren diagnosis egitea edo estrategia diseinatzea; hurrena, ebatzitako egitasmoa indarrean jartzea eta taktika ezartzea eta, azkena, lorpen eta hutsegiteen balorazioa egitea. Berau, ezinbestean lehenengo uneko datuen argitan eta betetako ibilbidearen gainean egiten da, emandako urratsek gure arazoari soluziobiderik ekarri dioten edo ez jakiteko, bideak zenbateraino merezi izan duen edo ez egiaztatzeko, eta jarraipenik izango duen eta nolakoa izango den ebazteko (Kaplan & Baldauf, 1997; Zalbide, 2003, 2004a).

Begi-bistakoa da, eta hala aitortu izan zaio nazioartean behintzat, euskararen normalizazioan etengabeko diagnosi, ebaluazio edo neurketa prozesuak egin izan direla (Bourhis, 2003; Cenoz, 2009; Fishman, 1991; Thomas, 2001; Williams, 2010). Ebaluazioak eta balorazioak, diagnosiak eta datu-bilketak, neurketak oro har, deserosoak eta neketsuak egiten zaizkigu, baina zuzen egiten direnean, informazio ugari-
ren iturri, plan berri askoren sorburu direla frogatu dugu. Horrela jokatu dugulako, eta horrela jokatzeko jarraitzen dugulako aitortzen zaigu aitortzen zaigun sinesgarritasuna geure bezeroen artean eta nazioartean ere bai.

OINARRI-OINARRIAN ERABILERA ARDATZ

Eskuartean daukagun auziari hasiera Euskararen Erabilera Arautzeko Oinarrizko Legean, 1982ko azaroaren 24koan, jarriko diot. Jakin, badakigu, haren aurretik ere izan zirela hainbat aitzindari eta une garrantzitsu. Izan ere, dagoeneko hogeita hamar urte bete dituen legearen helburuak nekez eraman gaitzake gaizki-ulertuetara, benetako izendapenak argi eta garbi islatzen duenean zertarakoa: mendeetan euskal hiztun-elkartean eguneroko jardunean gertatutako luze-zabaleko mintzaldaketa alderantzizkatzea. Gainera, ordutik hona euskararen idazkera aldatu delako zalantzak sortuko balitzaizkigu, ez dago gaztelaniazko zutabera jotzea baino ezer hoberik: normalización del uso del euskara.

Hastapenetatik, beraz, «*xedea ezagutzaren eta erabileraren bidez, gizabanakoak Elkartean erabat bertakotzea*» (EHAA, 1982.12.16) da. Gainera, hasiera-hasieratik hain argi adierazita dagoena, ondoren datozen atalen izenburuetan, are zehatzago azaltzen da: EAEko lur-eremu barruko herri-ardularitzaren erabileraz (1. Atalburua), irakaskuntzako erabileraz (2. Atalburua), gizarte-adierazpideetako erabileraz (3. Atalburua) eta gizarte-erabileraz (4. Atalburua). Hor-taz, artikulua honetan, euskararen erabileraz jardungo dugu, legearen lau atalburuetan agintzen diren edukiek egungo ikasleengan duten eraginez, hain justu ere.

Eskola, bere berezko izatea dela eta, gizarteko eragile garrantzitsuenetarikoa da, funtsezkoa gizarte-sistemaren mantenuan eta transformazioan askoren esanetan (Bilbao, 2002). Izan ere, eskolak ikasleen prestakuntzan bi xede nagusi betetzen ditu. Batetik, ikasleen garapen kognitiboa bilatzen du; horretarako, behinik behin, ikasle orori irakurtzen eta idazten —alfabetizazioa— eta kontatzen, sailkatzen eta interpretatzen —abstrakzioa— irakasten dio. Bestetik, egituraren laguntzaz, ikasleriaren garapen pertsonala —soziala eta emozionala— bilatzen du.

Aurrera egin baino lehen, garbi gera bedi, guk, hezkuntzaren eginkizun guztietatik, hizkuntzen irakaskuntzari erreparatu nahi diogula hemen. Eginbehar hori aukeratzek, ordea, ez digu eginkizunaren neurria asko mugatzen, badakigulako hizkuntzak edo hizkuntzek hezkuntza prozesu osoa blaitzen dutela lanbroak lurra nola. Hizkuntzak ikasleen garapen pertsonalerako zein kognitiborako ezinbestekoak direla, baita sistemaren antolamendu, mantenu eta jarraipenerako ere. Bestela esanda, ezin irudika daitekeela hizkuntza gabeko hezkuntzarik, ez behintzat gu ohituta gauden erako hezkuntza-sistemarik. Hori dela eta, euskal irakaskuntzaren hastapenetatik (Sierra & Olaziregi, 1989), unean-unean, ikasleen hizkuntza-gaitasunak neurtu izan dira.

Ez dago esan beharrik, hasiera-hasieratik agertu zela gure ikasleek euskara eta gaztelaniaren hizkuntza-gaitasunak lortzen zituztela, ez beti, ordea, 10/1982 Oinarritzko Legearen 17. artikuluan agintzen zen euskararen mintzajarduna eskola-giroan ziurtatzea (Eusko Jaurlaritza, 1990a). Ikusi, bestela, garaiko balantzea egin zenean, atera ziren ondorio hauek:

«Eskolak urte luzeetan egindako euskalduntze ahaleginak ez du behar bezalako segidarik gizartean: ez lan munduan, ez kulturaren, ez kalean [...] Euskaraz jakitea lehen baino hobeki ikusia eta komenigarriagoa bada ere, askoz probetxugarriago gertatzen da erdara erabiltzea.

[...]

Jokabide sozial hauei soluzioak bilatzea ez da agian eskolaren erantzukizuna, ez nagusiki eskolarena behintzat, baina handik eta hemendik konponbideak bilatu eta garatu beharra dagoela ez da dudarik». (117-118)

Hau da, irakaskuntzak euskara irakatsi, irakatsi egiten zuela, baina ez zuela lortu gazte-jendea euskalduntzea. Bestela esanda, hiztun gazteek euskara-gaitasuna bazuten ere, euskara ez zen euren ohiko mintzajarduneko berezko hizkuntza bihurtu; euskararen ezaguerak ez zekarrela berezko erabilera naturala, alegia. Hori xe izan zen, hain zuzen ere, 90eko hamarkadari sarrera emango zion auzia eta kezka.

ESKOLA HIZTUN BILA HASI ZENEOA

Horrela, 1990eko hamarkada Euskal Eskola Publikoaren Lehen Kongresuarekin (Eusko Jaurlaritza, 1990b) eta Eskola Hitzun Bila (Artola et al., 1991) leloarekin hasi zen. Non-bait garrantzitsua izan bada, gurean ezinbestekoa izan da gizartearen eskaera eta erantzuna euskararen indarberritze planaren diseinu orokorrean. Bereziki hezkuntzaren bidezko normalkuntzan erabakigarria izan da unean-unean hartu beharreko urrats eta neurrien definizioan. Ikasleen

euskarazko gaitasuna eta mintzajarduna orokortzeko, arestian aipatutako hutsegiteari irtenbidea bilatzeko, alegia, behetik gorako eskaerak bultzatutako aldaketa nabarmendu behar dugu hemen.

Labur-labur, gabezia eta premia horri gizarteko hainbat adituk, erakundek eta askotariko eragileek erreparatu zioten bigarren hamarkadaren hasierako urteetan. Izan ere, ikasle euskaldunen artean agertutako mintzajardun ezaren kezkek bakarkako eta taldeko lan oparoak ekarri zituen. Kantitatez asko eta kalitatez ederrak zirenak, denak ezin aipatu, ordea, ezta irakaskuntzari zuzenki lotuta daudenak ere. Bai, aldiz, egindakoari dagokion errekonozimendua aitortu; bidean metatutako ezagutza, hausnarketa, esperientzia, kanpaina eta mintegi horiek izan zirelako 1996an abian jarritako ikastetxeko Hizkuntza Normalkuntza Planaren (aurrerantzean HNP) arima eta oinarria.

Dagoeneko aurreratu dugun bezalaxe, HNPa, irakaskuntza-alorreko euskararen erabilera —ahozkoa eta idatzia— suspertzeko hizkuntza-planak dira: eskola-giroan eskola-elkarteko kideen artean euskararen erabilera bultzatzeko planak. Jakina, horretarako plana eskola-elkarte bakoitzeko neurrietara egokituz egiten da.

Nolanahi ere, jostunok neurriak hartu behar ditugunean, HNPa leku eta denbora koordenatueta jarri nahi dugunean alegia, eginkizun hori zaila dela konturatzen gara. Aurrena, ikastetxea erakunde konplexua delako, ez delako gela, korridore eta jolaslekura mugatzen. Hurrena, eskola-elkarteko kideen arteko harremanetan, hizkuntza eta hizkuntza-aldaera bat baino gehiago erabiltzen direlako —ahozkoan zein idatzian—, bai harremanetarako eta baita instrukzioarako. Gainera, eskola-orduak mugatuak diren arren, ikasleen hizkuntza-gaitasunean irakaskuntza formalak ez ezik, informalak eta lagunartekoak ere nabarmen eragiten dutelako.

Horregatik, HNPa duten ikastetxeek, aldian-aldian neurketa, datu bilketa, balorazio, memoria eta diagnosiak egiten dituzte eta horretarako baliabide ugari garatu ditu Ulibarri programak, hala nola Branka (Erriondo & Isasi, 2000, 2008a, 2008b), Mintzagrama (Delgado & Matute, 2000; Erriondo & Isasi, 2009), Erabilera informala (Altuna, 1998; 2003) edo Gela-argazkia (Zalbide, 2004). Baliabide horiei esker, ikastetxea bere eskola-elkarteko jostuna eta motorra da; bestela esanda, jantzia tokian tokiko eta unean uneko neurri eta hutsuneetara josi edo molda dezakeen jostuna. Baina ez hori bakarrik, planaren eraginkortasuna, lorpen eta hutsegiteen balantzea, ikastetxeak berak neurtzen du, baliabide berdinek erabiliz. Horrenbestez, ikastetxeak hizkuntza-plangintza prozesu osoa kudeatzen du lau urterik behin.

Dagoeneko hamasei urte beteta dituen Ulibarri programa osoaren eraginkortasuna neurtzeko hainbat ahalegin egin dira (Aldekoa & Gardner, 2002; Artola, 2010; Artola,

Izagirre & Larrañaga, 2007; Erriondo & Isasi, 2011; Eusko Jaurlaritz, 1990, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d 2010; Garaialde, 2008; Zalbide, 2007a, 2010). Oro har, HNPe bilakaera positiboa izan dutela ikusten da. Bestela esanda, HNPa onuragarria da emaitza positiboak izan dituelako euskaren ezagueran eta ahozko erabileran maila indibidualean, instituzionalean eta gizartean. EAEko lagin osoan agertu denarekin bat datoz, oro har, eskualde bakarrek HNPen hamar urteko jarraipenetik ateratako emaitzak (7.43 Taula, Aldekoa, 2012: 297).

Gainera, jakina da, lorpenak neurri esanguratsuan ager daitezen eta eskola-elkarteko kide gehienetara heda daitezen epe luzera begira, ondo arrazoitutako eta elkartean adostutako hizkuntza-plangintza sistematikoak ezinbestekoak direla (Aldekoa, 2004; Fishman, 1991; Knapp, 1988; Erriondo & Isasi, 2011). Eta, halaber, nahitaezkoa da aipatutako epe luzeko plangintza horiek eraginkorrak bihur daitezen, urtez urteko eginbideetan eta epe ertaineko planetan urratsez urrats zehaztuta egotea (Eusko Jaurlaritz, 2011a, 2011b).

Plangintza, sistematizazioa eta elkarlana irmo bezain zehatz bete ditugunean, nola azaldu epe laburreko interbentzioek ikasleen mintzajardunean eragina izatea, eta, aldiz, epe luzera eragin hori, itxuraz, urtea edo desagertzea? Zergatik gertatzen da hori? Gure hausnarketetan erabili dugun metodologiaren ondorioz? Gure lana ez dugulako behar bezala betetzen? Eskolaumeek ezin dutelako testuinguruko nagusitasun moldaeratik aldenitu hezkuntzaren ahalegin bakarrez? Edo euskal gizartean eguneroko jardunean nagusiki erdara egiteko joera alderantzizkatzea, gure *Reversing language shift* egitea alegia, hasiera batean pentsatzen genuena baino askoz konplexuagoa eta epe luzeagokoa den ataza delako?

Horrezaz gain baina horren harira ere badator, guk, irakasleok eta Ulibarri programako kideok, ikuspegi mugatua dugula, lokala, gehien jota. Urteak aurrera egin ahala, beti zailtasun berari aurre egitea dagokigula uste dugu, beti une bereborean gaudela dirudi, Sisiforen zigorra betetzera derrigortuta gaudela, alegia. Gure eskolaumeen joan-etorrian, ikasle etorri berriek joandakoen hizkuntza premia berdin-berdinak dituztela ikusten dugu, kasurik onenean. Kasurik txarrenean, berriz, ikasleek lehen baino euskara gutxiago dakitela eta erdara gehiago darabiltela susmatzen dugu. Edo bestela esanda, egiten duguna egin dugula, emaitzek 1990ean ateratako ondorio berdineraren garrantzitasuna: irakaskuntzak euskara irakasten duela, gazte-jendeak euskara-gaitasuna lortzen duela (Eusko Jaurlaritz, 2005a), baina euskara ez dela euren ohiko mintzajarduneko berezko hizkuntza naturala.

Horregatik, hainbeste irakasle, guraso eta langile saiaturen esfortzu ez daitezen alferrik gal, gure ikuspegia perspektiban jartzen duten datuak behar ditugu. Ikasleen mintzajardunaren konplexutasuna, aldagai asko eta askotarikoen eraginpean dagoena, zatitu eta aldagai bakoitza sakonago aztertzen lagunduko duten prozesuei ireki behar dizkiegu bideak; euskararen indarberritze osoaren mapan eskolaren egitekoa kokatzen duten ikerketak funtsezkoak ditugu. Isasiren (Erriondo & Isasi, 2011) metafora erabiliz, popatik brankarako bidea egin dugunean, ea kaian loturik gauden edo itsasertzetik urruntzen ari garen esaten diguten neurriak eta ikuspegiak behar ditugu.

Diogun, azkenik, aurreko lerroetan adierazitako zalantza, susmo eta uste guztiek, formulatutako hipotesi berriek eta deskribatutako ahuleziek gure jakin-mina piztu dutela. Horrenbestez, konplexua den fenomeno horri soluziobideak

1. Irudia. 2000-2010 HNPen BILAKAERA 2000-2010 tartean B06ko laginean izandako bilakaera

		00-05	05-10	Guztira	Ardatza
EREMU INSTITUZIONALA	Erabilera orokorra	+	++	++	E
	Ahozko erabilera	+	++	++	E
	Erabilera idatzia	=	+	+	E
IKASTETXEKO	Zuzendaritza	=	++	++	E
KIDEEN	Irakasleak	=	=	=	E
ARTEAN	Langile ez-irakasleak	+	++	++	E
	Gurasoak	+	++	++	D
	Ikasleak Eskolan	-	=	-	D
ESKOLAZ KANPO	Kanpoan	=	-	-	D

turria: Aldekoa, 2012

+ Zerbait igo

++ Nabarmen igo

= Berdin

- Zerbait jaitsi

E Estatikoa

D Dinam koa

bilatzeko, dagoeneko ondotox dakigunez, lehendabizi ondo neurtu eta aztertu behar da egungo eskolaumeen erabilera. Ahalik eta eskolako amantala egokiena egiteko neurri zehatzak behar ditugula, alegia. Horixe izan zen, hain zuzen ere, 2004 urtean Arrue ikerketaren hastapenetara eraman gintuen bultzada.

IKASLEEN ESKOLA-GIROKO ERABILERA: ARRUE

Irakasle ondurapean dago ikasleek eskola-giroan egiten dutena: gelan, korridoreetan, irteeretan edo jolaslekuetan, besteak beste. Susmoa dugu, irakasleak egituratzen dugun gela barruko jardunean eta gelaz kanpokoetan ez direla fenomeno berdinak gertatzen.

Ikusi dugu, gure ahaleginek behin-behineko epe laburreko hobekuntzak ekarri badakartzatela; aitzitik, egiten ditugun jarraipenak dituzten mugak bitarteko direla, emaitza horiek zein neurritan irauten edo desagertzen diren ezin genezake esan. Aurreko 1. Irudian ikusi dugunez, gela barruan azaldu zaigunaren antzeko bilakaera agertu da, baita, gelaz kanpoko eremuan ere. Oro har, Lehen Hezkuntzan zein Bigarren Hezkuntzan ikasleek eskolaz kanpoko mintzajardunean galerak azaltzen dira. Edonola ere, bi hezkuntza-mailen artean aldeak daude, eta, esanguratsuak dira. Bigarren Hezkuntzako ikasleek eskolaz kanpoko mintzajardunean agertutako galera Lehen Hezkuntzako ikasleenean azaldu-takoa baino askoz abiadura handiagokoa da. Zalantzak ditugu gure ahaleginen hedapenei buruz. Ditugun datu apurren argitan, bederen, sinetsi nahi dugu ikasleek eskola-giroko mintzajardunari dagozkion indizeak udalerrir eremuan haur eta gazteen artean azaldutako zorizko erabilera indizeak baino handiagoak direla oro har. Baina, lehenago azaldu dugunez, ikasleek mintzajardunak harreman esanguratsuak azaltzen ditu udalerririko ezaugarri soziolinguistikoekin ez ezik, gurasoen ahozko erabilerarekin, langile ez-irakasleek ahozko erabilerarekin, zuzendaritzaren ahozko erabilerarekin eta, azkenik, ikastetxeko erabilera orokorrarekin ere. Horrenbestez, eskola-giroko ikasleek ahozko erabileran eta, batik bat, jolastorduetakoan eragitea beste esparru batzuetan eragitea baino zailagoa dela uste dugu. Susmoak, zalantzak, usteak; eta, jakina, usteak sarri ustel!

Labur-labur, hizkuntza-normalizazioaren ardura dugun irakasle-jendearen susmoak, eskaerak eta esperientziak aintzat harturik, aholku-elkarte eta ikerketa-erakundeekin orpoz orpoko lankidetzan, Hezkuntza-administrazioak Arrue ikerketa jarri zuen abian honako galdera honi erantzun ahal izateko: «Zergatik da haur eta gazteen hizkuntzen erabilera, den bezalakoa eskolako testuinguruan?» (Martinez de Luna, Suberbiola eta Basurto, 2009: 11).

Eskola giroko ikasleek mintzajarduna ikertzeko, nahi-taetzkoa da, aurrea neurketetarako tresneria garatzea, eta, hurrena, jarraituko den metodologia zuzenena diseinatzea. Bietarako, berriz, eskolako ezaugarriak eta baliabideak, gogoak eta premiak, ondo ezagutzea komeni da. Hau da, goitik beherako planteamenduan hezkuntza-komunitatean behetik gora datorren bultzadaz ahalik eta gehien baliatzea.

Horren harira, diogun, azkenik, ikerketaren bezeroak garen heinean, uste dugula norabide biak ondo uztartuz jokatu duela Arruek lehenengotik. Hala ikusten dugu geuk behinik behin eta berriz hezkuntza-komunitatearen parte-hartzea eskatu duela, gure iritziak, iradokizunak eta eskaerak hasiera-hasieratik hartu dituela kontuan. Ongi gogoratzen dut, 2007ko abenduan, ordura arteko emaitzen azterketa argitaratu aurretik, honako galdera-eskaera zuzena egin zigula Pablo Suberbiolak: «Hezkuntza mundutik, zein ikerketak erantzuten die hobe eskolako beharrezane? Beste era batera esanda, ikuspegi funtzional eta aplikatutik zer izan daitekeen erabilgarriagoa, errazagoa, aplikagarriagoa ikastetxeetako irakasleentzat».

Orduan egindako ekarpenak eta iradokizunak jasota agertzen dira Arruek handik aurrerako tartean. Orain ere, ikuspegi akademikotik edo hezkuntza-politikarenetik ekarpen asko eta askotarikoak egiten dituela jakinik, labur-labur eskaera berdinari erantzuten ahaleginduko gara hurrengo lerroetan. Labur beharrez, hiru izan dira, gutxienez, Arrue ikerketak ikuspegi funtzional eta aplikatutik eskolen beharrei egindako ekarpen nagusiak. Bata, gaiaren konplexutasunari xehe eta zehatz azalpenak ematea, funtzio deskriptiboa eta prebisibito-igarlea izatea, alegia. Bestea, berriz, neurketetarako tresneriari lotua, eskolari auto-kudeaketarako baliabideak eskaintzea. Azkena, funtzio aplikatu edo preskriptibotik erabileran eragiteko aholku-gomendioak zehaztea.

GELA BARRUKO ETA JOLASLEKUKO ERABILERA, IKASKIDEEKIN ETA IRAKASLEEKIN

Aurreko atalean ikusi dugu ikasleek esparruko erabileran eraginkor jardutea hainbat esku-hartze eta zalantzen jomuga dela. Aspalditxo dakigu, gainera, jolaslekuko ikasleek erabilera-indizea gure ahaleginen eraginkortasunaren neurri erabakigarria dela: «Achieving spontaneous, informal use of the minority language at breaktime seems to be implicitly regarded as the acid test of successful language planning at the school level» (Aldekoa & Gardner, 2002:341). Halere, zalantza eta zailtasun horiei azalpenak, soluzioak edo eragin-bideak aurkitzen saiatu garen arren, bertako eta nazioarteko literaturan, ez dugu gauza handirik aurkitu harik eta 2009an Arrue ikerketaren ordura arteko emaitzen liburua kaleratu zen arte.

Ikasleen eskola giroko hizkuntza erabileraren azterketa (Martinez de Luna et al., 2009) liburutik jakin dugu adituek ikasleen jolaslekuko hizkuntza-erabileraren azterketa-rako zein eredu teorikoa darabilten. Baita ere, jakin dugu ikerketan 111 aldagai aurreikusi zituztela hasieran, gerora 25 adierazletara mugatu zituztenak. Gainera, 25 adierazle horiek jolaslekuko erabilerarekin duten korrelazio-loturaren arabera sailkatu eta erabilera hobekien iragar zezaketen 9 adierazleak azaldu zizkiguten. Horra hor hasierako Fishmanen datu eskaerari erantzuna.

Oraingo Ebaluazio diagnostikoa 2011: ikasleen hizkuntza erabileraren datuak emaitza nagusien txostenean daku-sagunez, ia-ia 36.000 ikasleren dozenaka datuak bildu dira (Eusko Jaurlaritza & Soziolinguistika Klusterra, 2012). Erraz esaten da hori!

Horra hor Fishmanen iradokizunari ihardespena; horra, gure zalantzak argitzen dituzten datuak. Tamaina horretako laginaren gainean egindako hamaika aldagaien deskribapene-k eta iragarpen-pisuen kalkuluak ematen diote lanari 5. atalean ondorioak eta aholku-gomendioak egiteko bai izena eta bai agintea.

Ikastetxe eta eskualdeetako irakasleok perspektiba falta dugula aitortu dugu dagoeneko: gurea lagin txiki eta gabezietan oinarritutako ikusmoldea izaten da, gehienetan. Dena den, batetik urritasun horretaz jabeturik eta, bestetik, Hezkuntza-administrazioko langileak eta prozesuko partaideak garen heinean, ikerketa eta neurketaren alde gaude. Geuri, batez ere, komeni zaigu gidatzen gaituen marko teorikoak, aplikatzen ari garen prozedurek eta dinamikek eraginik duten edo ez jakitea. Horrexek, hain zuzen ere, ziurtasuna ematen digulako aholkulari eta teknikari lanetan zuzen eta ez oker esku hartzeko.

Adituen esanetatik dakigu ikasleen hizkuntza-gaitasunean eta mintzajardunean, bietan ala bietan, beste hainbat aldagaiek eragiten dutela, hala nola, ikaslearen ingurumari-ko ezaugarri soziolinguistikoak, familiako ohiko hizkuntzak, ikastetxeko hizkuntza-ereduak edota, eskola-elkarteko eta hurbileko harreman-sareetan egiten denak, besteak beste (Altuna, 2003; 175/2007 Dekretua; Esnaola, 2003; Esnaola & Egibar, 2007; Hornberger, 2007; Martinez de Luna et al., 2009; Sierra & Olaziregui, 1990). Baina zenbateraino eragiten dute? Aurtengo Arrue txostenak sakonago eta zorrotzago aztertzen ditu jardun-gune horiek eta bertan ematen diren rol-harremanak. Hirugarren atal osoa eskaintzen dio txostenak ikasleen, batetik, gelako eta, bestetik, jolaslekuko mintzajardunari. Bata zein bestea irakasleekin eta ikaskideekin. Biak baitira esanguratsu hizkuntzaren irakaskuntzarako, bai instrukziorako eta baita harremanetarako ere. Laugarren atalean, berriz, eskola giroko erabilera beste 17 eta 23 aldagai osagarriaren arabera aztertu da, hala nola etxeko erabilera, kultura kontsumoa, ikaslearen eta ikastetxearen ISEK indizea edota hizkuntza-irudikapenak, besteak beste.

Ikastetxe edo eskualde bakarreko teknikariak ezingo litzuke ziurtasunez eta zorrotzasunez ondorio horiek atera. Horregatik ikerketa esanguratsuak eta fidagarriak egiteko Ulibarri programak Irakas-Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundearen (ISEI/IVEI), Soziolinguistika Klusterraren, zein Euskal Herriko Unibertsitatearen (EHU) eta Udako Euskal Unibertsitatearen (UEU) arteko elkarlana eta proiektuen jarraipena bultzatzea nahitaezkoa du. Oronen gainetik, erakunde horietako adituek premiazkoak diren ezagutza teknikoak eta akademikoak dituztenez gero, ikerketak eta esperientzien deskripzioak behar bezalako xehetasunez eta irizpide akademiko zorrotzez osatzeko gai direlako. Izan ere, hizkuntza-plangintzako eragileen arteko elkartrukea, lankidetzak eta negoziazioa bermatu beharra dago epe ertain luzera ikastetxe eta gizarte mailako emaitzak eta eraginak ezkondu ikusi nahi baditugu. Komenigarria ez ezik nahitaezkoa ere bada eragile bakoitzak eta guztiek aldian-aldian egiten dutenaren gainean hausnartzea; dagoeneko dakigun eta egiten dugunaren gainean eraikitzen baitira ezagutza berria eta jokabide berritzailearen hasierako kimuak. Egia esan, HNPen 16 urteko ibilbidearen bukaeran emaitza ahulenak euskararen gizarteratzean eta bat-bateko erabileran ikusi ditugu, eta, jolaslekuko eta eskolaz kanpoko erabileran heldzeko ikastetxeak ezinbestekoa du gainerako eragileekin elkarlanean jarraitzea 1/1993 Euskal Eskola Publikoari buruzko Legeak 3. artikuluan xedatzen duen modura.

Horrez gain eta horren harira dator, arestian aipatu dugun gaiari buruzko bibliografia, baliabide eta tresneriaren argitalpena: Arruei aitortzen diogun bigarren ekarpen nagusia.

GELA-ARGAZKIA APLIKAZIO INFORMATIKOA

Esan berri dugu, Arrueri esker badakigula zeintzuk diren ikastaldearen erabilera hobekien iragar dezaketen ezaugarriak. Orain badakigu «taldearen hizkuntza-moldaera» (Martinez de Luna et al., 2009:27) dela talde horretako ikasleek, gelan, jolaslekuan eta eskolaz kanpoko beste hainbat situazio-egoeretan, egingo dutenaren iragarle nagusia. Ikastaldearen hizkuntza moldaera edo «*dominance configuration*» deitu zaion hori neurtzeko, mintzaldaketaren norabidea eta tamaina aztertzeko, alegia, nazioarteko ereduez baliatuz, Euskara Zerbitzuaren burua den Mikel Zalbidek (2004, 2009) osatu-moldatu zuen Gela-argazkia deritzogun galdetegia. Papera eta arkatzen bidez ikasleek aitortutako informazioa bilduko duen galdetegiko erantzunak prozesatzeko, berriz, aplikazio informatikoa diseinatu eta ikastetxe guztien eskura jarri zuen Ulibarri programak. Eskaini zaigun aplikazio horri esker, ikastetxeak bere ikastalde bakoitza eta guztien nagusitasun moldaera ikus dezake, 2. Irudian agertzen den bezalako tauletara gela bakoitzaren hizkuntza moldaera ekarri.

Gela-argazkiak mintzaldaketaren tamaina zenbakietara dakar. Ikasleen bizitzako jardun-gune eta rol-harreman behinenak aurreikusita, zein situazio-egoeretan eta nork-norekin, ikasle horien hizkuntza-moldaera nagusia zein den eta zenbatekoa den erakusten du. Horrez gain, aplikazioak adin-tartea eta ikastetxea kokatuta dagoen udalerriko euskalduntasun maila aintzat hartuz, batez besteko kalkuluak eskaintzen ditu, horrela, lagin osoaren perspektiban gure taldearen kokapena zein den badakigu. Hara non, neurriko amantala josteko aukera paregabea agertzen zaigun. Hau da, lekuan lekuko eta unean uneko esku-hartzeak diseinatzeko, planifikatzeko eta kudeatzeko lagunduko diguten erremintak gure esku jartzeko Gela-argazkiak. Helburu horretarako, gainera, ikastetxeko plangintza estrategiakoa, operatiboa eta urteko jardura plana izan daitezke lanabes egokiak (Eusko Jaurlaritzak, 2011a, 2011b), bertan biltzen baitira ikastetxearen epe luzeko xedeak, epe ertaineko premiak eta urtez urteko helburu eta eginbehar zehatzak.

Ulibarri programa osoari begira, Arrue ikerketak eta Gela-argazkiak, batetik, hizkuntza-plangintzaren teoriak, ikerketak eta esperientziak programari egokitu eta euskaraz argitaratzen lagundu dute. Bestetik, begi-bistan jarri digute euskararen aldeko mintzaldaketa nonbait agertzen bada, eskola giroan agertzen dela (Azurmendi, Bachoc & Zabaleta, 2001; Eusko Jaurlaritzak, 2009, Eusko Jaurlaritzak & Sozio-linguistika Klusterra, 2012; Martinez de Luna et al., 2009; Zalbide, 2007; 2010). Izan ere, gainerako jardun-gune edo eragin-esparruetako eginahalek eraginkortasun mugatua izan dute, orain arte, gure ume eta gazteengan eta, antza, eskolaren eragin bakarrez ezin daiteke gizartea euskaldundu. Ez behintzat hogeita hamar urtetan.

Honenbestez, zer egitea dagokigu irakasleoi, nondik jarraitzea komeni zaio Ulibarri programari? Bukatu aurretik, beraz, aurtengo Arrue txostenaren hirugarren ekarpen nagusiari ekingo diogu hurrengo lerroetan.

ERABILERAN ERAGITEKO AHOLKU-GOMENDIOAK

Ikusmolde funtzional eta aplikatutik, irakasle eta teknika-riontzat, lagungarriak bezain aplikagarriak dira, txostenaren lehenengo ataletako emaitzen eta analisisen argitan, 5. atalean ematen diren ondorioen bilduma eta erabileran eragiteko aholku-gomendio zehatzak. Arestian aipatu ditugun arrazoi eta muga guztiak bitarteko direla, ikasleekin zuzenean gabiltzanok tresna praktikoak eta erabilgarriak behar ditugu eta gure amantala josten hasi aurretik patroiak egiten lagunduko diguten ereduak eta aholkuak.

Gehienetan sormen handikoak gara irakasleok, etorri handiko ekintzaileak gure ikasle eta gurasoen nahietara egokitzeko. Nork uka dezake hori azken hogeita hamar urteetako eskolaren bidezko normalkuntza ikusi eta gero? Nolanahi ere, orain artekoan esan dugunez, aldian-aldian egiten ditugun hausnarketa garaietan, hasiera-hasieran aipatu ditugun plangintza egiteko une horietan, teoriatik egitekoetara, bidea oso-oso azaltzen diguten adituen ekarpenek, laguntza itzela ematen digute. Beste era batera esanda, guk hautemandako gabezia eta hutsegiteei, xede eta jarraibideei, susmo eta iritziei ikusmolde zabalagoa eta sakonagoa ematen dio Arrue txostenak, hitz batez esateko, gure iparrorratza bihurtzen da. Intuizioz, esperientziaren

2. Irudia. GELA-ARGAZKIAREN EMAITZAK, ADIBIDE BAT

ALDAKUNTZA-ITURRIA		JARDUN-GUNEAK + ROL-HARREMANAK																
ADIERAZPENA HEDABIDEA		1 familia			2 auzoa			3 eskola				4 komunikazioa				5 kirola		6 eliza
		1,1	1,2	1,3	2,1	2,2	2,3	3,1	3,2	3,3	3,4	4,1	4,2	4,3	4,4	5,1	6,1	
HITZ EGITEA	EGITEA	2,06	2,73	-	2,06	2,00	2,41	3,35	4,00	3,00	3,88	2,47	1,83	-	-	2,71	2,80	
	JASOTZEA	2,00	2,53	1,65	1,75	2,12	2,06	3,75	4,12	3,29	4,18	2,47	1,83	1,47	1,87	2,71	2,80	
IRAKURTZEA	EGITEA	D										1,83						
	JASOTZEA	D										1,83		1,92		2,80		
IDAZTEA	EGITEA	D										1,83						
	JASOTZEA	D										1,83						

Iturria: Ulibarri.info.

Erreferentzia-zenbakia: 14 **Adin-tartea:** LH6 **Gelaren eredua:** D eredua **Udalaren euskaltasun maila:** 4 **Ikasgela kopurua:** 105 **Ikasle kopurua:** 1.260

bidez, begiz jo ditugunak neurtu, analizatu eta egiaztatu egiten ditu. Gure xedea ikasleak euskalduntzea da, euskara ikasleen ohiko hizkuntza naturala bihurtzea, eta badakigu plangintza eta estrategiak ondo diseinatu eta eginda ere, nekez iritsiko garela horretara bakarka, nekez epe laburrean. Horregatik, zalantza uneetan, etorri gutxiko eguneetan, ziurtasun falta dugunean, ez dago ezer hoberik datu xeheetan oinarritutako teoria on bat eta eredia ezartzen diguten aholku-gomendio zehatzak baino. Horixe bera eskatu genuen aurreko argitalpena eskuratu genuenean, eta horixe bera eskertzen diogu oraino honi.

Diogun, amaitzeko, 2010 urtean diseinatu genituen azken urte anitzeko normalkuntza proiektuetan, zuzen edo zeharka, ageri-agerian gelditzen da susmatzen genuela nahitaezko jarraibideak zirela, besteak beste, erabilera eskolaz kanpoko jardura antolatuetan (Baraibar & Boan, 2007), familiako erabilera, komunikabide eta kultura kontsumoa eta ikaslearen inguruan gabiltzan helduon arteko erabilera. Horren adibide dira ikaslea eta hurbileko ingurumariari begira antolatzen ditugun ekintzak (Artola, 2010, Arruti, 1993; Askoren Artean, 2007, 2009, 2010, 2011a, 2011b; Aurrekoetxea, Esparza & Larrea, 2005; Etxebarria-Ayesta, 1995, 2003; Gallaga, Ibarretxe & Rekalde, 2007; Perez-Urraza, 2007), gurasoen eremuari lotutako jardura guztiak (Molinuebo, 2003), euskarazko internet, telebista, prentsa edo irratia aukerak aprobetxatzeari lotutako zereginak (Eusko Jaurlaritza, 2010) edota irakasleok egiten ditugun prestakuntza ahaleginak (Zalbide, 2010).

Orain, Arrue txostenaren datuen eta analisisen argitan, gainera, badakigu aurrez genituen intuizioak benetakoak zirela. Orduan asmatu genuela eta bide onetik goazela. Gureak ez direla iji-ajako jardura zentzugabeak, alegia. Hasierako Fishmanen eskaerari erantzuteko moduan gaudela Arrueri esker. Bai, horixe. Ikasleen erabilera naturalaren xedera garamatzan bidea luzea bezain neketsua da, baina zentzuz, zintzo eta zuzen gabiltzan bitartean... *Urrun helduko da, geratu barik, geldiro doana.*

ERREFERENTZIAK

A.A. 2007: *Gorbeialdea. Mariren erresuma* [DVD]. Donostia: Dedo multimedia.

— 2009a: *Gorbeialdea. Mariren urratsen atzetik*. Donostia: Dedo multimedia.

— 2009b: AK 37. *Kanta galduen bila* [CD]. Igorre: Arratia Institutua.

— 2010: AK 37. *Kanta galduen bila II* [CD]. Igorre: Arratia Institutua.

— 2011a: *Umeen zentzune etxean entzune. Arratiako aitek eta amek abestutako bertako ume-kantak* [CD]. Vitoria-Gasteiz: Ediciones IBD.

— 2011b: AK 37. *Kanta galduen bila III* [CD]. Vitoria-Gasteiz: Ediciones IBD.

ALDEKOA, J. 2004: «Erabilera indartzeko gaur egungo bi-deak noraino iristen dira?» *Bat soziolinguistika aldizkaria*, 53, 140-142.

— 2012: *Euskararen normalizazioa hezkuntzan 2000-2010: Ulibarri programa. Euskarri teorikoa, metodologia eta faktore azalgarriak*. 2012ko otsailaren 10ean EHUan aurkeztutako doktore-tesia. [CD]. Leioa: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.

ALDEKOA, J., eta GARDNER, N. 2002: «Turning knowledge of Basque into use: normalization plans for schools». *International Journal for Bilingual Education and Bilingualism*, 5, (6), 339-354.

ALTUNA, O. 1998: «Euskararen kale erabilpena Euskal Herrian». *Bat Soziolinguistika aldizkaria*, 28, 15-49.

— 2003: *Erabileraren neurketa ikastetxeko eremu informalean*. Ulibarri programa, 9. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

ARRUTI, I. 1993: «Udaleko hizkuntza planifikazioa pres-tatzeko metodologi proposamena», in *I. jardunaldiak soziolinguistikaz* (219-231). Bilbo: Bilboko Udala.

ARTOLA, I. 2010: «Erraz esaten da 25 urte! 25 urte, saiakeran! 25, berrikuntzan! 25, ilusioari eusten eta berritzen!» *Hik hasi*, 152, 15-17.

ARTOLA, I., BASTERRETXEA, B., BERASATEGI, J.M., OLAZI-REGI, I., SIERRA, J., eta ZALBIDE, M. 1991: *Eskola hiztun bila*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

ARTOLA, I., IZAGIRRE, S., eta LARRAÑAGA, J. 2007: *Ulibarri programa. 2006-2007 ikasturtea: balantzea-memoria*. Ulibarri programarako materialak.[Argitaratu gabea].

AURREKOETXEA, G., ESPARZA, I., eta LARREA, A. (Ed.). 2005: *Arratiako idazle aitzindarien antologia*. Artea: Zertu Kultur Elkartea.

AZURMENDI M.J., BACHOC, E., eta ZABALETA, F. 2001: Reversing Language Shift: The case of Basque. In J. A. Fishman (Ed.). *Can threatened languages be saved?* (234-259). Clevedon: Multilingual Matters.

- BARAIBAR, H., eta BOAN, K. 2007: «Eremu ez curricularra-
ren garrantzia euskararen erabileran». *Bat soziolinguis-
tika aldizkaria*, 63, 39-47.
- BILBAO, M. B. 2002: *Kultura erreferenteak oinarritzeko
hezkuntzako curriculumean. Euskal Herriko eskoletan*.
Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- BOURHIS, R. Y. 2003: «Foreword», in *Eusko Jaurlaritza
Euskararen Jarraipena III. Conclusions* (1-4). Vitoria-
Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- CENOZ, J. 2009: *Towards multilingual education. Basque
educational research from an international perspective*.
Bristol: Multilingual Matters.
- DELGADO, E., eta MATUTE, G. 2000: «Mintzagrama
aplikazio informatikoa» [CD-ROM]. In *Neur-kareletik
hizkuntza egoeraren popatik brankara –BRANKA*. Uli-
barri programa, 6. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren
Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- ERRIONDO, L., eta ISASI, X. 2000: *Neur-kareletik, hiz-
kuntza egoeraren popatik brankara –BRANKA Ulibar-
ri programa*, 6. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren
Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Aplikazio honen azken
bertsioa, 2008koa da. [http://ulibbarri.info/Datuak/Ikaste-
txea/014452/2009-2010/branka](http://ulibbarri.info/Datuak/Ikaste-
txea/014452/2009-2010/branka) (2011.09.06an agertua).
- 2008a: *Ikastetxeko Hizkuntza Normalkuntzarako
Adierazle-sistema. BRANKA berria*. Bilbo: Udako Euskal
Unibertsitatea.
- 2008b: *Branka emaitzak: presentzia-erabilera taulak*.
[http://static.ulibbarri.info/branka_emaitzak_presentzia_era-
bilera.pdf](http://static.ulibbarri.info/branka_emaitzak_presentzia_era-
bilera.pdf) (2011.09.06an agertua).
- 2009: *Mintzagrama: erabilera, analisiak eta interpreta-
zioak*. Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea.
- 2011: *Ulibarri programa. Hedapena eta ezaugarri de-
mologuistikoak*. G06 Lasarteko Berritzegunean, 2011ko
martxoaren 9an, egindako aurkezpena.
- ESNAOLA, A., eta EGIBAR, M. 2007: «Euskal ludikotasuna
erabiliz, euskara indartu». *Bat soziolinguistika aldizka-
ria*, 63, 67-72.
- ESNAOLA, I. 2003: *Ahozketasuna hezkuntzan abiatzeko
gidaliburua*. Ulibarri programa, 8. Vitoria-Gasteiz: Eusko
Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- ETXEBARRIA-AYESTA, J.M. 1995: *Gorbeia inguruko etno-
ipuin eta esaundak*. Bilbo: Labayru Ikastegia-BBK.
- 2003: *Euskal urtea ohituraz betea*. Zornotza: Ibaizabal.
- EUSKO JAURLARITZA, HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA
IKERKETA SAILA eta SOZIOLOGIA KLUSTERRA. 2012: *Ebaluazio Diagnostikoa 2011: ikasleen hizkuntza
erabileraren datuak emaitza nagusien txostena*. 2013ko
urtarrilaren 31ean aurkeztua. Barne txostena.
- EUSKO JAURLARITZA, HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE eta
IKERKETA SAILA. 2011a: *Ikastetxearen urteko plana eta
urteko memoria egiteko gida*. Vitoria-Gasteiz: Eusko
Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- 2011b: *Plangintza eskola eremuan*. Vitoria-Gasteiz: Eus-
ko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- EUSKO JAURLARITZA, HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE eta
IKERKETA SAILA. EUSKARA ZERBITZUA 1990a: *Euskal
Irakaskuntza 1979-80/1989-90*. Vitoria-Gasteiz: Eusko
Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- 1990b: *Euskal eskola publikoaren lehen kongresua 1-2*.
Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu
Nagusia.
- EUSKO JAURLARITZA, HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE eta
IKERKETA SAILA. ISEI/IVEI. 2005a: *Euskararen B2
maila derrigorrezko irakaskuntzaren amaieran (DBH-4)*.
Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu
Nagusia.
- EUSKO JAURLARITZA, HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE eta
IKERKETA SAILA. NOLEGA ATALA. 2010: *Datutegia*.
<http://ulibbarri.info/Datuak/>. (2011.01.30an agertua).
- EUSKO JAURLARITZA, KULTURA SAILA, HEZKUNTZA
POLITIKARAKO SAILBURUORDETZA. EUSKARA AHOAKU
BATZORDEA. 2009: *Euskara 21. Itun berri baterantz,
gogoeta irekiaren ondorengo txostena*. Vitoria-Gasteiz:
Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- EUSKO JAURLARITZA, KULTURA SAILA. 2005b: *III. Mapa
Soziolinguistikoa. 2001*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlari-
tzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- 2005c: *Euskararen erabilera eta transmisioa. Olabide
ikastolako (Vitoria-Gasteiz) ikasle ohien adibidea*. 2004.
Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu
Nagusia.
- 2005d: *Euskararen erabilera eta transmisioa. Santo
Tomas Lizeoko (Donostia-San Sebastián) ikasle ohien
adibidea*. 2005. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren
Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- FISHMAN, J.A. 1990: «Euskal eskolaren mugak hizkuntzak
biziberritzeko saioan», in *Euskal Eskola Publikoaren
lehen kongresua 1* (181-188). Vitoria-Gasteiz: Eusko
Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

- 1991: *Reversing language shift. Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- 2005: *Language Loyalty, Language Planning and Language Revitalization. Recent Writings and Reflections from Joshua A. Fishman*. N. Hornberger & M. Pütz. (Ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- GALLAGA, I., IBARRETXE, J., eta REKALDE, J. 2007: *Hizkuntza normalkuntza planak 2000-2005*. 2007ko irailaren 2an eta 3an Galdakaoko Musika Eskolan, Jardunbide Egokien Jardunaldian aurkeztutako txostena. [Argitaratu gabea].
- GARAIALDE, I. 2008: *Ulibarri programaren 1. ebaluazioa*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzak. [Argitaratu gabea].
- HORNBERGER, N.H. 2007: «Biliteracy, transnationalism, multimodality and identity: trajectories across time and place», *Linguistic Education* (2007), doi: 10.1016/j.linged.2007.10.001.
- IBARRETXE, J. 2004: *Ulibarri programa eta Hizkuntza Normalkuntza Proiektuak gure eskualdean 1996-2003*. 2004ko ekainaren 3an, Arrigorriagako Topaketak I. jardunaldietan aurkeztutako txostena. http://www.ulibarri.info/dokumentu_lagungarriak/2010-03-11.4419479561 (2011.06.10ean agertua).
- KAPLAN, R.B., eta BALDAUF, R.B. 1997: *Language planning, from practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- KNAPP, A. F. 1988: «Die Notwendigkeit von Sprachplanung und ihre gesellschaftliche Funktion als Wissenschaftsdisziplin», in K.H. Wagner, & W. Wildgen (Ed.). *Studien zum Sprachkontakt, 1*, (69-81). Bremen: Milde Multiprint GmbH.
- MARTÍ, F., ORTEGA, P., IDIAZABAL, I., BARREÑA, A., JUARISTI, P. JUNYENT, C., URANGA, B., eta AMORRORTU, E. 2005: *Hizkuntzen mundua 12*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- MARTINEZ DE LUNA, I., ISASI, X., eta ALTUNA, O. 2006: «Use of the Basque language, key to language normalization», in M.J. Azurmendi, & I. Martínez de Luna (Ed.). *The case of Basque: past, present and future*. Donostia-San Sebastian: Soziolinguistika Klusterra.
- MARTINEZ DE LUNA, I., SUBERBIOLA, P., eta BASURTO, A. 2009: *Ikasleen eskola giroko hizkuntza erabileraren azterketa*. Ulibarri programa 19. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- MOLINUEBO, C. 2003: «Ume elebidunen gurasoentzako gidaliburua». A.F. Ada & C. Baker (2001). *Guía para padres y maestros de niños bilingües* liburuaren gaineko txostena. Ulibarri programa: http://www.ulibarri.info/dokumentu_lagungarriak/2010-07-01.6778218258 (2012.12.10ean agertua).
- PEREZ-URRAZA, K. 2007: *Ingurune hurbileko curriculum soziolinguistikoa. Zeberio harana (1567-1967)*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- SIERRA, J., eta OLAZIREGI, I. 1998: *EIFE 2. Euskararen irakaskuntza: faktoreen eragina*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzua.
- THOMAS, N. 2001: «Introducción», in J.L. Alvarez-Enparantza. *Hacia una socio-lingüística matemática*. Donostia: Euskal Soziolinguistika Institutua Sortzen.
- WILLIAMS, C.H. 2010: «Linguistic diversity and legislative regimes», in *Hizkuntza gutxiak administrazioan/ Lenguas minoritarias en la administración*. Vitoria-Gasteiz 2009ko urriaren 28an eta 29an egindako jardunaldiak (21-50). Gasteiz: Eusko Legebiltzarra/Parlamento Vasco.
- ZALBIDE, M. 2003: *Ahuldutako hizkuntza indarberritzea: teoriak zer dio? Azpaitiko Euskara Patronatua*. http://www.erabili.com/zer_berri/muinetik/1056974834 (2003.07.07an agertua).
- 2004a: *Joshua A. Fishman-en RLS edo HINBE (I)*. *Hizkuntzaren soziologia jakintza alor gaztea, berria eta osatugabea da gaur-gaurkoz*. Azpaitiko Euskara Patronatua. http://www.erabili.com/zer_berri/muinetik/1081986375 (2004.04.27an agertua).
- 2004b: *Joshua A. Fishman-en RLS edo HINBE*. Azpaitiko Euskara Patronatua. http://www.erabili.com/zer_berri/muinetik/1086087086 (2004.06.08an agertua).
- 2007: «Euskararen legeak 25 urte eskola alorreko bilakaera: balioespen-saioa». *Euskara*, 52, 2, (2. ed.), 1283-1517.
- 2009: *Aurrez aurreko jardunaren lekua HINBE-saioetan*. Azpaitiko Euskara Patronatua. http://www.erabili.com/zer_berri/muinetik/1247559905 (2009.07.15ean agertua).
- 2010: *Euskararen legeak hogeita bost urte. Eskola alorreko bilakaera: balioespen-saioa*. Bilbo: Euskaltzaindia.

ARRUE PROIEKTUA. EBALUAZIO DIAGNOSTIKOA 2011: IKASLEEN HIZKUNTZA ERABILERAREN DATUAK

JOSU AMEZAGA

UPV/EHU - Euskal Herriko Unibertsitatea. Nor Ikerketa Taldea

Informazio benetan erabilgarria eskaintzen du Arrue proiektuko LMH4ko eta DDBH2ko ikasleen inguruan argitaratutako *Emaiz nagusien txostenak*. EAEko ikas-tetxe publiko zein itunpeko 36.000 ikasleri eginiko inkestan oinarriturik, eta zazpi urteko lan jarrai baten emaitza izanik, datu oso sendoak ematen ditu, euskararen normalizazioaren alde eskola sisteman egindako esfortzuaren emaitza batzuk ikusi, eta eragiteko gune batzuk detektatzeko. Euskararen eta euskaldunen komunitatearen inguruan dugun jakintza inoiz baino handiagoa da, hau bezalako lanei esker. Eragiteko eta indarrak normalizazioaren alde modu eraginkorrean jartzeko aukerak ere inoiz baino handiagoak dira horretxegatik. Zentzu horretan, txalotu baino ezin dezakegu egin hizkuntza politikarako ezinbesteko tresnatzat jo beharko litzatekeen lan hau.

Lehenengo begiratu batean, zenbait alderdi ilun nabarmentzen dira lanean. Izenburuak berak iradokitzen du beste toki askotatik agertzen den erabilerarekiko kezka: ikus hemeroteketan berriki argitaratu diren *Inkesta Soziolinguistikoa*ren (Hizkuntza Politika Kulturaordetza & Euskararen Erakunde Publikoa, 2012) emaitzei zein *Kale Erabileraren Neurketaren* (Soziolinguistika Klusterra, 2012) emaitzei buruzko iritziak. Zalantzarik ez dut haxe dela normalizazioaren helburuen baitan etorkizun hurbil eta ertainean arreta handiena eskatuko duen erronka. Datuei erreparatuta, kezagarritzat jo daiteke irudikatzen den panorama: bereziki euskararako irabazi beharreko guneetan (zonalde zein testuinguru familiar erdaldunetan), euskararen erabileraren modu dramatikoan jaisten da irakasle-ikasle harreman formalek urrundu ahala, ikasleek autonomia (hots, adina) irabazi ahala bezalaxe.

Alabaina, txostenak irakurketa baikorra eta —nire aburuz— interesgarriago bati ere irekitzen dio atea: alegia, datuen arabera, eragiteko aukerak egon eta eragiten den arloetan, posiblea da hizkuntza aldaketa, euskararen alde. Nondik gatozen hartu behar dugu kontuan: denok erdaldun eta horietatik batzuk (adinaren arabera gehiago edo gutxiago) euskaldun garen gizarte bat gara, erabateko egoera diglosiko batean irauten duen eta UNESCOk desagertzeko arriskuan sailkatuta duen hizkuntza bat duena. Eta testuinguru horretan, EAEko umek, eskolako maisu-maistrek,

gehienetan, euskaraz egiten dute. Horretxek konfirmatzen du, nire ustez, eragitea posiblea eta emankorra dela. Izan ere txostenak ume eta gazteen hiru sozializazio espazio nagusiei erreparatzen die, gehiago edo gutxiago. Etxea, eskola, eta kalea (azken hau modu generikoan ulertuta). Hizkuntz politika batek oso modu ezberdinetan eta oso aukera ezberdinekin eragin dezake horietako bakoitzean, eta datuak ikusita, badirudi ume eta gazteak espazio horietatik igaro ahala, haien hizkuntza portaera ere aldatu egiten dela.

Lan honek espazio horietan gertatzen direnak erakusten eta, neurri batean, esplikatzen egiten dizkigu, horrela erakutsiz non dauden hutsuneak eta non eragin beharko genukeen. Zentzu horretan, alde kezagarrien gainetik irakurketa baikorra lehenestea zilegi delakoan idatzi ditut lerro hauek.

HIRU SOZIALIZAZIO ESPAZIO: ETXEA, ESKOLA, KALEA

Lanaren helburu nagusia berez eskolan egiten den euskararen erabilera deskribatu eta esplikatzea bada ere, bestelako aldagai batzuk ere hartzen dira kontuan, batzuetan aldagai esplikatzaile gisa eta beste batzuetan testuinguruko aldagai gisa. Eta horien bitartez, eskolaz gain etxean zein kalean (alegia, eskola zein etxea ez den ume eta gazteen espazioa) gertatzen dena ere islatzen da, sekuentzia interesgarri bat eskainiz.

Esan gabe doa etxea, eskola eta kalea direla oinarritzko sozializazio espazioak ume eta gazteentzat (azken hamarkadetan garrantzi handia hartu duten komunikabideekin batera). Sozializaziotzat banakoa pertsona bilakatzen den prozesua hartu ohi da soziologian. Prozesu horretan bere inguruko kulturaren jabe egiten da banakoa, gizartean bizi ahal izateko ezinbesteko dituen zenbait osagai eskuratuz; horien artean hizkuntza lehen mailakoa izanik. Beste espazio batzuk etorriko dira geroago (hala nola lantokia), baina ume-nerabeen aroa da txosten honetan aztertzen dena. Espazio horietako bakoitzean, jadanik esana dugun legez, oso modu ezberdinetan eragin dezake hizkuntza politika batek. Eta horretatik oso emaitza ezberdinak lortzen dira.

ETXEA

Etxea (zehazki familia) da banakoen lehen sozializazio espazioa. Bertan jasotzen dugu ama hizkuntza. Zentzu honetan, eskuartean dugun txostenak ez, baina 2011ko *Inkesta Soziolinguistikoa* oso datu interesgarria eskaintzen du: gaur egun, guraso biak euskaldunak direnean, ume gehien gehienek euskara jasotzen dute etxetik (%97 EAEn, %95 Nafarroan, eta %87 Iparraldean); haietatik gehienek euskara hutsa. Gurasoetako bat bakarrik euskalduna denean ere gehienek jasotzen dute euskara, maila apalagoan (%71, %67 eta %56 urrenez urren), haietatik gehienek erdararekin batera.

Baina etxean, aukera dagoenean euskara transmititzeaz gain, umeak euskarara bideratu ere egiten dira, eskolaratze-ko garaian. Eta hau noski funtsezkoa da gurasoak euskaldunak ez diren kasuetan. Horrela, txosteneko datuak hartuta, aztertutako ikasleen ia heren bi (%59 eta %64 bitarte) D ereduan ari dira, eta heren bat baino apur bat gutxiago (%28 eta %29 artean) B ereduan. Txostenak ez du ume horien gurasoen hizkuntza gaitasunari buruzko daturik ematen. Baina EUSTATera jotzen badugu, zera ikusten dugu: ume horien gurasoen adin probableena¹ duen taldean %30 dira euskaldunak, %20 elebidun hartzaileak, eta %50 elebakar erdaldunak (EUSTAT, 2006). Beraz, nabarmena da guraso erdaldunek beren umeak eskolaren bidez euskalduntzeko egiten duten apustua.

Etxeko erabilerari dagokionez, txostenak honako datu hau ematen du: aztertutako ikasleen etxean %9 eta 11 bitartean (mailaren arabera) euskaraz bakarrik egiten da. Erabilera baxua dela pentsa liteke, kontuan hartzen badugu egungo euskaldunen portzentajea. Alabaina Txillardegi eta Isasiren soziolinguistika matematikoak argi utzi zигun erabileraren faktore erabakigarrietako bat, komunitate elebidun batean, elebakarren presentzia dela (Txillardegi, 1994). Eta jakin badakigu euskaldun guztiak ez direla elebidunez soilik osatutako etxeetan bizi. EUSTATetik ditugun azken erroldatuen arabera, euskaldunen %40 soilik bizi dira horrela (EAEko populazioaren %15); gainerakoak elebidun hartzaile edota elebakar erdaldunekin bizi dira. Datu hauek 2006koak dira (2011koak landu gabe daude oraindik), eta adinaren arabera begiratuz gero zera ikus dezakegu: urte hartan 5 eta 9 urte bitartean zituzten umeen (hots, bost urte beranduago Arrue inkesta bete duten umeen) %12 bizi ziren kide guztiak euskaldunak ziren etxeetan. Pentsa daiteke etxeetako osaketa linguistikoa ez dela nabarmen aldatu etxe horietan azken urteetan. Beraz, alderaketa zuzena egiteko, zera esan beharko genuke: inkestako umeen %12 inguru bizi da euskaldunekin soilik, eta %9 eta 11 bitartean dira beren etxeetan euskaraz soilik egiten dela diotenak. Ondorioa

honakoa da: etxeko erabileran euskaldunek euskararekin duten fideltasuna %100 ez bada ere, altua da, horretarako baldintza egokiak (mintzakide guztiak euskaldunak izatea) gertatzen direnean. Eta hau nabarmena da, euskaldun guztiak bi hizkuntzetan hitz egiteko gai direla, oro har —txostenaren zein *Inkesta Soziolinguistikoa*ren arabera— gaztelerazko gaitasuna euskarazkoa baino altuagoa izan ohi dela, eta egoera diglosikoan bizi garela kontuan harturik.

Esanguratsua deritzot baita ere txosteneko honako beste datu bati: gurasoek beraien artean baino gehiago egiten dute etxeko gazteek euskaraz beraien artean: gurasoek beti euskaraz egiten duten egoerak %12-14 diren bitartean, neba-arrebek haien artean beti euskaraz egiten duten egoerak bikoitza baino gehiago dira, %27-31. Jakina, euskararen ezagutza maila oso ezberdina da bi taldeen artean. Baina datuak etxe barneko hizkuntza aldaketa erakusten du.

Lehen sozializaziorako espazio garrantzitsuen izanik, hizkuntzaren normalizaziorako etxeak duen garrantzia azpimarratu beharrik ez dago. Arazoa ordea zera da: nola eragin daitekeen hizkuntza politikatik etxe barneko jokabideetan. Bistan da eragiteko moduek, espazio honetan, sozialak direla instituzionalak baino gehiago: hots, eragin horiek jendartean nagusitzen diren balio eta jokabideen bitartez mamitzen direla, ez boteregunez ezarritako arauen bidez. Eta, datuak ikusita, badirudi eraginkor gertatzen dela eragiteko modu hau. Seguruenik, ikusi ditugun datuak (euskararen familia bidezko transmisio maila, euskarazko eredura bideratutako eskolaratzea, edota etxe barneko erabilera) gurasoen motibazioek esplikatzen dituzte hein handi batean. Motibazio horiek era askotakoak izango dira (afektiboak, ideologiko-politikoak, pragmatikoak...), eta azterketa sakon bat mereziko lukete, bereziki hizkuntza aldaketa dakarten jokaeren azpiko motibazioen kasuan. Izan ere, zerk darama milaka eta milaka guraso euskaldunberri, beraien umeak haiena izan ez den ama hizkuntza batean heztera, bidean galduko duten guztia (afektibotasuna, adierazkortasuna, oroimena) galtzea onarturik? Zelan uler daiteke dozenaka mila gurasok beraien seme-alabak eskolako lanetan lagundu ezin izango dieten hizkuntza batean eskolaratzera? Kontuan hartu behar dugu, erdaratik euskararako aldaketa-kasu gehienetan ez gaudela etorkinek sarritan aurkitzen duten integrazio beharraren aurrean (zeinak esplika baitezake etxetik sustatutako hizkuntza aldaketa), ez eta prestigio gabeko hizkuntzatik prestigiozko hizkuntzarako aldaketa kasuan (euskara mendeetan egon den bezala). Hortaz, motibazioak zein diren eta nola jokatzeko duten sakonago hausnartu beharra daukagu. Hala eta guztiz, honez gero zenbait gauza aurrera dezakegu honen inguruan: lehena, normalizazioaren aldeko hizkuntza politika batek motibazioetan eragin dezakeela eta eragin beharra duela; bigarrena, seguruenik gurasoen motibazioetan eragiteko moduak

¹ Adin probabetzat zera hartu dugu: normalean giazldi batetik bestera 30 urte egoten direla kalkulatu ohi da; beraz txosteneko ikasleen gurasoek, batez beste, 40-45 urte izango litzukete. EUSTATeko adin tarteekin bat eginez eta tarte hori zabalduz, 35-49 urteetako multzoko datuak hartu ditugu.

eta ume zein gazteen eragiteko moduak oso ezberdinak direla. Gai honetara geroxeago itzuliko gara.

ESKOLA

Aztertzen ari garen hiru sozializazio espazioetatik eskola da hizkuntza politikatik eragiteko errazena, bera baita arautuena eta neurririk altuenean ageriko egituren bitartez funtzionatzen duena. Azken finean, irakasleak euskaldunak izatea, ikasmaterialak euskaraz egotea, edota eskola barneko harremanetan arau gisa euskara ezartzea, borondate eta baliabideen ondorio zuzenak dira. Kritikak kritika eta mugak muga (euskara transmititzen ez duten eskola ereduen auzia hor dago), ezin ukatuko da azken mende erdian lan eskerga egin dela eskola euskararen transmisore bihurtzeko, herri ekimenetik soilik lehenago eta erakundeetatik ere geroago.

Datuek erakusten dutenez, oro har eskolan lortzen da euskararen erabilera altuena, eta harremanak zenbat eta arautuagoak izan (arautuena izanik irakaslea-ikaslea, gela barruan), erabilera orduan eta handiagoa da. Areago: eskolari lotutako alderdi formalena (hizkuntza eredua), agertzen da, erregresio anizkoitzaren analisian, ikasleen eskolako erabilera orokorraren faktore esplikatzaile nagusi gisa, ikasleek egiten duten erabileraren esplikazioaren ia erdia azaltzen baitu, LMH4ko (hots, 9-10 urteko) umeen artean.

Eskola, bestalde, faktore ukaezina da ingurune eta familia ez euskaldunetako umeen hizkuntza integrazioan, bera baita, ume haietariko askorentzat, euskara «normaltasunez» egiten duten espazio bakarra edo ia bakarra.

Pentsa liteke beraz, hizkuntza politikak hemen ematen dituela emaitzarik handienak.

Alabaina, erregresio anizkoitzaren analisira itzuliz, eskolak bere mugak dituela ematen du. Izan ere sozializazio espazio guztiena bezala, bere pisua aldatu egiten da adinaren arabera. Horrela, ume txikiarentzat espazio nagusia eta —lehen urteetan— ia bakarra etxea da, ondoren eskolak gero eta presentzia handiagoa hartzen duelarik. Adin batetik aurrera umeak gero eta gehiago barneratzen dira hirugarren espazioan, «kalea» deitu dugun horretan alegia, eta berau indartu egiten da sozializazioan, seguruenik une batetik aurrera eta zenbait alderditan eskolaren eta etxearen gainetik jarri arte. Fenomenoa nahikoa argi agertzen da erregresio anizkoitzaren analisian: 9-10 urteko umeen erabileraren

faktore esplikatzaile nagusia eskola bada (mendeko aldagaiaren %45,7 esplikatzen duelarik), 13-14 urtekoen artean eskolaz kanpoko jarduerak dira faktore nagusia (erabileraren %58,4 esplikatzen dutelarik), eskolaren pisua (zehazki, hizkuntza eredua) %10,7era jaitsiz. Adin horretan, nerabezaroan, gazteak beste mundu batean sartu dira, eta horrek erronka berriak planteatzen dizkio hizkuntza politikari.

KALEA

Berez, aldagai esplikatzaile edota testuinguruko aldagai gisa sartzen dira txostenean «kalea» gisa definitu dugun espazioari lotutako jarduera eta egoerak. Esan bezala, kaletzat etxeak zein eskolak zuzenean barne hartzen ez dituzten testuinguruak hartu ditugu —beti ere 9-14 adineko gazteen testuinguruan—, eta horietatik batzuk dira txostenak neurtzen eta aztertzen dituenak: jarduera antolatutak (klase partikularrak, eskolaz kanpoko ekintzak, udalekuak), komunikabideak, edota internet. Neurketa partziala izan arren ordea, datuak oso argigarriak dira.

Begi bistakoa da, hortaz, gazteak eskolaz kanpoko sozializazio espazioetan murgildu ahala haien euskararen erabilera urritu egiten dela, bereziki testuinguru ez euskaldunetako gazteen kasuan. Etxea-eskola-kalea ibilbide horretan, *language shift* edo hizkuntz aldaketa nabarmena gertatzen da, etxean zein eskolan umeak euskalduntzen hainbeste esfortzu egin dituzten guraso zein hezkuntzako profesionalen oinazerako.² Txosteneko datu guzti guztiek erakusten dute aldaketa hau, eta seguruenik lanaren irakurketa negatiboa egiteko motiborik indartsuenak aurki ditzakegu hemen. Areago txostenak hurrengo fase eta adinetan zer gertatzen den erakusten ez duelarik, modu honetan ez baitugu jakiterik norantz jotzen duen erabilerak gazteak nagusitu ahala, bestelako espazio batzuetan —integratu ahala— hala nola unibertsitatea, lantokia e.a.-, guraso bihurtu ahala, eta abar. *Inkesta Soziolinguistikoak* diotenaren arabera, adinarekin batera erabilera ere igotzen da, baina kontuan hartu behar dugu kasu horretan 16 urtetik gorako populazioari eginiko inkesta dela.

Hizkuntza aldaketa honek, bestalde, hizkuntzaren dimentsio ezberdinak zeharkatzen ditu. Dimentsiotzat Txepetxek (Sanchez Carrión, 1987) nabarmentzen dituen hiruak hartzen baditugu (erabilera, ezagutza eta motibazioa), zera ikusten dugu: lehen dimentsioa, erabilera, nabarmen jaisten dela haurtzarotik nerabezaroa pasatzean. Jaitsiera hau, gai-

² Oinaze hau, Enric Larreulak maisukiro deskribatzen duen hizkuntzagatiko minaren barru barruan kokatzen da ezpairik gabe (Larreula, 2002)

³ Datuak modu egokian irakurri ahal izateko, kontuan hartu behar dugu bi taldeen eskola ereduen banaketa ezberdina dela, txikien artean euskarazko ereduen pisua handiagoa izanik: LMH4ko ikasleen % 64 D ereduan daude, % 29 B ereduan, eta % 7 A ereduan; DBH2ko ikasleen proportzioak aldiz, honakoak dira urrenez-urren: % 59, % 28, eta % 13. Ikusi dugunez, eskola eredua garrantzi handiko aldagaia da erabilera esplikatzeko, beraz datu hau oso kontuan hartu beharrekoa da irakurketa egiteko unean. Hala ere, ez dirudi erabileran, ezagutzaren pertzepzioan zein iritzi eta jarreretan agertzen den hizkuntz aldaketa esplikatzeko nahikoa denik.

nera, arlo guztietan gertatzen da: eskola barruan zein eskolatik kanpo, harreman formalagoetan zein informalagoetan, guraso, irakasle, ikaskide, lagun zein komunikabideekin, eta abar. Areago, euskaldun tipologia guztiak ukitzen ditu (oso neurri ezberdinetan hala ere): euskaldunzaharrak zein euskaldunberriak, ingurune euskaldunetan bizi direnak zein ingurune erdaldunetakoak. Joera orokorra oso ondo laburbiltzen du «Eskola giroko erabileren konbinazioak» izeneko azpiatalak, non honako datua nabarmentzen den: 9-10 urtekoen artean eskola giroko egoera guztietan euskaraz egiten dutenen multzoa nagusia delarik, 13-14 urtekoen artean dena gazteleraz egiten dutenen taldea da nagusi.³

Era berean, Txepetxen bigarren dimentsioan ere agertzen da hizkuntza aldaketa: ezagutzen alegia. Inkestak ezagutza erreala neurtzen ez duen arren, gaitasunari buruzko autopertzepzioa arakatzan du, datu esanguratsua lortuz: joera nagusi gisa, 13-14 urteko gazteak euskaraz baldarrago eta gazteleraz trebeago sentitzen dira 9-10 urteko umeak baino. Eta aldaketa hau, erabilerarekin gertatu bezala, sektore guztietan gertatzen da (neurri ezberdinetan hau ere); euskaldunzakar zein euskaldunberrietan.

Hirugarren dimentsioari dagokionez, motibazioei alegia, txostenak ez du datu gehiegi eskaintzen, kontuan harturik dimentsio honen konplexutasuna. Baina motibazioen barnean koka daitezkeen osagai batzuk hartzen ditu bere baitan, hala nola hizkuntzari buruzko iritzi eta jarrera batzuk. Dimentsio honetan ordea, ditugun datuekin bederen, ezin esan dezakegu euskarak atzera egiten duenik gaztelararen alde. Izan ere, konstante bat da ikasleei, oro har, euskara zailagoa iruditzen zaiela gaztelara baino, eta azken hau gustukoagoa dutela hura baino. Baina hizkuntza bien arteko aldea antzera mantentzen da bi adin tarteetan. Beraz, zaila da datu hauetatik ondorio argirik ateratzea, adinaren araberrako bilakaerari dagokionez.⁴

AURRERA BEGIRAKO ERRONKA: KALEA IRABAZI

Orain arte ikusitakoaren arabera, etxetik eta eskolatik at dago eragiteko beharrik handiena, euskararen normalizazioaren bidean; kalean alegia. Txostenak hortxe deskribitzen ditu mugarik handienak eta arazo kezkarrienak. Sarritan leporatu zaio, EAEko erakundeetatik garatu den hizkuntza politikari, arreta gehiena eskolan jarri duela, beste espazio batzuk bigarren mailan utzirik. Oro har kritikarekin bat etorrita, eta txosteneko datuen irakurketa-tik abiatuta, zenbait ohar kontuan hartu beharrean gaudela uste dut.

Lehena, aipatu ditugun eta txostenean agertzen diren hiru sozializazio espazioetan gertatzen dena ondo ulertu beharra da. Euskararen erabilerari buruzko kezkek agertzen direnean, joera bat antzematen da maiz, eskolari esker umeak euskaldundu egiten direla baina testuinguru sozialaren ondorioz ikasitakoa erabiltzea oztopatu egiten dela esateko. Nolabait, eskola ikasteko gunea eta kalea erabiltzeko gunea balira bezala, horrela Txepetxek aipatzen dituen dimentsioetako bi horietako bakoitza espazio konkretu bati lotuz. Kasurako, erabileraren inguruko neurketak egiten diren gehienetan —txosten hau salbuespena da— ez da kontuan hartzen eskola barneko erabilera: *Inkesta Soziolinguistikoa*k adibidez familia, lagun artea, lantokia eta eremu formala (eskola salbu) hartzen ditu erabilera neurtzeko gune gisa; hutsune handia eskola baztertzeari, umeen bizitzan eguneko hainbeste ordu okupatzen dituen espazioa dela kontuan harturik. *Kale Erabileraren Neurketak* ere kaleko erabilera neurtzen du, ez eskola barnekoa. Ikuspegi honek, hartara, albo batera uzten du oso kontuan hartu beharreko egitate bat: alegia, eskolan euskara erabili egiten dela, aurrez aurreko harremanetan (irakasle zein ikaskideekin dituztenak), bitartekotutako harremanetan (ikasmaterialekin bidezkoak) zein makinekiko harremanetan (interfazeak). Hots, eskola ikasteko guneaz gain erabiltzeko gunea ere bada. Eta, bide-nabar esanda, inoiz baino gehiago erabiltzen da gaur egun.

Beste alde batetik, eskolan ikasi eta kalean erabili egiten delako sinplifikazio honek, albo batera uzten du bigarren gertaera bat, txostenak oso ondo islatzen duena: kalean hizkuntza ikasten da, baina —datuen arabera— gaztelara gehiago euskara baino. Zentzu honetan oso adierazgarria da hizkuntz gaitasunaren autopertzepzioari buruzko informazioa. Ikusi dugun bezala, adinean gora egin ahala gazteak trebeago sentitzen dira gazteleraz euskaraz baino; eta hau sektore eta ingurune guztietan gertatzen da. Jakina, ez dugu pentsatuko 9 edo 10 urterekin duten euskara gaitasuna apaldu egiten denik 13-14 urterekin; hobetu edo —gutxienez— mantendu egingo bide da. Hortaz, beste honako hau pentsatu beharko dugu: adin bateko eta besteko hizkuntz beharrak ezberdinak izanik, etxean zein eskolan eskuratzen diren gaitasunak egokiagoak izan daitezke adin batean beste adin batean baino; edota egokiagoak espazio batzuetan, beste batzuetan baino. Eskolan matematika edo geografia euskaraz azaltzeko gaitasunak eskuratu daitezke, edota elkarriketa funtzionalak garatzekoak; baina agian ez hainbeste txisteak kontatzeko edo emozioak adierazteko gaitasunak. Eta azkenak funtsezkoak dira kalean. Kontua zera da: non ikasten dira, behin nerabezaroan sartuta, sortu diren komunikazio beharretarako hizkuntza gaitasun berriak? Ezbairrik gabe kalean; neurri txikiagoan etxean eta eskolan.

⁴ Edozelan ere gai honek sakontzea mereziko luke. Oro har, ez da ondo ulertzen adinarekin batera euskarazko gaitasunaren autopertzepzioa jeitsi eta gaztelarazkoarena igotzea, eta hizkuntzaren zailtasunari buruzko iritzietan edota gustu-adierazpenetan bi hizkuntzen arteko alderik ez gertatzea. Euskara zein gaztelara eguneroko komunikazio tresnak izateaz gain, eskolako ikasgaiak ere badira. Beraz, jakin beharko genuke ikasleek hizkuntzekiko jarrerak (gustua) eta iritziak (zailtasuna) inkestan adierazi dituztenean, zer den zehazki baloratu dutena: hizkuntza-praktika, ala hizkuntza-ikasgaia.

Beraz, eskolan «euskaldundu eta kalean erabili» eskematik urrundu, eta espazio guztietan ezagutza landu, erabilera sustatu, eta motibazioa areagotu egin beharko luke hizkuntza politika batek.

Bigarren oharra aurrekoarekin lotuta dago: izan ere aztertu ditugun hiru espazioetatik eragiteko zailena baita kalea. Jadanik esana dugu eskola dela eragiteko errazena (oso zaila izan arren), administrazioak maila handian kontrolatzen duen espazioa izanik. Etxean eragitea are konplexuagoa da, eta azaldu dugun moduan bide sozialetatik eragiten da gehiago, instituzionaletatik baino. Motibazioak, atxikimendua, kontzientzia eta oro har nagusien hautu kontzientearekin zerikusia duten faktoreak berebiziko garrantzia dute hemen, eta horiek irabazi beharra dago etxea normalizaziorako eragile izan dadin.

Kalea aldiz hiruetan konplexuena da. Alde batetik espazio homogeneoa ez delako. Era askotako egoera eta jarduerak sartzen dira erabili dugun kategoria honetan: batzuk antolatu eta eragile batek kontrolatu xamarrek (txostenean aipatzen diren udalekuak kasu), beste batzuk formalki ez egituratuak (lagunartea adibidez). Bestetik, ikusi dugunez, espazio hau oso garrantzi handikoa da nerabeen sozializazioan, eta seguruenik orain arte baino arreta handiagoa jarri behar zaio euskararen normalizaziorako gune gisa. Horrela, txostenean aipatzen diren eskolaz kanpoko jardueretan eragitea ezinbestekotzat jo beharra dago, espazio horietan motibazioak landuz, hizkuntz gaitasuna —egoera konkretu horretako beharrei lotutako gaitasuna— landuz, eta erabilera ere landuz. Kasu batzuetan, tresna instituzional eta sozialak daude horretarako; beste batzuetan aldiz tresnak ahulagoak dira.

Nerabeak, bere sozializazio prozesuan eskolaren pisua arindu eta kalearena handitu ahala, honako egoeran aurkitzen du bere burua, bereziki ingurune erdaldunetatik badator: euskaraz eskuratu dituen gaitasunek zenbait testuingurutan balio diote; baina murgiltzen ari den beste zenbait testuinguru berritan, ez hainbeste. Euskaldunberri helduak oso ondo ezagutzen du egoera hori: euskaltegian euskara ikasi eta diren titulu guztiak eskuratuta ere, mugak sentitzen ditu zenbaitetan: dela konnotazioez baliatzean, dela hizkeraren bitartez nongotasuna adieraztean, dela sentimendu sakonek kanporatzean, eta abarretan. Motibazio altuko euskaldunberri helduak gainesfortzua egingo du muga horiek gainditzeko; baina zein motibazio behar du nerabe euskaldunberriak gainesfortzu bera egiteko, kontuan harturik gainera bere euskalduntzea ez dela izan hautu kontziente eta propio baten ondorio?

Zentzu horretan, agian guraso eta oro har nagusiekin hobeto funtzionatu lezaketen kontzientzia kanpainak ez dute horrenbeste arrakastarik izango nerabeekin. Hauek nortasuna eraikitzeaz azken fasean —fase traumatikoena izanik— sartu berri dira, eta seguruenik sentiberagoak izango dira eredu eta erreferenteekiko, arrazoimenaren bitartez sartzen diren motibazioekiko baino. Erreferenteen arlo hori [adibidez gizarteko pertsona entzutetsu edo, E. Morinek (Morin, 1966) definitzen zituen bezala, *olimpikoek* osatzen dutena] estrategiko bihurtzeko daiteke hizkuntz politikan, euskalduntze prozesuaren beste fase batean testuliburuak izan daitezkeen bezain estrategiko alegia.

Beste tresna batzuk, azken hamarkadetan sozializazioan garrantzi handia hartu dutenak, komunikabideak dira; eta hemen, nire aburuz, egin zitekeena baino nabarmen gutxiago egin da. Komunikabideek motibazio, ezagutza zein erabileraren dimentsioetan lan egin dezakete. Lehenean, hizkuntzaren inguruko iruditeria landuz: euskara hizkuntza bizi gisa aurkeztuz, olinpiko euskaldunen erreferentzialtasuna biderkatuz, eta abar.⁵

Ezagutzaren edo *corpusaren* arloan ere lagun dezakete komunikabideek, adibidez nerabe eta gazteek beharrezko dituzten hizkuntz gaitasunak landuz. Sarriegitan entzun edo irakurri dugun «telebista ez da euskara irakasteko tresna» leloa,⁶ telebistaz zein irakaskuntza-ikaskuntzaz ikuspegi okerra edukitzea da. Ez gara telebistaz euskarazko eskola magistralak eman behar direnik esaten ari, ikastea ez baita eskolak jasotzea. Dioguna da hizkuntzaren aldaketarako tresna izan dela telebista munduko herrialde guztietan: kasu batzuetan estandarizaziorako (Italia), beste batzuetan hizkuntza atzeritarrak ikasteko (Europako hizkuntzak Magreben edo ingelesa Europako Iparraldean), eta abar. Eta giro ez euskaldunetan bizi diren gazteentzat, telebistak ez eze gainerako komunikabideek, —zein bere ezaugarriekin— behar dituzten eta eskolak eskaini ezin dizkien hizkuntz gaitasun berri batzuk lantzeko aukera eman dezakete. Irratiko zenbait esperientzia izan dira arlo horretan, ondo aztertu eta ebaluatu beharko direnak.

Azkenik, erabilerari dagokionez, komunikabideak erabilerarako beste gune bat bezala ulertu beharko lirateke. Aurrez aurreko harremanez gain, tresna teknologiko eta erakunde bitartez ditugun harremanek gero eta garrantzi handiagoa dute gure bizitzan, eta harreman horietan hizkuntzaren erabilera egiten da. Arlo honetan kokatzen dira komunikabideen bitartez burutzen diren harremanak ere. Hauek, era berean, bide eraginkorra izan daitezke ingurune erdaldunetan sakabanatuta bizi diren euskaldunak (eta horrelakoak dira txostenak aztertzen dituen gazte gehien-

⁵ Ildo honetan honako gogoeta egin beharko genuke: gaztelarazko euskal telebistan gazteen artean arrakasta handia duen saio bat ematea (adibidez partaide zein ikusle gehientsuak euskaldunak dituen *El conquistador del fin del mundo* saioa) euskararentzako aukera bat galtzea baino are larriagoa da: irudi mailan gazte euskaldunen aurrean gaztelera balioetsi eta euskara gutxietea da.

⁶ ETBren sorreratik bertatik datorrena (Torrealday, 1985, or. 41).

tsuak) elkarrekin harremanetan jartzeko, eta euskararen unibertsora integratzeko.

Hizkuntza politikatik begiratuta, nago komunikabideei behar baino arreta gutxiago jarri zaiela azken hogeita hamar urteetan, erakunde publikoei dagokien eginkizunean berderen; hala herri ekimenetik datozen euskarazko medioak lagundu eta sustatzen, nola gazteleraz aritzen direnak arrautzen zein ekimen publikoetakoak hizkuntza politikarako tresna gisa erabiltzen. Halaber, neurri batean aukera bat betiko galdu delako sentipena daukat. Izan ere duela hogeita hamar urtetik hona asko aldatu da komunikabideen panorama. Komunikabide handi eta gutxi batzuk (teletarri dagokionez gainera jabetza publikokoak) izatetik, era guztietako komunikabideak izatera pasatu gara; publikoak-pribatuak, handiak-txikiak, hemengoak-kanpokoak, pantaila handikoak-pantaila txikiak, finkoak-eramangarriak eta abar luze bat aipa genezake. Neurri handi batean, estatu nazionalari ekonomiarekin gertatu zaiona gertatu zaio administrazioari komunikabideekin: kontrola galdu egin du —ez guztiz baina bai neurri handi batean—. Eta baldintza hauetan, komunikabideak hizkuntza politikaren zerbitzura jartzea, lehen baino dezente zailagoa da. Horregatik, jadanik berandu da egin ez diren gauza asko egiteko. Seguruenik emaitza oso positiboak utziko zituen garai batean ETB1ek umeen artean lortu zuen erakargarritasuna; baina hura tokitan dago, eta egungo panoraman pentsaezina dirudi hegemoniazko egoera hartara itzultzeak. Eta orduan egin ez zena (adibidez txostenak aztertzen dituen nerabeei arreta gehiago jarri ez izana) zailagoa izan liteke orain egitea.

Amaitzeko, eskolatik kalera igarotzean gertatzen den hizkuntz aldaketari aurre egiteko, oso kontuan hartu beharko dira komunikabideetan eta, oro har, komunikazio moduetan gertatzen ari diren aldaketak. Izan ere gazteak eta nerabeak izanik modu horietan gehien murgiltzen ari direnak, sortzen ari diren egoera berriek zein aukera eskaintzen duten hausnartu eta bertan hizkuntz politikatik nola eragin asmatu beharko da. Artikuluaren hasieran azpimarratu

dugun bezala, txostenak argi uzten baitu gauza bat: eragiteko aukerak baliatuta eragiten denean, hizkuntz politikak emaitza ikusgarriak ematen ditu.

ERREFERENTZIAK

EUSTAT. 2006: *Biztanleriaren eta etxebizitzaren zentsua 2006*. Berreskuratua urtarrilak 23, 2013, -(e)tik <http://eu.eustat.es>.

HIZKUNTZA POLITIKA KULTURAORDETZA, eta EUSKAREN ERAKUNDE PUBLIKOA. 2012: *Inkesta soziolinguistikoa 2011*. Gasteiz. Berreskuratua -(e)tik <http://www.eke.org/eu/kultura/euskara/soziolinguistika/inkesta-soziolinguistikoa-2011>.

LARREULA, E. 2002: *Dolor de llengua*. Valentzia: Tres i Quatre. Berreskuratua -(e)tik <http://www.casadellibro.com/libro-dolor-de-llengua/8475026583/862830>.

MORIN, E. 1966: *El espíritu del tiempo: ensayo sobre la cultura de masas*. Madrid: Taurus.

SANCHEZ CARRIÓN, J. M. 1987: *Un futuro para nuestro pasado. Claves de la recuperación del euskera y teoría de las lenguas*. Donostia: Txepetx/Elkar.

SOZIOLINGUISTIKA KLUSTERRA. 2012: *Euskal Herriko Hizkuntza Erabileraren VI. Kale Neurketa*. Berreskuratua urtarrilak 23, 2013, -(e)tik <http://www.soziolinguistika.org/ehkaleneurketa>.

TORREALDAY, J. M. 1985: *Euskal Telebista eta euskara*. Donostia: Elkar.

TXILLARDEGI. 1994: *Soziolinguistika matematikoa*. Bilbao: Udako Euskal Unibertsitatea.

ARRUE PROIEKTUAREN EBALUAZIO DIAGNOSTIKOA 2011: IKASLEEN HIZKUNTZA ERABILERAREN DATUAK TXOSTENARI BURUZKO GOGOETA

EDUARDO APODACA

UPV/EHU - Euskal Herriko Unibertsitatea

AURRE-OHARRAK

Zoriontzeko tresna dugu esku artean. Halako gehiagok jarraipen bat emanez gero, egindako inbertsioen zuzen eta okerrak agertuko dizkigute, horretarako dira-eta ebaluazioak. Zoritzarreko datuak, oster. Ez dakit zein neurritan datuok errealitatea erakutsi edo eraikitzen duten, hala edo horrela, bi moduetara, ez dira baikorrenak, ez pozgarrienak. Arrue proiektuan zabaldu den sare orokor hura izan barik ere, inguru hurbileko ezaguerak eman didan irudi ezkorra baieztatzera etorri zaizkit datuak. Ezkortasunaren muina ez da euskara gutxi edo asko erabiltzen den, egindako inbertsioa alferrikakoa ote den susmoa baizik. Susmoa dut euskalduntzea eragile askoren bultzada nahasi eta desordenatu bat baino ez dela, eraginkorra, baina ez efizientea.

Bestalde, aitortu behar dut honelako lanen aurrean zalantza metodologiko eta ezinegon epistemologiko asko sortzen zaizkidala. Ez nagusia, ezta hutsalena ere, kontzeptu disposizionalen ingurukoa da: gustuak, nahiak, joerak, jarrerak, motiboak eta abar. Nire ustez ez dago gauza handirik egiterik guztiz indexikalak diren adierazpide horiekin ez bada testuinguruaren berri xeheki eta zehazki emanez. «Gustuko al duzu...?» Ba al dute umeez erantzun bat, orokorra eta edozertarakoa? Gustuko zertarako? Noiz? Norekin? Nola?¹

Hori dena adibide bat baino ez da, zalantza nagusia zeharkako eta pertsona bidezko neurketek sortzen didate: informazio fidagarria al da protagonistek emandakoa? Horren ondo ezagutzen al dute zer egiten duten eta zergatik? Nik berebiziko garrantzia ematen diot jendeak bere jokaeren kontu emateko erabiltzen dituen metodo, narrazio, azalpen eta halakoak jasotzeko. Hala ere baina, maiz zentzuzko azalbide horiek duten testuinguru arautzailea «ikerketa» bera da. Dudakor geratzen naiz bere jarriaren kontu emateaz gain, bere jokaerak zehaztu eta kuantifikatu behar dituen «ikertuaren» erregistratze-gaitasunen aurrean. Eta zalantza

handi bat daukat jokaera horiek sailkatu eta kategorizatu behar direnean: benetan bereizi ahal dugu kasu guztietan hizketaldi bat erdaraz edo euskaraz izan den? EAEko ikasle askok (gainerako hiztunek bezala) ez dute euskara/erdara erabiltzen, baizik eta euskara-erdara nahaste bat, edota *mixed language* delako bat, *euskañol* deritzon hori. Horri esker, euskara agertu da askoren jardunean, baina ez dago argi nola kuantifikatu beharko genukeen hori: euskara edo erdarara al da? Ez ote dugu kategoria mistorik behar? Dena den, nire kezka dira eta ez lan honen akatsak.

Eta azken aurre-oharra: uste dut ikerketa hauek esan barik doazen hainbat eta hainbat kontzeptu, ideia edo burubide dituztela euskarri, horietako asko aldatzeko tenorean gaude. Baten bat, ez denak, aipatuko dut.

MINTZOAREKIKO LOTURAK AGERIAN

Datuak komentatu aurretik, Arrue txostena irakurri ahala izan ditudan inpresio orokorrak adierazi nahi ditut. Inpresioak ataltxo honen izenburuan dituzue bilduta, ez dira berriak, hizkuntza-panorama behatzeari hainbatean izan ditut, baina txostenak bizitu dizkit. Ondokoak dira, beraz.

Edozein aztura ikaste- eta ohitze-prozesu baten emaitza, eta mintzoa aztura multzo bat da zeinaren bidez gorputzak bereizten eta batzen diren, zeinaren bidez *pertsona* bilakatzaren garen eta elkarteak sortzen ditugun. Azturak trebatu beharreko gaitasunak dira, ohikoenek ere inoiz aparteko trebakuntza behar izan dute.

Gizakiok bizirauteko elkarlana behar dugu, talde-abereak gara, eta elkartzeko eboluzioak eman digun tresna nagusia ikasi edo aktibatu beharreko gaitasun bat da, mintzame- na, haren bitartez mundua antolatzen dugu, geure burua

¹ Esate baterako, nire ustez esanguratsua dena: hitz egiteko erraztasun erlatiboaren galderan, adin tarte batetik bestera euskaraz lehen hizkuntza dutenen artean erdaraz errazago egiten dutela diotenak %8tik %16ra pasatzen dira. Hau da, erdaraz errazago moldatzen direla sentitzen dutenak halako bi dira DBH2n. Baina nola ulertu behar dugu hori? Euskaraz egiteko gaitasuna galdu al dute? Edo bestela, ez dituzte euskaraz adin tarte horretan behar diren hizkuntza-baliabide pragmatiko, eta psikosozial guztiak behar beste lortu, edo aurkitu? Ikasleek egindako aitorpenak dira, hots, haiek sentitzen edota adierazten dakitena...

antolatzen dugun neurrian, elkartean kide bihurtzen garen neurrian. Etengabe ari gara gaitasun hori trebatzen, eta moldatzen, etengabe ari gara gure mintzoa, jende-mintza, egokitzen.

Edozein gizakik du atxikimenduzko lotura bat bera eratu duen inguruarekin: ingurua da, eta jakina, lotura bat du, funtzionala bezain emozionala, inguru sozialeko kideak biltzen dituen mintzarekin. Mintza beraren izaera-modua delako. Hori da funtsezko lotura hizkuntzarekin, baina ez bakarra, izan ere, jendeak ingurura moldatzeaz gain, badu ingurua bera proiektatu eta eraikitze dohaina. Eta bizi-inguru hurbiletan, senide edo auzo, adiskide edo ikaskideen konpainian, inguru hartako mintza edo arauzko aztura kolektiboak zein diren edota zein izango diren irudikatzen ditu eta irudikapenei lotzen die bere burua. Beti doaz batera mintzoaren transmisioa eta mintzo haren gaineko balio, iritzi eta arauak (erabiltze-arauak barne), eta batera dira aldatzen eta elkar eraldatzen.

Hortaz, bi dira, nire ustez, oinarritzko loturak mintzoeziko: bata mundura agertu ahala jaso duguna, mintzamina aktibatu diguna (ama-hizkuntza edo lehen hizkuntza deitu den hori eta beti bakarra ez dena, jakina), bestea, askotan hura bezain loteslea, mintzoaren gaineko «diskurtsoa»: lotura ideologikoa, proiektuetan zertuta. Labur esan, bata arimaren eta munduaren mintzak zaizkigun mintzoeziko dugun bizi-lotura funtzionala (psikofuntzionala), bestea mintzo bati hitzez, iritziez eta jardunez emandako balio loteslea (diskurtsiboa).

Kontuan hartu behar dugu, beraz, hainbat bizi-ingurutan bizi garela eta haietan egoki lotzeko eta egoki jarduteko beste horrenbeste lotura psikofuntzional (bizitzeko zein jarduteko «irekitze psikologiko») ezinbestekoak zaizkigula; eta horrekin batera, praktika horiei buruz etengabe ari garela «iruzkinak» eta «balorazioak» egiten. Nekez topatuko dugu mintzo eta mintz bakarra duen jendarterik, gehienetan harreman-zirkulu bakoitzak berezkoa duen mintzoa sortu eta lantzen du eta oharkabea edo oharki eztabaidatzen eta adosten du zein hizkera den zuzen eta oker, zein den on eta txar, zein gure eta besteren. Zein den, hitz batez, gure arauzko mintzaera.

Hizkuntza baten erabilera atxikimendu kontua da: harreman-eremua eta bertako kideak egituratzen dituzten mintzoeziko atxikimendua hain zuzen. Bitara izan ohi du lotura: izatez eta iriztez. Atxikimendua (lotura erabili dut zentzu berean) arauetan xehatu ahal da: «honela egiten dugu>honela egin behar dugu» bide bat da, «honela egin behar dugu>honela egiten dugu» bestea. Hau da, *de facto*

egiten duguna «normatibo» bihurtzen zaigu eta *de jure* iritzi duguna *de facto* egiteko gaitasuna dugu. Euskararen kasuan, lotura biak dira beharrezkoak eta gazteek biak ikasi beharko lituzkete. (Ez dugun) naturaltasun baten izenean «aparatu ideologikoa edo nomikoa» alde batera uzten ari gara, bestela esan, arauz kanpoko praktikek, eta zer esanik ez, praktika minoritarioek behar duten «lotzeko» gehigarri diskurtsiboa alde batera uzten ari gara. Halako egoera batean, izatez ikasi ez dutena, iriztez ere bereganatuko ez dutena, non geratuko zaio gazteari? Lekutan².

UME-MUNDUAREN AKABERA

Aukera formalizatua da 9-10 eta 13-14 tarteko ikasleak hautatzea ebaluazio-ikerketan hauetan, benetan esanguratsua den adin-aldaketa baten aurrean gaude. Urte gutxi horien buruan munduarekiko harremanak, behar eta nahiak norabide batean aldatuko dira: mundu soziala gero eta zabalagoa izango da, eta ondorioz mundu horietan *nor* izateko behar diren baliabideak ere gero eta gehiago izango dira, baina oroz gain, mundu horietan umeak helduen mendetik askatuko dira eta euren artean, ustez, eraikiko duten mundua nagusituko zaie: pareek, adinkideek, gazte mundu autonomo bat dutela sinetsiko eta sinestaraziko diote elkarri eta behar eta nahiak bertan definituko dituzte. Definitu eta arautu beharreko kontu haietako bat dugu hizkera, hitz egiteko era.

Ikus dezagun mundu-aldaketa «irudikapenak» atalean (txostenaren 2.1.10 puntuan). DBH2koei soilik egindako galdera zuzena da: *Zein doakie hobeto... ?* Nik ikasleentzat eremu ezagun eta eremu ezezagun direnetan sailkatuko nituzke eszenak: lantegia eta jendaurreko hizlaria ezezagunagoak zaizkie, familia eta gela bainoago. Horrela, bada, erantzun dutena, batik bat, eremu ezagunetako euren bizipena baino ez da: familian euskaraz % 20 bat (hala omen da orokorrean, ikusi eranskinetan 4 atala) eta gelan % 49 (D ereduan %58,8). *Zein doakie hobeto?* Berez, inguruan izatez normalizatuta duguna baino ez. Bizi izandakoa diote, oraindik ideologia propiorik ez dute, ez hizkuntzari dago-kionez. Baina prest daude eremu ezezagunetan moldatzeko eta badakite han, lan-munduan edo harreman publikoetan, erdara dela nagusi eta euskara atzean, eskolan eta familian, haurtzaroko bizi-eremuetan geratuko dela gehienbat. Nork eutsiko dio ume-hizkuntzari? Aldez aurretik erantzun ahal du: bizi-praktiketan ume-hizkuntzarekin lotura psikofuntzionala duenak (hura ikasi duelako, hura bizi-eremuaren hizkuntza delako, edo bizi-eremuaren mintza izan barik, haren gaineko diskurtsoak, balio-sareak, harrapatu eta lotu duelako).

² Noski, alderantziz ere erabili ahal dugu azaltze-hipotesiak baino ez diren atxikimendu edo lotura hauen inguruko gogoeta. Gazteek izatez eta iriztez mintzo batean ohituz gero, heziz gero, hari lotuko zaizkio, eta oso berea izango zaie; horietako bat izan ezean ere, bestearen indar loteslearen arabera (hots, harreman-eremuan duen adostasunaren arabera) eutsiko diote mintzo hari, hala edo nola.

THE INCREDIBLE SHRINKING MAN

1957ko zientzia-fikzioko film baten izena duzue izenburukoa. Gizon baten abentura xelebrea: hodei erradiaktibo batek inguratu eta handik gero gutxitzen hasten da, harik eta bistatik desagertu arte. Nik hala ikusten dut euskararen erabilera hazte eta hezte prozesuan: gero eta murriztagoa, gero eta gutxiago..., askotan bista eta belarrietatik desagertu arte.

Datuek inpresio hori baieztatu didate; adin batetik bestera doan tarteari antzeman ahal diogu aldaketa handiago baten hastapena: euskaraz hitz egiten dute txikiek, hala edo nola *hablatzen* dute geroago, *y siguen en castellano en la gela y en el jolastoki, y para qué seguir hablando como la andereño, si yo no soy andereño y tú tampoco...* Zein da, baina, euskara gutxiarazten duen hodei erradiaktiboa?

Lau urteren buruan euskal munduaren estutasuna eta txikitasuna agerian jartzen zaie. Euskararena, mundu labur, txiki, eskasa da. Aukerak ugalduko zaizkie gazteleraz eta ingelesez ere, euskaraz zer geratuko? Irratia? Musika? Ez al dira horiek ere galtzen ari?³

Baina txarra agian ez da euskararen txikia eta ezgauza, txarragoa izan liteke «kontrolatuegia» dela sentitzea. Alde horretatik, datu guztiek argi hitz egiten digute helduen esku eta kontrola galtzeaz. DBH2koek zinemara joateko, irratia entzuteko edo eskolan hitz egiteko helduen kontrol gutxiago dutenean, euren aukera denean, «helduen mendeko aldagaiari» bizkar egiten diote. Ez baita batere psikofuntzionala euren gazte-inguruan. Ikaskideekin LMH4n euskaraz aritzen direnak % 36 dira gelan, 17 jolaslekuan, DBH2koen artean, berriz, gelan %14, jolaslekuan apenas 11. Hamaika horiek non diren botako dut hipotesi moduan: euskal herrietako D ereduan. Erdaraz aritzen direnen portzentajea, ordea, LMH4n 13tik 3ra igotzen da gelatik jolaslekura, eta DBH2n 37tik 59ra doa helduen kontrol galera: gelan utzi dute gehienek euskara.

Baina gelan ere helduen agintea ezinbestekoa da nonbait: LMH4n euskaraz ikaskideekin beti edo gehienetan egiten dutenak %60 dira eta irakasleekin %74, DBH2n ikaskideekin %28 eta irakasleekin %61. Labur esan, irakasleak eragimen handia du LMH4n, baina harekin jokaera aldatu beharra nabariagoa da DBH2n: DBH2ko irakasleak gero eta urrunago ditu ikasleak, handik gutxira, galduko ditu, besteak beste, ikaskide arteko jokaeratik irakasleekin eduki beharreko

horretara distantzia nekagarria eta gaindiezina izango dutelako gazteek⁴. Nondik aterako dute bidaia hura, egokitze akigarri hura, egiteko kemena?

Halako datuak behin eta berriro errepikatzen dira beti joera berean: zenbat eta helduen kontrol gutxiago, orduan eta erdara gehiago. Horrez gain, horri guztiari gehitu behar diogu euskara hiperzuzentzeko joera: badirudi inoiz ez dela zuzena, inoiz ez dela libre, gutxitan balio duela barre egiteko (eta jolasteko), eta gutxitan helduen atzaparretatik kanpo adierazpide berriak asmatzeko. Zenbat hitz ikasi behar izan dituzte gurasoek seme-alabengandik «X» izateko (non X unean uneko hitz bat den «bizigarria eta bereizgarria» adierazteko, adibidez: *guay*), eta haiek helduengandik eta euskaraz zenbat halakorik?

Oraindik orain gehienentzat euskara atmosfera artifizial bat baino ez da. Ondo maneiatu ahal dugu atmosfera hori eremu hiperkontrolatu batean: eskolan edo antolatutako jardueretan... Baina laborategiko atmosfera kontrolatu horretatik kanpo, ai zelan aldatzen diren gauzak!

EUSKARAREN HOSPEL ALDERA

Euskararen galera atzera elikatzen den prozesua da: zenbat eta gutxiago egin euskaraz orduan eta gaitasun gutxiago eta erabilgarritasun gutxiago, orduan eta ezgauzagoak hiza eta hizkuntza. Hori dena areagotzen da euskararen opakotasunaren arabera, izan ere, bizi-eremu asko opakoak dira euskararentzat, motz esan: eremu ez euskaldunetan gaztelania lehen hizkuntza duten A ereduko ikasleek zer dakite euskaraz eta euskarari buruz? Are motzago: euskara, eskola-irakasgai bat.

Aski opakoa izaten zaio euskara irakasgai hutsa duenari, batez ere inguruan euskara «apain sinbolikoa» besterik ez denean. Ume edo gazte baten bizi-eremu funtzionaltan (senitatean, eskolan, pareen artekoan, auzo-giroan edo he-dabideetan) euskarak eta euskaraz egiteak zer leku betetzen dute?

Jakina, opakotasun hura gradu kontua da. Demagun, ikerketaren datuak erabiliz, ikusgarritasuna bermatuta dugula herri batean euskaldunen proportziona % 30etik gora denean, gutxieneko muga bat izan liteke hura. Muga hartatik beherako herrietan, antza denez, ehun ikasleko 10,8 daude A ereduan LMH4n eta 22,2 DBH2n: opakotasuna gora doa.

³ Euskarazko irratia, esaterako, ia 4 puntu jaisten da LMH4tik BDH2ra, zinema 9 puntu inguru, euskal musikagintzaren harrotasuna urtu egiten da DBH2ko gaztelerazkoaren 40,9 eta beste hizkuntzazkoaren 47,2 horien bero kiskalgarrian.

⁴ Erabileren arteko korrelazioetan, txostenaren 31 orrian, adibidez, argi ikusten da LMH4n gela-irakasle binomioa dela eragilea (biak desagertuz gero, erruz jaisten da euskararen erabilera), DBH2n, ostera, gelak eragimena galdu du eta irakaslea da eragilea, baina hura ere eragimen gutxiagoz.

Euskalduntzearen ilunalde, hospela. Herri horietan, ikaskideekin jolaslekuan euskaraz egitea izango ez duten bizipen galdu bat da (ikusi 36. grafikoa, txostenaren 35. orrian), han euskara askoz jota ere gelan eta batez ere irakasleekin egin beharreko jardun bat da (39 eta 42 grafikoa). A eredu da hozpeleko bazter opakoena (ikusi 61, 64, 67, 70 grafikoa: euskararen aztarnarik ez).

Eta zenbat dira halako ikasleak? Euskaldunen muga minimo horren azpiko herrietan bizi diren ikasleak: LMH4n zein DBH2n ehun ikasleko 49,3 dira. EAEko ikasle guztien erdia erdal gunen horietan bizi dira. Herri horietan D eredu ikasleen erdira heltzen da, ez da gutxi. Baina esan bezala, normala, guztiz normala deritzot, horientzat euskara eta are gehiago euskaraz hitz egitea eskolaren osagaia baino ez izatea. Erabat formalizatua, ikasgai gisa edo harreman eredu artifizial (eta bereizi) gisa.

Gure gazte hauek oso normalak dira, harreman zirkulu batetik bestera igarotzean jakintza pragmatiko osoa dute: hizkuntza-sena, hain zuzen, eta erregistroa zuzen egokitzen dute egoeraren arau sozialen menara; hori bai, erregistroaldaketa euskaratik erdarara doanean, nekez alderantziz, aldaketa hori egiteko behar den abagune eta gaitasuna ez dutelako.

ESKOLAREN PORROT LASAIGARRIA

Eskolaren bizkarrean jarri dira, ustez oso garrantzitsuak diren eginkizun eta egitasmoak. Geletatik, pedagogia eta didaktika lagun, irten behar zuten jendarte goitik behara aldatuko zuten kontzientzia berriek. Kale egin omen du eskolak: gazteek ez dute jendarte iraui. Curriculetan ezarri balioak han geratu dira, eta euskara haiekin batera; gazteek ez dituzte guztiz bere egin. Bitartean, eskolak lan hura egin artean, gizartea gaurko eta ez biharko negozioetan murgildurik lanpetzen da, egitasmo horiek noizbehinka ebaluatzen dituelarik.

Barkatu ironia, baina ezin dut halako pentsaera onartu, batez ere, eskandalu kutsu batez janzten denean: *gazte matxista horiek!* esaten denean, nire buruari galdetzen diot zer egin ote duen jendarte deritzogun abstrakzio horrek bestela izan zitezen. Eskolari egotzi heziketa, beste hezte-eta sozializazio-eragilerik izan ez balitz bezala. Ez da beti horrela, badakit, eta beharbada euskalgintza salbuespen bat izan da leku askotan; ez guztietan, ordea. Eta are gehiago, onartu beharra dago euskararen kasuan gutxi eskandalizatu dela eskolaren porrot erlatiboaren aurrean. Oker ibil naiteke, baina nire inguruan jaso dudana inpresioari kasu

eginez gero, esan beharko nuke jende gehiena bat datorrela euskarari eman diogun leku eta funtzio subalternoarekin. Ondo dago, beraz, eskolako geletan, han barna ondo zaindurik, eta jolaslekuetan eta batik bat ume txikiei hitz egiteko denean. Umeak eskolan uzten ditugunean, gazteak hara bidaltzen ditugunean, haien motxiletan doa euskara.

Zenbat helduk euskaldundu du bere burua seme-alabekin batera? Zenbatek aldatu du hizkuntza ohitura seme-alaben eraginpean? Benetan jakin nahiko nuke asko direla, momentuz nire inpresioekin eta txostenean agertzen diren datuekin, oso gutxi direla esango nuke. Euskara jakintza on bat da, seguru, gehienen ustez; nonbaiten, noizbait, erabilgarri izango dena, ingelesa bezala. Kanporakoa da, euskaraz bizi ez den tokietan euskara kanpo-inbertsio bat baino ez da, eta ez honakoa (familia, lagunartea, etxea, auzoa, herria) aldatzera etorri den ezer. Alde horretatik, lasaigarria izango zaio askori ikustea euskal eskolak ez gaituela aldatu, ez gaituela euskaldundu, ez dagoela horretarako arriskurik. Heldu ahala, gazteak helduen gizartera egokitu dira sen onez.

EUSKALDUNTZEAREN ESPERIMENTUEN BALIOZKOTASUN EKOLOGIKO ESKASA

Eskola laborategi gisa aurkeztu dut, han *euskalduntzea* deritzogun esperimientua hala-holako lorpenekin egin da. Hainbat aldagai ondo kontrolatuz, mendeko aldagaiari nola eragin ikasi dugu. Hala ere, harritu egiten gara, nonbait, esperimentuaren muga ekologikoak begi-bistan ditugunean: horren eskasa da esperimentuaren baliozkotasun ekologikoa! Eta txostenean hala irakurri ahal dugu: «Ikas-kideen arteko erabileretan, nabarmentzekoa da zonalderik euskaldunenean (>%60) DBH2ko ikasleen artean euskarazko erabilera dela nagusi, eta alde txikia dagoela LMH4tik DBH2ra, beste bi zonaldeetan ez bezala» (44 orrian). Jakina bi zonalde horietan laborategian lortu dugun atmosfera kontrolatuak ez du zerikusirik kanpoko atmosferarekin. Esperimentuak kasurik hoberenean (D ereduan) *Goenkale* bat ezarri nahi izan du eskolan eta ondorioz *Goenkale* bezalako gunetara mugatzen da, gutxi asko, eduki dezakeen baliozkotasun ekologikoa.

Bestela esan, aldagaien kontrola galtzen dugunean ezin diogu euskarari eragin. Aldagai horiek ondo deskribatu dira ikerketan, batzuk ingurunearen ezaugarriak dira (euskaldunen portzentajea herrian, lehen hizkuntza edo etxeko hizkuntza⁵...), besteak eskola barneko aldagai manaerazagoak: irakasleen hizkuntza erabilera, eskolaren hizkuntza

⁵ Etxeko erabilera aldagai trinko gisa agertzen zaigu erregresio anizkoitzean, eta LMH4ko ikasleen kasuan 11. postuan agertzen bada, DBH2koen kasuan 3.a da. Esan daiteke, euskararen bazterketa leuntzen dela etxean euskara erabiliz gero. Bestela esan, praktika-gune koherenteak daude eta ondorioz hiztun kontsistenteak; edo etxe, eskola, herria inguruneak zenbat eta homogeneoagoak hizkuntza aldetik, orduan eta lotura psikofuntzional handiagoa izango dute hiztunek hango hizkuntza-praktikekin.

eredua, helduen zuzeneko kontrola (oro har, ondo zehaztuta daude «Korrelazioak *Ikasleen eskolako erabilera orokorra* aldagaiekin» izeneko taulan, 12.a, 50 orrikoa)

Badakigu zerk eragiten dion euskara erabiltzeari. Orokortu ahal da «ingurune kontrolatua»? Izan liteke EAE (ez dut EH aipatuko) hizkuntza-laborategi handi bat? Planifikatu dezakegu aldagai kontrolatuetako atmosfera bat non mendeko aldagaiari (hizkuntza-erabilerari) nahikara eragingo diogun? Eskema operatiboa argi edukiko bagenu ere, hainbat kontu politiko eta ideologiko ebatzi beharko genituzke: ez dago planifikatzaile bakarra esperimendu honetan, jendea ez da mendeko aldagai mantso eta inerte bat (protagonista izan nahi du, are eta jende hura gazte jendea denean ere), leku eta egoera guztietan ezin da planifikazio bera ezarri, jendarte-inertziak ez dira xedapen bidez aldarazten eta abar... Bestela esan, ez dago eskema operatibo hura abiarazteko ez izatez, ez iritzi ere, nahiko adostasunik. Ezta eskolan ere.

Horrenbestez, uste dut aipatu dudana eskema operatibo bera kendu behar dugula burutik. Euskalduntzea ezin da izan eskolaren lana, eta ezin halaber eskolaren eskema «zuzendu eta planifikatu» hura jendarteko eremuetara zabaltu. Euskalduntzea gatazka soziokognitiboa da gaur gaurkoz, komunikazio-gatazka bat nahi baduzue, eta eragileak maiz banako «militanteak» badira ere, gehienetan erdi ezkutuan jotzen duten egitura eta eremu sozialak dira: praktikak antolatzen eta zentzuz janzten dituzten indarrak⁶.

Aldaketa soziokulturalen eragilea ez da pedagogia orokor bat (idealki sedukzio, pertsuasio eta argudiatzean oinarritua), baizik eta gatazka soziokognitiboa: zentzuzko praktika legitiemoak sortu, eratu, definitu eta hedatzeko eta nagusitzeko gatazkak. Askotan gatazka horiek aipatu bideetatik jotzen dute (sedukzioa, pertsuasioa edo argudioa darabilte), baina gehienetan prozesu sozial «behartzaileagoak» dituzte garabide: inguru sozialaren presio normalizatzailea, legehertsapenaren markoak, talde edo pertsona arteko konformatze-prozesuak eta abar. Praktika esanguratsuak, sarri, nahigabeko eraginez hedatzen dira, ez dute, haatik, zentzu gutxiago gatazka sozial hutsean gainditzearekin batera gatazka soziokognitiboan garaipena lortuz gero.

Hizkuntza-gatazkaren fronteak ez dira derrigor odoltsuak eta ez dira beti hizkuntza arteko lehiak ere, askotan gatazkak joko eta jolas itxura hartzen du. Baina ezin da ahaztu joko hau ez dela banakoen arteko joko hutsa, ez dago hautamen guztiz librerik, ez da norberaren kontua soilik. Horregatik, funtsezkotzat daukat fronteko mugalde horiek zehaztea eta haietan gertatzen ari dena jakitea.

MUGETAN DA GAKOA: FRONTEAN IRABAZIKO DA GUDA

Ikerketan argazki orokor bat ikuskatu ahal dugu: «hau da EAEn dugun hizkuntza-erabilera». Eta nire lehendabiziko duda handik dator: zein «hizkuntza-egoera», zein «komunikazio-egoera» da EAE hori? Bat ere ez. Eredu orokorrak hainbat konturako izan daitezke baliagarriak. Alabaina, ez dakit nik, esaterako, zertarako balio duen herrialde baten BPG *per capita* ez badu ondo-ondoan herrialde haren desberdintasun-tasarik eta pobrezia-geografiaren deskriptorik. Gauza bera esango nuke hizkuntza-erabileraz. Ikerketa orokortzaile batek kasuan kasuko errealitatea (zuzenean bizi eta gestionatu behar dugun errealitatea) osentzen digu, ustez ikuspegi zabalago bat eskaintzeko. Baina hizkuntza-erabileraren aferan interesgarriena kasuak dira, bizi-eremu naturaletako egoera jakinak, eta ez abstrakzio orokorra (are gehiago, gure kasu honetan bezalaxe, «aberrastasuna», alegia euskararen erabilera, gune jakin batera kontzentratzen bada).

Nik uste dut kasuistika landu behar dugula, edo oraingo izen bat erabilita, etnografia behar dugula, komunikazio-praktiken etnografia hain zuzen. Haren bitartez kasuak zehaztu eta arrakasta izan duten esperientzien berri izan beharko genuke, badugu neurri batean halakorik. Baina, intuizioz esango nuke mugetan direla interesgarrienak.

Herri euskaldunetan, familia-hizkuntza gaztelania duten A ereduko ikasleetatik zenbatak egiten du euskaraz? Noiz eta nola? Norekin eta zein sentimendurekin? Hor fronteko muga bat, euskararen hedapenarena. Hori ikertu behar da. Beste bat, zinez «borroka-frontea»: herri ez-euskaldunetan, familia-hizkuntza gaztelania duten A ereduko ikasleetatik zenbatak egiten du euskaraz? Batek ere ez? Halakorik bada, go, hori da ikertu beharrekoa.

Eta alderantziz, zer dela eta herri euskaldunetan, familia euskaldunetako seme-alaba euskaraz eskolatuek ez dute, hala gertatzen bada, euskaraz hitz egiten? Noiz ez, norekin ez, zergatik ez, zein sentimendurekin... Euskararen atzeratzearen joera hor dago. Honetaz besteaz baino gehiago dakigula uste dut. Erdal praktikak «euskal eskolak» desageraraziko zituela guztiz konbentziturik ibili garenez, ez ditugu praktika horien iraunkortasun eta egoskorkeria aztertu. Euskal hiztunak, berriz, aztertu eta ondo destripatu ditugu. Beharbada, fokua beste norabait biratu behar dugu.

⁶ Adibide bat: estres linguistikoa dugu gatazka sozialaren ondorio psikosozialak nabarmenduz gatazka lausotzeko modu bat. Kontzeptu haren erabilera jakin baten bitartez, pertsonaren egonezina «harremanen kudeaketa-estilo» baten ondorioa izango balitz bezala aurkezten digute. Baina estresa hizkuntza-zapalkuntzaren ondorioa dela esango bagenu, erruz aldatuko lirateke praktiken esangura eta haiei aurre egiteko moduak.

Baina oroz gain, bada garaia eskolari karga arintzeko; eskolak ez du, bere ahalegin hutsez, euskara normalizatu. Eta ez diogu «lagundu behar» haren lana delakoan. Eskolak bere lana egiten jarraitu beharko du. Baina, uste dut gehienok jakinaren gainean gaudela: euskararen erabilera zabaltzea jokaerak aldatzeko prozesu larria da. Halako prozesuak espiral erako prozesuak dira: barnetik kanpora doaz hazten, baina kanpotik barnera ere kuzkurtu ahal dira (gazte jendea kuzkurtze beherakor horretan ikusi dugu). Higidura zentrifuga behar da hazkorrak izan daitezen, eta nekez aurreikusi ahal den puntu batetik aurrera prozesuak jendarte-energia gehienak bereganatuko baditu ere (une hartan joera nagusia izateaz gain, normalizatu da aldaketa, arau eta ohikoa bilakatu), arartean energia endogenoak behar ditu, nolabait esatearren: espiralaren erdiguneko

eragileen kanporako kementa. Gogotsu saiatu gara eragile horiek trinkotzen, barnera jotzen eta indarrak metatzen. Baina sen onez pentsatu izan da beti, agerian jokatu behar zuela euskarak. Bestalde, espiral forma edo garabidea badu ere, jokaera-aldaketa guztietan bezala, amua, hau da «engaiamendua», praktika esanguratsuak dira. Besterik ez dago: barnetik kanpora «euskal eragileek» praktika esanguratsuak zabaltu behar dituzte. Askotariko publiko bat dugu, ikuskizun on baten zain, benetan ona bada haiek ere aktore izan nahiko lukete. Eta jakina, horretarako botere eta baliabide sinboliko zein funtzional gehien dituenak beharko luke aitzindari. Hala egiten dugun neurrian, Arruetik jasoko ditugun datuak aldatuko dira, bestela ere, eskolaren ahalegiak efiziente izan barik jarraituko du.

2012ko ARRUE IKERKETARI NOLEGATIK EGINDAKO IRUZKINA

IÑAKI ARTOLA, SANTOS IZAGIRRE ETA IÑAKI ITURAIN

Normalizazio Legearen Garapena (NOLEGA). Hezkuntza Saila. Eusko Jaurlaritza

Iruzkin honen sinatzaileok euskararen erabilera areagotzeko esku-hartze programak garatzen aritu gara azken 20-30 urteotan, NOLEGako teknikari gisa. Esku-hartzearen ikuspegi hori hartuko dugu, hortaz, ardatz, iruzkina arrazoitze-ko. Hitz bitan: zer hartu daiteke Arrueren ondorioetatik esku-hartze programetarako? Eta hartzekotan, nork? non? nola?...

2012ko IKERKETA BERA

Arrue ikerketa-lanak beste pauso bat eman du, 2004tik hona egiten ari den bidean. Eta ez nolanahikoa. Oraingoan, LMH4 eta DBH2ko lagin ia erabatekoa izan du aztergai. Hortaz, esan daiteke esku artean ditugun datuek erabateko fidagarritasuna dutela. Ikerketa-lan horrek berretsi egin du hizkuntzaren erabilera indartu nahian gabiltzan teknika-ri eta irakasleok gure eguneroko errealitatean sumatzen genuena, azken urteotan bizitzen eta ondorioztatzen ari garena. Lehen gure susmo, intuizio eta esperimentazio soil zirenak orain euskarri zientifikoa duen errealitate izatera pasa dira, lan honi esker. Lehen begirada batean, norbaitek esan dezake Arruek dioena aspaldi sumatzen hasita geundela hainbat bazterretan. Hori egia da, baina, era berean, egia da susmoek, intuizioek edota lagin mugatuko ikerketen ondorioek bide laburra izan dezaketela antzeko maila eta kontrako norabidea duten beste batzuen aurrean.

Ikerketa eskolan egina denez, Hezkuntza Sistemak ondorioak atera beharko ditu, eta neurriak hartu. Baina, Arrueren kasuan, ondorioak eskolatik askoz haratago doaz: gizarte osoari dagokio Arrueren irakurketa eta hausnarketa autokritikoa egitea. Ikerketan nabarmen ageri da eskolak berak bakarrik ezin duela. Are gehiago, lan horretan nabarmen geratzen da eskola ondo ari dela, hobetzeko asko baldin badu ere. Hortaz, euskal gizarteak ondorioak atera beharko ditu, Arrue ikerketaren emaitzen harira, eta erantzukizunak hartu.

HAINBAT APUNTE

Ikerketaren azterketak hainbat datu esanguratsu eman dizkigu. Guk honako hauek azpimarratu nahi izan ditugu, euskararen erabilera areagotzeko esku-hartze programetan kontuan hartzeko modukoak direlakoan.

1. Euskaraz hitz egiteko gaitasun erlatiboa nabarmen jaisten da LMH4tik DBH2ra: 10 puntu inguru. Horrek esan nahi du, ikasleak eguneroko bizitzan dituen beharrei aurre egiteko, euskara balio erlatiboa galtzen doala ikasleak adinean gora egin ahala. Horrek badu lotura gaitasunarekin noski, agian gehiago, adinari dagozkion hizkuntza-funtzioak aberasten joatearekin eta baita gizarteratze bidean gailentzen ari diren hizkuntza joerekin. Aberaste hori hizkuntza-funtzioa garatzen den esparru naturalean eman ohi da. Eskolak ezin ditu asmatu funtzio-esparru horiek guztiak, ezta garatu ere. (2.1.7)

Esku-hartzea: ume eta gazteei begira egiten den antolamendu orotan, kontuan hartu behar da HN ikuspegia, erabat. Erakunde publiko zein pribatu guztiek aintzat hartu behar dute erabileraren helburua. Hala ere, modu honetan, era antolatuan eskaini daitezkeen funtzio eta esparruetara iritsi gintezke, gehienez ere. Ikasleen arteko arlo informal ez antolatua beti egongo da hor, eta egon behar du gainera.

2. Hizkuntzarekiko atxikimendua. Gustukoa duzu? Arreta handiz begiratu diogu atal honi. Izan ere, eskola gустuko gune bihurtzea badago eskolaren esku. Uste dugu eskolak helburu izan beharko lukeela esparru horretan denak gustura sentitzea: irakasleak, ikasleak eta gurasoak. Horrela, eskola gustuko gune izanik, bertan egiten dena gustukoa izango da: euskara, gaztelania, ingelesa... Maila kontzientean emandako erantzunek nahikoa positiboak dirudite. Euskarak badu atxikimendua: %44k asko, %19k nahikoa eta %25ek normala; eta horretan irakasleen

meritua azpimarratu nahi dugu. Hortaz, esan daiteke helburua neurri handi batean betetzen dela. Gaztelaniak atxikimendu handiagoa du, baina hori erabat normalizat hartu beharko dugu, laginaren izaera kontuan hartuz. DBHn apaldu egiten da euskararekiko atxikimendua apur bat, baina hori ere adinari dagokion ikasgaiekiko atxikimendua jaistearen barruan kokatuko genuke. Gaztelaniari ere gertatzen zaio atxikimendua apaltzea. Hala ere, atal honetan ikerketa lanak «nahikoa» eta «normala» aukerak eskaini izana nahasgarria iruditu zaigu. (2.1.8)

Esku-hartzea: eskolak arlo hau berariaz zaindu behar du. Euskara eta eskola gustukoa izatea ez da osagarri bat, funtsezko helburua baizik. Berariazko arreta jarri behar zaio helburu honi eta ikaslea/pertsona gure irakaslanaren erdi-erdian kokatu. Irakasleak begirada hizkuntzan edo hezkuntza-helburuetan jarri ordez ikaslearen, pertsonaren jartzeak aldaketa kualitatiboa dakar ikasle horrek hizkuntzarekin edota gaiarekin duen harremanean. Baina hizkuntzarekiko atxikimendua ez dagokio eskolari soilik. Ikasleek eskolan agertzen duten hizkuntzarekiko atxikimendua gizarteak duenaren isla da. Hortaz, gizartearentzako helburu argia behar du izan euskararekiko atxikimendua sustatzea eta zaintzea, eta oro har hizkuntzekiko balioena.

3. Irudikapenak: zailtasuna. Espero zitekeena ematen digu Arruek. Termino erlatiboetan, euskara gaztelania baino zailagoa irudikatzen dute; baina termino absolutuetan ez dirudi aparteko zailtasunik ikusten diotenik, erabili den lagina kontuan hartuta. Gainera, ingelesarekin alderatuz, euskara askoz ere errazagoa ikusten dute. (2.1.9)
4. Irudikapenak: egoerak/jarduerak (DBH). Eskaini zaizkien sei egoera/jardueretatik euskarak badu lekua hirutan: familia, aisia eta eskolan. Familiakoa bat dator erabili den laginarekin. Eskolari dagokiona garbi lerratzen da euskararen alde. Eskola bada euskarari «gorde» zaion esparrua. Aisiaren datua ere ez da txarra, gure ustez: %33 euskaraz, %41 gaztelaniaz. Hortaz, euskarak badu eskolaz kanpoko jarduera antolatuetan «nolabaiteko» lekua. Arrue txostenak, aldiz, eskolaz kanpoko jarduera antolatuen arloan euskararen erabileraren hutsunea nabarmentzen du. Seguruenik, «nolabaiteko» horren analisisan egon daiteke eztabaida. Gainera, ez dugu garbi ikusten aisiak, irudi horrekin (kanpalekua) adierazita, kirola barne hartzen ote duen ala ez.

Beste hiru egoera-jardueretan euskarak leku erabat apala du: teknologia berriak, prestigioa edo nor izatea, eta lan mundua. Hor dago gakoetako bat! Izan ere, lehenengo hiru egoerak ikaslearen orainarekin daude lotuak: familia, aisia eta eskola; eta, aldiz, beste hirurak etorkizun dira: teknologiak, nor izatea eta lana. Gaztea etorkizunean proiektatzen da, bere burua etorkizunean ikusten du, horretan amesten du. Arruek, 2007an, beste hainbat egoerak datuak ere eskaini zizkigun. Pertzepzio mailako

irudikapenak izugarrizko indarra dute horien ondorio diren portaeretan. Gizarteari berari dagokio norbanakoek dituzten irudikapenak aztertzea, lantzea, eta gizarteari onura dakarkiotenak sustatzea; eta, jakina, neurri osagarriak bideratzea eta birposizionamenduak ahalbidetzea. (2.1.10)

Esku-hartzea: berariazko tratamendua eman behar zaio arlo honi erakunde eta komunikabide guztietan: gaiaren garrantziaz ohartaraziz, arloko neurriak aztertuz, estrategiak finkatuz, jokaera-protokoloak diseinatzuz, jarduera espezifikoak programatuz eta inplementatuz. Uste dugu guztion zeregina dela gizarte-irudikapen horiek iraultzea. Eta eskolak berak zer egin dezake? Gaiaz ohartu, ikas-materialetan gaia zaindu, adibide eta ariketetan etengabe kontuan hartu, pertzepzio orokortuaren kontrako ereduak eskaini, pertsonaiak eskolatu... Kontua da irakaslearen txip-a horretan ere egotea. Generoen berdintasunaren gaian aurrera egiteko, irakasle guztiek txip-a horretan izatea komeni den bezalaxe, irudikapen hauen gaian ere berdin-berdin. Azken batean hezkuntzaren esentziarekin ari gara; pertsonari osotasuna, nortasuna eraikitzen laguntzen ari gaitzaizkio.

5. Hedabideen arloan ematen zaizkigun datuetan oso baxuak dira telebistan euskarak duen lekuari dagozkionak. Honek, gaur egun eta gure ustez, konponbide zaila du oso, bi arrazoi direla medio: Batetik, kalitatean lehiatu beharko da, euskarazko telebistak gainerako guztiekin ikusle kopurua irabaziko badu, besteek egiten duten telebista mota berbera egin nahi bada behintzat; eta bestetik, badirudi belaunaldi digital berriak telebista albo batera uzten ari direla, gero eta gehiago.

Azkenik, bada musikaren kontsumoari dagokionez datu itxaropentsu bat; %15 inguruko lekua du euskarak bi hizkuntza nagusiekiko lehian, ez da gutxi! (2.1.11)

Esku-hartzea: musikarako zaletasuna bultzatzen saiatu, horretarako dauden gune digitaletarako sarbideak eskura jarri. Funtzio honi eustea da helburua, edota areagotzea.

6. Interesgarria iruditu zaigu lehen hizkuntzaren nolakoa adierazten duten taulak (1-2 grafikoak) eta etxeko erabilera adierazten dutenak alderatzea (15-16 grafikoak). Ausardia handiz, ondoko ondorio hau taxutzera iritsi gara: etxean, euskara jasotzen dutenetatik (LMHkoen artean: %33,5) batzuek gero ez dute aukerarik izaten euskara etxeko hizkuntza gisa bizitzeko. Anai-arreben artean agian bai, baina ez etxeko hizkuntza gisa (hamar puntu inguruko jaitiera gertatzen da). Horrek, seguruenik, gurasoen arloan antolatu beharreko esku-hartzearen norabidea erakusten digu. Gainera, atal honetako 4-5 grafikoetan ikusten da LMH4tik DBH2ra ikaskideen artean gelako erabileraren beheranzko prozesua etxean ere gertatzen ari dela, mantsoago bada ere: gurasoei, neba-arrebekin... (2.1.12)

Esku-hartzea: gurasoen arloak garrantzi handia du. Baina gogoan izan behar dugu guraso horiek, guraso izatera iritsi aurretik, ume izan direla, eta gero, gazte, herritar, bikotekide, jaio berri baten aita edo ama... Aurreko fase horiek guztiek marka jartzen diote gerora guraso gisa izango duten hiztun-portaerari. Bide horretan jorratzen baitira haien aurreiritziak, usteak, espektatibak, balioak eta baita, nola ez, haien gaitasunak. Hortaz, aurreko fase horien lanketaren nolakoak erakutsiko digu gurasoen halakotasuna.

Eskolan zer egin? Ohikoa izan da irakasleek gurasoengana jotzea, haien hiztun portaera egokiena zein litzatekeen adieraztera: euskaldunak baldin badira, honelakoa, eta erdaldunak badira, halakoa. Arrakasta gutxi izan ohi dugu horrelakoetan, bai gurasoentzako deialdietan bai portaera-emaiza praktikoetan ere. Arlo honetan badira, guk dakigula, zenbait esperientzia sakontasun handikoak: Buruntzaldea, Oarsoaldea...

Gurasoenganako begirada aldatzea ezinbestekoa da. Gaia ez da euskara, ezta erabilera ere. Umea da gaia. Umea eta beronen etorkizuna da gurasoak eta irakasleok elkartzen gaituena. Umea da gaia eta erdigunea, bera da gure proiektua, irakasleona eta gurasoena. Horretaz, gurasoekin hitz egin behar dugu, gure kezak eta ilusioak partekatu, haien beldurak eta nahiak entzun, haiei laguntza eskatu eta gurea eskaini, beraiekin batera jardun... Horrela, bidelagun izango ditugu, gai honetan eta hezkuntzaren erronka guztietan. Izan ere, eskola ez da irakasleon proiektua, gurasoena baizik. Haiek dira seme-alabak irakasleen esku uzten dituztenak, etorkizunean beharrezko izango dituzten baliabideez jabetzeko. Gurasoen aldetik ere ezinbestekoa da eskolaren gaineko irakurketa konprometitua egitea eta elkarlanerako prest egotea.

7. Erabilera eskolaz kanpo: 17. grafikoan «bietan berdin» aukera eskaintzeak, gure ustez, emaitza baliogabetzen du. «Bietan berdin» zaku bat da edozeri eutsi eta dena nahasten duena. (2.1.13)

Esku-hartzea: Arrue ikerketaren ondorio orokor gisa ageri da eskolaz kanpoko jarduera antolatuetan euskararen erabilera areagotu beharra. Horrekin erabat ados gaude. Hala ere, oso esanguratsua iruditu zaigu irudikapenetan «aisia» adierazten zuen marrazkiak (kanpalekua) izandako emaitzak: %33, euskaraz; %17, hiru hizkuntzetan; %41, gaztelaniaz; eta %9, ingelesez. Badirudi euskarazko emaitzak adierazten duela horrelako irteeretan «nabarmen» zaintzen dela euskararen erabilera. Ez dakigu zein izango zen emaitza marrazki adierazleak «kirol mundua» adierazi izan balu. Seguruenik, %33 horretatik behera egingo zuen...

«Bietan berdin» hori oso da lausoa. Esaldi hori oso ohikoa da eskolaz kanpoko jardueretan, eta bere esanahi praktikoa hauxe da: «bietan egin daiteke». Hau da,

monitoreak badaki euskaraz, batzuetan hala moduz bada ere. Hortaz, badakienak euskaraz egin dezake; baina, era berean, euskaraz ez dakitenek edota eroso moldatzen ez direnek erdaraz egin dezakete. Ondorioa da apenas egiten dela euskaraz jarduera horietan, baina kontabilizatu «bietan berdin» egiten da.

Eskolaz kanpoko jardueretako monitoreek hizkuntza arloan berariazko prestakuntza izateak garrantzi handia du: hizkuntzaren erabilera areagotzeko metodologia, beraiek jokatzeko duten rola garrantziaz ohartzea, hiztun gisako koherentzia, lehia eta lankidetzaren arteko oreka... Hori guztia giza baliabide hauek prestatzen diren gune propioetan egin behar da; edo, horren faltan, modu berezian lanean dihardutenekin. Gaur egun, gai hau joan egiten zaie eskuetatik erakunde kontratatzaileei. Hainbatetan, lanak azpi-kontratazio bidez esleitzen zaizkielako enpresei. Eta esleipen-baldintzetan, gehienez ere, hizkuntza-gaitasuna adierazten duen agiria eskatu ohi zaie; besterik ez.

8. Erabilera: lagunekin, Interneten bidez. Arreta handia jarri behar zaie 18-19 grafikoei. Uste dugu oso positibotzat jo behar dela arlo honetan euskarak duen presentzia: %26 LMHn, eta gutxiengo DBHn, %22. Badakigu, hizkuntzaren zuzentasunaren eta ahozkoitasunaren ikuspuntutik, harreman digital horiek ez direla oso tresna baliotsuak; baina ikuspegi komunikatibotik onuragarriak dira, gazteen jerga biziak sortzeko duten indarragatik, eta haiek hedatzeko ahalmenagatik. Izan ere, komunikazio bide horiek beraienak dira, gazteenak, beraien artekoak; helduen mundutik at daude eta askeak dira... Gazteek berezkoa duten errebeldia horretan euskarak lekua izateak aparteko garrantzia du, mundua hobetu nahi horretan, helduetatik bereizteko gogo horretan. Atal honetan Arruek eman dituen datuak onak dira oso, gure ustez. Kontuan hartu eremu formaleko (gela) eta eremu ez formaleko (jolaslekua) ahozko erabileraren gainetik dagoela nabarmen DBHn euskararen erabilera mundu digitalean. (2.1.14)

Esku-hartzea: mundu hau beraiena da. Helduak ez dugu lekurik hor, eta ez dugu izan behar gainera. Bultzatu egin behar dugu teknologia horien erabilera, baina «disimuluz». Informazioa eskura dezaten bideak jarri, tresnak eraiki, edota itzuli, Wifi-gune askeak bideratu..., baina ez gehiegi saiatu tresna horien erabilera gelako jarduerara formaletik bultzatzen. Agian, txikienekin bai, tresna ezagutze aldera. Agian, geroago ikastetxeen arteko truke gune gisa... Baina, gainerakoan, laga mundu hori beraientzat. Euskararen erabilera-datuak onak edo oso onak dira eremu informal horretan, zuzentasunik eskatzen ez duen eta epailarik ez duen eremu horretan, komunikazio ireki, zabal eta bat-batekoa duen mundu horretan.

9. Hizkuntza ereduaren taulek garbi adierazten dute EAEko Hezkuntza Sistemak zer arrakasta handia izan duen ezagutzaren hedapenari dagokionez; euskal ereduaren

luze-zabaleko hedapenagatik hain zuzen ere. Baliabideak jarri dira, noski; baina non egon da arrakastaren benetak motorra? Zer ikasi dugu arrakasta horretatik? «Gurasoen nahia» izan da erabakigarria, azken batean, ereduaren aukeran. Eta zer egon da nahi horren atzean? Zein izan da honetan izan dugun arrakastaren gakoa? Gurasoen portaera hori goi mailako elementu batzuen metaketaren ondorioa izan da seguruenik; beraien nahia zelako, sinisten zutelako euskararen etorkizunean, beraien identitatearen zati sentitzen zutelako, arrazoi ideologikoen-gatik etorkizunean euskarari lekua egiten ziotelako, balio kulturala aitortzen ziotelako edota lanerako balio instrumentala ikusi ziotelako... Gizarteak, orokorrean, une bakoitzean izan dituen irudikapenek eraman dituzte gurasoak portaera horretara eta, ondorioz, hedapenaren arrakastara. (2.2)

Beste hainbeste esan daiteke irakasleek euskalduntzeko edota alfabetatzeko urte hauetan egin duten bidez. Milaka lagunek egin dute bide hau oso oso denbora laburrean. Zer ikasi dugu arrakasta honetaz? Zerk eraman zituen irakasle hauek guztiak horretara?

Esku-hartzea: zerekin lotzen da euskara? Euskara entzun da, zer datorkizu?... Euskara herritarren artean uneoro izaten ari den ekibalentzia-katea¹ aztertzea komeni da. Azterketa, gainera, adinaren arabera galbahetik pasa daiteke, lanbidearen edo jatorriaren arabera. Horrek norabidea erakutsiko digu, hizkuntza-politika bidezko esku hartzerako: zer esku-hartze inplementatu, non... Hori ez da asmakizun bat. Hori da gaur egun marketinak erabiltzen duen estrategia, produktu baten arrakasta lortu eta denboran irauteko. Gaur, 2013an, euskarak herritarrentzat, gurasoentzat duen ekibalentzia-katea eta 1983an izan zuena antzekoak al dira? Zertan datoz bat? Zertan irabazi da? Zertan galdu?

IKASLEEK BERAIEK ARTEAN GELAN

Atal honi aparteko trataera ematea erabaki dugu. Ikerketak ematen digun datu esanguratsuena arlo honetakoa da. Harritu egin gaitu apur bat ikerketak zer leku gutxi eskaintzen dion gero zati honen ondorioak ateratzeari.

Euskaldunen portzentaia %60tik beherakoa den kasuan LMH4tik DBH2rako bidean hizkuntzaren erabilera erabat irauli egiten da. Gelako euskararen erabilerari ezin zaio eutsi adinean aurrera doazen neurrian.

Datu hori ez da ez berria, ez harrigarria ere. Irakasle on artean bolo-bolo dabilen konstatazioa da, azken 20 urteotan gutxienez. Are gehiago, 1982ko Normalizazio Legeak ere aurreikusten zuen, eskola-giroa euskalduntzeko eta erabilera bermatzeko, sistemak neurri osagarriak beharko zituela. Eta 1984an, helburu horrekin berarekin sortu zuen NOLEGA programa. Gaur egun, irakasle on artean ahoz aho entzuten denaren arabera, erabilerari eutsi ezin hori gero eta adin apalagoan gertatzen ari da gainera. Hau da, orain dela urte batzuk euskaratik erdarara pasatzea 13-14 urterekin gertatzen zena, orain askoz ere lehenago gertatzen ari omen da. Arruek datu hori erabateko fidagarritasunez ematen digu. Horra hor haren balioa. Susmoa baieztatu egiten du: eraldaketa DBH2rako gertatua da dagoeneko, hein handi batean.

Gure ustez, hau da pausoz pauso LMHtik DBHrako bidean gertatutakoa:

- Norbanakoen faktoreak daude lehenbizi. Norbanako batzuk euskaraz hitz egiten deseroso sentitzen hasi dira: gaitasun eskasa, oso gustukoa ez, identifikazio arazoak, funtzio berrietarako eredu falta, beste hizkuntzan egitearen balioa handitzea, atxikimendurik eza, hizkuntza horretan gutxiago izatearen sentsazioa... Lehenbizi jolaslekuan eta gero eta gune gehiagotan norbanako horiek hasi dira erdararako «pinitoak» egiten.
- Horrelakoek elkar hartzera jo dute, koadrilatxo osatu dute, desberdinak ere sentitu dira... Zigorluak baldin badira, okerrago, indartu egingo dira beren portaeran. Erdaraz egiten duten talde txikiak sortu dira.
- Jarrera horrek, gainera, errebindikazio kutsua har dezake, eta ordura arte euskararako joera zuten batzuk asimilatu. Beste norbanako batzuetara ere iritsi da joera eta, azkenik, beste hainbat azpitalde ere erdaraz hasi dira.
- Gehiago dira erdaraz ari diren azpitaldeak euskaraz ari direnak baino. Masa kritikoa² gaingitu egin dute eta, hortaz, talde handiaren hizkuntza erdara da dagoeneko.

¹ Ekibalentzia-katea irudikapenekin oso lotua dagoen kontzeptua da. Lorea Agirrek esandakotik atera da terminoa. «Gaur egun euskaldun izatea eraikitzea eta hautu kontziente bat da» hitzaldian – AED 2012-10 horrela adierazi zuen... euskara esan eta atzean zer dagoen ikustea beharrezko dela dio, «euskaraz ari garenean zer esan nahi diogun besteari: zuek desberdina naiz, edo nire berdina kontsideratzen zaitudalako egiten dizut euskaraz eta horrenbestez ate bat ireki nahi dizut euskarara sar zaitezen». Ekibalentzia katea deitzen dena ere eraikitzea bat da eta guk geurea egiteko aukera dugula dio: «Alegia, nolakoa nahiko genukeen gure hizkuntz identitatea izatea, eta besteek ikustea». Baliokidetasunen harira, gogoeta bat ere planteatu zuen galdera bidez: «Izan daiteke gaur egun feminista, edo ekologista, edo justizia soziala eskatzeko beste borroka bateko kide euskararen normalizazioaren alde egon gabe? Eta alderantziz?...euskara hitzaren ekibalentzia kate posible bat ematera ausartu zen Agirre: Euskara identitate bat da, munduan pertsona izateko egoteko modu bat. Euskara niretzat, guretzat garrantzitsua delako da garrantzitsua. Euskara ez da harresi bat, kontrakoa baizik, sare bat. Integratzailea da. Euskara lurralde librea da. Euskara aukera bat da. Euskara kultura da. Euskara mundua da. Justizia soziala euskaraz mintzo da...»

- Euskarari eusten zioten norbanako eta azpitaldeak jausi egiten dira masa kritiko horren menpean, erdara da talde handiaren hizkuntza, ezin diote euskarari eutsi.

Prozesu hori ez da gelan soilik gertatu, jolaslekuan, auzoan, kalean, hainbaten etxean... Noiz eta nola gertatu da? Ez da une jakin batean izan, prozesu bat izan da, eta irakaslea ohartzen joan den arren ezer gutxi egin ahal izan du. Kasu askotan ahalegin handiak egin ditu irakasleak, hainbat jarduera antolatuz egoerari eusteko. Baina ezin.

Funtsean gertatu dena da norbanakoaren eta taldearen identitateak hazteko prozesuan, une jakin batean, euskarak indarra galdu duela eta erdarak irabazi. Euskarak ezin izan dio eutsi ordura arte zuen balioari. Orain euskarak ez dio balio ikasleari, dituen behar berrietarako. Identitatea eraikitzen ari da adin horretan: balioak, erreferentziak, aurreiritziak, espektatibak, usteak... Hor euskarak ez dio eutsi aurretik zuen lekuari. Erabilera portaera bat da; eta portaera, aurrez eraikitakoaren ondorioa. Hortaz, erdarara pasatu dira.

Gure goi mailako balio, uste eta espektatiba horiek, behin eraikita daudela, gure nahiak eta portaerak bideratuko dituzte aurrerantzean, haiek ere beste balio edo uste batzuek ordezkatzeko ez dituzten artean. R. Dilts-en maila neurologikoen³ bilakaeraz ari gara.

Esku-hartzea: zerbait egin daiteke gelan? Gure ustez, bai baina, ahaztu gabe eskola eta gela eraldaketa oso baten zati besterik ez direla.

Gure ahalegina eskolan egiten duguna norabide onean jartzea da hurrengo lerro hauen helburua, ez inola ere gai osoari erantzuneko dion errezeta iradokitzea:

- Irakasleek ezagutu behar dituzte norbanakoen eta taldeen bilakaera erregulatzen duten mekanismoak, eragiteko estrategiak...
- Goiko pasartean zehatz-mehatz aipatu dugun bilakaera berrirauliko bada, juxtu-juxtu bide berbera jarraitu behar du. Taldea ez da egun batetik bestera euskaraz hasiko, ez dago horretarako botikarik. Norbanako gutxi batzuetatik hasiko da berreskurapena, taldetxo euskaldun batzue-

tatik... Hona hemen Ulibarri programaren barruan sortzen ari diren ikasleen euskara-batzordeen garrantzia. Horrelako taldetxo batzuek beste batzuk erakarriz, hainbat talde ariko da euskaraz eta, azkenik, masa kritikoa gainditzen badute, euskara talde osoaren hizkuntza izatera iritsiko da. Orduan, erdararako joera nabarmena dutenek ere taldearen hizkuntza hartuko dute. Irakasleak prozesu hori zaindu eta erraztu dezake, bere kontzientziaz, ikasleei hausnarketarako eta birposizionamendurako aukerak eskainiz, baina dudarik ez dago prozesua oso zaila dela, eta taldearena dela.

- Gelen talde-izaera landu eta indartu. Hau da beneran eraginkorra izan daitekeen bidea. 2007ko Arruek nabarmen uzten zuen taldeek hizkuntzaren erabilera zuten eragile-indarra. Arestian esan dugu erabilera portaera bat dela; eta portaera, norbanakoarena izanik ere, taldearen joerari edo portaera nagusiari lotzen zaio ia beti. Hortaz, zer da egin dezakeguna? Gela talde bihurtu! Benetako talde, txiki-txikitatit, identitatea duten taldeak taxutu, izena eta izana dutenak, gustu jakinak dituztenak, balioak, helburuak, proiektuak... Irakasleak ere talde horretako kide behar du izan: kezkek partekatu, nahiak eta ilusioak, hizkuntzarekiko atxikimendua ere partekatuz, ikasleekiko maitasuna adieraziz... Horrela, gela/talde hori iritsiko da hainbat balio bere egitera: begirunea, elkarkidetza, berdintasuna, laguntasuna, umorea, ikasteko gogoia, hizkuntzekiko errespetua, euskararekiko gogoia... Eta horren ondorio diren portaerak ageriko zaizkigu gela/talde horretan: errespetuzko jokabideak, berdintasuna, giro ona, lanerako gogoia, euskararen erabilera... Horrelako talde batean portaera desbideratzen denean taldea bera izango da erregulazio-sistema. Portaerak ez dira salatuko, baina taldeak gogoraraziko du ohiko portaerak azpian duen balioa. Beharrezkoa bada, birplanteamenduak egingo dira eta, horrela, neurri handi batean portaera desbideratzaileak saihestu. Hortik eratoritzen da gela/taldeak (irakaslea barne) denboran luze irauteak duen onura. Baina gure eskoletan gela/taldeak desegin egiten dira eta berriak sortu. Une horietan oso adi egon beharko dugu gela/talde berria lantzea ez ahazteko. Gela/talde berriaren identitatea eraikitzeari eman beharko diogu denbora eta arreta: balioak, arauak, nahiak...

² Masa kritikoa-ren kontzeptua eta beronen erabilera oinarritzen da Josu Mezok, 2008an argitaratutako argitalpen honetan egiten duen azterketan: El Palo y la Zanahoria : Política lingüística y Educación en Irlanda (1922-1939) y el País Vasco (1980-1998). Oso baliagarri ikusten dugu egileak Politika extensiboan eta intensiboan artean egiten duen bereizketa eta hausnarketa. Argitalpenean maila makroan egiten dena, uste dugu, maila mikroetan ere erabat aplikarria dela. Hau da, talde-gela baten eraldatzean ere esku-hartze intentsiboak izan daitezke bidea (eta ez extentsiboak) masa kritiko horretara iristeko.

³ R. Dilts eta maila neurologikoak. Gregory Batenson-ek sortutako maila logikoak oinarri hartuz Robert Dilts-ek egindako ekarpena dira Pentsamenduaren Maila Neurologikoak. PNL deritzan psikologiaren adarrak aintzat hartzen du mailaketa hau gure pentsamendua antolatzekeo dugun modua ulertzeko. Maila neurologiko hauek aztertzeak, portaerak ulertzeko bidean jarriko gaitu. Esku hartzearen helburua ez da izango eragile horiek aldatzea baizik eta norbanakoa beregan dauden eragile horien jabe izatea ahal den neurrian. Goi mailan gertatzen den aldaketa orok eragina izango du azpiko maila batean. Aldiz, azpiko maila batean gertatutakoak ez du ezinbestean aldaketarik ekarriko goi mailakoetan.

- Aurrekoaren ondorioz, irakasleak taldean aritzen ikaste-ko trebatu behar dira: taldeak sortzeko eta dinamizatzeko estrategietan.
- Bide horretan, ezinbestekoa izango dugu ahozkoari lekua eskaintzea, interakziorako metodologietan abiatzea. Ikasle-ikasle eta ikasle-irakasle komunikazioa erabat areagotu beharko dugu gelan: ikasleei ahoz adierazteko tarteak emanez, irakaslearen rola errebisatuz... Horixe da bidea, gaitasuna eta gainerako hizkuntza-trebetasunak eskuratzeko prozesuan aurrera egiteko bermea duen bidea.

Bi hitzetan esateko, helburua ez da izango ikasleek euskara erabiltzea. Ez da portaera mailako helburua izango. Helburua askoz handiagoa izango da, ikaslearentzat barneagokoa, berea eta portaeran eragin autonomoa izango duena. Ikasleek euskara erabili nahi izatea da helburua.

IRAKASLEAK BERAIEK ARTEAN

Atal honetan ere Arruek datu mamitsuak eskaintzen dizkigu. Horien harira hainbat galdera egingo ditugu hemen: Hizkuntzaren erabilera noren kontua da eskolan? Zein da irakaslearen rola eskolan? Ikasleen aurrean eredu izan behar al dugu? Zertan?... Arrue ikerlanaren emaitzen harira, badirudi galdera horiek ez dutela aho-bateko erantzunik. Are gehiago, nabarmen ikusten da erantzunak kontraesan gehiago dituela DBHn LMHn baino (ikus 42. grafikoa). Gure proiektuaren barne, ikasle guztiak etorkizunerako hizkuntzetan prestatuak nahi baditugu, zinez uste dugu, arlo hau berariaz zaindu beharrekoa dela.

Esku-hartzea: atal honetara ikasleen pasartean esandakoa ekarri behar genuke, letraz-letra. Irakasle multzo izatetik irakasle talde izatera pasa behar da, irakasle multzoaren talde-izaera landu: proiektua eduki, izena eta izana, identitatea, balioak, asmoak, nahiak... Horren barruan sartuko ditugu goiko pasarteko helburuak. Gainerakoan, zaila da oso. Eta gogoratu, hemen ere bat-batzuek hasi beharko dute, beste batzuk erakarri eta, horrela, beste batzuk ere erantsiko dira eta, azkenik, masa kritikora iritsiko gara. Eta horretarako guztirako dugun bidelagun eta kutsatzaile bikainena ilusioa da.

IRAKASLEEN ILUSIOA

Hauxe da aztertu eta zaindu beharreko beste funtsezko elementua: irakasleen ilusioa. Ilusioa indar erakargarri eta onuragarria da, aurrera egiten laguntzen diguna. Gure portaeraren motorra da; alaitasunean, gogoan eta sormenean eragiten diguna; eta idealak ere berekin dituen. Gainera,

bestelako aldarte batzuen antidotoa ere bada: tristura, etsipena, frustrazioa, depresioa... Nola daude gure irakasleak? Nola daude euskararen inguruan? Nola, erabileraren gaian?

Gehiegizko ilusioa, ilusio «ilusoa», baliagarri izan daiteke une batean; baina luzera balazta bihurtzen da, desilusio bilakatzen da. Ilusioak beharrezkoak dira, motor baitira; baina arrazoizkoak behar dute izan. Ilusio handiekin batera, ilusio txikiak behar ditugu. Adituen ustez, epe luzerako emaitza duten ilusio handietan, mikro-ilusioetan oinarritutako bideak asmatu behar omen dira. Ilusio handiaren emaitzaren egarri izan ordez, hobe dugu egunerokotasunak eskaintzen dizkigun ilusio pusketekin gozatzen ikasi, haiek ere baloratu... Era horretan, unean uneko emaitza kualitatiboak dastatuz, ziurtatuko dugu egiten ari garena norabide onean doala aurrera.

Batzuetan, ilusio handiena erabat gure esku ez dauden helburuetan jartzen dugu. Horrelakoetan, adituek hala diote, ilusio autonomoen bidea jorratzea komeni zaigu: ilusioa gure esku dagoen horretan jarri, ez osotasunean.

Bete al dira gomendio horiek euskararen erabileraren gaian? Arrazoizkoak al ziren erabileraren arloan irakasleok jarri genituen ilusioak? Epe luzekoak ala laburrekoak ziren? Ba al daukagu mikroilusiorik? Autonomoak al dira gure ilusioak?... Ondorioz, gaur egun nola daude irakasleen motorra diren ilusioak? Arlo honetan, hainbat urtetan, horrenbeste ahalegin egin dute irakasleen ilusioak? Hau ezin izan du Arrue-k aztertu orain arte. Are gutxiago item honek erabilerarekin izan dezakeen korrelazioa edota iragarle indarra.

Eragin kaltegarria duten hainbat estimulu jasotzen ditugu gure ilusioetan, desatseginak direlako, gure ilusioa zantzen dutelako, gure motibazioa atzentzen dutelako... Estimulu horiek gure ilusioa desaktibatu dezakete, gure motorra gelditu, baldin eta ez bagaude horiei aurre egiteko prestatuta, erne. Horrelakoen aurrean, egoera mental positiboan kokatzeko ahalmenak landu behar ditugu: jarrera eraikitzaileak, sortzaileak... Banaka eta taldean. Eta gainera, behar ditugun estimulu positiboak, sortu behar ditugunak, kontrako norabidea dutenak baino indartsuagoak izan behar dira, neutralizatuko badituzte.

Euskal irakaskuntza ilusioen ontzi erraldoi bat izan da, eta da gaur egun ere. Baina, une honetan, ezinbestekoa dugu irakaslearen ilusioei heldu eta haiek birformulatzea: ilusio arrazoizkoak bihurtuz, egunerokotasunak eskaintzen dizkigun loreak dastatuz, orain arte egindakoa baloratu eta aitormena jasoz, norabidearekin gozatuz, agian urtetan egin duguna beste modu batean eginez, begirada aldatuz... Ilusioak ondo definitzeaz gain, zaindu eta elikatu egin behar dira: noizbehinka begiratu, berrabiarazi, aztertu zein energia eta baliabide ari garen horretan jartzen...

Eta nori dagokio eskola eta irakasleak ilusionatzea? Ilusioa berreskuratzea, etortzekotan, eskola eta gizartea batzen dituen proiektu batean aritzetik etorriko da, eskola eta gurasoak elkarrekin jardutetik, irakasleen lana ondo balioestetik, irakasleak bere buruarekiko auto-estimua berreskuratzetik, gurasoek eskola-proiektuan parte hartzetik, gure gizarteak balioetan oinarritutako egitasmo sendo eta erakargarria eraikitzen asmatzetik, erabileraren gaia jendarte osoaren ilusio eta ardura izatetik, herri izan eta sentitzetik... Horretan dago, gure ustez, ilusioz betetako gizarte batek behar duen eskola ilusionatuaren gakoa.

Nolanahi ere, ilusioak badu norbanakoaren esku soilik dagoen elementu autonomoa ere, norberak soilik elikatzen duena, inoren menpe ez dagoena...; errealitatean dagoena ikusi eta berau onartuta, norberari ahalmena ematen diona

begirada etorkizun sortzailean jartzeko. Dohain hori ez da berezkoa guztiontzat, baina denok daukagu landu eta garatzeko aukera.

Ilusioa etorkizunera egiten dugun bidaiatxo bat da, geroa bisualizatzeko eta sentitzeko emozio positiboa... Etorkizuna aurre-idazteko modua ere izan daiteke, beteko den profezia. Ilusioak etorkizunaren ardura-bidean jartzen gaitu. Preokupazioek edo kezkek, aldiz, desatseginak izateaz gain, beldurrak, tristurak eta mikaztasuna dakartzate berekin. Kezkatuta gaudenean, gure ardura sentimendu negatiboez arduratzera bideratzen da, etorkizuneko proiektzioaren kaltetan.

Hortaz, ilusiorik handiena eta probetxugarriena ilusioak izaten jarraitzea izango da, izango dugu.

ARRUE PROIEKTUA: 2011KO EBALUAZIO DIAGNOSTIKOAREN IRAKASPENAK¹

MIREN AZKARATE

UPV/EHU - Euskal Herriko Unibertsitatea

80ko hamarkadan ez bezala, gaur ohikoa zaigu Europako hizkuntza gutxituen artean bereizketak egitea. Izan ere, Hizkuntza Gutxituen Europako Ituna —erregio-hizkuntzak ere aipatzen dituen— aurrerapausoa izan arren, ez die berez biziberritzailek ekarri hainbat eta hainbat hizkuntzari. Horregatik antolatzen dira oraindik ere horrenbeste kongresu Hizkuntza Plangintza gai dutenak, eta «*contested languages*» (erasoan dauden hizkuntzak) sailean sartzen dituztenak Italiako, Alemaniako, Poloniako edo Errusiar Federazioko hizkuntza asko eta asko. Beren hizkuntza biziberritzea lortu duten komunitateen artean aipatzen dituzte, aldiz, samiak, euskaldunak edota gales hiztunak². Eta atzera begiratzuz gero, ulertzekoa da euskarari buruz horrelako baieztapenak egitea. Egia da euskararen eremuan ere badirela alde handiak; baina, oro har, Euskal Autonomia Erkidegoa dute gogoan (nik ere EAEko egoeraz eta datuez jardungo dut).

Euskara berreskuratu nahi genuen eta gure ahalegina, hein handi batean, hizkuntzaren transmisiora bideratu genuen: etxe euskaldunetan hizkuntzaren transmisioa bermatzera, eta, oro har, eskolaren bidez hiztunak irabaztera (baina ez dut gutxietsi nahi inola ere helduen euskalduntzea). Eta hiztunak irabaztearekin batera, euskararentzat erabilera-esparru berriak irabaztera: administrazioan, hedabideetan, aisialdian... Hitz batean, Fishmanek (1991: 87-109) hizkuntza gutxituak biziberritzeko proposatutako eskalatik abiatuz (*Graded Intergenerational Disruption Scale*, GIDS), neurrik eraginkorrenak eta bideragarrienak identifikatu eta haien arteko lehentasunak ezartzeko ahalegina egin da (Aizpurua 2002: 153). Gaur, harro esaten dugu D ereduaren aldeko aukera egiten dutela gurasoek, batez ere Haur eta Lehen Hezkuntzan. Eta, %10era ez direla iristen A ereduaren eskolatzen diren haurrak. Egia da DBHko bigarren zikloan eta Batxilergoan nabarmen igotzen dela A ereduaren eragina; hala ere, D ereduak da nagusi (besterik da Lanbide Heziketan).

Horrekin batera, inkesta eta mapa soziolinguistikoak egiten ere hasi ginen: hizkuntza-gaitasuna neurtzen lehenik, gaitasuna eta erabilera neurtzen ondoren. Argi zegoen elebidunen kopurua gora zihoala hiru lurraldeetan eta igoera hori guztiz aipagarria zela gazteen artean, bereziki 15 urtetik beherakoen artean. Gaur, gazteen artean %75 inguru da elebiduna. Baditugu, gainera, irrati, telebista eta idatzizko hedabideak euskaraz. Ahalegin handia egin da euskarak lekua izan dezan IKTetan, sarean. *Euskara Biziberritzeko Plan Nagusia* landu eta martxan jarri ondoren, udaletako planei ekin genien; alorrez alorreko planak ere landu genituen, eta diru-laguntza deialdiak martxan jarri eragile pribatuentzat. Horrek guztiak azaltzen du zergatik dioten gaur egun euskara ez dagoela «*contested languages*» horien artean. Oro har, iruditzen zaigu egin behar zena egin zela³.

Erabilerari dagokionez, ordea, espero ez bezalako egoeraren aurrean aurkitu gara. Aitortu behar dut nik, behintzat, neure inozoan uste nuela eskolan ikasiz gero, erabili egingo zutela ikasleek euskara. Ez nekien ezer bigarren hizkuntza batez jabetzea eta hura erabiltzea zein gai konplexua den, zenbat alderdik duen horretan eragina. Ez zitzaidan burutik pasatu ere egiten etxean gaztelaniaz hitz egin eta eskolan euskara ikasten duenarentzat, euskara L2 izango dela, nekez iritsiko dela lehen hizkuntzaren pareko izatera. Uste osoa genuen eskolak sortuko zituela etorkizuneko hiztun elebidunak. Egia da 1991n dagoeneko bagenekiela Eskola Hiztun Bila zebilela; baina, oro har, esango nuke azken 15 bat urte hauetan nagusitu zaigula erabileraren kezka: «ezagupenetik erabilerarako jauzia egiteko» unea zela aldarrikatu genuen (Eusko Jaurlaritza, 2005: 38) eta «aurrez aurre agerian dugun hurrengo auzia erabilerarena da» aitortu genuen, «horretara bideratu beharko dira aurrekontuak, horretara bultzatu beharko da elkarlana, horretara jarri beharko ditugu erreferentzia eredugarriak (...) Pixkanaka, baina etengabe, erabilera handitzea (etxean, kalean, administrazioan, lan-munduan, aisialdian) eta kalitatea gordetzea: horra euskararen aurrerabiderako oinarritzko helburuak» (Eusko Jaurlar-

¹ Egileak ikerketarako jaso duen finantziazioa eskertzen du: EHU-US10/10; Jaurlaritza-IT665-13; Europar Komisia-EC FP7/SSH-2013-1 AThEME (613465).

² Horixe bera nabarmentzen du Zalbidek (2010: 183) ere.

³ Batez ere eskola munduari dagokionez, balantze sakon eta egokia aurkituko dugu Zalbideren (2010) lanean.

laritza, 2005: 18-19). Ordurako ondo asko genekien eskolari ezin zaiola mirakulurik eskatu (Eusko Jaurlaritza, 1993: 19), «eskarmetuz dakigu orain euskara biziberritzeko prozesua askoz ere dinamikoagoa dela, eta eskolaz kanpoko faktoreak erabakigarriagoak direla, zeharo» (Euskararen Aholku Batzordea, 2009: 49). Oro har, gure artean askok onartu dute eskolaren mugak non dauden, are D ereduan eskolatzen diren askorenak ere (beste askoren artean, Aizpurua, 2002; Zalbide 1998, 2000, 2010⁴; Maia, 2012). Eta, batez ere, bost urtetik bost urtera Inkesta eta Mapa Soziolinguistikoak egin eta datuak argitaratu ahala, areagotuz joan zaigu kezka hori. Gutako askoren ustea adierazten dute Iñaki Martínez de Lunak 2012ko Argia urtekarian idatzitako hitzek: «duela hamarkada batzuk genuen euskara normaltzeko asmoa motel ari da gauzatzen eta horrek ezinegon larria sortarazten digu».

«Ebaluazio diagnostikoa 2011: ikasleen hizkuntza erabileraren datuak» txostena aukera egokia da, beraz, orain arte esan eta aldarrikatu dugunaz gogoeta egiteko. Txosteneko datu batzuen argitan, orain arte eman ditugun datuak berresten diren ala ez ikusteko. Eta, batez ere, etorkizuneko lehentasunak zehazteko. Txostena irakurtzeak niri sorra-razi dizkidan gogoeta eta kezka dira orain lerro hauetan jarri nahi ditudanak. Egia da une jakin batean LMH4ko eta DBH2ko ikasleen erabileraren datuak direla; baina oso argigarriak, nire iritziz, Hizkuntza Politikan eta Hezkuntzan egindako hainbat ikerketa eta azterketaren argitan. Izan ere, ikasle horien ezaugarriak bat datoz azken Inkesta eta Mapek emandako datuekin. Hasteko, elebidunak %40 baino gutxiago diren herri eta hirietan bizi da ikasle hauen erdia baino gehiago; horixe da, hain zuzen ere, gaurko elebidunen ingurunea (Baztarrika 2009: 197). Hizkuntza-ereduari dagokionez, gehienak D ereduko ikastetxeetara joaten dira, edo B eredukoetara. %13 baino ez da DBH2koen artean ere A ereduan eskolatua dagoena. Baina ikasle gehienek lehen hizkuntza gaztelania da eta etxean gaztelania bakarrik edo nagusiki gaztelania erabiltzen du ia hirutik bik. Ohargarria da, hala ere, lehen hizkuntzaren eta erabileraren arteko alde: lehen hizkuntza euskara edo euskara eta gaztelania ditu LMH4ko ikasleen %33k eta DBH2koen %35ek; baina gaztelania bakarrik edo nagusiki gaztelania da LMH4ko ikasleen %70en etxeetan erabiltzen den hizkuntza; eta DBH2ko ikasleen artean, %74ren etxeetan da nagusi gaztelania (aurre-

rago itzuliko naiz honetara). Aldi berean, Etxeko Erabilera aldagaiak pisu nabarmena du DBH2n eskolako erabilera mendeko aldagaia auresateko orduan. Aurreko bi datuak kontuan harturik espero zitekeenez, hitz egiteko errazago moldatzen dira gaztelaniaz euskara baino (ia 12 puntuko aldea dago, gainera, LMH4koen eta DBH2koen artean). Ez da harritzekoa, beraz, eskolatik kanpokoari begiratu gabe ere, %59 gaztelaniaz aritzea beti edo gehienetan jolaslekuan; eta DBH2koei dagokienez, %75! Ez da dudarik eskola hiztun bila dabilela barruan ere; eskolak ez die ematen etxeak eta kaleak eman ezin dien erabil-erraztasuna.

Zer esan dugu, ordea, gure dokumentuetan erabilerari dagokionez? Zer aurreikuspen izan dugu etorkizuneko gizarteaz? Batetik, argi izan dugu hizkuntza erabiltzeko berebiziko garrantzia duela hiztunen dentsitateak eta, horrekin batera, hizkuntza horretan hitz egiteko erraztasunak (Eusko Jaurlaritza 2005: 70; 2008: 54⁵). Lehen faktoreari dagokionez, esan dugu hiztun elebidunen erdia baino gehiago bigarren gune soziolinguistikoan bizi direla. Eta badakigu —hala ageri da txosten honetan ere— hala moduz moldatzen direla euskaraz gazte horietako asko (goraxeago aipatu dut muga hori). Horrexegatik ez da harritzekoa Euskararen Legeak 25 urte betetzean egindako diagnostikoa: «Euskal hiztunak ugaritu egin dira EAEn batez ere gazteen artean. Eskolari zor zaio, lautatik hirutan-edo, hiztun gazteen ugaritze hori. Euskaraz jarduteko gaitasun-maila mugatua dute, ordea, hiztun horietako askok ... Ugaritu ez eta, agian, gutxitu egin dira, ahozko jardunari dagokionean: hitz-eraketa emankorrean eta itzulika jorien sormenean... aurrera ordez atzera egin da hainbat kasutan (Zalbide, 2010: 166).

Hori guztia hala izanik ere, baikor azaldu izan gara 20-25 urte barruko hizkuntza errealtatea nolakoa izan zitekeen aurreikustean: «50 urtetik beherako herritar guztiak euskal hiztunak edo, gutxienez, euskaldun pasiboak izango dira, eta elebitasunaren orokortze horri esker, euskararen erabilera esparru geografiko eta funtzional berrietara hedatuko da. Euskararen erabilera, beraz, era guztiz nabarmenean haziko da, salbu eta, seguruenera, gaur egun erdaldunen diren guneetan. Erabileraren hazkunde hori hizkuntzaren esparru formalean gauzatuko da erarik argienean» (Euskararen Aholku Batzordea 2009: 31). Ondorengo urteek aurreikuspenak zioena berretsi baino ez dute egin. Iñaki

⁴ Hizkuntza biziberritzeko ahaleginean eskolaren lorpenak gizarte-bizitzan txertatu beharraz adituen ekarpenak aurkituko ditu irakurleak Zalbideren lanean (2010: 202-203): Fishman, Spolsky, Hornberger eta abarrenak.

⁵ Kontu hauei dagokienez, ez dago aldaketarik *V Inkesta Soziolinguistikoak* ematen dituen datuetan.

⁶ 1. Euskararen erabilerak izan duen hazkundera azpitik eta lekutan dago euskara dakitenen gorakadatik, eta bi dimentsio horien arteko arrakala gero eta handiagoa da. 2. Hala ere, herrigintzaren eta erakunde publikoen interbentzio irmoa egon den eremuetan aurrerapausoak eman dira, hala nola zenbait eremu formalean, haur eta gazteengan edo, bereziki, EAEn. 3. Interbentziorik gabeko arlo informalean, aldiz, aurrerapausoak txikiak (lagunartean eta kalean) edo hutsaren hurrengoa (familian) dira.

⁷ Euskararen erabileraren aurrerapena gehiago antzematen da normalkuntzarako neurriek eragiteko aukera gehiago izan duten eremu egituratu, formal, instituzionalean, eremu informal eta egituratu gabeetan baino. Bide beretik Baztarrika (2009: 201), «erabilera esparru publikoan handitu da, herri-aginteen arauen eraginpeko esparruan; ez, ordea, esparrurik pribatuenean, etxeko salan eta sukaldean ez baita gehiago erabiltzen».

Martinez de Lunak (2012)⁶, 2013an argitaratu den *V Inkesta Soziolinguistikoak* eta *Euskal Herriko Kale Neurketak* eman dituzten datuetan oinarriturik, berrikitan esan duena eta Donostiako Euskararen Plan Orokorra 2011-2015 dokumentuaren sarreran SIADECOK zioena⁷: EAEn euskararen erabilerak gora egin du erabilera-eremu guztietan, etxean izan ezik. Igoera hori handia izan da udal zerbitzuetan (%24,8), osasun-zerbitzuetan (%19,8) eta lanean (%24,5). Seme-alabekin (%22,8) eta lagunekin (%21,3) ere gora egin du. Etxeko guztiak kontuan hartuz, ordea, erabilerak ez du gora egin (%17,3 zen 1991n eta %17,1 da gaur egun) (Eusko Jaurlaritza 2013: 107,110). Berehala helduko diot berriro hari honi, haxe delako, azken batean, muina.

Esparru formalen eta ez-formalen arteko aldeari heldu aurretik, bada azpimarratu nahi dudan beste auzi bat. Oraindik ere zenbait diskurtsok kontrakoa esan arren, azken urte hauetan onartu dugu euskara eta gaztelania ez direla simetrikoak izango etorkizunean ere, eta ezberdintasun horiek lurraldez lurralde nabarmenduko direla. Hala ere, zenbait funtziotan lehen hizkuntza euskara izatea jarri genion geure buruari helburu⁸. Garrantzizkoa da hor esaten dena: zenbait funtziotan, ez guztietan; eta ez herritar guztien partetik ere. Utopia hutsa da, Zalbidetik ederki asko azpimarratzen duenez, funtzio guztiak bi hizkuntzetan bete ahal izango ditugula, denok denokin eta edozertarako hizkuntza bat zein bestea erabiliko ditugula⁹. Beraz, hori horrela izanik, bi hizkuntzek ezingo dituzten espazio sozio-funtzional berberak okupatu, euskararen etorkizunerako haxe dugu funtsezko auzia: zein leku dagokio euskarari, eta zein gaztelaniari? (Zalbide 2010: 197). Edo, bestela esanda, zer behar du euskarak etorkizuna bermatzeko? Erantzunak ez du zalantzarako tarterik uzten, nire iritziz (erantzunaren zati batek, behintzat): funtzio ez-formalak bete. Fishmanen formulazioa hartzen da hizkuntza gutxitu bat biziberritzeko ahalegina definitzean: horrelako eginkizuna esku artean dugunean, funtzio ez-formalak betetzetik funtzio formalak betetzera eramatea izaten da helburua; baina ahaztu egiten zaigu gehienetan funtzio ez-formalak ez betetzearen arazoa, nahiz bi arazoak elkarri oso estuki lotuak egon (Fishman 2001: 11).

Eta funtzio ez-formalez ari garela, garrantzi handia du, esan beharrik ez dago, euskara etxean jasotzen den ala eskolan; transmisioak, alegia. Askotan aipatu da gure artean ere zenbateraino den garrantzitsua etxeko, familia giroko transmisioa (beste batzuen artean Fishman 1991: 77; Aizpurua 2002: 145; Baztarrika 2009: 59, 182; Zalbide 2010: 198). Kontu honetan ere oso bide onetik goazela erakusten omen digute Inkesta Soziolinguistikoek, baina badago, oraindik zer hobetu¹⁰. Ezin dugu ahaztu, ordea, 2011ko Ebaluazio Txostenak zer esaten duen: ikasle gehienek lehen hizkuntza gaztelania da. Honekin batera bada ezin ahaztuzko bigarren datu bat ere, eskolak badaramatza hogeita hamar urte haurrak euskalduntzen eta behin baino gehiagotan galdetu izan diogu geure buruari nola jokatu duen guraso bihurtzen direnean eskolak euskaldundutako horiek: «Epe motzera begira gure gizartean izugarritzko indarra hartzen ari den elebidunen kolektibo berriaren baitan gizarte-erabilerarako hizkuntza zein izango den eta, batik bat, familiarako erabiliko dena zein izango ote den galdetzen hasiak gara geure buruari. Baita euskararen familiako transmisioari dagokionez kolektibo honen jarrera zein izango ote den ere. Gaur egun, behintzat, ez dugu galdera hauei erantzuteko erantzun egokirik» (Eusko Jaurlaritza 2001: 19). Ez dakit gaur ere ba ote dugun erantzun egokirik; kezka, behintzat, bai, hizpide dugun txosteneko datuak ikusirik: ikasle gehienek lehen hizkuntza gaztelania izan arren, bi puntuko aldea dago DBH2koen eta LMH4koen artean (%60 DBH2koak / %62 LMH4koak. Guztia esate aldera, egia da, halaber, lau puntuko aldea dagoela, oraingoan LMH4koen alde, etxeko erabileran). Zer pentsatua ematen duen datua, txostengileek nabarmentzen duten bezala: «Pentsa liteke LMH4ko ikasleen gurasoak batez beste DBH2koak baino lau urte gazteagoak izango direla. Ikerketa honetan ez da gurasoen hizkuntza gaitasunari buruzko daturik jaso, baina lehen hizkuntzako datu hauen argitan ez dirudi guraso belaunaldi gazteagoen artean lehen hizkuntza bezala euskara transmititzen dutenen multzoa nabarmen hazten ari denik». Auzi hau erabakigarria da; neska-mutilak eskolak elebidun bihurtu arren, gero gaztaroan erdal familia osatzen badute, berriro hutsetik hasi beharko da hurrengo belaunaldia, hauen seme-alabak euskalduntzen (Fishman 2001: 11¹¹, Zalbide 2010:198).

⁸ «Beldurrik gabe onartu behar dugu helburua herritar guztiak euskara erabiltzeko gai izatea eta zenbait funtziotan —ez guztietan, ezta herritar guztien partetik ere— lehen hizkuntza euskara izatea dela. Beldurrik gabe onartu behar dugu erabilera-esparruak eta funtzioak betetzerakoan hizkuntzen arteko hierarkiak ezberdinak izan litezkeela lurralde bakoitzean» (Eusko Jaurlaritza 2005: 40). Antzeko zerbait esaten da XXI. menderako hizkuntza-politikaz eginiko gogoetan ere (Euskararen Aholku Batzordea 2009: 28).

⁹ «Ez dago munduan halako adibide ezagun bakarrik, eta hizkuntzen atzera-aurrerak arakatu dituen aditu-jendeak aho batez dio erredundantzia funtzionaleko elebitasun sozial hor bidera ezina dela belaunez belauneko perspektiban» (Zalbide 2010: 198).

¹⁰ «Gurasoak elebidunak direnean seme-alaben %97k euskara jasotzen dute etxean; bikotekideetako batek euskaraz ez dakienean, aldiz, seme-alaben %71k (Eusko Jaurlaritza 2013: 94-95).

¹¹ «If Th is not successfully (intergenerationally) maintained at the n-P level (and mother tongue transmission is an informal, spontaneous, intimate n-P function), it will then have no mother tongue speakers within one generation who can use t for n-P functions. In that case, it can *still* discharge certain P functions, but they will have to be acquired anew generation after generation via exposure to a P institution that is under Th-control».

Transmisioari buruzko gogoeta honi beste bat ere gehitu behar diogu: etxean euskara hartzen duten umeez eskolan ikasten dute gaztelaniaz hiruzpalau urte dutenean —eskolak erdalduntze-gune masiboetako bat da, Zalbidek dioen bezala— eta, gainera, erdal lagunarteak eratzen dituzte sarri adinean gora egin ahala (Zalbide 2010: 199). Honen guztiaren ondorioa: hil edo bizikoa da euskaraz jardungo duten eskolatik kanpoko harreman-sare sendoak osatzea. Zer behar dugu horretarako?

Batetik erabil-erraztasuna sustatu. Badakigu ikasle asko eta asko hobeto moldatzen direla gaztelaniaz euskaraz baino. Eta, batez ere, euskararen erregistro informal, lagunarteko, adierazkorren behar gorria dutela. Horixe da, beraz, nire iritziz egitekoetako bat, garrantzi handikoa. Diagnostiko zuzena egin genuen 2005ean «erabilera-esparru ez formalei arreta handiagoa jarri behar diegula esan genuenean» (Eusko Jaurilaritza 2005: 39) eta baita XXI. menderako hizkuntza-politikaren lehentasunezko ildoen artean honakoa aldarrikatu genuenean ere «zuzentasunaren irizpide bakarretik komunikagarritasunaren eta adierazkortasunera igarotzea» (Euskararen Aholku Batzordea 2009: 50). Horixe bera da hogeita bost urteko esperientziaren ondoren Zalbideren (2010: 181) ondorioa, «ahozkotasunean dago behaztopa-harri nagusia». Zer egin behar dugun baldin badakigu, lanari ekitea dagokigu (edo orain arte baino indar handiagoz jarraitzea). Eragile askoren elkarlana beharko dugu, baina hortxe dugu gaur Mintzola Fundazioa ahoz-kotasuna sustatzeko sortua, hor ditugu Bertso Eskolak, hor dugu orain dela dozena bat urte Andoni Egaña, Kike Amonarriz eta Joxerra Garziak egindako lana... Hizkuntza nola irakasten den, zer lantzen den... gogoeta sakona egin beharko da horretaz. Baina nik behintzat argi daukat haxe dela hurrengo hamar-hamabi urteetarako erronka handietako bat.

Bigarrenik, ikasleek funtzio ez-formaletan, euren arteko harremanetan euskara erabiltzea sustatu. Izan ere, badakigu zein den egoera. Urrunago joan beharrik gabe, 2011ko Ebaluazio honetako datuen arabera, eskolaz kanpoko erabilera beti edo gehienetan gaztelaniaz egiten du LMH4ko ikasleen %50ek, eta DBH2ko %63k. Bide beretik, DBH2ko ikasleen %76 gaztelaniaz aritzen da lagunekin interneten, nahiz %59 D ereduak dabilen. Auzi honi dagokionez, Fishman (2001: 14) izan dugu eredu beste behin ere: nahitaezkoa da eskolako ahalegina etxe-familia-auzo-komunitatearekin uztartzea¹². Bide horretatik egindako gogoeta izan zen Euskararen Aholku Batzordearena (2004), ikastetxeetako euskararen erabilera indartzeko planak eta EBPn udal-ereduekin uztartzeko urratsak egitea, eta baita 2009ko gogoeta ere: «Ahalegin berezia egin beharko da gune erdaldunetan, nolnahi ere, eskolaz kanpoko jardueretan euskararen

erabilera bermatzeko. Horretarako, eskolaren eta auzo, herri edota hiriko elkarten arteko lankidetzak protokoloak bultzatu behar dira, ikasleek euskara esparru ez-formaletan erabiltzen jarraitzeko zirkuitu egokiak eskaintzearen» (Euskararen Aholku Batzordea 2009: 48-49). Gune erdaldunak oso gogoan izatekoak dira, jakina —oroitu baino ez dugu elebidunen erdia euskaldunak %40 edo gutxiago diren guzti bizi direla—. Eta hizpide dugun txostenak esaten digunez, euskaldunak %30 < > %60 diren herrietan, LMH4ko ikasleen %52k gaztelania erabiltzen dute nagusiki euren artean jolaslekuan; ehuneko hori %71 izatera heltzen da DBH2n. Argi dago, beraz, ikasleek adinean gora egin ahala, pisu handiagoa hartzen duela gaztelaniaren erabilera. Honen argitan irakurri behar da Zalbideren baieztapena ere Hezkuntza-sistemaren 25 urteko ibilbidearen emaitzak aztertzea: «Eskolako euskalduntze-saioari osagarritzko eta ezinbesteko jardun-gune eta harreman-sareak eskaini behar zaizkie: kirolean, astialdi antolatuan, gazteentzako zerbitzu- eskaintzan eta, oro har, neska-mutilak eta gazteak auzoan, kalean eta gizarte-bizitzan hiritar bihurtzen dituen hainbat ekimen kolektibotan (Zalbide 2010: 180). Honetan zuzen gabiltzala erakusten du 2011ko Ebaluazio Txostenak: *Erabilera eskolaz kanpoko jarduerak antolatuetan* aldagai trinkoak oso korrelazio estua du ikasleen eskolako erabilerarekin, bereziki DBH2n. Eta oro har «ikasleen eguneroko errealitate hurbileko hizkuntza adierazten duten aldagaiek (erabilera eskolaz kanpoko jardueretan, lagunekin eta etxean) korrelazio oso estua dute DBH2ko ikasleen kasuan eskolako erabilerarekin». Argi dago, beraz, gure dokumentuetako helburuak zuzenak direla. Berrirori ere haxe da gakoa: nola jarri elkarlanean eragile guztiak: udalak, auzoetako elkarteak, ikastetxeak eta auzoak, kultura etxeak, euskara elkarteak, aisialdiko elkarteak, kirol elkarteak... Zailtasunak zailtasun, beti izan behar ditugu begien aurrean Fishmanen (2001: 14) hitzak: «post- and out-of-school functions for threatened language must also be increasingly assured for adolescents and young adults (e.g. clubs, sports teams, hobby group, etc.), otherwise these young post-scholars will have no further use for their threatened language until their own pre-parental period, by which time they may well have to relearn it».

Hirugarrenik, egia da eskolak ahalmen handiagoa duela, sare sendoagoa eskaintzen diela Lehen hezkuntzako neska-mutikoei, txikiak diren bitartean eskolak lagun diezaiekeren euskarazko jarduna indartzen; horren erakusle da Ebaluazio txosten honetan ere *Ikasleen eskolako erabilera orokorra* mendeko aldagai trinkoak *Hizkuntza ereduak* aldagai askearekin izatea korrelaziorik altuena. Baina, hala ere, ezin dugu ahaztu umetan hartzen direla lagunarteko hizkuntza-ohiturak, lagunekin hizkuntza batean edo bestean egiteko ohiturak; eta hurrek ordu askoz gehiago

¹² «School language efforts are often not linked to home-family-neighborhood-community functions. Threatened languages cannot afford functionally diffuse or free-floating efforts» (Fishman 2001: 14).

ematen dituzte eskolatik kanpo eskolan baino. Adin haue-
tan eta eskolaurrean ere beharko ditugu eskola-etxea-auzoa
harremanetan jarriko dituzten egitasmoak. Horietako
bat da PARKETARRAK, Donostiako Udalak bultzatutako
egitasmoa, gurasoen konplizitate eta parte-hartzearekin,
umeak parkean euskaraz jolas egitea helburu duena, aisialdi
elkarte bat bitartekari izanik. Hori bezala pentsa daitezke
hainbat jarduera eta ekimen kultura-etxeetan, edo beste
modu bateko lokaletan, hurrek euskaraz jardun dezaten.
Nolanahi ere, bai gazteei bideratutako ekintzetan, bai hau-
rrentzakoetan ere, plan eta egitasmo orokorrak egin ordez,
beharrezkoa da herri eta are auzo bakoitzeko behar, ahal-
men eta nahietara egokituko direnak moldatzea. Hizkuntza
Politikan gune soziolinguistikoa kontuan hartu ditugun
bezalaxe eta horren arabera egokitu planak, berdin jakatu
behar dugu eskolatik kanpoko jarduerari dagokienez ere.

Azken ohar bat. Hiruko hizkuntza-eredua jartzea eraba-
ki zenean ez genuen eskarmentu handiegirik lehen eta
bigarren hizkuntzaren jakakuntzan; ez dut uste L1 eta L2
termino ezagunak zirenik gure artean. Asko aurreratu
dugu horretan. Eta azken urteetan geureganatu dugu beste
lerro bat ere, neurolinguistikarena. BCBL (Basque Center
on Cognition, Brain and Language) zentroa edo EHUko
Gogo Elebiduna ikerketa-talde kontsolidatua ditugu horren
lekuko. Laka, Santesteban, Erdocia eta Zawiszewski-ren
(2012) lana ikusirik, uste dut izango direla hor irakaspen
interesgarriak kontuan izanik zenbat haur heltzen zaizkigun
eskoletara euskara L2 modura hartuko dutenak, «nonnative
bilinguals» izango direnak. Komunikazio-gaitasuna helburu
dugunean, ikasleen hizkuntza-gaitasuna sendotzeko zailta-
sunak non egongo diren, zein arlo izango diren errazago...
kontuan hartzekoak dira zein metodologia izan daitekeen
egokiago erabakitzeko, zer motatako materialak sortzea
komeni zaigun jakiteko.

Euskarak aurrera egingo badu, «etorri oneko hiztunak
behar ditugu, eskolatik kanpo, eguneroko bizitza arruntean
aparteko lotsarik gabe euskaraz jardungo duten gazteak»
(Zalbide 2010: 178). Lotsarik gabe jarduteak, jarduteko
erraztasuna eskatzen du lehenik, gehituko nuke nik. Eta
hori lortzeko gakoa, eskolatik kanpora dago hein handi ba-
tean (argigarriak dira Ebaluazio txostenak kontuan hartzen
dituen 27 aldagai askeak eta eskolako erabilera mendeko
aldagai trinkoak horiek duen korrelazioa). Hortxe erabakiko
dugu etorkizuna. Etorri oneko hiztun horiek lortzeko kon-
tuan hartu beharreko zenbait alderdi nabarmenak, horixe
izan da nire nahia lerro hauek idaztean.

ERREFERENTZIAK

AIZPURUA, X. 2002: «Euskara: bizirik irautetik biziberri-
tzera»: *Hizkuntza Biziberritzeko Saiok. Experiencias
de inversión del cambio lingüístico. Récupération de la*

*Perte Linguistique. Reversing Language Shift. Eremu
urriko Hizkuntzei buruzko VII. Nazioarteko Biltzarra.
VII Conferencia Internacional de Lenguas Minoritarias.
VII Conférence Internationale des Langues Minoritaires.
7th International Conferencia on Minority Languages
1999. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones
del Gobierno Vasco, 2002, 129-168 (http://www.kultura.ejgv.euskadi.net/r46-17894/es/contenidos/informacion/argitalpenak/es_6092/adjuntos/EREMU.PDF).*

BAZTARRIKA, P. 2009: *Babeli gorazarre*, Irun: Alberdania.

EUSKARAREN AHOKU BATZORDEA 2004: *Ikastetxeetan eus-
kararen erabilera indartzeko planak EBPn udal-eredue-
kin uztartzea*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Ar-
gitalpen Zerbitzu Nagusia (http://www.euskara.euskadi.net/r59-738/eu/contenidos/informacion/7041/eu_2447/adjuntos/ikastetxeetan_erabilera_indartzeko_eu.pdf).

— 2009: *XXI. Mende hasierarako hizkuntza politikaren
oinarriak. Itun berritu baterantz*. Vitoria-Gasteiz: Eusko
Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia (http://www.euskara.euskadi.net/r59-738/eu/contenidos/informacion/7041/eu_2447/adjuntos/euskara21.pdf).

EUSKO JAURLARITZA 2001: *Euskararen Jarraipena III*.
Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu
Nagusia (http://www9.euskadi.net/euskara_inkestak/ini_eu.pdf).

— 2005: *Hizkuntza politika aurrera begira. Hizkuntza
Politikarako Sailburuordetzaren 2005-2009 egitasmoa*.
Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu
Nagusia (http://www.euskara.euskadi.net/r59-738/eu/contenidos/informacion/argitalpenak/eu_6092/adjuntos/hp_aurrera_eu.pdf).

— 2008: *IV Inkesta Soziolinguistikoa 2006*. Vitoria-Gasteiz:
Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

— 2013: *V Inkesta Soziolinguistikoa 2011*. Vitoria-Gasteiz:
Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
(http://www.euskara.euskadi.net/contenidos/informacion/argitalpenak/eu_6092/adjuntos/V.%20Inkesta.pdf).

FISHMAN, J. 1991: *Reversing Language Shift. Theoretical
and Empirical Foundations of Assistance to Threatened
Languages*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilin-
gual Matters.

— 2001: «Why is it so Hard to Save a Threatened Lan-
guage?»: *Can threatened languages be saved?* Fishman,
Joshua. (ed), Clevedon, Buffalo, Toronto, Sidney: Multi-
lingual Matters, 1-22.

- LAKA, I., SANTESTEBAN, M., ERDOCIA, K., ZAWISZEWSKI, A. 2012: «The Basque Language in the Minds of Native and Nonnative Bilinguals» *The Challenge of a Bilingual Society in the Basque Country* (P. Salaburu & X. Alberdi, eds). Current Research Series n° 9, Center for Basque Studies. Reno: University of Reno – UPV/EHU, 157-171.
- MAIA, J. 2012: «Linguistic School Models in the Basque Country» *The Challenge of a Bilingual Society in the Basque Country* (P. Salaburu & X. Alberdi, eds). Current Research Series n° 9, Center for Basque Studies. Reno: University of Reno – UPV/EHU, 137-155.
- MARTINEZ DE LUNA, I. 2012: «Euskara gehiago erabiltzeko bide orria», Argia Urtekaria 2012.
- SIADeco 2011: *Donostiako euskararen plan orokorra. Donostiako Udala* (http://www.euskaraz.net/Plan_Orokorra/Donostiako_Euskararen_Plan_Orokorra_laburpena_2011_2015.pdf).
- ZALBIDE, M. 1998: «Normalización lingüística y escolaridad: un informe desde la sala de máquinas». *15 años de la Ley del Euskera en la Educación, Administración y Medios de Comunicación*. RIEV 43,2, 355-424.
- 2000: «Irakas-sistemaren Hizkuntza Normalkuntza: nondik norakoaren ebaluazio-saio bat» (The Linguistic Normalization of the educational system: an evaluation of its particular aspects). *Euskararen Normalkuntzarako Legea aztergai (Reflecting on the Law on Normalization of the Basque language)*. Eleria 5, 45-61.
- 2010: *Euskararen legeak hogeita bost urte. Eskola alorreko bilakaera: balioespen-saioa*, Bilbo: Euskaltzaindia.

ARRUE PROIEKTUA. IKASLEEN ESKOLA-GIROKO ERABILERAREN INGURUKO IKERKETA. EMAITZA NAGUSIEN TXOSTENA

XABIER BENGOTXEA

Hizkuntza Normalkuntza Teknikaria

ATARIKOA

Benetan eskertzekoa da horrelako ikerketak eskura izatea. Ikerketaren tamaina eta ahalegina sekulakoa da eta, gainera, ez da gauetik goizera egindako zerbait puntuala. Ibilbide luzea du Arrue proiektuak eta ibilbide horretan kokatu behar da eskuartean duguna. Ikasleen hizkuntza-erabilera aztertzeko jaso diren datu multzo handia (hainbat jatorri, eredu, gune soziolinguistikoa, maila... ikasleak aztertu dira), aztergai izan diren aldagai ugariak, horiekin egindako alde-raketak, korrelazioak, etab., ikasleen hizkuntza-erabileraren eta erabilera horretan eragin-ahalmena duten hainbat aldagairen argazki sendoa ematen digute.

Horrelako ikerketak funtsezkoak dira eskola-ingurunean lanean dihardugunontzat. Saihestu ezinezko ekarpenak dira, oso kontuan hartzekoak. Ikasleen hizkuntza-erabilera eragin nahi badugu, eta hori gure xedeetako bat da, ezinbestekoa da erabilera horretan zein aldagai diren garrantzitsuak ezagutzea, aldagai bakoitzak zer-nola eragiten duen aztertzea, noraino eragin dezakegun jabetzea, zein aldagai lehenetsi eta antzeko alderdiak sakon eta zehatz-mehatz aztertzea. Horretarako, guztiz argigarria da ikasleen hizkuntza-erabileraren emaitza nagusien txosten honek eskaintzen digun informazioa. Argi berria dakar arazo zaharra argitzeko. Eskolako erabilera eta horretan zerk-nola eragiten duen izan du aztergai, eta horren berri izatea funtsezkoa da horretan eragin nahi balin badugu. Bestela, noraezean ibil gintezke, ekin eta ekin, borondate onenarekin, ekintzetan murgilduta, non eragiten ari garen ziur jakin gabe, ohartu gabe eta ekintza horien eragina neurtu gabe. Sarritan, intuizioz, asmo hoberenez, han hemen eragiten aritzen baikara, ziur jakin gabe gure ekimen horiek non eta nola eragiten ari diren. Arrue proiektuak erabileran eragiten duten hainbat aldagairen diseinazio zehatza egiten du, eta ondorio argigarriak aipatzen. Gure eguneroko lanean, gure plangintzetan horiek kontuan hartu eta ondorioak ateraz jardutea dagokigu.

Erakunde arteko ikerketa izatea azpimarragarria deritzot, bestalde. Arrue proiektua hainbat erakunderen artean garatu eta garatzen ari den proiektua da. Elkarlana oinarritzkoa da horrelako ikerketa zabal eta sendotzat. Eskola munduan

diharduten hainbat erakunderen ekarpena ezinbestekoa da gerora ere, erronkei aurre modu koordinatuan ekiteko.

Aurkeztu zaigun emaitza nagusien txostena oso zehatza da, argigarria. Aztertutako datu estatistiko askotarikoak, aldagaien arteko korrelazioak, loturak... argi eta garbi, oso modu didaktikoan deskribatuta daude. Horietatik ateratako ondorioak ere oso argiak eta zehatzak dira. Beraz, ni ez naiz datu horiek atalez atal aztertzen eta ondorioak ateratzen jardungo, bere horretan oso argiak eta adierazgarriak direlako. Txostenaren irakurketatik, datuen interpretaziotik, ateratako ondorioetatik sortu zaizkidan galderak, deigarri egin zaizkidan zenbait puntu, izango ditut hurrengo lerroetan hizpide.

ESKOLA ERAGILE GARRANTZITSUA, BAINA MUGATUA

Inoiz pentsatu izan genuen eskolak euskaldunduko zituela bere baitan hartzen zituen ikasleak. Euskara eta euskaraz irakastearekin gizartean euskararen errotzea sendotzen joango zela. Pentsatzen zen ezagutzak berarekin ekarriko zuela ikasitakoaren erabilera. Eskolan ikasten zuten hori beren bizitzako jardun-guneetan hedatuko zutela gero. Aspaldi samar ohartu ginen xede horrek gehiago zuela fedetik, nahikeriatik, euskarri sendoko plangintzatik baino. Horrek, halere, ez du esan nahi eskolak ez duenik eginkizun garrantzitsua euskararen ezagutzari eta erabilerari dagokionez. Ohargarria da eskolak azken 30 urteetan egin duena. Ereduek eredu, aldeak alde, hutsuneak hutsune, ikasle euskaldunak alfabetatu eta, etxetik erdaldun diren ikasle multzo handi bati, murgiltze ereduaren bidez batik bat, euskararen ezagutzan oinarri sendo samarrak eman dizkio (Zalbide, 2010). Erabileran ere eragin du eskolak, neurri askoz apalagoan bada ere, gero ikusiko ditugun arrazoiengatik.

Hizkuntza-eredu ezberdinak daude gure hezkuntza-sisteman. Bakoitzaren eragin ahalmenez jakitun gara (ISEI-IVEI, 2007 eta 2011). D ereduek gaitzen ditu hobekien gure ikasleak. Gaitasun erlatibo horrek erraztu egiten du erabilera, beste aldagaiek horretarako aukera eskaintzen diotenean. Hori bera berresten du Arrue proiektuak. Eskolako erabile-

rarekin korrelazio altua du ikasle horien eskolako hizkuntza-ereduak. Bi ikasmailetan oso adierazle esanguratsua da. Jakina denez, aldagai hori uztartua dago beste aldagai askorekin. Besteak beste, D ereduaren daude lehen hizkuntza euskara duten gehienak, hitz egiteko gaitasun erlatibo altuena dutenak, inguru euskaldunenetan nagusi da eredu hori, etab. Hala ere, korrelazio horretan hizkuntza-eredua nabarmentzen da aldagai esanguratsu moduan.

Hizkuntza-ereduari lotuta, bada beste aldagai bat bi ikasmailetan garrantzi handia hartzen duena eta eskolaren esku, bere baitan, dagoena: irakasleen hizkuntza-erabilera beraien artean. D eredu guztiak ez dira berdinak. Eskolen artean alde handiak daude bertako eragileen hizkuntza-erabileraren trinkotasunari bagagozkio. Irakasleak eredu gara onerako eta txarrerako, euskararen erabilerari dagokionez, ikasleen aurrean. Gure erabilerarekin, inputa eskaintzeaz gain, balorazioak, jarrerak, prestigioa, etab., transmititzen ari baikara. Zenbat eta trinkoagoa, sendoagoa, izan irakasleen artean euskararen erabilera, zenbat eta zehaztuago eduki erabilera-arauak ikastetxeak, orduan eta eragin-ahalmen handiagoa izango du ikasleen erabilerarengan. Ikasle askorentzat ikastetxea da euskararekin duten erreferentzia bakarrenetakoa. Zenbat eta «arnasgune» sendoagoa bilakatu ikastetxea, orduan eta input indartsuagoa eskainiko du. Zenbat eta euskara biziagoa, aldaera ugariagoz hornituago eskaini, orduan eta baliabide gehiago eskaintzen ari gatzazkie ikasleei hizkuntza hori ezagutu eta erabil dezaten. Eredu izaeraz gain, euskarari prestigioa ematen ariko gara. Ez gara mezu bera bidaltzen ari, gure hizkeramoldea interferentziaz, kode aldaketaz edo besterik gabe erdaretan hitz egiten ari garenean edo euskararen erabilera orokortua, ohikoa, betea eta kalitatezkoa denean ikastetxe horretan. Gure portaerak, gure jarrerak, gure hizkuntzaren erabilerak, ezinbestean, oharkabea, etengabe mezuak bidaltzen ditu hizkuntza horri buruzko irudikapenaz, diogun atxikimenduaz, ematen diogun lekuaz, gure bizitzan duen garrantziaz. Beharrezkoa da euskara estandar jasoaz gain, transmisioaren nolokotasunean eragitea, euskarari prestigioa emanez, atxikimendua adieraziz. Hizkuntza baten transmisioa ez da mugatzen kode hutsaren transmisiora. Horrek guztiak eragina izango du. Beraz, aldagai horrek eragin handia du ikasleen eskolako hizkuntza-erabileran, Arrue proiektuan ikusten den bezala.

Eskolak erabilera-arauak argi zehazten dituenean, ikasleen inguruko hizkuntza-giroa sendoa denean, ikasle horiek euskaraz jarduteko arauak barneratzen doaz. Hala ere, eskolaren burbuila horren eragin-ahalmena galtzen doa, ikasleak adinean gora joan ahala. Zenbat eta maila txikiagoa izan ikasleak harreman estuagoa, zuzenagoa, du eskolarekin eta irakaslearekin. Horrek ikaslearen ibilbidea egokiago babesteko eta eragiteko aukera handiagoak eskaintzen ditu. Irakaslearen itzala handiagoa da ikasle horiengan. Zenbat eta maila altuagoa, oro har, itzal hori ahultzen doa, eta aldagai gehiagok eragiten du ikasle horiengan. LMH 4ko

ikasleen eskolako hizkuntza-erabilera handiagoa da DBH 2koena baino. Ikasleei hizkuntza-ezagutza handiagoa suposatzen zaien arren, haren erabilera beherantz doa. Adinean gora doazen heinean ikasleak gizarteko, beren ingurune hurbileko, arauak barneratzen doaz eta horietara egokitzen. Gainera, adinean gora joan ahala, etxe- eta eskola-giroak indarra galtzen du ikasle horiengan, eta harreman estuagoan daude gizarteko harreman-sare zabalekin. Eskolaren eragin-ahalmena urrituz doa adinean gora joan ahala. Umetan bere denboraren zati handia eskolan eta etxean ematen ditu ikasleak. Bere erreferente ia bakarrak gurasoak eta irakaslea dira. Adinean gora doazen eran, erreferente gehiago sartzen dira bere bizigiroan, mundu erreferentzial ezberdinen presentzia areagotu egiten da. Hautemate prozesuan aldagai gehiagok eragiten dute. Gizartearen eragin-ahalmena handitzen doa ikasleak hazi ahala.

ERABILERA ESKOLAZ KANPOKO JARDUERA ANTOLATUETAN

Nabarmentzen den aldagaia da. «*Ikasleen eskolako erabilera orokorra azaltzean, LMH4n kasu gehienetan, eta DBH2n kasu guztietan*» (Arrue, 2012) Ikasleen hizkuntza-erabileran aztertu diren aldagaien artean eragin-ahalmen handiena adierazten duena da. Eskolak eskaintzen dion prestakuntza formalaz gain, ikasleak ezinbestekoa du beste esparru informalagoen eragina jasotzea, bai ikasitako hori sendotzeko, bai erregistro informalagoetan trebatzeko. Eskolaz kanpoko aldagai horiek ikasleen hizkuntza-erabileran eragin nabarmenagoa dute eskola barneko beste aldagai askok baino. Eskolaz kanpoko faktoreak, beraz, eskola barneko erabilerako eragile nagusi bilakatzen dira. Eskolak eskuratzean dion ezagutzak ez du indar nahikorik luze-zabaleko erabileran eragiteko, gertuko harreman-sareak, lagun-taldeak, eskolaz kanpoko jarduerak ez badira indargarri izaten. Eskolaz kanpoko jarduera horietan eraikitzen diren harreman-sareak, beren maiztasunarekin, beren erregistro propioarekin, finkatzen dituzten ohiturekin, etab., sostengu sendoenak dira gerora eskolako erabileran ere. Eskolaz kanpoko jarduerak indargarri bilakatu ezean eskolaren eragina oso mugatua da, erabileran eragin nahi badugu. Aldagai horri dagokionez, eskolaren eragin-ahalmena urria da. Eskolak berak antolatzen dituen jardueretan eragin dezake, hezitzaileak trebatuz (*Hezitzaileak asko egin dezakete* eta antzeko programen bidez), baina eskolaren eraginpetik at daude ikasleek parte hartzen duteneko jarduera asko. Hor eragitea zailago zaio.

ESKOLAREN MUGAK HIZKUNTZA-ERABILERAN ERAGITEKO

1982ko euskararen erabilera normaltzeko, oinarritzko legeak ikasleen euskalduntzearen xedeaz honela dio: «Jaurlaritzak

derrigorrezko ikastaldia bukatzerakoan ikasleek, aukera berdinetan, bi hizkuntza ofizialak benetan erabiltzeko adina menperatuko dituztela ziurtatzera bideratutako neurri guztiak hartuko ditu».

Xede hori lor al dezake eskolak bere eragin-ahalmen hutsez? Nola ulertu behar dugu erabiltzeko adina menperatze hori?

Lehen esana dugu eskolak ikasleen euskararen ezagutza, euskaraz komunikatzeko gaitasunean, erregistro formalean, etab., eragiten duela, batik bat.

Euskararen erabilera eragiteko muga ezagunak ditu. Gogoratu eskolatik kanpora pasatzen dituela ikasleak bere ordu gehienak. D ereduan dabilen ikasle batek esna da goen orduen %14 pasatzen du eskolan. B ereduan %8 eta A ereduan %3 (Zalbide, 2010). Denbora horretatik, zenbatean ari da bera hizketan edo soilik irakasleari entzuten? Zein adiera lantzen dira gelan? Lantzen den hizkera akademiko zurrin horrek balio al dio gero, lagunartean, bere sentipenez, gertaerez hitz egiteko? Galdera asko egin ditzakegu ildo horri jarraituz. Garbi dago, aldagai askok eragiten duela hor ere: ereduak, irakaslearen eredu izaerak, ikasgelan hizkuntza bera lantzeko erak... Horiek era batekoak izan edo bestekoak, ikaslearen hizkuntza-ezagutza, horretan jarduteko beharrezkoak dituen trebetasunetan, komunikazio-gaitasunean aldeak izango dira. Baina jasotako hori, bereganatutako hori praktikan jartzeko aukerarik ez badu, nekez jardungo du gero eskolan. Ezagutza eta erabilera uztartuta daude. Ezagutu ezean ezin da hizkuntza bat erabili, baina erabiltzen ez bada ezagutza ez da areagotzen. Areago, kamusten, ihartzen, mehartzen joaten da ezagutza bera. Etengabeko erabilerak ematen dio birsorkuntzarako indarra, eta norberarengan horrek sortzen ditu bat-batekotasunerako automatismoak eta ohitura errotoak. Ez bada erabiltzen eguneroko mintza-jardun arruntetan, ohiko harreman-sareetan, hizkuntza hori kamusten eta gesaltzen joaten da hiztunaren baitan. J. Fishmanek ondtxo esan zigun bezala, eskolaren ekimena ez da aski luze-zabaleko erabilera eragiteko. Eskolan ikasitako horrek, ezinbestean, eskolatik kanpora indargarriak behar ditu, harreman-sare sendoak, ikasitako hori barneratu, indartu, beste eremuetan erabiltzeko ohiturak eta automatismoak sortuko badira. Horretan dago erabileraren gakoa. Horixe berrestera dator Arrue proiektua. Eskola barneko erabilera ere, eskolaz kanpoko aldagaiak duen garrantziaz ohartaraztean.

TRANSMISIOAREN GARRANTZIA. KEZKAK

Hizkuntza baten biziraupenean transmisioa funtsezkoa da. Gurasoengandik seme-alabengana ez bada hizkuntza bat transmititzen, hizkuntza hori galtzeko bidean jartzen da. Familiako transmisioa da transmisiorik egokiena eta

merkeena. Hizkuntza transmititzeaz gain, hizkuntza horri atxikitako sentipenak, bizipenak, hizkuntzari dioten atxikimendua, ematen dioten garrantzia, ohiturak... etnokultura oso bat transmititzen zaio. Hizkuntza bizia, erregistro ezberdinak dituen, adieraz osatua...

Eskola da transmisiorako bigarren zutabe funtsezkoa. Eskolaren bidez hizkuntza transmiti daiteke, berau irakatsiz. Horixe da eman zaion eginkizunetako bat. Baina eskolaren transmisio horrek, begi-bistakoa denez, ezin ordezkari dezake lehen mailako transmisioa. Askok egin dezake eskolak hizkuntza-transmisioan, eta egiten du, baina zailtasun handiagoekin topatuko da. Hizkuntza kode bezala transmititzeaz gain, hizkuntzari lotutako sentipenak, bizipenak, etab., transmititzeko zailtasun handiagoekin topatuko da, besteak beste irakasleen konfigurazioarekin.

Eskolan ikasi ondoren, euskaldundu diren belaunaldi berriek zein hizkuntza transmitituko diete beraien seme-alabei guraso izatera iristen direnean? Ikasle horiek beraien seme-alabei lehen hizkuntza gisa ez badiete transmititzen, eskola berriro gurasoekin hasitako bide berari ekin beharrean aurkituko da, berriro prozesu bera abiatu beharko da, ibilbide bera errepikatzea behartuta egongo da, aurrerabiderik urratu gabe (Fishman, 1990). Funtsezkoa da, beraz, euskaraz eskolatuak diren ikasle horiek gerora, hizkuntza-transmisioan euskararen aldeko hautua egitea. Arruen agertzen dituzten euskarari buruzko irudikapenak eta atxikimenduak hori horrela egingo dutela ziurtatzen ote digute? Deigarri egiten da, zentzu horretan, lehen hizkuntza euskara dutenen portzentajea txikiagoa izatea LMH 4ko ikasleengan DBH 2koengan baino. Gainera, ez bakarrik lehen hizkuntza euskara dutenena, baizik eta bai euskara, bai gaztelania, jaso dutenenean ere. Ildo beretik doaz zenbait ikerketaren ondorioak ere. Etxeko erabilera daude gora-beherak. Euskararen erabilera eremu formaletan gora joan da, baina nekez ari da egiten gora hizkuntzaren erabilera natural, intimoenetan eta afektiboenetan. Hau da, familian eta esparru ez-formaletan. Pentsa liteke LMH 4ko ikasleen gurasoek, 4 urte gazteagoak izanik, euskararen ezagutza handiagoa izan beharko luketela. Beraien eskolaratzea 1990. urte ingurutik aurrerakoa izango bailitzateke. Hala ere, datuek ez dute hori adierazten, alderantzizkoa bazik. Zer ikusia izango du, seguruenik, transmisio kontu horretan etxeetan ematen den hizkuntzen arteko deskonpartimentazioak (ikus familiako erabilera-datuak proiektu honetan bertan), bikoteen osaerak, etab. Datu horien argitara esan genezake, datu eta azterketa gehiago beharko badira ere, eskolak ez duela, oraindik orain, lehen mailako transmisio horretan eragiteko bezainbateko indarririk. Edota, eskolaren eragin hori, gerora, gizartearen eraginak neutralizatu egiten duela.

Horrekin batera, adierazgarria da etxeko erabilerarena. Beste behin, ikerketa honetan ere, gurasoak seme-alabekin ari direnean eta beraien artean ari direnean dauden aldeak azpimarratzekoak dira. Erabilera beraz gain, horrek hizkun-

tzari buruzko pertzepzioetan, prestigioan, atxikimenduan, etab., transmititzen duena oso kontuan hartu beharrekoa litzateke.

IRUDIKAPENAK ETA ATXIKIMENDUA

Eskola da, batik bat, ikasleentzat euskararen lekua. DBH 2ko ikasleen irudikapenetan garbi islatzen da hori. Beste egoera eta jardueretan euskarari leku urria ematen diote. Beste jarduera horietan gaztelaniaz funtzionatzen dela irudikatzen dute. Zerikusia izango du seguruenik irudikapen horrek ikasle horiek beren ingurune hurbilean ikusten, behatzen eta hautematen dutenarekin. Ikasleak euskararen baliagarritasunaren inguruan duten pertzepzioa errealtatearen isla adierazgarria da. Ohar gaitezen, adibidez, lehen hizkuntzaren eta familiaren irudikapenaren artean dagoen konbergentzia. DBHko ikasleen %20,4k euskara du lehen hizkuntza. DBH 2ko ikasleen %19,9k esaten du euskara hobeto doakiola familia adierazten duen egoerari. Eskolan eta lagunartean euskarak badu presentzia ohargarri bat, baina beste hiru jardueretan (politika, IKT eta lan-munduan) oso urria da egoera horiei euskara hobeto doakiela esaten dutenen portzentajea. Lehen hizkuntza euskara duten ikasleen portzentajea baino dezentz urriagoa. Ikasleak, lehen hizkuntzaz euskaldunak direnak ere, eskolatik eta eskolako lagunarteko girotik kanpoko jardueretan, euskarari ez diote leku ohargarririk ematen. Horrek ere, noski, eragingo du beraien hizkuntza-erabileraren portaeretan. Gizarte-sari sistema dago hor azpian eragiten. Ikasleek jasotzen dute gizarte honek diskurtsoz zer dioen, eta benetan zer saritzen duen. Beraien iruditegian euskarari ez diote balio instrumental handirik aitortzen. Euskara ikastearekin lotzen dute. Ez du lotura handiegirik gazte horien bizitzako beste atalekin. Ez dute lotzen beraien interesekin, bizipozarekin, gertakizunekin. Garbi dago hori ez dela kasu guztietan horrela, eta badaudela euskaraz bizi diren ikasleak, baina kasu horietan, gehienetan, eskolaren eragina baino gehiago beren ingurune hurbilak eragiten du.

Euskarari buruz dituzten irudikapenak beraiekiko atxikimenduan eragingo du seguruenik. Horrek guztiak erabilerarekin.

KOMUNIKABIDE —ETA KULTURA— KONTSUMOA

Bada aldagai bat ikasleen eskolako euskararen erabileran eragiten duena eta, nire ustez, oso kontuan hartu beharrekoa: komunikabide- eta kultura-kontsumoa.

Gaur egungo ikasleak ingurune mediatikoan hazi eta hezten ari dira. Mezuen etengabeko presentzia, kultura-eskaintzaren ugaritasuna, sare sozialen erabilera zabala... sozializazio-eragile garrantzitsuak ari dira bilakatzen.

Gaur egun, hedabideetako kultura hizkuntza indartsuenean bideratzen da, oro har. Gehienetan, zenbat eta hitzun gehiago eta indartsuagoa izan hizkuntza bat, bere pisu kulturala handiagoa da. Ikasleek eskura dituzte gaur egun hainbat hizkuntzatan eskaintzen diren ekoizpen kulturalak. Mundua globalizatu egin da, eta ez dago zailtasunik hango eta hemengo hizkuntzetan jasotzeko nahi ditugun edukiak. Telebista-kateen ugaritzeak, hainbat musika-talderen esku-ragarritasuna, Internet sarbide indartsua, bere sare sozialak ... Globalizazio hori, sarritan, hizkuntza txikien aurka doa. Hizkuntza txikiek pisu kultural txikiagoa dute, begi-bistakoak diren arrazoiengatik. Ikusi besterik ez dago zenbat telebista-kate ditugun euskaraz, eta zenbat gaztelaniaz eta beste hizkuntzetan. Zenbat musika-talde entzuten dituzten euskaraz eta zenbat beste hizkuntzetan. Ikasleen kontsumo kulturala, eskolatik at, erdaraz bideratzen da, eta nagusiki gaztelaniaz. Gaztelaniaz ikusten dute telebista, gaztelaniaz eta ingelesez entzuten dute musika, gaztelaniaz dabilta Interneten eta bertako sare sozialetan. Haietan euskararen presentzia oso urria da, oro har.

Nolatan eragin dezake horrek guztiak ikasleen eskolako euskararen erabileran?

Ezer baino lehen, azpimarratu behar da eskolatik at ikasleek pasatzen duten denbora. Denbora horretako asko hedabideetako eraginpean daude. Horietatik jasotzen dituzten eduki asko edo gehienak gaztelaniaz jasotzen dituzte. Horrek guztiak eragina izan behar du nahi eta nahi ez hainbat arlotan.

- Lehenik, jasotzen duten inputeak. Esan bezala, eskolan pasatzen duten adina denbora pasatzen dute hedabideen kontsumoan. Eskolan jasotakoa indargabetzeko adina input jasotzen dute horietatik.
- Eskolako edukiak, kontzeptuak, gaiak... euskaraz jasotzen dituzte, oro har. Sarritan ez dira/dizkiogu egiten beraien intereseko. Hizkera molde jakin batez lantzen dira. Behartuta landu behar dituzte, curriculumak horrela eskatuta. Hedabideetan dabiltzanean, aldiz, beren kabuz, gustuz, beraien interesari jarraituz, landu edo bizitu nahi dituzten edukien ingurumarian dabilta. Horiek, arrazoiak arrazoi, gaztelaniaren eremu dira.
- Erreferentzia kulturalak. Hedabideetako erreferentzia kulturalak, oro har, euskara ez diren beste hizkuntzetan oratutakoak dira. Gaztelaniaren kultura eta kultura anglosaxoian nagusiki. Horrek eragina eduki behar du hizpide izango duten gaiaren garapenerako beharrezkoa den terminologian, esapideetan. Ez al dituzte bada, horietan jasotako esapideak, terminoak, etab., erabiltzen sarritan euskaraz ari direnean ere? Mundu erreferentzial erdaldunetan murgilduta bizi dira. Beraien elementu sozializatzaileak erdaldunak dira. Horrek eragina izan behar du, ezinbestean, eguneroko mintza-jardun librean, irakasleen eragin esparrutik kanpora daudenean, zertaz

eta nola hitz egiteko garaian. Mintza-jardunerako dituen eraginez gain, baditu beste ondorio ohargarri batzuk ere. Hau da, euskararen baliagarritasun kulturalaren zein pertzepzio barneratzen ari diren, beren nortasuna zein zume kulturalarekin osatzen doazen, euskararekiko irudikapenean, prestigioan eta atxikimenduan horrek zer eragin izan dezakeen, etab. Nola lortu ikasle horiengan euskal kulturarekiko atxikimendua, euskaraz bideratzen deneko kulturari buruzko bizipena, beren kontsumo kulturala, beren mundu erreferentziala, beste hizkuntzetan elikatzen bada?

Eskolaren eta gizartearen erronka hedabideetan indartsu egotea izango da. Tresna eta baliabide kultural indartsuak izatea eta horiek elikatzea funtsezkoa izango da. Euskal kultura beraingana hurbiltzea, horren berri ematea, lantzea, gozagarri bilakatzea, ekoizpen horiek zer bait berezia ematen diela sentitzea, etab., atxikimendurako bide da. Eskola tresna kultural garrantzitsua da, baina, kontrajarriz, gizarteak bere eragin-ahalmena indargabetu egiten du, beste behin. Horixe erakusten digute Arrueko datuek. Eskolaren ekimen kulturala osatu beharko du gizarteak, eskaintza duina, oparoa eta erakargarria eginez; bestela, ikasleek beste mundu erreferentzialetan segituko dute elikatzen, eta horrek erabileran ez ezik, beren erreferente kulturaletan, edukiak lantzen dituzteneko terminologian, hiztegian, espresio-munduan eragingo du, eskolak egiten duenari indarra kenduz eta sarri indargabetuz.

Horrekin zerikusia izango du, agian, hizkuntzaren atxikimendua handiagoa izatea LMH 4ean DBH 2n baino. Gizartearen eragina, harreman-sareen bidez, eskaintza kulturalaren bidez, etab., handiago da ikasleak adinean gora joan ahala.

BESTE ALDAGAI ASKOREN ERAGINA

Aldagai jakin batzuekin luzatu bagara ere, badira beste asko txostenean haien garrantzia kontuan hartzeko adinako pisua dutenak. Hala ere, aipamen laburrera mugatuko gara, eta bizpahiru aldagai aipatu.

Herriko euskaldunen proportzioa. Bi mailatan agertzen zaigu paretsu. Garbi dago eragile garrantzitsua dela, ikaslea inguratzen duen errealtate soziolinguistikoa zenbat eta euskaldunagoa izan, aukera gehiago eskainiko dizkiolako dakien hori praktikan jartzeko, eta erabileraren ohiturak eta baliagarritasunaren pertzepzioa areagotzeko. Horrek eragina izango du, era berean, eskolako erabileran.

Etxeko erabilera. DBH 2ko ikasleengan pisu nabarmena hartzen du. Ez horrenbeste LMH 4ko ikasleengan. Ikasle helduagoengan beren gertuko gizarte-arauak eta beren portaera linguistikoa konbergentzia handiagoz gertatzen dira. Pentsa liteke, lehen esan dugun bezala, erabileraren eredu-

izaeraz gain, ikasle horiek jaso dutela, hein batean behintzat, hizkuntzarekiko balioaren, jarreraren eta portaeraren transmisioa. Horrek guztiak pisu nabarmenagoa izango luke ikasle handiagoetan. Gazteagoetan horiek indar txikiagoz finkatuta leudekeela pentsa genezake.

Hitz egiteko erraztasun erlatiboa. Garrantzia du bi mailatan, nahiz eta LMH 4ko ikasleengan garrantzi hori handiagoa den. Esana dugu, ikasle gazteagoak eskolako hizkuntza-arauetara gehiago eta hobeto egokitzen direla. Euskara erabiltzeko garaian, erraztasun erlatiboak pisu handixeagoa hartuko luke, hizkuntzari dioten atxikimendua eta antzeko aldagaiek baino. Eskolako erabilera dela eta, euskarari buruz, haren baliagarritasunari buruz duten pertzepzioa, dioten atxikimendua eta antzeko aldagaiek indar handiagoz eragingo lukete DBH 2ko ikasleen kasuan, ikasle gazteagoetan baino. Hala ere, erraztasun erlatiboa aldagai garrantzitsua da horiengan ere. Hori horrela interpretatuz, eskolak bere ondorioak atera beharko lituzke, maila bakoitzean eragiten duten aldagaiak eta horien arteko harremanak aztertzean.

AURRERA BEGIRA

Arrue proiektuak aztertutako hainbat aldagairen inguruan aritu gara. Batzuk eskolaren eraginpean daude, zuzen zuzenean; beste batzuk, aldiz, haren eragin-ahalmenetik urrunago. Eskolak gizartean eragin dezake, baina bere eragin-ahalmena mugatua da. Gizartearen indargarririk gabe nekez bilakatuko dira gure ikasleak hartzun trebe, osatu eta kontziente. Gizarteak hizkuntza-gaitasunean, komunikazio-gaitasunean, eragiteaz gain, hizkuntzari buruzko pertzepzioak, jarrerak, balioak... transmititzen dizkio etengabe ikasleari. Horrek guztiak eragin nabarmena du eskola giroko erabileran ere.

Zer da eskolak auzi honetan guztian egin dezakeen ekarpena? Non eta nola eragin dezake ikasleen eskolako erabilera areagotzeko? Egiten duenaz gain, zer da egin dezakeena?

Arrue proiektuko emailta nagusien txosten honetan bertan aurki ditzakegu erantzun batzuk. Ondorio orokorretan erabilera areagotzeari begira iradokitzen dira interbentzio-eremu nagusiak. Horien ildotik, labur bada ere, apunte batzuk aipatuko ditut.

Lehen lehenik, hizkuntza-erabilera gizarte-fenomeno oso konplexua dela kontzientzia hartzea. Hori oso kontuan hartzea edozein planteamendu egiterakoan. Hizkuntzaren erabilera elkar korapilatutako faktore ugari eragiten dute. Zaila da horietako bakoitzaren eragin-ahalmena non hasten den, noraino dagoen beste aldagaiekin lotuta, etab., zedarritzea. Aldagai askok eragiten du erabilera horretan eta denak uztartuta daude. Hau da, batean eraginez gero, besteak ere jasotzen du zeharka bada ere, eragin hori.

Hala ere, funtsezkoa da aldagaien arteko korrelazioak, loturak, etab., arakatzea eta aztertzea.

- Aldagai batzuetan eskolak eragin dezake zuzenean. Beste batzuetan bere eragin-ahalmena oso urria da.
- Bere mugen kontzientzia hartu behar du eskolak. Horrelako ikerketek argi egiten dute horretan.
- Bere eraginpean dauden aldagaiak identifikatu eta horietan eragiteko egitasmoak abian jarri behar ditu.
- Ereduak optimizatu. Eskola-eremua ahalik eta «arnasgune» sendoena bilakatu behar da. Ikastorduetara ezin da mugatu, ikastorduetatik kanpo eskolako bizitzan harreman-sare asko eratzen dira. Horietara ere hedatu behar da euskararen ezagutza eta erabilera.
- Irakasleen hizkuntza-erabilera beraien artean. Hizkuntza-prestakuntza, eredu-izaeraren kontzientzia, hizkuntzari prestigioa ematea, erabilera-arauak... eskola ahalik eta gune euskaldunena bihurtu behar da. Irakasleen erreferentzia garrantzitsua da irakaslea.
- Irakasleen komunikazio-gaitasuna, beren erraztasun erlatibo berariaz lantzea, curriculum eta irakasteko metodologiak egokituz, beraien bizitzarako baliagarriak izango zaizkien trebetasunak eskaintzeko.
- Euskal curriculum edo curriculumaren euskal dimentsioa. Atxikimendurako euskarriak landu eta komunitate bateko partaide izatearen kontzientzia landu behar du. Komunitate linguistiko horren sorkuntza kulturala ezagutzera eman eta partaide izateko baliabideak eskura jarri behar ditu. Euskal komunikabideen ezagutza, erabilera eta kultura-kontsumoa sustatu behar ditu.
- Irudikapenak, hizkuntza-jarrerak, atxikimendurako euskarriak berariaz lantzea komeni da, ikasleek ahalik eta hautu kontzienteena egin dezaten.
- Eskolaz gain, eskolatik at daudenak, baina eskola giroko erabilera eragiten duten aldagaiak ezagutu behar dira. Horien garrantziaz jabetu. Horietaz hausnarketa egin eta hausnarketa hori eskolako estamentu guztiekin partekatu.
- Gurasoekin partekatu beraien esku egon daitezkeen aldagaian eragiteak duen garrantzia. Hala nola, etxeko erabilera, euskarari buruz transmititzen dizkiegun jarre-
rak, pertzepzioak, atxikimenduak... beraien seme-alaben eskolako hizkuntza-erabilera duten eraginaz jabetzea.

- Gizarteko beste erakundeekin koordinatzea ikasleen ingurune hurbileko jardueretan, bereziki eskolaz kanpoko jardueretan, euskararen erabilera ziurtatzeko behar diren neurriak hartzeko.

Aipatutakoak eta beste hainbat aldagai berraktibatu beharko dira ikasleen eskolako erabilera eragin nahi bada. Batetik, beharrezkoa izango da eskola indartsua, baina, bestetik, gizartearen babesa ezinbestekoa izango da. Eskoladineko haurrak, gero eta gehiago daude gizartearen eraginpean. Eskolaz kanpoko jarduera ugaritan parte hartzen dute eta, familiaren eragina ahulduz doan eran, jarduera horiek indartzen doaz. Monitore, zerbitzari, espezialista, laguntzaile... multzo handiak eragiten du gaur egun, arrakasta handiarekin sarritan, gazteen hizkuntza-trebetasun, iritzi, balio eta jarreretan. Eragile horiek guztiak eskolaz eta familiaz kanpokoak dira, ordea. Horietan erabiltzen den hizkuntza funtsezkoa da, eragile nagusietakoa, gazte horien eskolako erabilera. Horixe da Arrue proiektuaren baitako txosten honek gogorarazten diguna.

Ikasleen hizkuntza-erabilera txosten honek, azterketarako elementu asko eskaintzen dizkigu eskola-giroan lanean gaudenoi. Eskuarte dugu errealitatea argi berriz azaldu digu, lehendik ezagutzen genituen zenbait alderdi berretsiz eta elementu berriak, zehatzagoak, harremanetan jarritz eta neurtuz. Erreferente garrantzitsua izan beharko du gure hausnarketak gidatzeko eta ekimenak antolatzeko. Hala bedi.

ERREFERENTZIAK

- FISHMAN, J. A. 1990: «Eskolaren Mugak Hizkuntzak Biziberritzeko Saioan», in *Euskal Eskola Publikoaren Lehen Kongresua* (1,181-188). Gasteiz: Eusko Jaurlaritzak. Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- ISEI-IVEI 2007: *Euskararen B1 maila lehen hezkuntzan*. http://www.isei-ivei.net/eusk/argital/B1_EUSKARA_definitivo.pdf
- 2011: *Ebaluazio diagnostikoa, 2011. Eraitzen txosten orokorra, DBH 2. maila*. http://www.isei-ivei.net/eusk/argital/ED11/aldagaien%20analisi/DBH2_Eraitzen_txostena_aldagaien_analisisa.pdf
- ZALBIDE, M. 2010: *Euskararen legeak hogeita bost urte. Eskola alorreko bilakaera: balioespen-saioa*, Bilbo, Euskaltzaindia.

ARRUEKO DATUEK IRADOKITAKO ZENBAIT EGINBIDE

IÑAKI BIAIN

Irakaslea. Hizkuntza Normalizazioa Aholkularia Irungo Berritzegunean

SARRERA

Arrue proiektua (*Ikasleen eskola-giroko hizkuntzen erabilera ikertzeko proiektua*¹) oso emankorra suertatzen ari da. Azken urrats honen (2011n Ebaluazio diagnostikoarekin batera egindako ikerlanarena) emaitzen txostena² ere oso mamitsua da. Datu asko eskaintzen dizkigu. Interesgarri egin zait datu horiek banan-banan irakurtzea eta aztertzea; eta are interesgarriago datu eta emaitza horiek haien artean alderatzea.

Artikulu honetan emaitzen irakurketa bat egin nahi dut, eta deigarri suertatu zaizkidan zenbait datu aztertu. Datu eta emaitza horiek oinarri hartuta, zenbait galdera, iruzkin, hipotesi eta interpretazio plazaratuko ditut, baita ondorioen bat edo beste ere.

1. DATUAK IRAKURTZEN: IKASLEEN ESKOLA-GIROKO HIZKUNTZA-ERABILERA ETA HORREKIN LOTUTAKO ALDAGAIK

Emaitzen txostenak argi eta zehatz deskribatzen du zein den hizkuntza-erabilera hori LMH4n eta DBH2n, zeintzuk diren euskararen erabilerarekin korrelazioa duten aldagaiak eta aldagai horietatik zeintzuk diren erabilera hori azaltzeko ahalmen handiena dutenak.

Laburbilduz, hau da erakusten digun egoera:

— LMH4ko eta DBH2ko ikasleen artean alde handia dago euskararen erabilerari dagokionez. Alderik nabarmenena ikaskideekiko gela barneko erabileran antzematen da: LMH4an, ikasle gehienek euskaraz egiten dute ikasgelan; DBH2n, berriz, gaztelaniaz.

— Euskara-erabilera azaltzeko ahalmen handiena duten aldagaiak hauek dira:

- LMH4n: *erabilera eskolaz kanpoko jarduera antolatuetan, hitz egiteko erraztasun erlatiboa eta irakasleen arteko erabilera*; eta, bereziki, *hizkuntza-eredua*.
- DBH2n: *erabilera eskolaz kanpoko jarduera antolatuetan* da aldagairik nabarmenena, eta *hizkuntza-eredua* eta *irakasleen arteko erabilera* berriz ere agertzen dira. Bestalde, LMHn ageri ez den aldagai bat agertzen da DBHn: *etxeko erabilera*.

Deigarri egin zaizkidan zenbait datu eta erlazio aipatuko ditut jarraian.

1.1. IKASLEEN ESKOLA-GIROKO ERABILERA DESKRIBATZEN

Esan bezala, ikaskideen arteko erabileran alde handia antzematen da LMH4tik DBH2ra; bereziki ikasleen arteko gela barneko euskararen erabileran. Ondorioetan esaten digutenez, erabilera «irauli» egiten da.

1. Ikaskideekin gela barruan erabiltzen den hizkuntzan joera nagusia aldatu ez ezik, irauli ere egiten da (...): LMH4n, ikasleen gehiengo euskaraz aritzen da ikaskideekin gelan (%60 beti edo gehienetan euskaraz), eta DBH2n, berriz, gehiengo gaztelaniaz aritzen da (%60 beti edo gehienetan gaztelaniaz).
2. Ikaskideekin, jolaslekuan, beti edo gehienetan gaztelaniaz aritzen dira ikaslerik gehienak aztertutako bi ikasmailetan, baina neurri ezberdinean: LMH4n, ikasleen %59 (...), eta DBH2n, berriz, ikasleen %75.

¹ Arrue proiektuaren berri zehatzagoa izateko, ikus: <http://www.soziolinguistika.org/Arrueproiektua>

² HHEE (2012): *Arrue proiektua. Ebaluazio Diagnostikoa 2011: ikasleen hizkuntza-erabileraren datuak. Emaitza nagusien txostena*. Soziolinguistika Klusterra eta Eusko Jaurlaritza [Sarean]. <http://www.soziolinguistika.org/files/ED2011_Emaitza_nagusien_txostena.pdf>

3. Irakasleekin, aztertutako bi ikasmailetan, joera nagusia da ikasleek irakasleei euskaraz egitea, bai gela barruan eta bai gelatik kanpo³.

1. eta 2. grafikoek argi erakusten dute iraultza hori:

Datu horrek berretsi egiten du Arrue proiektuko aurreko ikerlanek⁴ erakutsitakoa: gaztetxoak progresiboki hurbiltzen dira gertuko gizartearen erabilera-arau edo -ohituretara. Berretsi ez ezik, informazio gehiago eta deskripzio zehatzagoa ere eskaintzen dizkigu. Esaterako, erabiltzaile-tipologia-rik ohikoenak zehazten dizkigu. Tipologia horiek aztertzean ere, alde nabarmena igartzen da LMH eta DBHko ikasleen erabilera-profilen artean (ikus 1. taula).

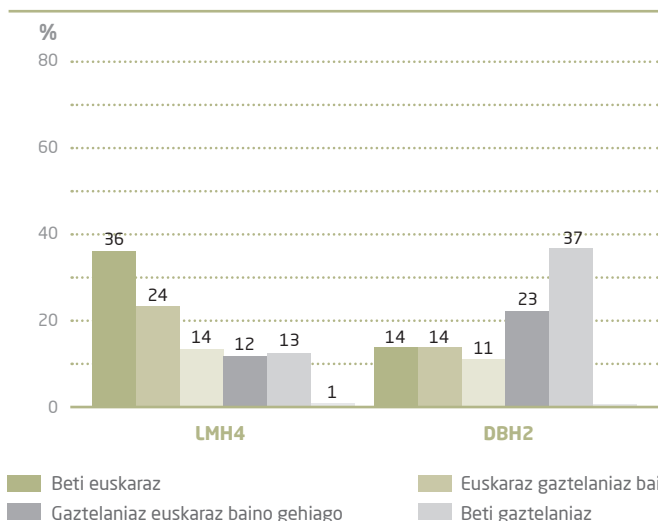
— LMH4ko ikasleen artean, profil ohikoena osatzen dutenek (%24,4) diotenez, eskolan euskaraz aritzeko joera

dute (solaskide guztiekin eta testuinguru guztietan); eta hurrengo profila osatzen dutenek (%16,6) diotenez, eskolako testuinguru gehienetan (ikasleekin jolaslekuan izan ezik) euskaraz dihardute.

— DBH2ko ikasleen erantzuna oso bestelakoa da. Testuinguru guztietan gaztelaniaz dihardutela diotenak (%23,3) dira gehienagoa. Hurrengo multzoan ditugu ikasleekin erdaraz eta irakasleekin euskaraz ari direnak (%17,5), eta, ia horien pare, egoera guztietan euskaraz ari direnak (%16,3).

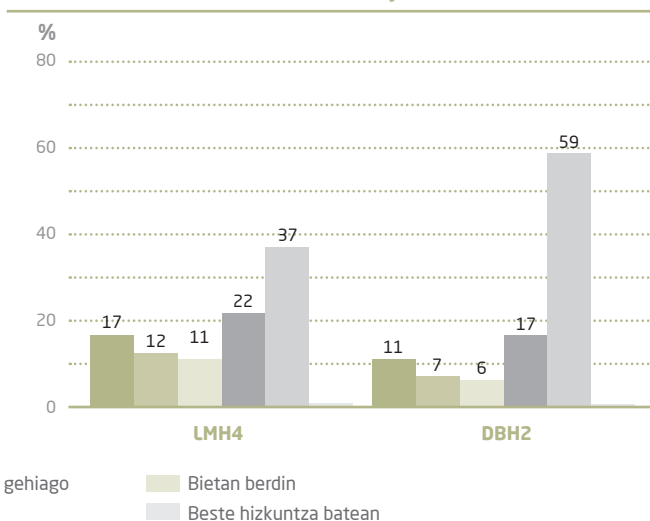
Irakasleekiko harremanetan, aldiz, askoz ere gehiago erabiltzen dute euskara, eta ez da horrenbesteko alderik igartzen LMHtik DBHako, ez gela barnean (LMHn, %74k euskaraz beti edo gehienetan; DBHn, %64k), ezta gelatik kanpo ere (%64k LMHn, eta %52k DBHn).

1. Grafikoa
EUSKARA ETA BESTE HIZKUNTZEN ERABILERA, IKASKIDEekin GELAN



Iturria: Arrue proiektua. Ebaluazio diagnostikoa 2011. Txostenaren 26. grafikoa

2. Grafikoa
EUSKARA ETA BESTE HIZKUNTZEN ERABILERA, IKASKIDEekin GELAN ETA JOLASLEKUAN



Iturria: Arrue proiektua. Ebaluazio diagnostikoa 2011. Txostenaren 27. grafikoa

1. Taula. HIZKUNTZEN ERABILERA IKASLEEN PROFILEN ARABERA

Ikaskideekin		Irakasleekin		LMH4	DBH2
Jolas lekuan	Gelan	Gelan	Gelatik kanpo		
Eusk	Eusk	Eusk	Eusk	24,4*	16,3*
Gazt	Eusk	Eusk	Eusk	16,6*	6,0
Gazt	Gazt	Gazt	Gazt	9,6	23,3*
Biak	Eusk	Eusk	Eusk	6,5	2,5
Gazt	Gazt	Eusk	Eusk	6,0	17,5*

³ Arrue proiektua. EbDiag2011. Emaita nagusien txostena, 5. atala, «Ondorio orokorrak».

⁴ HHEE (2009): Ikasleen eskola-giroko hizkuntza-erabileraren azterketa, Arrue Programa. 2003-04 ikasturtetik 2006-07 ikasturtera egindako azterketa-lana. Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.

1.2. ERABILERAREKIN LOTUTAKO ALDAGAIK

Emitza nagusien txostenak haxe dio korrelazio-analisen ondorioak aurkeztean⁵:

«LMH4ko ikasleen artean, *hizkuntza-eredua* da korrelaziorik altuena duen aldagaia (ikastaldea A, B edo D ereduak izatea), eta DBH2koen artean, berriz, *erabilera eskolaz kanpoko jarduera antolatuetan* [Tr] aldagaia. Oro har, ikasleen eguneroko errealitate hurbileko hizkuntza zein den adierazten duten aldagaiek (erabilera eskolaz kanpoko jardueratan, lagunekin eta etxean) eskolako erabilerarekin duten korrelazioa oso estua da DBH2ko ikasleen kasuan, eta zertxobait ahulagoa LMH4ko ikasleen kasuan. Hizkuntza-erabilera hizkuntza-ereduarekin duen korrelazioa, aldiz, handia da bi ikasmailetan, baina, hala ere, LMH4n du korrelaziorik altuena».

Eta ondorio orokorretan, berriz, honako hau⁶ dio:

«Ikasleen arteko eskolako hizkuntza-erabilerak (ez hainbeste ikasle eta irakasleen artekoak) lotura nabarmena du ikasleek eskolatik kanpo —familian zein bestelako gizarte-alorretan— bizi duten errealitate linguistikoarekin, eta aldatu egiten da errealitate horien arabera».

«Datuak aurrean, oro har ondorioztatu dezakegu eskola-esparruak nolabaiteko autonomia lortzen duela gizarte-errekiko, LMH4ko ikasleen kasuan. Aldiz, DBH2n kanpoko errealitatearekiko loturak askoz estuagoak dira, eta, ondorioz, ikasleen arteko euskara-erabilera baxuagoa da DBH2n, LMH4n baino. Datuek adierazten dute ikasle helduagoek konbergentziarako joera erakusten dutela gizarte-erabilera erabileraren arau nagusiekiko (...)».

«Ikasleen eskolako erabilera orokorrak beste aldagai batzuekin zer-nolako loturak dituen ere aztertu da: LMH4ko ikasleen artean, loturarik handiena duen aldagaia da *Hizkuntza-eredua* (...); DBH2ko ikasleen artean, berriz, zer hizkuntza erabiltzen duten [Erabilera] eskolaz kanpoko jarduera antolatuetan (...)».

Ondorio horietan, beraz, agerian geratzen da zer lotura duten ikasleen ohiko jardun-gune eta harreman-sareetako hizkuntza-giroak eta ikasleen eskola-giroko hizkuntza-erabilerak.

Korrelazio altuena duten aldagaiak hauek dira: LMH4n, *hizkuntza-eredua*, eta DBH2n, *erabilera eskolaz kanpoko jarduera antolatuetan*. Aztertutako gainerako aldagai guztiek ere badute korrelazioa, altuagoa edo baxuagoa, ondoko taulan⁷ ikusten den moduan:

2. Taula. KORRELAZIOAK IKASLEEN ESKOLAKO ERABILERA OROKORRA ALDAGAIAREKIN

LMH4	R	DBH2	R
Hizkuntza-eredua	,679	Erabilera eskolaz kanpoko jarduera antolatuetan [Tr]	,763
Erabilera eskolaz kanpoko jarduera antolatuetan [Tr]	,627	Etxeko erabilera [Tr]	,697
Erabilera lagunekin txateatzean	,592	Erabilera lagunekin txateatzean	,687
Hitz egiteko erraztasun erlatiboa	,574	Hitz egiteko erraztasun erlatiboa	,652
Etxeko erabilera [Tr]	,568	Hizkuntza-eredua	,630
Atxikimendua euskara/gaztelania [Tr]	,545	Atxikimendua euskara/gaztelania [Tr]	,622
Komunikabide eta kultur kontsumoa [Tr]	,530	Lehen hizkuntza	,616
Zaila/erraza euskara/gaztelania [Tr]	,526	Komunikabide eta kultur kontsumoa [Tr]	,604
Lehen hizkuntza	,524	Herriko euskaldunen proportzioa	,598
Irakasleen erabilera beraien artean	,522	Zaila/erraza euskara/gaztelaniaA [Tr]	,539
Herriko euskaldunen proportzioa	,494	Irakasleen erabilera beraien artean	,529

⁵ Arrue proiektua. EbDiag2011. *Emitza nagusien txostena*, 4.2. atala, «Korrelazio analisia».

⁶ Arrue proiektua. EbDiag2011. *Emitza nagusien txostena*, 5. atala, «Ondorio orokorrak».

⁷ Arrue proiektua. EbDiag2011. *Emitza nagusien txostena*. Hemen ez da taula osoa jaso, aldagai esanguratsuenak bakarrik.

Korrelazio altuena duten aldagai horiek berek erakutsi dute ahalmen handiena erregresio anizkoitzean ikasleen eskola-giroko erabilera azaltzeko (ikus 3. taula).

1.2.1. Eskolarekin erlazionatutako faktoreak

Aurreko taulan ikusten den moduan, *hizkuntza-eredua* eta *irakasleen arteko erabilera* dira aldagairik esanguratsuenak.

1.2.1.1. Hizkuntza-ereduaren eragina euskararen erabileran

Esan bezala, lotura eta azalpen maila altua duen aldagaia da. Taula honetako datuek ere argi erakusten dute zer alde dagoen ikasleen arteko erabileran, hizkuntza-ereduen arabera (ikus 4. taula).

Hizkuntza-eredua aldagai eragile gisa agertzea ez da harrigarria izan. Baina deigarria da zer jaitsiera duen B ereduko gelan ikasleen artean euskaraz aritzeko joerak LMHtik DBHra (4tik 1era) (ikus 4. taula).

Deigarria da, halaber, zer alde dagoen irakasleekiko harremanetan B eta D ereduaren artean, baita gela barnean ere: D ereduaren, ikasle gehien-gehienak (LMHn, %90, eta %86, DBHn) aritzen dira irakasleekin beti edo gehienetan euskaraz. B ereduaren, ordea, %54 eta %41 baino ez. Irakasleekiko gelaz kanpo erabileran ere antzematen da B eta D ereduaren arteko alde hori: D ereduaren, %81 eta %75 (LMHn eta DBHn, hurrenez hurren); B ereduaren, berriz, %41 eta %27 (ikus 5. taula).

Zergatik horrenbesteko aldea ikasleen euskararen erabileran¹² B eta D ereduaren artean? Euskarekiko izan duten esposizio-denbora, eta, horren ondorioz, lortu duten komunikazio-gaitasuna izan dira eman ohi ditugun arrazoiak.

Baina horietaz gain, ez al da beste arrazoirik izango? Zenbait ikerlanek erlatibizatu egiten dute esposizio-denboraren eragina, egiaztatu baitute antzeko esposizio-denborarekin gaitasun- eta erabilera-maila oso desberdinak gertatzen direla.

3. Taula. KORRELAZIO ALTUENA ERAKUSTEN DUTEN ALDAGAIK

LMH4n	DBH2n
Hizkuntza-eredua	Erabilera eskolaz kanpoko jarduera antolatuetan
Erabilera eskolaz kanpoko jarduera antolatuetan	Hizkuntza-eredua
Hitz egiteko gaitasun erlatiboa	Etxeko erabilera
Irakasleen erabilera beraien artean	Irakasleen erabilera beraien artean

4. Taula. BETI EDO GEHIENETAN EUSKARAZ EGITEN DUTELA ESATEN DUTENAK. HIZKUNTZA-EREDUAREN ARABERA

Ikaskideen artean	Gelan ⁸			Jolaslekuan ⁹		
	D	B	A	D	B	A
LMH4	79	32	3	41	7	1
DBH2	44	8*	1	29	4	1

5. Taula. EUSKARAREN ERABILERA IRAKASLEEKIN, GELAN ETA GELATIK KANPO

Irakasleekin	Gelan ¹⁰			Gelatik kanpo ¹¹		
	D	B	A	D	B	A
LMH4	90	54	3	81	41	2
DBH2	86	41	1	75	27	1

⁸ Txostenaren 59, 60 eta 61 grafikoetako datuak laburtuta.
⁹ Txostenaren 62, 63 eta 64 grafikoetako datuak laburtuta.
¹⁰ Txostenaren 65, 66eta 67 grafikoetako datuak laburtuta.
¹¹ Txostenaren 68, 69eta 70 grafikoetako datuak laburtuta.
¹² Eta baita euskararen ezagutzan ere, geroago ikusiko dugun moduan.

Esposizio-denboraren eragina ukatu gabe, iruditzen zait horiekin batera beste hainbat faktorek ere eragiten dutela. Horietako bat da eskola-giroan euskara komunikazio-hizkuntza nagusia izatea edo ez. Hots, espazio-denbora horretan euskarak duen balio funtzionala. Eta, horrekin lotuta, ikasleek (eskola-giroko bizipen horien bidez) hizkuntzaren balio funtzionalari buruz eraikitzen duten irudikapena.

Izan ere, eskola barneko komunikazioa euskaraz bideratzen bada, ikasleek euskararen erabilera esanguratsurako gune esanguratsu gisa bizi dute eskola. Eta giro horretan euskaraz jarduteak zentzua baduela antzemango dute. Baina eskolan (ere) euskara eta gaztelaniaren erabilera tartekatzen badira (eta, are gehiago, funtzio garrantzitsuenetan gaztelania nagusitzen bada, zenbaitetan gertatzen den moduan) ikasleek eraikiko duten irudikapena oso bestelakoa izango da: euskararen balio mugatuaren irudia (eta, maiz, bigarren mailako hizkuntzaren irudia) indartu egiten baita.

Esango nuke eskolan euskaraz zenbat denbora ematen den baino, gako direla denbora horretan zer egiten dugun eta bereziki nola jokatzeko dugun. Areago, esango nuke eskola-giroak, euskararen erabilera sustatzeko eraginkor izateko, bi baldintza hauek (hauek gutxienez) bete behar dituela:

1. Euskarak izan behar du eskolako komunikazio-hizkuntza nagusia: ikas-irakasteko jardueretan ez ezik, baita gainerako elkarreraginetan ere. (Eta ikasleek horrela dela ikusi behar dute.)
2. Eskolako komunikazio-jarduera horietan ikasleek rol aktiboa izan behar dute: parte-hartzeko benetako aukera izan behar dute. Hots, ikaslearen protagonismoa, parte-hartze aktiboa eta ikaskideen arteko interakzioa (zein irakasleekiko) sustatzen duten bideak/metodologiak baliatu behar ditugu.

1.2.1.2. Irakasleen arteko erabilera

Korrelazio-analisiak esaten digu zer lotura duten aldagai horrek eta ikasleen eskola-giroko erabilerak, eta erregresio anizkoitzak, berriaz, erabilera azaltzeko ahalmen handiena

duten lau aldagaien artean kokatzen du (laugarrena da: bai LMHn, bai DBHn).

Interesgarria da txostenean egiten den irakurketa:

«Irakasleen erabilera beraien artean aldagaiak nabarmentzeko moduko korrelazioa du, bi ikasmailetan, mendeko aldagaiarekin; LMH4n, esaterako, Herriko euskaldunen proportzioak baino altuagoa. Ikastetxeetan hizkuntza aldetik ikasleek bizi duten giroaren adierazgarri izan daiteke aldagai hori. Bistan da hizkuntza eredu bat edo beste izateak korrelazio estua duela ikasleen eskolako erabilerarekin, baina aldagai honen korrelazio altuak adierazten digu irakasleen arteko erabilera era batekoa edo bestekoa izateak ere baldintzatzen duela ikasleen arteko eskolako erabilera¹³.

Irakasleen erabilera beraien artean da analisietan nabarmentzen den beste aldagai bat, bai LMH4n, bai DBH2n. Irakasleen erabilerari buruzko aldagai hori ikastetxeko hizkuntza-giroaren islatzat har liteke, eta, hala, erakutsiko liguke ikastetxeetan euskara era berezian zaintzen ote den ala ez. Aldagai horren loturak agerian uzten du eskolak badituela beste bide batzuk, hizkuntza ereduaz aparte, ikasleen hizkuntza portaeran eragiteko¹⁴.

Eta zenbatekoa da irakasleen arteko erabilera? Txostenak (ikasleek emandako erantzunak oinarri) datu hauek ematen dizkigu (ikus 6. taula).

Bistan denez, irakasleen arteko erabilera ikasleen artekoa baino altuagoa da (ikasleek emandako erantzunen arabera, LMHn, irakasleen %70,7k egiten du kideekin beti edo gehienetan euskaraz; DBHn, berriaz, %59,8k. Irakasleen arteko erabilera gelan: LMHn, beti edo gehienetan euskaraz, %60k, eta DBHn, %28k).

Baina, agidanez, ikasleen arteko erabileran ez ezik, irakasleen arteko erabileran ere antzematen da aldea LMHko eta DBHko erabileren artean.

6. Taula. ZURE IRAKASLEEK BERAIEK ARTEAN, ZEIN HIZKUNTZATAN?

%	Beti Euskaraz	Euskaraz gehiago	Bietan berdin	Gaztelaniaz gehiago	Beti Gaztelaniaz	Beste hizkuntza batean
LMH4	52,1	18,6	12,9	7,3	8,7	0,4
DBH2	33,7	26,1	18,7	10,0	10,9	0,6

¹³ Arrue proiektua. EbDiag2011. Emaiza nagusien txostena, 4.2. atala, «Korrelazio analisia».

¹⁴ Arrue proiektua. EbDiag2011. Emaiza nagusien txostena, 5. atala, «Ondorio orokorrak».

1.2.2. Eskolaz kanpoko faktoreak (hizkuntza-giroaren eragina)

Esan bezala, eskolaz kanpoko aldagaiek lotura estua dute ikasleen erabilerarekin (ikasleen artekoarekin bereziki), hori erakutsi baitigute Arrueko datuek.

Gogoratu dezagun zer zioen lehen jasotako aipua:

«Ikasleen arteko eskolako hizkuntza-erabilerak (ez hainbeste ikasle eta irakasleen artekoak) lotura nabarmena du ikasleek eskolatik kanpo —familian zein bestelako gizarte-alorretan— bizi duten errealitate linguistikoarekin, eta aldatu egiten da errealitate horien arabera».

Hauek dira ikasleen bizi-giroko errealitate linguistiko horren aldagairik esanguratsuenak:

1.2.2.1. Euskararen erabilera eskolaz kanpoko jarduera antolatuetan (eskolaz kanpoko ekintzak, udaleku eta kanpamentuak eta klase partikularrak)

Ikasleen eskolako erabilera orokorra azaltzeko ahalmen handia duen aldagai da, bereziki DBHn. (DBHn azalpenik handiena ematen duen aldagaia da; LMHn, bigarrena, *hizkuntza-ereduaren* atzetik.)

«Aldagai trinko» horrek¹⁵ barnebiltzen dituen hiru aldagaietatik *eskolaz kanpoko ekintzen hizkuntza* eta *udaleku eta kanpamentuetako hizkuntza* aldagaiek dute korrelazio estuena eskolako erabilerarekin.

Dena den, jarduera horietan euskaraz ari diren ikasleak ez dira asko (beti edo gehienetan euskaraz, %31,8 LMHn, eta DBHn, berriz, %20,8 bakarrik) (ikus 7. taula).

Ikusten denez, ikasleen arteko «berezko harremanetan» euskaraz aritzen direnen aldean, ez dira askoz ere gehiago (Jolaslekuan lagunekin beti edo gehienetan euskaraz: %28,8 LMHn, eta %18,1 DBHn. *Lagunekin interneten bidez txateatu —azken aldian— euskaraz*: %25,8 LMHn, eta %22,3 DBHn).

Eskolaz kanpoko ekintzetan ere alde handia igartzen da LMH eta DBHren artean euskararen erabileran (%31,8tik 20,8ra; 3tik bat gutxiago). Arruek ezin digu azaldu zein ote den jaitsiera horren arrazoiak: gazteen hautua ote den edota eskaintzaren jaitsiera; hala ere, esango nuke bi zergatiak badutela zerikusik (bakoitzak zein indarra duen estimatzera ausartu gabe).

Bestalde, badirudi euskararen erabilerak gora egiten duela eskola-giroarekin nolabaiteko erlazioa duten eskolaz kanpoko jardueretan: *klase partikularrak* eta *udaleku eta kanpamentuak* (azken horretan, segur aski, ikastetxeak antolatutako «egonaldiak» ere aintzat hartzen dituztelako ikasleek). Argi dago: DBHko ikasleen eskolaz kanpoko jardueretako hizkuntza-erabilerak lotura estua du eskolan lagunetik harremanetako hizkuntza-erabilerarekin. Baina, baieztatu al dezakegu lehena bigarrenaren kausa dela? Kausa-efektu erlazioa dago bien artean, edo jokaera beraren bi agerbide dira? (ikus 8. eta 9. taulak).

7. Taula. HIZKUNTZAK ESKOLAZ KANPOKO EKINTZETAN

%	Euskaraz bakarrik	Euskaraz gehiago	Bietan berdin	Gaztelaniaz gehiago	Gaztelaniaz bakarrik	Beste hizkuntza batean
LMH4	21,5	10,3	10,4	11,8	38,4	7,5
DBH2	12,7	8,1	8,8	11,7	51,6	7,2

8. Taula. HIZKUNTZAK KLASA PARTIKULARRETAN

%	Euskaraz bakarrik	Euskaraz gehiago	Bietan berdin	Gaztelaniaz gehiago	Gaztelaniaz bakarrik	Beste hizkuntza batean
LMH4	26,0	10,1	11,7	8,4	25,8	18,1
DBH2	14,9	7,8	9,0	9,6	42,0	16,6

9. Taula. HIZKUNTZAK UDALEKUETAN ETA KANPAMENTUAK

%	Euskaraz bakarrik	Euskaraz gehiago	Bietan berdin	Gaztelaniaz gehiago	Gaztelaniaz bakarrik	Beste hizkuntza batean
LMH4	29,3	13,0	13,1	10,5	31,0	3,1
DBH2	16,0	12,3	13,5	12,6	40,2	5,3

¹⁵ Eskolaz kanpoko giroarekin erlazionaturako hiru aldagaiak (*udaleku edo kanpamentuetako hizkuntza*, *eskolaz kanpoko ekintzetako hizkuntza* eta *klase partikularretako hizkuntza*) bildu zituzten aldagai trinko bakar batean: *erabilera eskolaz kanpoko jarduera antolatuetan*.

1.2.2.2. Etxeko erabilerak

Aldagai hau ikasleen eskolako erabilerarekin korrelazioa duen aldagai gisa agertzen zaigu, bai LMHn, bai DBHn; baina DBHn bakarrik erakusten du azalpen-maila nabarmena. Txostenak hauxe dio¹⁶:

«Ikasleen *etxeko erabilerak* DBH2n pisu nabarmena hartzen du (...), eta LMH4n, berriz, ekarpen oso-oso txikia egiten du. Beste era batera esanda, ikasleen *etxeko erabilerak*, oro har, askoz gehiago azaltzen digu ikasleen *eskolako erabilerak* orokorraz DBH2n, LMH4n baino»

Nola interpretatu alde hori? Etxean euskara erabiltzen dutenak al dira, akaso, eskolan euskaraz egiten jarraitzen dutenak?

Etxeko erabilerak deskribatzerakoan, hainbat datu adierazgarri agertzen zaizkigu txostenean:

Etxeko hizkuntza-erabileran ere antzematen da LMH eta DBHren arteko aldea, eta aztertu diren etxe-giroko egoera guztietan gainera. Datu hori deigarria egiten zait; izan ere, lehen hizkuntza (H1) euskara duten ikasleen proportzioa

antzekoa da bi mailetan (areago: DBHkoen artean altuxea-goa da).

Bestalde, badirudi erabilerak-maila aldatu egiten dela etxe-giroko egoeraren arabera; bestela esanda, etxe-giroko egoera batzuetan gehiago egiten da euskaraz eta beste zenbaitetan gutxiago. Datuek behintzat hori erakusten dute:

— Etxean, *etxeko guztiak batera* daudenean, euskaraz beti edo gehienetan dihardutenak ez dira %20ra ailegatzen (%18,8 LMHn, eta 16,7 DBHn).

— Nabarmen txikiagoa da, ordea, gurasoen arteko euskararen erabilerak: %13,5 LMHn, eta %11,9 DBHn.

— Gehiago dira anaia-arreben artean euskaraz dihardutenak: %30,8 LMHn, eta 26,6 DBHn (baina hauetako batzuek, segur aski, ez dituzte bi gurasoak euskaldunak izango) (ikus 10., 11., 12. eta 13. taulak).

Etxe-giroko euskararen erabileran etxeko egoera batetik bestera Arruen agertu den alde hori, bestalde, beste hainbat azterketetan ere agertu izan da. Esaterako, *Ulibarri Pro-*

10. Taula. ETXEOKEK, DENAK BATERA DAUDENEAN, ZEIN HIZKUNTZATAN EGITEN DUTEN

%	Euskaraz bakarrik	Euskaraz gehiago	Bietan berdin	Gaztelaniaz gehiago	Gaztelaniaz bakarrik	Beste hizkuntza batean
LMH4	11	7,8	8,2	15,6	54,1	3,2
DBH2	8,8	7,9	5,5	17,3	57,4	3,2

11. Taula. GURASOEN, BERAIEK ARTEAN, ZEIN HIZKUNTZATAN EGITEN DUTEN

%	Euskaraz beti edo gehienetan	Gaztelaniaz beti edo gehienetan	Beste hizkuntza batean
LMH4	13,5	82,4	4,1
DBH2	11,9	84,5	3,5

12. Taula. NEBA-ARREBEKIN, ZEIN HIZKUNTZATAN EGITEN DUTEN

%	Euskaraz beti edo gehienetan	Gaztelaniaz beti edo gehienetan	Beste hizkuntza batean
LMH4	30,8	66,8	2,4
DBH2	26,6	70,6	2,7

¹⁶ Arrue proiektua. EbDiag2011. Emaiza nagusien txostena, 4.3. atala, «Erregresio anizkoitzaren analisia: LMH4ko eta DBH2ko erregresio bidezko analisien arteko alderaketa».

gramaren baitan dauden ikastetxeek egindako diagnosian¹⁷ antzeko aldeak antzeman dituzte etxe-giroko euskararen erabileran bi gurasoak euskaldunak diren kasuetan. Dirudienez, hainbat guraso-bikote euskaldunek euskaraz dihardu seme-alabekiko harremanetan, baina ez haien artekoetan. Datu horrek hainbat galdera sorrazten dizkigu: Zergatik gertatzen da hori? Etxean ez ezik, kalean ere antzeko jokabidea al dute, esate baterako, beste guraso eta heldu euskaldunekiko harremanetan? Gurasoengan halako erabilera-ohiturak ikusten dituzten gaztetxoak zer-nolako irudikapena eraikitzen ari dira hizkuntzaren balio funtzionalaz eta gizarte-balioaz? Halako erabilera-ereduek eragina izango al dute gazte horien hizkuntza-jokaeran?

1.2.2.3. Ikasleen lehen hizkuntza (H1)

Erregresio anizkoitzak identifikatu dituen aldagai esanguratsuenen artean agertzen ez bada ere, aldagai honen az-

terketa labur bat egingo dut hemen, deigarria egin baitzait LMHtik DBHra sumatzen den aldea euskararen erabileran. Alde hori H1 gaztelania dutenen artean handia izatea ez zait harrigarria egin; baina H1 euskara dutenen artean ere, aldea nabarmena da (%92tik %66ra gela barnean, eta %73tik %53ra gelaz kanpo)¹⁸.

Txostenak ez digu esaten joera desberdinak ba ote diren herriko euskaldunen proportzioen arabera. Baina ikusirik herri euskaldunenetan —oro har— LMHtik DBHra dagoen aldea askoz ere txikiagoa dela (hurrengo atalean dituzue datuak), hipotesi bat egin dezakegu: adinean aurrera egin ahal euskara gutxiago erabiltzeko joera hori, H1 euskara duten ikasleengan, ez da nabaria izango herri euskaldunenetan; gehiago igarriko da euskaldunen proportzioa tartekoa duten herrietan eta are nabarmenagoa izango da herri erdaldunenetan. Dirudienez, H1 euskara duten zenbait ikaslek ere

13. Taula. IKASLEEN LEHEN HIZKUNTZA (H1)

%	Euskaraz	Biak	Gaztelania	Beste bat
LMH4	19,8	13,7	62	4,5
DBH2	20,4	15,0	60,2	4,4

14. Taula. BETI EDO GEHIENETAN EUSKARAZ EGITEN DUTELA ESATEN DUTENAK, H1EN ARABERA IKASKIDEEN

Ikaskideen artean	Gelan ¹⁹			Jolaslekuan ²⁰		
	H1 euskara	H1 biak	H1 gaztelania	H1 euskara	H1 biak	H1 gaztelania
LMH4	92	75	49	73	38	14
DBH2	66	40	13	57	22	4

15. Taula. BETI EDO GEHIENETAN EUSKARAZ EGITEN DUTELA ESATEN DUTENAK, H1EN ARABERA IRAKASLEEKIN

Irakasleekin	Gelan ¹⁹			Gelatik kanpo ²⁰		
	H1 euskara	H1 biak	H1 gaztelania	H1 euskara	H1 biak	H1 gaztelania
LMH4	93	85	66	92	77	54
DBH2	91	78	49	88	70	39

¹⁷ «Gela-argazkia» Ulibarri Programaren barnean erabiltzen dugun diagnosi tresnetako bat da. Ikasleen mintza-jarduna nolakoa den azaltzen diguna. Taldeko ikasleek beren jardun-gune nagusietan (aldakuntza-iturri nagusien eta kasuan kasuko rol-harreman esanguratsuenen arabera) zein hizkuntzatan diharduten adierazten digu: batez ere euskaraz, batez ere erdaraz, bietara...

¹⁸ Eta are deigarriagoa egin zait jaitsiera nabarmenagoa ematen duela gela barneko erabileran (% 28ko jaitsiera), jolaslekukoan baino (% 22ko jaitsiera).

¹⁹ Txostenaren 43, 44 eta 45 grafikoak.

²⁰ Txostenaren 47, 48 eta 49 grafikoak.

²¹ Txostenaren 51, 52 eta 53 grafikoak.

²² Txostenaren 55, 56 eta 57 grafikoak.

agertzen dute, neurri batean behintzat, aipatu «konbergentziarako joera» hori.

1.2.2.4. Herriko euskaldunen proportzioa

Korrelazio analisiak erakusten duenez, *herriko euskaldunen proportzioak* korrelazio nabarmena du *ikasleen eskolako erabilera orokorrarekin*. Dena den, aldagai hau ez da agertzen erregresio anizkoitzak identifikatu dituen lau aldagai esanguratsuen artean (5. tokian agertzen baita, bai LMHn, bai DBHn); baina badu ikasleen erabilera azaltzeko nolabaiteko ahamena (txikia bada ere).

Datuen taulei erreparatuta, haxe ikusten dugu: herrian zenbat eta euskal hiztun gutxiago izan, are nabarmenagoa da ikaskideen arteko erabileran LMHtik DBHra igartzen den jaitsiera; bai jolaslekuan, baita gela barnean ere.

Ikusten denez, euskaldunen proportzio altua duten herrietan ikaskideen arteko erabilera altua da, bai ikasgelan, bai jolaslekuan, eta ez da alde handia nabarmentzen LMH eta DBHko ikasleen hizkuntza-erabileren artean.

Euskaldunen proportzioa tartekoa denean, ordea, ikasleen arteko eskola-giroko erabilera apalagoa da, bereziki jolaslekuan, eta LMHko eta DBHkoen arteko aldea oso nabaria da (ikus 16. eta 17. taulak).

1.3. BESTE HAINBAT DATU DEIGARRI

Orain, azalpen-maila handia duten aldagaien artean ageri ez diren bi aldagai aztertuko ditugu, iruditzen baitzait fenomeno konplexu hau (*ikasleen arteko erabilera*) ulertzeko informazio osagarria eman dezaketela: *hitz egiteko gaitasun erlatiboa* eta *ikasleek irakasleekin erabiltzen duten hizkuntza*.

1.3.1. Hitz egiteko erraztasun erlatiboa

Aldagai honetan ere, aldea ikusten da LMH4 eta DBH2ren artean, eta alde hori aztertzea interesgarria suertatu zait, bereziki ikasleen lehen hizkuntzaren arabera alderaketa egitean.

Agerikoa da DBHko ikasleen hizkuntza-erraztasuna (edo berek hizkuntza-erraztasunaz duten pertzepzioa) LMHkoena baino txikiagoa dela (LMHn, %21,1ek «euskaraz errazago» egiten du, eta %24,2k «bietan berdin». DBHn, berriz, %18,5 eta %16,9. Gaztelaniaz errazago moldatzen direnen multzoak, berriz, 10 puntuko «igoera» izan du LMHtik DBHra.

Era berean, deigarria egin zait *erraztasun erlatiboa* eta *ikasleen H1* parez pare jarrita ikustea zer-nolako aldea dagoen LMH eta DBHren artean. Izan ere:

16. Taula. BETI EDO GEHIENETAN EUSKARAZ EGITEN DUTELA ESATEN DUTENAK. IKASKIDEEN ARTEAN

Ikaskideen artean	Gelan ²³			Jolaslekuan ²⁴		
	=>% 60	=% 30<>% 60	=<30	=>% 60	=% 30<>% 60	=<30
LMH4	89	66	46	78	32	11
DBH2	78	32*	10*	72	18	1

17. Taula. BETI EDO GEHIENETAN EUSKARAZ EGITEN DUTELA ESATEN DUTENAK. IRAKASLEEKIN

Irakasleekin	Gelan ²⁵			Gelatik kanpo ²⁶		
	=>% 60	=% 30<>% 60	=<30	=>% 60	=% 30<>% 60	=<30
LMH4	92	77	65	89	69	52
DBH2	88	65	49	87	58	38

²³ Txostenaren 31, 32 eta 33 grafikoak.

²⁴ Txostenaren 34, 35 eta 36 grafikoak.

²⁵ Txostenaren 37, 38 eta 39 grafikoak.

²⁶ Txostenaren 40, 41 eta 42 grafikoak.

«LMH4n euskaraz errazago moldatzen direnen ehunekoa euskara H1 dutenena baino altuxeagoa da (%21,1 eta %19,8 hurrenez hurren). DBHn, berriz, baxuagoa da (%18,5 eta %20,4).

Gaztelaniarekin alderantziz gertatzen da: LMH4n gaztelaniaz errazago moldatzen direnak gaztelania H1 dutenak baino gutxiago dira (%54,8 vs %62). DBHn, ordea, gehiago dira (%64,5 eta %60,2)» (ikus 18. eta 19. taulak)».

Deigarria da batez ere kontuan hartuta ikasle gehienak D ereduan ikasten ari direla (%64 LMHn, eta %59 DBHn).

Dirudenez, H1 euskara duen DBH4ko 10 ikasletatik batek uste du gaztelaniaz aritzea errazago egiten zaiola, ikasketa guztiak D ereduan egin baditu ere.

Ezustea indartu egiten da *hitz egiteko gaitasun erlatiboa* aztertuz gero *ikasleen lehen hizkuntzaren* arabera.

— LMH4ko ikasleen artean H1 euskara dutenen %74k adierazten du euskaraz errazago egiten duela, eta H1 gaztelania dutenen proportzio berberak esaten du gaztelaniaz errazago egiten duela.

— DBH2n, ordea, %66ra jaisten da H1 euskara izanda euskaraz errazago egiten dutenen ehunekoa. Gaztelania H1 dutenen artean, berriz, %84ra igotzen da gaztelaniaz errazago aritzen direnen ehunekoa (ikus 20. taula).

Zergatik bilakaera hau?

Nola garatu da (eskolan eta eskolaz kanpoko jardun-guneetan) gazte horien euskarazko komunikazio-gaitasuna, eta nola haien gaitasunaz duten pertzepzioa?

Eskolan, behar beste ari gara lantzen ikasleen euskarazko *hizkuntza komunikaziorako gaitasuna*? Zerbait egiten al dugu haien gaitasunaren kontzientzia lantzeko eta duten pertzepzioa optimizatzeko? Alegia, zerbait egiten al dugu ikasleen auto-irudi linguistikoa indartzeko?

Zerbait egin al dezakegu, gaitasunean eta gaitasunaren kontzientzian, «galerak» izan beharrean «irabaziak» izateko?

Erraztasunaren (eta horren pertzepzioaren) eragile nagusia eskolaz kanpoko faktoreak (gizarte-mailakoak, alegia) balira ere, zerbait egin al dezake eskolak faktore horiei kontrapisu egiteko?

18. Taula. HITZ EGITEKO ERRAZTASUN ERLATIBOA

%	Euskaraz errazago	Bietan berdin	Gaztelaniaz errazago	Beste bat
LMH4	21,1	24,2	54,8	4,5
DBH2	18,5	16,9	64,6	4,4

19. Taula. IKASLEEN LEHEN HIZKUNTZA

%	Euskara	Biak	Gaztelania	Beste bat
LMH4	19,8	13,7	62	4,5
DBH2	20,4	15,0	60,2	4,4

20. Taula. IKASLEEN LEHEN HIZKUNTZA ETA ERRAZTASUN ERLATIBO AITORTUA²⁷

%	H1 euskara eta euskaraz errazago	H1 gaztelania eta gaztelaniaz errazago
LMH4	74	74
DBH2	66	84

²⁷ Txostenaren 24. eta 25. grafikoetatik hartutako datuak.

1.3.2. Erabilera irakasleekiko harremanetan (vs irakasleen arteko erabilera)

Aurretik aipatu dugun bezala, irakasleekiko euskararen erabilera ikasleen artekoa baino altuagoa da. Irakasleekiko erabilera-datuak eta *irakasleen arteko hizkuntza erabilera* datuak erkatzen baditugu, emaitzak oso antzekoak direla ikusten dugu (ikus 21. eta 22. taulak).

Parekotasun horrek ere gorago aipatu dugun ondorioa berresten duela ematen du:

«... Irakasleen arteko erabilera era batekoa edo bestekoa izateak ere baldintzatzen du ikasleen arteko eskolako erabilera».²⁹

Dirudenez, euskaraz aritzeko solaskide natural/esanguratsu balira bezala ikusten dituzte ikasleek haien artean euskaraz ari diren irakasleak, eta horregatik euskaraz zuzentzen zatzaizkie.

2. BESTE ZENBAIT IKERKETAREN DATUEKIKO LOTURA

Arruek hizkuntzaren erabilerarekin erlazionatuta identifikatu dituen faktore horiek berek (eredua, familiako hizkuntza, euskararen erabilera eskolaz kanpoko sareetan: aisian...)

eragina dute, halaber, ikasleek lortzen duten Hizkuntza Komunikaziorako Gaitasunarekin (HKG). Hala erakutsi dute Hizkuntza Sailak azken hamarkadan egin dituen ebaluazioek ere (B1 eta B2 ikerlanek³⁰, eta 2009, 2010 eta 2011ko Ebaluazio Diagnostikoek). Ikerlan horiek AR RUEk erakutsitakoa osatzeko edota indartzeko balio dute.

Jarraian ikerketa horietako hainbat emaitza esanguratsu aurkeztuko ditut.

2.1. EUSKARAREN EZAGUTZA: EUSKARAZKO HIZKUNTZA KOMUNIKAZIORAKO GAITASUNA (HKG) EBALUAZIO DIAGNOSTIKOAN

Aditu askok aipatu duen moduan, argi-itzalak ikusten dira ikasleria euskalduntzeko xedez eskolan egindako lanen emaitzetan.

Oro har, lorpenak ez dira txikiak. Izan ere, eskolatik kanpo euskararekin harreman txikia duen ikasle askori (H1 gaztelania edo euskara ez den beste³¹ hizkuntza bat izanik, gaztelania nagusia den inguruneetan bizi direnez ari gara) gutxieneko gaitasuna garatzen lagundu die (gutxieneko ez txikia, askotan), eta H1 euskara duen ikasleriari, berriz, etxetik dakarren gaitasuna zabaltzen eta sendotzen lagundu dio.

21. Taula. ZUK IRAKASLEEKIN, ZEIN HIZKUNTZATAN?

%	Gelan Euskaraz beti edo gehienetan	Gelatik kanpo Euskaraz beti edo gehienetan
LMH4	74	64
DBH2	64	52

22. Taula. ZURE IRAKASLEEK BERAIEK ARTEAN, ZEIN HIZKUNTZATAN?²⁸

%	Euskaraz beti edo gehienetan
LMH4	70,7
DBH2	59,8

²⁸ Ikasle gehienek erantzun diote galdera horri: LMHn, 16.529 (18.636tik), eta DBHn, 15.812 (17.180tik).

²⁹ Arrue proiektua. *EbDiag2011. Emaitza nagusien txostena*, 4.2. atala, «Korrelazio analisia».

³⁰ ISEI-IVEI (2005): *Euskararen B2 maila. Derrigorrezko irakaskuntzaren amaieran (DBH4)*. Eusko Jaurlaritzak [Sarean]. <<http://www.isei-ivei.net/eusk/argital/euskarab2-1.pdf>>

ISEI-IVEI (2007): *Euskararen B1 maila Lehen Hezkuntzan*. Eusko Jaurlaritzak [Sarean]. <http://www.isei-ivei.net/eusk/argital/b1_euskara_definitivo.pdf>

³¹ Ikasleriaren % 20k du euskara H1; % 15ek, euskara eta gaztelania, eta % 65ak, gaztelania edo beste hizkuntza bat (Arrueko datuen arabera).

Hala ere, nik uste dut emaitza horiek gutako askok nahiko genituzkeenak baino apalagoak dira. Eta badirudi Ebaluazio Diagnostikoaren datuek ere uste hori egiaztatzen dutela. Ildo horretatik, 2011ko ebaluazioaren zenbait datu oso adierazgarriak dira:

- H1 erdara duten ikasleen ehuneko altu batek lortzen du gaitasun ertaina edo altua (%64,6 LMHn, eta %58,5 DBHn)

- Gaitasun-maila hori altuagoa da D ereduan ikasten duten H1 erdara dutenen artean (%71,4 LMHn, eta %68,5 DBHn) (ikus 23. taula).

Argi ikusten denez, hizkuntza-eredua faktore eraginkorra da hor ere, eta D ereduan ikasten duten erdaldunek beste-lako ereduetan ikasten dutenek baino euskara-maila hobea lortzen dute. Hurrengo datuek ere agerian uzten dute zer eragina duen hizkuntza-ereduak euskarazko HKGn (ikus 24. taula).

23. Taula. EUSKARAZKO HIZKUNTZA KOMUNIKAZIORAKO GAITASUNA (HKG) ETXEKO HIZKUNTZAREN ARABERA

LMH ³² ED11-LH4 ikasleen % errendimendu-mailetan				DBH ³³ ED11-DBH2 ikasleen % errendimendu-mailetan			
Maila eta %	Hasierakoa	Erdikoa	Aurreratua	Maila eta %	Hasierakoa	Erdikoa	Aurreratua
Euskara	12,4	32,8	54,8	Euskara	15	46,2	38,8
Euskara ez dena	35,4	38,7	25,9	Euskara ez dena	41,5	41,8	16,7
D ereduan				D ereduan			
ED11-LH4. D ereduko ikasleen % errendimendu mailetan				ED11-DBH2. D ereduko ikasleen % errendimendu mailetan			
Maila eta %	Hasierakoa	Erdikoa	Aurreratua	Maila eta %	Hasierakoa	Erdikoa	Aurreratua
D eredu guztira	23,0	37,9	39,1	D eredu guztira	24,7	47,9	27,4
Euskara	12,3	32,8	55,0	Euskara	14,5	46,4	39,1
Euskara ez dena	28,6	40,5	30,9	Euskara ez dena	29,4	48,5	22,0

24. Taula. EUSKARAZKO HIZKUNTZA KOMUNIKAZIORAKO GAITASUNA (HKG) ETXEKO HIZKUNTZAREN ARABERA

LMH4 ED11-LH4. Ereduko bakoitzeko ikasleen banaketa errendimendu mailen arabera				DBH2 ED11-DBH2. Ereduko bakoitzeko ikasleen banaketa errendimendu mailen arabera			
Maila eta %	Hasierakoa	Erdikoa	Aurreratua	Maila eta %	Hasierakoa	Erdikoa	Aurreratua
A eredu	73,2	22,6	4,2	A eredu	85,7	12,2	2
B eredu	35,3	39,4	25,3	B eredu	41,7	43,3	15,1
C eredu	23	37,9	39,1	C eredu	24,7	47,9	27,4

³² ISEI-IVEI (2012): *Ebaluazio Diagnostikoa 2011, txosten exekutiboa, LMH4*. Eusko Jaurlaritza [Sarean]. <http://www.ediagnostikoak.net/edweb/eus/Informazio-materialak/ED11_exekutiboa/ED11_4LHTxostenExekutiboa.pdf>. Datu horien iturria: 24. eta 25. grafikoak, taula formatura ekarrita.

ISEI-IVEI (2012): *Ebaluazio Diagnostikoa 2011, emaitzen txostena eta aldagaien azterketa, LMH4*. Eusko Jaurlaritza [Sarean]. <http://www.ediagnostikoak.net/edweb/eus/Informazio-materialak/ED11aldagaien%20analisi/ED11_LH4_Emaitzen_txostena_aldagaien_analisisa.pdf>

ISEI-IVEI (2012): *Ebaluazio Diagnostikoa 2011, emaitzen txostena eta aldagaien azterketa, DBH2*. Eusko Jaurlaritza [Sarean]. <http://www.ediagnostikoak.net/edweb/eus/Informazio-materialak/ED11aldagaien%20analisi/DBH2_Emaitzen_txostena_aldagaien_analisisa.pdf>

Ebaluazio Diagnostikoaren emaitzak azaltzen dituzten txosten horiek ikasleen gaitasuna hiru mailatan banatzen dituzte: hasierakoa, erdikoa eta aurreratua, eta esaten digute EAEko zenbat ikasle (ehunekoetan) dauden maila bakoitzean.

³³ ISEI-IVEI (2012): *Ebaluazio Diagnostikoa 2011, txosten exekutiboa, DBH2*. Eusko Jaurlaritza [Sarean]. <http://www.ediagnostikoak.net/edweb/eus/Informazio-materialak/ED11_exekutiboa/ED11_2DBHTxostenExekutiboa.pdf>. Datu horien iturria: 24. eta 25. grafikoak, taula formatura ekarrita. 24. eta 25. grafikoak, taula formatura ekarrita.

Bestalde, ondorengo datuek erakusten dutenez, hizkuntza-erabileran ez ezik, euskarazko gaitasunean ere azaltzen da LMH4 eta DBH2ren arteko aldea (ikasleen %70ek lortzen du gaitasun-maila ertaina edo aurreratua LMHn; DBHn, berriz, %63,9k) (ikus 25. taula).

Lorpenak izan, badira, bai. Baina, hala ere, EAEko ikasleriak euskarazko HKGn lortzen duen gaitasun-maila gainerako gaitasunetan lortzen duena baino apalagoa da. Hori bera erakutsi dute *Ebaluazio diagnostikoaren* azken urteotako emaitzek: oro har, alde ohargarria dago ikasleriak euskarazko HKGn lortzen dituen emaitzen eta gainerako gaitasun edo konpetentzietan lortzen dituenen artean. Bestela esanda, Euskarazko Hizkuntza-Komunikaziorako Gaitasuna

da EAEko hezkuntza-sistemak duen ahuleziarik nabarmena, eta horrek izan beharko luke hezkuntza-sistemaren *Hobekuntza Planaren* lehentasuna.

Adibide gisa, jarraian datorren taulan, Euskarazko HKG eta Gaztelaniazkoa³⁶ erkatu ditugu (kontuan izan orain arte Ebaluazio diagnostikoan baloratu diren gainerako gaitasunen emaitzak eta behean ditugun gaztelaniazko gaitasunaren emaitzak antzekoak direla) (ikus 26. taula).

Ebaluazio diagnostikoak, bestalde, beste datu deigarri hau ematen digu: euskarazko gaitasunean, alde handiak daude ikasleen H1en arabera; gaztelaniazkoan, berriz, aldeak ez dira horrenbestekoak (ikus 27. eta 28. taulak).

25. Taula. EUSKARAZKO HIZKUNTZA KOMUNIKAZIORAKO GAITASUNA (HKG)

LMH4 ED11-LH4. Ikasleen % errendimendu maila bakoitzean ³⁴			DBH2 ED11-DBH2. Ikasleen % errendimendu maila bakoitzean ³⁵		
Hasierakoa	Erdikoa	Aurreratua	Hasierakoa	Erdikoa	Aurreratua
30,0	37,3	32,4	36,0	42,7	21,2

26. Taula. GAZTELANIAZKO HIZKUNTZA KOMUNIKAZIORAKO GAITASUNA (HKG)

LMH4 ED11-LH4. Ikasleen % errendimendu maila bakoitzean ³⁷			DBH2 ED11-DBH2. Ikasleen % errendimendu maila bakoitzean ³⁸		
Hasierakoa	Erdikoa	Aurreratua	Hasierakoa	Erdikoa	Aurreratua
11,3	61,3	27,4	11,9	58,6	29,5

27. Taula. EUSKARAZKO HIZKUNTZA KOMUNIKAZIORAKO GAITASUNA (HKG) ETXeko HIZKUNTZAREN ARABERA

LMH ³⁹ ED11-LH4 ikasleen % errendimendu-mailetan				DBH ⁴⁰ ED11-DBH2 ikasleen % errendimendu-mailetan			
Maila eta %	Hasierakoa	Erdikoa	Aurreratua	Maila eta %	Hasierakoa	Erdikoa	Aurreratua
Euskara	12,4	32,8	54,8	Euskara	15	46,2	38,8
Euskara ez dena	35,4	38,7	25,9	Euskara ez dena	41,5	41,8	16,7

³⁴ Txosteneko 11. grafikoa.

³⁵ Txosteneko 11. grafikoa.

³⁶ Maila eta gaitasunen arteko emaitzak ez omen dira erabat konparagarriak (ez baitira tresna eta irizpide bereberkin ebaluatu). Hala ere, deigarria egiten da euskarazko eta gaztelaniazko gaitasunen arteko aldea (bai LMHn, bai DBHn). Era berean, deigarria da ikustea gaztelaniazkoan ia ez dagoela alderik LMHko eta DBHko grafikoen artean, eta euskarazkoan, berriz, bai: euskarazko HKG apalagoa da DBHn, LMHn baino.

³⁷ Txosteneko 32. grafikoa.

³⁸ Txosteneko 32. grafikoa.

³⁹ Txosteneko 24. grafikoa.

⁴⁰ Txosteneko 25. grafikoa.

2.2. GIZARTE-ERABILERAREN GARRANTZIA IKASLEEN EUSKARAZKO GAITASUNEAN (B1, B2)

B1 eta B2 ebaluazioek antzeko datuak erakusten dituzte ikasleen gaitasunari dagokionez. Ezagutzari buruzko datu orokor horietaz gain, baina, beste datu batzuk ematen dituzte argi erakusten dutenak zer-nolako eragina eta garrantzia duten Familia-hizkuntzak eta Herriko euskaldunen proportzioak. Hona hemen ikerketa horietatik ateratako bi datu:

2.2.1. Familia-hizkuntza eta hizkuntza-ereduaren eraginak alderatzen (B1 ebaluazioa)

B1 ikerlanaren datuen arabera, *hizkuntza-eredua* faktore eragile oso esanguratsua da, baina *familia-hizkuntza* euskara denean, hizkuntza-ereduaren eragina ez da horrenbestekoa (ikus 3. grafikoa).

Txostenean honela interpretatzen dute datua:

«Familiaren hizkuntza euskara denean, ereduak ez dauka eraginik. Honela, D ereduko %62,5ek gainditzen du proba eta B ereduko %61,2k. Familiaren hizkuntza euskara ez denean, aldiz, ikastaldeko hizkuntza ereduaren eragina izugarria da emaitzak azaltzerakoan».⁴³

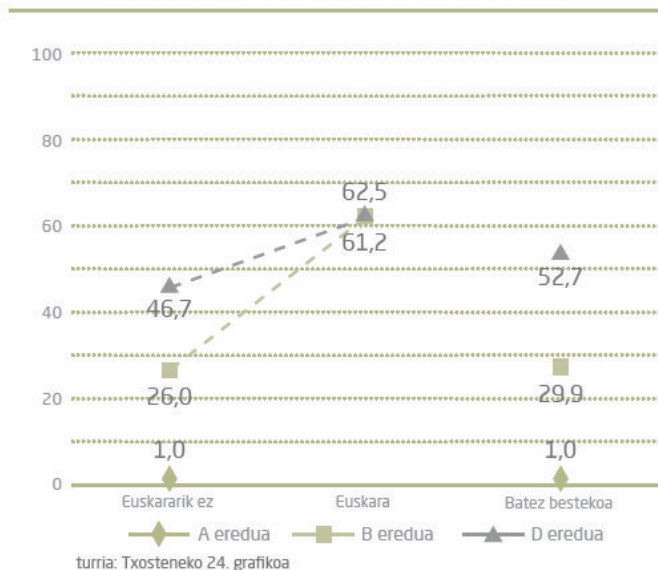
2.2.2. Herriko euskaldunen proportzioa eta familia-hizkuntza

Herriko euskaldunen proportzioa altua denean, familia euskalduneko eta erdalduneko ikasleen emaitzen arteko aldea apaldu egiten da (B2 ebaluazioak erakusten duenez). Alegia, herri euskaldunenetan bizi diren familia erdalduneko umeek euskarazko HKGn askoz ere emaitza hobeak lortzen dituzte bestelako hizkuntza-giroko herrietan bizi direnek baino, eta haien gaitasun-maila nahikotxo hurbiltzen da H1 euskara dutenek lortzen dutenera (ikus 4. grafikoa).

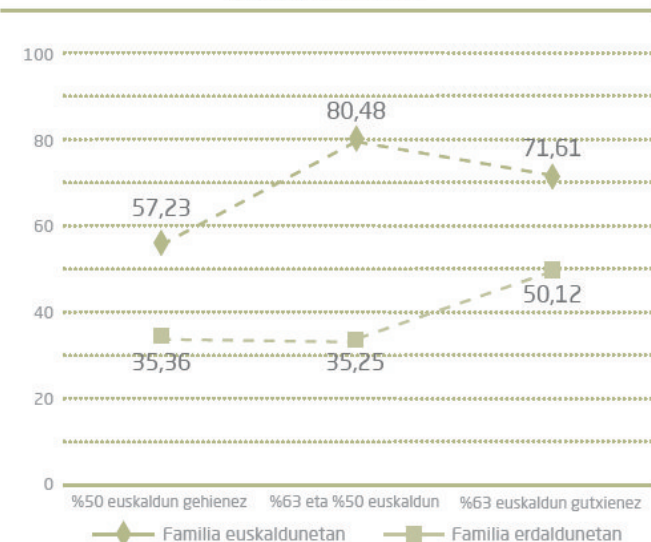
28. Taula. GAZTELANIAZKO HIZKUNTZA KOMUNIKAZIORAKO GAITASUNA (HKG) ETXKO HIZKUNTZAREN

LMH ⁴¹ ED11-LH4 Ikasleen ehunekoa errendimendu-malletan				DBH ⁴² ED11-DBH2 Ikasleen ehunekoa errendimendu-malletan			
Malla eta %	Haslerakoa	Erdikoa	Aurreratua	Malla eta %	Haslerakoa	Erdikoa	Aurreratua
Euskara	11	65,1	24	Euskara	11,3	62,0	26,7
Euskara ez dena	11,4	60,1	28,5	Euskara ez dena	12,1	57,7	30,2

3. Grafikoa. B1 EUSKARA PROBA: GAINDITUAK HIZKUNTZA EREDUETAN FAMILIA HIZKUNTZAREN ARABERA



4. Grafikoa. HIZKUNTZA EREMUAREN ETA FAMILIA HIZKUNTZAREN ARABERAKO EMAITZ



⁴¹ Txosteneko 38. grafikoa.

⁴² Txosteneko 43. grafikoa.

⁴³ Ikus ISEI-IVEI (2007): Euskararen B1 maila, 52. or.

Txostenak dio:

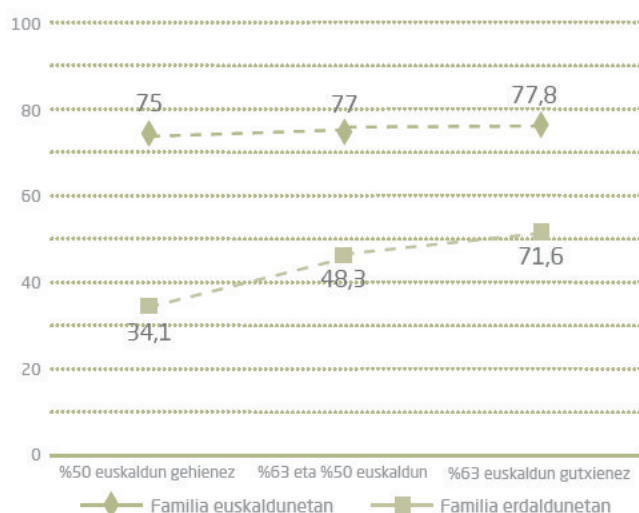
«Euskaraz hitz egiten ez den familietako ikasleek, inguru euskaldunean bizi badira, beren emaitzak 15 puntuetan hobetzen dituzte (batez bestekoa %38,59 bada, %50,12k gaindu dute)».⁴⁴

Ebaluazioan mintzamina ere aintzat hartzen denean, hobekuntza hori are nabarmenagoa da (ikus 5. grafikoa):

«Euskaraz hitz egiten ez diren familietako ikasle gutxiagok gaindu dute proba mintzamenarekin, %46,9 hain zuzen. Hala ere, ikasle horiengan zein hizkuntza eremutan dauden eragiten omen du. Euskaldunen eta ia-euskaldunen kopurua %63 edo handiagoa den eremuetan bizi direnek eraginik positiboena jasotzen dute. Ikasle horien %71,6k gaindu dute mintzamina proba. Datu horrek ikasleak kokatzen ditu euskara familia hizkuntzat dutenen maila berean».⁴⁵

Datu horrek argi erakusten du zenbateko eragina izan dezakeen herriko euskaldunen proportzioak euskarazko HKGn: familia-hizkuntza euskara ez dutenek euskara dutenen pareko emaitzak lortzen dituzte (mintzamina ere ebaluatzen denean). Zergatik? Etxean ez, baina gertuko harreman-sare ugaritan badutelako euskaraz jarduteko aukera franko.

5. Grafikoa. EUSKARA PROBA MINTZAMENAREKIN: HIZKUNTZA EREMUAREN ETA FAMILIA HIZKUNTZA



⁴⁴ Ikus ISEI-IVEI (2005): Euskararen B2 maila, 62. or.

⁴⁵ Ikus ISEI-IVEI (2005): Euskararen B2 maila, 63. or.

3. ZENBAIT ONDORIO

Arruek erakutsitakoa laburbilduz, hauxe esan dezakegu: ikasleen eskola-giroko euskararen erabilerak (ikasleen artekoak, bereziki) lotura estua dauka eskolako hizkuntza-giroarekin (*hizkuntza-eredua* eta *irakasleen arteko erabilera*) eta eskolaz kanpoko ohiko jardun-gune eta harreman-sareetan (*eskolaz kanpoko jarduerak, familia-hizkuntza...*) erabili ohi den hizkuntzarekin. Gainera, umea handitu ahala, gero eta handiagoa da eskolaz kanpoko faktoreen eragina.

Argi dago gaztetxoek hizkuntza-jokaera hurbildu egiten dela haien gertuko harreman-sareetan nagusitzen diren hizkuntza-ohitura edo arauetara; jokamolde horri «konbergentziarako araua» deitu izan zaio. Horrela, sare horietako ohiko hizkuntza euskara denean, ikasleek eutsi egiten diote euskararen erabilerari eskola barnean ere (baita DBHn ere). Gertuko harreman-sareetan euskara nagusi ez denean, ordea, eskolan gazteleraz aritzeko joera nagusitzen da.

Gaztetxoengan antzemandako jokaera ulertu nahian, hainbat galdera etortzen zaizkit:

- Zergatik betetzen dute gazteek konbergentziarako araua?
- Kanpo-faktoreen eraginak dena azaltzen du ala bestelako eragileak ere badira?
- Zerbait (gehiago) egin dezakegu eskolan (eta bestelako heziketa-esparruetan) kanpo-faktoreen eraginari kontrapisia egiteko?

Lehenengo galderari erantzun nahian, hipotesi bat egingo dut: gaztetxoek konbergentziarako arauari jarraitze hori sozializazio-prozesuaren (mundura zabaltzearen) ondorioa da. Adin batetik aurrera, familiak eta eskolak proposatutako arauen itzaletik aldentzen doaz gaztetxoak, eta «gizartean» nagusi diren arauetara hurbiltzen. Horrela, hizkuntza-erabilerari dagokionez ere, inguruan nagusitzen diren erabilera-ohitura eta -arauak antzeman eta horiekin bat egiteko joera hartzen dute. Bestela esanda, hizkuntza-ren gizarte-balioaren pertzepzioak baldintzatzen du haien hizkuntza-jokaera.

Baina horrekin batera, badira, nire ustez, beste «barne-faktore» garrantzitsu batzuk gaztetxo askoren hizkuntza-jokaeran eragiten dutenak: nork bere hizkuntza-gaitasunaz duen pertzepzioa eta hizkuntzarekiko identifikazioa. Bestela esanda: euskaraz aritzeko duen erraztasuna, eroso sentitzen den edo larri eta mugatu, euskara bere hizkuntza dela sentitzen duen edo eskolakoa soilik...; horrek guztiak eragina du gaztetxoarengan.

Hipotesi hori garatu nahian, gerta litezkeen bi ibilbide irudikatuko ditugu, gaztetxoek inguru hurbilean izan ditzaketen hizkuntza-giroaren arabera (jakinda ere ibilbide horiek muturrekoak direla, eta izan litezkeela beste hainbat bitarteko egoera).

Horrela bada, euskal giro trinkoan bizi den ikasleak...

- Aukera izango du euskaraz jarduteko eguneroko egoera askotan, askotarikoetan eta gero eta konplexuagoetan, eta, ondorioz, aukera izango du euskarazko gaitasun zabala eta aberatsa garatzeko.
- Aukera izango du euskara bizitzarako balio duen hizkuntza esanguratsua dela bizitzeko.
- Aukera izango du euskararen balio funtzionalari eta gizarte-balioari buruzko irudikapen baikorra eraikitzeke.

Bestelako hizkuntza-giroetako gaztetxoak, berriz...

- Litekeena da sentitzea euskarak gizarte-balio mugatua duela.
- Litekeena da irudikatzea ohiko harreman-sareetan euskaraz aritzea desagokia dela eta bere egitea zenbait aurreiritzi eta estereotipo, zaharrak zein berriak (*ka-sheroa, borroka, frikia...*), edota litekeena da jasan behar izatea taldearen presio esplizitua (*«no te rayes, que no estamos en el insti»*).
- Litekeena da euskarazko komunikazio-gaitasun mugatua eraikitzea, edo hala dela sentitzea eta bere burua mugatua ikustea hainbat hizkuntza-egoerari aurre egiteko. Izan ere, ez du izango aukerarik eskolak landu ohi ez dituen zenbait egoerarako (lagunartekoak kasu) komunikazio-trebetasunak garatzeko (eta halakoetan baliatzen diren hizkuntza-aldaerak eta baliabideak eskuratzeko).
- Areago, litekeena da euskarazko komunikazio-gaitasuna galtzea, baldin eta adinean aurrera egin ahal bada eskolan ere euskaraz aritzeko aukerak gero eta urriagoak badira (kideen artean gero eta gutxiagotan aritzen direlako euskaraz, edota gelako ikaste-dinamikan interakzioa oso txikia izan ohi delako, edota erabili ohi diren metodologiak ez direlako aktiboak, interaktiboak eta komunikatiboak...).

— Ondorioz, litekeena da gero eta neke handiagoa sentitzea euskaraz aritzeko, eta, hizkuntzaren zailtasunaren sentsazioa areagotzearekin batera, norberaren gaitasun eskasaren irudikapena eraikitzea.

— Bideitsu horretan sartuz gero, litekeena da gure gaztetxoak helmuga arriskutsu batera ailegatzea: amore ematera edo hizkuntza-dimisiora.

Hipotesi horrek galdera berrien aurrean jartzen gaitu:

- Zer egin dezakegu konbergentziarako arau horri aurre hartzeko?
- Lor dezakegu gazteek hizkuntzaren erabilgarritasunari buruz hautemate baikoragoak eraiki dezaten?
- Eragin dezakegu gaztetxoek hizkuntza-segurtasuna, -autokonfiantza eta -autoirudia sendotzeko?

Galdera berriek erronka berri baten aurrean jartzen gaituzte: ikertzen jarraitu behar dugu⁴⁶ gaztetxoaren eta gazte-taldearen barne-prozesuak ulertu ahal izateko. Ikerketa kualitatiboa⁴⁷ eta aplikatua (*Ikerketa Ekintzen* ildotik) egin behar dugu, esku hartzeko bide eraginkorren bila: saiatuz, jardunez, eta hausnartuz. Bestela esanda: probatu, emaitzak jaso, baloratu, ondorioak ateratu eta esku-hartze eredu ego-kitu behar dugu, edota esku-hartze bide berriak saiatu.

Aisialdia, eskola eta familia dira (gaztetxoek ohiko bizi-eremuak, alegia) esku-hartze horretarako esparrurik aproposenak. Horietan jardun beharko genuke, eta ahal balitz era bateratuan, elkarlanean⁴⁸. Esparru horietan lan egiteaz gain, ondo legoke hedabideek ere beren ekarpena egitea eta eragiten saiatzea (hedabideek ere gazteen jokaeran eragin ohargarria baitute).

Aisialdia: eskolaz kanpoko jarduerak antolatzea

Behin eta berriz aipatu dugu zenbaterainoko garrantzia duen eskolaz kanpoko ohiko harreman-sareetako hizkuntza-giroak. Konstatazio horren harira, zenbait galdera sortzen zaizkit: euskara-giroa berez eta modu bereizezinean dago lotuta baldintza demolinguistikoki jakin batzuei? Zehatzago esanda: eskolaz kanpoko harreman-sare euskaldunak soilik lortu daitezke herri euskaldunenetan, ala eragin dezakegu gero eta gazte gehiagok eduki ditzaten

⁴⁶ Asko aurreratu da ikerketan azken urteetan (Unibertsitateetan, SL klusterrean, HIZNET graduondoko ikastaroan...), ikuspegi soziolinguistikotik bereziki. Zenbait egoera eta gertakari ulertzeko interpretazio-marko eta -eskema askoz ere aberatsagoak ditugu. Baina, aldiz, beste hainbat prozesu eta jokabide ulertzeko, ez. Nolakoak dira gaztetxoek hizkuntza-bizipenak, usteak eta irudikapenak? Nola eraikitzen dira gazte-taldeek hizkuntza-arauak eta ohiturak? Ikertzeko asko daukagu.

⁴⁷ «Datu kuantitatiboak biltzen dira hainbatean behin, eta hortik ondorioztatzen ditugu arrakastak eta porrotak. Baina zer dakigu hiztunen arrazoiez? Zergatik egiten du euskaraz urliak eta zergatik ez berendiak? Nolatan hurbildu da euskarara halako pertsona, eta haren oso antzeko bestea, aldiz, ez? Gako horiek ezagutu nahi baditugu, zergatik ez dugu zuzenean hori galdetzen? Ikerketa kualitatiboak behar ditugu ezagutzeko zeintzuk diren pertsonen mekanismoak hizkuntza hautatzerakoan, gero horietan eragin ahal izateko». Mikel Irizar: 2013-01-07, «Ikertzeko premia», Berria (eiara), <http://kanalak.berria.info/euskara/kolaboratzaileak/130/ikertzeko_premia.htm>

⁴⁸ Elkarlanean eta ez elkarri eskatuz, exijituz edo leporatuz. Zentzuan eta xedean bat etortzeko arrazoiak baditugu; eginkizun konpartitu bat daukagu. Horietan bat eginez gero, ez zaigu zaila egingo ardura komunak eta berariazkoak definitzea eta elkarlanerako markoa gauzatzea.

euskaraz diharduten harreman-sare trinkoak beren inguru hurbilean? Euskaldunen proportzioa altua ez duten herrietan ere, posible da ekitea gazteen ohiko jardun-guneen eta harreman-sareen hizkuntza-giroa euskalduntzeko?

Badugu zereginik: lan egin behar dugu gaztetxoek ohiko sozializazio-esparru antolatutako euskalduntzeko. Eta, bide horretan, gaur egun gakoa izan daiteke aisialdi antolatuan eragitea. Hori dugu erronka, hau da, auzo eta herrietan, aisialdi antolatuko jardura-eskaintza sendo, zabal eta erakargarria sortzen ahalegindu behar dugu, euskaraz, denontzat.

Horren beharra justifikatuta dago: datuek argi erakusten dute zenbaterainoko eragina duen ohiko harreman-sareetako hizkuntza-giroak gaztetxoek hizkuntza-erabileran.

Halako aisialdi antolatutako gazte guztien eskura jarriko lituzke euskaraz aritzeko jardun-gune esanguratsuak. Hizkuntza-integrazioarako gune bihurtuko litzateke, baita hizkuntza-elkarbizitza praktikatzeko gune ere. Beti ere, euskara-erabilera, gazteen parte-hartze aktiboa eta adostasuna dinamizatzeko estrategiak baliatuz gero.

Halako egitasmoa gazte guztientzat izango litzateke mesedegarri, eta bereziki H1 euskara ez dutenentzat (beren ohiko sareetan euskaraz jarduteko aukera gutxiago dutenentzat, alegia). Ez litzateke izango egitasmo baztertzailerik, baizik eta oro hartzaile eta integratzailea. Eta gainera «trebatze-leku» baliotsua izango litzaieke: euskarazko gaitasuna garatzeko, segurtasuna irabazteko, erabiltzeko ohitura garatzeko, erabilgarritasunari buruzko (euskararen balio funtzional eta gizarte-balioari buruzko) irudikapena optimizatzeko, hizkuntza-elkarbizitzarako trebetasunak garatzeko...

Horrenbestez, ausartuko naiz esatera «erronka estrategikoa» dela, une honetan, aisialdi antolatuen eskaintzan eragitea.

Ikastetxea

Aisialdi antolatuari ekin behar diogu, bai. Baina, eskola barnean, zerbait gehiago egin dezakegu? Kanpo-faktoreen eraginari kontrapisu egiteko, gehiago egin al dezakegu? Egungo gazteek eskaini al diezaiekegu, eskolan, euskararen erabiltzaile aktibo izateko behar duten prestakuntza? Lan eraginkorragoa egin dezakegu gazteen artean euskararen erabileraren aldeko joera hedatzeko eta sendotzeko? Eragin dezakegu gazte-taldeak eta -sareak euskara erabiltzeko hautua egin eta ohitura gara dezaten? Baietz erantzungo nuke. Hainbat adituk aipatu dute: eskolak, heziketa linguistikoa ez ezik, heziketa soziolinguistikoa ere eskaini behar die egungo

gazteei; hainbatek, areago, hizkuntza-elkarbizitzarako prestatu behar dituela gaineratu du. Horrek esan nahi du eskolak, hizkuntza-gaitasun nahikoa bermatzeaz gain, lan egin beharko lukeela gazteen euskararekiko hautemate, uste eta sinesmen mugatzaileak gainditzeko, eta euskaraz aritzeko nahimena eta erabakimena elikatzeke, baita hizkuntza-elkarbizitzan era asertibo eta enpatikoan aritzeko behar diren giza eta gizarte-trebetasunak garatzeko ere.

Are gehiago, eskola-curriculumak helburu horiek jasotzen ditu: bai eskolaren xede nagusi gisa ezarri diren *Hizkuntza Komunikaziorako Gaitasunaren* eta *Gizarterako eta Herriartasunerako Gaitasunaren* definizioan, baita zenbait arlo edo ikasgairen helburu eta edukietan ere (*hizkuntza, ingurunea* edo *gizarte zientziak, herriartasuna, tutoretza, etika...*).

Bat nator iritzi horiekin. Nire ustez hauek dira eskolak XXI. mendeko euskal herritar bati⁴⁹ bermatu behar dizkion hizkuntza-gaitasunak (pluralean, bai, batzuk eta askotarikoak baitira):

- Hizkuntza-komunikaziorako gaitasuna (elebiduna-eleanitza): era askotako erabilera-eremu eta komunikazio-egoeretan eraginkortasunez jarduten jakitea.
- Garatzen doan hizkuntza-komunikaziorako gaitasun elebidun-eleanitz hori egoera askotarikoetan kudeatzeko gaitasuna: hizkuntza-errepertorioa egokitasunez baliatzen jakitea.
- Hizkuntza-elkarbizitza bideratzeko gaitasuna: (jardun-gune eta harreman-sare askotarikoetan) hizkuntza-gizabidez jokatzeko jakitea. Hizkuntza-jokabide asertibo eta enpatikoa (malgua, ausarta), inklusioaren eta elkartasunaren printzipioetan oinarritua.

Eta hizkuntza-prestakuntza integral hori eskaintze aldera, eskolak honako hauek egin ditzake:

- Euskarazko gaitasuna bermatu: gazteak gaitu, testuinguru askotarikoetan (formal zein lagunartekoetan, ahoz eta idatziz) erraztasunez jardun dezaten. Hots, ikasleek euskaraz ondo dakitela (erraztasuna badutela) ziurtatu. Eta horretarako:
 - Input asko, askotarikoa eta aberatsa ziurtatu.
 - Euskaraz jarduteko egoera asko, askotarikoak, gero eta konplexuagoak sortu. Eskola eta gela komunikazio-esparru bihurtu, euskararen erabilera esanguratsuetarako esparru.

⁴⁹ Egungo belaunaldi gazteek euskara hizkuntza komuna edukitzeko aukera badutela aintzat hartuta; hots, gehien-gehienak gutxieneko ulermen maila edukitzeko moduan daudela eta haien arteko harremanetan euskara erabili ahal izango dutela.

- Hizkuntza, erabili ez ezik, ondo irakatsi behar duela ez ahaztu (hizkuntza-gaitasun bera ere landu). Euskara arloan testu-generoen errepertorio zabala ondo baliatze-ko lan egin, Hizkuntzen Tratatua Bateratua sakondu...
 - Jakintza-arloetan ikasbide komunikatibo-kooperati-boen erabileran sakondu. Edozein gai ikasteko asko hitz egin, irakurri eta idatzi. Horrela jokatuta komunikazio-gaitasunean sakondu ez ezik, hobeto garatuko dira arloan landu behar diren ezagutzak, eta trebetasunak eta gaitasunak ere bai.
 - Arloetan berariazko testu-generoak, hizkera eta komunikazio-trebetasunak landu.
 - Gaitasunaren eta aurrerabidearen kontzientzia landu.
 - Hizkuntza-konfiantza eta segurtasuna suspertu.
 - Gaitasunean sakontzeko norberaren proiektu pertsonala prestatzen, garatzen eta horren jarraipena egiten ikasleei lagundu.
- Erabiltzeko asmoa elikatu (nahimena eta erabakimena sustatu/suspertu). Hautemateak eta usteak optimizatu. Eta horretarako egoera gehienetan euskaraz egiten ahal dutela ikus dezaten lan egin:
- Haiek gai direla ikus dezaten (ikasleen hizkuntza auto-ezagutza eta auto-konfiantza landu).
 - Haien solaskideak ere gai direla ikus dezaten (hainbat estereotipo gainditzen lagundu).
 - Euskaraz egitea egokia dela sentitu dezaten eragin (sakon errotutako zenbait aurreiritzi gainditzen lagundu: ikusarazi euskarari eustea ez dela jokaera baztertzalea, baizik eta lagungarria eta integratzailea).
 - Hizkuntzarekiko eta hiztunekiko hautemateak optimizatu: euskararen egoera eta aurrerabideak ezagutu, erreferentziatzeko pertsona eta jarduera euskaldunak ezagutu...
 - Hizkuntza-aniztasuna ezagutu eta balioetsi.
 - Hizkuntzekiko eta haien erabilerarekiko aurreiritziak kritikoki aztertu eta kolokan jarri.
 - Gizarteko erabilera-arauak eta ohiturak aztertu eta kritikoki baloratu. Baita hizkuntza-gatazka eta korapiloak ere. Halako egoeretan baliatu daitezkeen jokabide egokiagoak (proaktiboak) aurreikusi eta balioetsi.
 - Euskaraz aritzeko nahia elikatu (nahi pertsonala eta talde-nahia).
 - Euskararekiko bizipenak optimizatu (bizipen pertsonal eta talde-bizipen baikorrak eskaini). Hizkuntzarekiko lotura afektiboa landu.
 - Norberaren hizkuntza-erabilera aztertu. Erabiltzearen garrantzia eta abantailak ikusarazi eta erabilera-plan pertsonala martxan jartzen lagundu.
 - Talde-erabilera aztertu. Erabiltzearen garrantzia eta abantailak ikusi. Taldearen erabilera-arauak adostu, taldearen erabilera-plana prestatzen eta garatzen lagundu.
- Euskaraz jarduteko eta hizkuntza-elkarbizitzarako trebetasunak garatu. Euskara berdintasunean bizitzeko eta erabiltzeko ikasteko aukerak sortu. Eta horretarako:

- Euskara erabiltzearen aldeko (eta hizkuntza-gatazkei aurre egiteko) trebetasun sozialak eta emozionalak landu (enpatia, asertibitatea...).
- Hizkuntza-elkarbizitzarako jarrerak, trebeziak eta jokaera inklusiboak (ausardia, ardura, hizkuntza-elkartasuna eta lankidetzak) landu. Jokaera proaktibo horiek entseatu.
- Egoera elebidunetan haien gaitasun eleaniztuna kudeatzen ikasteko jarduerak antolatu.

Familia

Maiz aipatu izan da familiaren espektatibek eta jokaerak eragin handia dutela ikasleen hizkuntza-jokaeran. Arruek ere datuak eman ditu hori baieztatzeko.

Baina gurasoek, askotan, ez dute eragin horren kontzientziarik. Eta, bestalde, uste dute seme-alaben euskalduntze-prozesua bide onetik doala: uste dute eskolak egiten duen lanak eta euskarak gizarte-mailan egin duen aurrerabideak bermatuko dutela seme-alabek euskaraz ondo jakitea eta erabiltzea.

Beharrezkoa iruditzen zait familiei abaguneak eskaintzea oharu daitezen zenbaterainoko eragina duten eta zer-nolako ekarpena egin dezaketen. Saioak antolatu beharko liriteke familiek izan dezaten gune bat beren bizipenak eta hausnarketak konpartitzeko, eta aztertzeko zein izan daitekeen haien jokaerarik mesedegarriena seme-alabengan sustatzeko hizkuntza-espektatiba eta hizkuntza-jokabide baikorrak.

Zer proposatu dakieke egungo familiei beren seme-alaben hizkuntza-prestakuntzan laguntzeari begira?

— Guztiei:

- Etxe-giroan euskara balioestea, hizkuntzekiko uste ustelak eta estereotipoak uxatzen eta euskararen aurrerabideak hautematen laguntzea.
- Seme-alabak animatzea eta bidea erraztea euskarazko jardueretan parte har dezaten.
- Euskarazko kultura-produktu eta -zerbitzuen kontsumoa egitea eta seme-alabak horretan animatzea.

— Familia euskaldunengan:

- Euskararen erabiltzaile aktibo izatea: ohiko solaskideekin ez ezik (etxekoekin zein kanpokoekin), baita ez ezagunekin ere. Hau da, seme-alabengan sustatu nahi ditugun hizkuntza-jokabide proaktiboen eredu izatea.

— Familia erdaldunengan:

- Baloratzea seme-alabek egiten duen ahalegina euskara ikasteko.
- Seme-alabak animatzea euskara sakontzera eta erabiltzen ausartzera.

Gizartea, hedabideak

Gertuko hezitzaileek ez ezik, gure gizartean badira beste eragile batzuk eragin itzela dutenak gaztetxoek hautemate, uste eta jokabideetan. Horien artean hedabideak nabarmentzea (eta, bereziki telebista) ez da xelebrekeria.

Euskal hedabideek gehiago egin dezakete euskararen irudi egokiagoa eta baikorragoa emateko (hedabide publikoek zein pribatuek; baina orain publikoek arituko naiz, euskararen normalizazioan laguntzeko xedez sortu baitziren). Horretarako, azken urteetako zenbait aje⁵⁰ baztertu, eta euskarazko programazioa sendotzeko eta areagotzeko (programazio zabala, kalitatezkoa eta askotarikoa, adin guztietarako) apustu argia egin beharko lukete. Etxeko profesional askok eta gizarte-eragile ugari azken hilabeteotan egin dituzten proposamenen bidetik, hain zuzen ere.

Gainera, ezin dugu ahaztu zer funtzio betetzen duten hedabideek kultur produkzioa hartzaileei hurbiltzeko. Arruek erakutsi du zeinen baxua den euskal kultur produktuen kontsumoa gaztetxoek artean; eta uste dut nahikoa zantzu eta datu badirela esateko helduen artean ere kontsumo hori oso baxua dela. Produkzioa, izan, bada; baina ezagutzen

al dute/dugu? Ezagutzen al dute gazteek haien neurriko musika edo literatur produkzioa? Inork ematen al die/digu «mundu» horren berri?

Bien bitartean, alabaina, modako musika erdalduna (gaztelaniaz eta ingelesez batik bat) hedabide guztietan entzun dezakete, behin eta berriz, atergabe.

Bitartekaritza-lana ezinbestekoa da, eta egun —zoritxarrez— euskarazko produkzioarena nahikoa ahula da. Komenigarria litzateke bitartekaritza-lan horri sendotzea.

Hedabideetan, aisi antolatuan, familian eta eskolan badugu zereginik, lau eragileok batera aritu behar gara lanean xede beraren bila: euskara gazte guztien hizkuntza izan dadin (gazte guztiek euskaraz ondo jakin eta euskara erabiltzeko gai izan daitezen). Egungo gazteek abagune ezin hobe dute, eta erronka ere bai: euskara haien belaunaldiaren hizkuntza komun izatea, haien artekoa. Eta hori nahi desiragarria izan daiteke gutako askorentzat (gehienontzat), gizarte-kohesioan, ekitatean, hizkuntza-elkarbizitzan eta justizia sozialean aurrerapauso itzela izango baitzen.

⁵⁰ Iruditzen zait zenbait jokabidek, irudikapen baikorrak sustatu baino, minorizazioaren irudia indartzen dutela: gaztelaniazko katea lehenestea (giza eta diru-baliabide gehiago eskaintzea eta, ondorioz, programa gehiago, askotarikoagoak eta erakargarriagoak eskaintzea gaztelaniaz), gaztelania nabarmen agertzea euskarazko katean (pertsonea publikoek egindako elkarriketetan zein kalean egindakoetan, euskal umore jatorreko saioetan...) eta euskara, berriz, apenas agertzea gaztelaniazkoan (erreferentziazko pertsonaia euskaldun izan zitezkeenei adierazpenak erdaraz eskatzea edo erdaraz errepikaraztea, azpitituluak erabili beharrean), gaztelaniaren nagusitasuna webgunean (edukien kopuruan, «ikusienak» eta «ez galdu» ataletan, azken albisteen gaurkotasunean...), eta abar.

IKASLEEN HIZKUNTZA-ERABILERA: DATUEZ HARATAGO, NOLA ERAGIN?¹

PAUL BILBAO

Euskararen Gizarte Erakundearen Kontseiluko Idazkari Nagusia

Ezer baino lehen, zorionak helarazi nahiko genizkioke Soziolinguistika Klusterrari eskuartean jarri digun Arrue ikerketarengatik. Etorkizunean eragiteko tresna interesgarria dela zalantzarik ez dugu, bertan jasotzen diren ondorioak behar bezala kudeatuz gero.

Eta horrexegatik, gure ekarpen honen bidez etorkizunari begirako gako batzuk aurkeztu nahi ditugu. Finean, azterketa honek eskaintzen dizkigun datuak aldatu behar direlakoan gaude, eta lortu egin behar dugu ikastetxeetan ere euskara komunikazio-hizkuntza nagusi bihurtzea. Eta hor kokatu nahi dugu gure ekarpena, hain zuzen ere, hizkuntza-ohituretan eragiteko estrategietan.

2012ko udan pare bat azterketa interesgarri izan dugu eskuartean. Batetik, V. inkesta soziolinguistikoaren emaitzak izan genituen, eta bestetik VI. kale-erabileraren neurketa. Bi azterketon datu gordinez haratago zenbait ondorio interesgarri atera zitezkeen, besteak beste, egungo baldintzak soziolinguistikoekin euskararen erabilerak goia jo duela, hiztunek maila pertsonalean zein sozialean dituzten zailtasunak, ezin erabiltzeak eragiten duela, etab. Hortaz, nahiko argi geratu zen erabileraren inguruan eratutako ideia markoa objektiboki gezurrezkoa dela. Hau da, euskaldunak euskara erabiltzen ez duenean ez dela erabaki baten ondorioa, ezintasuna baizik.

Horrekin batera, gogoratu nahiko genuke maiz sinetsi eta sinestarazi dela pertsonak euskalduntzea nahikoa zela gizartea bera euskalduntzeko. Urteek erakutsi digute hori ez dela horrela; alegia, pertsonak euskalduntzearekin bakarrik ez dugula gizartea euskaldunduko, eta ondorioz, espazioak euskalduntzea ere estrategikoa dela. Eta Arrue ikerketaren ondorioek ideia hori berresteko arrazoiak jarri ditu mahai gainean.

Txostenaren lehen irakurraldian ikerketaren ondorioek ez digute harridura handirik eragin. Hau da, intuizioz-edo aurreikusten genituen zantzuak berretsi ditu ikerketak. Halere, horrekin ez dugu esan nahi ondorioetan iraultketa gertatu behar ez denik. Aitzitik, Arrue ikerketak eskaintzen digun informazioa baliatu behar dugu erabileran benetan eragingo badugu.

Burura datorrit 2005ean Eusko Jaurlaritzaren ISEI erakundeak argitaratutako beste azterketa bat, hizkuntza-gaitasunari buruzkoa hain zuzen ere. Orduan ere, intuizioz auresuposatzen genituen ondorioak ezagutu genituen. Halere, une hartan emaitza horiek egoera iraultzeko erabaki ausarten premia utzi zuten agerian, hain zuzen ere, ikasle guztiek euskaraz hizkuntza-gaitasun egokia erdiestea derrigorrezko hezkuntza amaitutakoan. Eta horrexegatik, ulertezin iruditzen zaigu, duela zortzi urte egindako azterketa izanik eta ondorio horiek aterata, egoera horri buelta emateko erabakirik hartu edota politika zehatzik aplikatu ez izana.

Egia da, bai, datu nagusien arabera aldea dagoela LMHko eta DBHko ikasleen hizkuntza-ohituren artean, eta adinak aurrera egin ahala gaztelaniarako joera hartzen dutela ikasleek. Horrekin batera, gela barruko eta gela kanpoko hizkuntza-ohituren arteko aldea ere agerian uzten du ikerketak, eta beraz, badakigu non dagoen abiapuntua.

Halere, emaitza orokorrekin hori agertzen badute ere, etorkizunari begira interesgarriagoak iruditzen zaizkigu Arrue ikerketan aztertutako aldagaien arteko loturak. Euskara lehen hizkuntza jaso dituztenen ohiturak, ikasleen hizkuntza-gaitasunaren eragina, eskolaz kanpoko jardueren garrantzia, komunikabide- edota kultura-kontsumoa, ingurune soziolinguistikoa... Datu horiek dira arreta handiz kontuan hartu beharrekoak, horiek lagunduko digutelako bide egokiari jarraitzen.

¹ Artikuluan jasotako oinarriek KONTSEILUAK hezkuntzako sektorea osatzen duten bazkideekin adostutako proposamenetan dute iturria. KONTSEILUko hezkuntzako sektorea honako erakunde hauek osatzen dute: EHIGE, Euskal Herriko Ikastolak, Kristau Eskolak, Sortzen-Ikasbatuaz eta Hik Hasi. Orain arte argitaratutako dokumentuak honako hauek dira: *Ikasle euskaldun eleanitzak sortzen (2007)*, *Euskararen erabilera areagotzeko estrategiak eskolatik abiatuta (2009)*, *Eskolatik abiatuta euskararen erabilera areagotzeko zenbait programa (2010)*, *Nola artikulatu jakintza-arloa eta hizkuntza? Zenbait lanabes eskolan erabiltzeko (2011)*.

Jakin badakigu, ezagutzak ez duela berez erabilera ekarriko, baina eragin egingo du. Arrue ikerketan ere hori agerian geratzen da, baina egia ere bada ezagutzarik gabe ez dagoela erabileraz hitz egiterik. Are gehiago, hizkuntza ez jakiteak ez dio hizkuntza-askatasuna ez dakienari bakarrik zapuzten, bai eta dakienari ere. Izan ere, elebakarraren diktadura ezartzen du; alegia, ez dakienak ezin du erabili eta ez du erabiltzen uzten.

Gazteen esparrua garrantzi bereziko esparrua dugu hizkuntzaren berreskurapen-prozesua bultzatzearen ikuspuntutik begiratu. Alde batetik, etorkizuneko belaunaldia delako, etorkizuneko jendartea hezur mamituko eta gidatuko duena, alegia. Eta bestetik, hainbat ikerketak erakusten dutelako gazte-garaian finkatzen eta izaten direla hizkuntza erabilera nagusienak; hots, nagusiki hizkuntza betan edo bestean bizitzeko erabakia gazte garaian hartzen dela.

Esan beharrik ez dago asko eta luze hitz egin dela hizkuntza bat erabiltzea eragiten duten faktoreez. Fergusonek diglosiari buruz hitz egin zuen, erabilera formal eta instituzionalizatua eta familia erabilera bat-batekoa bereizi zituen. Fishmanek ere familia erabilera eta etxetik kanpoko erabilera ongi bereizi zituen, lehenari berebiziko garrantzia eman ziolarik. Gertuko harremanak jarri zituen erdigunean: familia, lagunartea, auzoa, eguneroko harremanak... Txepetxe erabilera elkarreragiten jartzen du ezagutzarekin eta motibazioarekin. Txillardegik erabilera ezagutzarekin lotzen du, hizketakide tamainarekin, leialtasunarekin eta atxikimenduenarekin. García erabileran testuinguruko euskararen presentziaren dentsitateak eta norbanakoen ezaugarriak (hitz egiteko gaitasuna eta euskal identitatea) eragiten dutela dio.

Hortaz, ikus dezakegunez arrazoi desberdinak daude hizkuntza baten erabileran eragiteko. Gure artikulua egiteko erabilerako hiri arrazoi baliatuko dugu: Norbanakoekin zerikusia dutenak, dentsitatearekin zerikusia dutenak eta norbanakoaren eta gizartearen arteko harreman-sareak:

1. Norbanakoarekin zerikusia dutenak: Gaitasun erlatiboa (hoberen menderatzen duen hizkuntza), motibazioa, jarrera, identitatea eta abar.

Ikerketen ondorioetan ere islatu egiten da ikasleen gaitasun erlatiboak erabileran duen eragina. Horrela, ikasleen erabilerak erabat desberdinak dira A, B eta D ereduetan, bai ikaskideekin, bai eta irakasleekin ere. A ereduari, ikaskideen artean ez dago ia euskarazko erabilerarik, eta irakasleekin oso mugatua da. B ereduari, ikaskideen artean LMH4n gela barruan bi hizkuntzen erabilerak oreka du, eta irakasleekin maila bertsuan erabiltzen dira bi hizkuntzak. DBHn, aldiz, gaztelania da nagusi. Eta ikasgelaz kanpoko erabilera oso eskasa da, LMHn zein DBHn. D ereduari, aldiz, irakasleekiko erabileran euskarazkoa nagusitzen da, eta jolaslekuan gaztelaniazko erabilerak pisu gehiago du. Halere, logikoa denez erabilera-tasa

esanguratsuenak eredu horretan gertatzen dira. Beraz, erabileran eragingo badugu, zalantzarik ez dago egun indarrean dauden hezkuntza-ereduak berraztertzeke tenorea iritsi dela; finean, D ereduari erabileran eragiteko estrategiak abian jarri behar badira ere, argi dago A eta B ereduari hizkuntza-gaitasunarekin lotutako erabakiak ere hartu beharko direla. Arestian aipatu dugun ISEI erakundeak egindako azterketaren arabera DBH-4ko ikasleen artean A ereduko batek ere ez zuela hizkuntza-gaitasun egokia lortzen (B2 maila), B eredukoaren artean %32,8k eta D ereduari %68k. Horrek zer pentsa eman beharko liguke, izan ere, zaila egiten da erabileraz edota hizkuntza bat zein bestea erabiltzeko erabaki kontzienteaz, hizkuntzetako batean gaitasun egokirik ez badago.

Egoera horri buelta ematerik badago, eta hor kokatzen du Kontseiluak Ikasle euskaldun eleaniztunak sortzen izeneko proposamena. Ikasle guztiei bermatu behar zaie derri-gorrezko hezkuntza amaitutakoan berezko hizkuntzaren ezagutza egokia izatea, eta horri begirako erabakiak hartu behar dira berandu baino lehen. Gainera, horrelako erabaki batek ez lituzke umeak eta gazteak hizkuntzaren arabera banatuko edo bereiziko, eta kohesio soziala eta aukera-berdintasuna ahalbidetuko lituzke.

2. Dentsitatearekin zerikusia dutenak (testuingurua): euskararen eta euskaldunen presentzia. Norberari buruz espero dena, espektatibak eta abar. Aztergai dugun ikerketan agerian geratu da dentsitateak erabileran duen eragina.

Horretan ere, Arrue ikerketak datu interesgarriak eskaintzen ditu. Izan ere, erabileraren neurketa ikastetxea dagoen herriko euskaldunen proportzioaren arabera eginez gero, datuen arteko aldeak nabarmenak dira, eta estatistikoki adierazgarriak. Beste aldagaiekin erkatuz gero, euskaldunen dentsitateak erabileran eragin ikaragarria duela ondoriozta genezake. Are gehiago, erabilera-tasa guztiak %50etik gorakoak dira eremu euskaldunetan. Euskararen ezagutza-tasa orokorretan ere, beraz, urratsak eman beharko dira.

Kontseiluan aspaldi adierazi dugu gure herria euskalduntzeko ezagutzaren unibertsalizazioari bidea eman behar zaiola. Jakin badakigu euskarak, beste edozein hizkuntzak bezalaxe, hiru bidetatik eskuratzen dituela hiztunak; batetik, transmisiotik, bigarrenik, hezkuntza-sistematik eta hirugarrenik, helduen euskalduntzetik. Argi dago, beraz, hizkuntza-politika eragingarri batek euskararen ezagutzaren unibertsalizaziorako bidea hartuz gero, epe ertainean horrek gune euskaldunagoak ekarriko lituzkeela, eta ondorioz, horrek ere eragina izango lukeela erabilera-tasetan.

3. Norbanakoaren eta gizartearen arteko harreman-sarea, gertuko euskaldunen kopurua batez ere. Horrek (familia, koadrilla...) aurreko bien arteko zubi-papera jokatzen du.

Kasu honetan ere Arrue ikerketak bete-betean erakusten du baieztapen horren balekotasuna. Izan ere, eskolako erabilerak ikasleen lehen hizkuntzaren arabera alderatzen dituenean, desberdintasunak nahiko handiak dira aztertutako erabilera guztietan (ikaskideen artekoa gelan eta jolaslekuan, eta irakasleekin gelan eta jolaslekuan), eta estatistikoki oso adierazgarriak, bai LMH4ko ikasleen artean, bai eta DBH2koen artean ere.

Kontseiluak euskararen erabilera areagotzeko programak zehaztu zituenean ere, oso presente izan zuen gurasoen funtzioa. Zalantzarik gabe, gurasoek zeresan handia dute euskararen ezagutza eta erabileran eragiteko. Izan ere, gurasoek euskaraz hitz egiteko ohitura hartzen badute, horrek eragina izango du seme-alabei emandako ereduan. Gurasoek, gainera, harreman-sare garrantzitsua osatzen dute. Ikasgelako haurren gurasoek osatuko duten taldetik abiatuta.

Halere, kontuan izan behar dugu aipatutako hiru irizpide horietan aldaketa kualitatiboak emanik ere, horrek bakarrik ez duela euskararen erabilera orokortua ekarriko. Horrengatik, erabileran eragiteko nahitaezkoa da beste aldagai batzuk ere kontuan hartzea.

Lehenik eta behin, eskola bera izango genuke. Izan ere eskola instituzio bat dela esan beharra dago. Akaso, hori baino gehiago ere badela esan genezake: Eskolak edo ikastetxeak komunitatea sortzen du, gertuko harremanak ditu, inguruan eragiten du, euskaraz hitz egiteko eta bizitzeko espazioa eskaintzen du edo eskaini lezake; euskara irakasten du eta euskaraz ikasteaz gain, komunikaziorako eta erabilerara sustatzeko baliagarri dela erakutsi du.

Eskolaren barruan lehen espazioa ikasgela litzateke, eta beraz ikasgelan jarri beharreko hizkuntza-helburu nagusia euskara ongi ezagutzea eta barruko bizitza euskaraz egitea da. Horren harira, eskolan gehien eragin dezakeen arloa curriculumarekin zerikusia duena izango da. Eta gela barruan egiten jarduerak hizkuntzaren erabilera bultzatu beharko lukete. Hau da, ez litzateke bereizkeriarik egin beharko hizkuntzaren irakaskuntzaren eta erabileraren artean. Har dezagun kontuan, bada, hizkuntzak komunikaziorako baliatzen diren neurrian eskuratzen direla.

Eta hizkuntza-gaitasunaren eremuan gutxieneakoak jarri behar direla ezin ahantz daiteke. Kontseiluak ikasle euskaldun eleaniztunak *sortzen* proposamenen gutxieneako horiek zehaztu egin zituen. Horrela, euskarari dagokionez, ikasleek derrigorrezko hezkuntza amaitutakoan, gutxienez, euskararen B2 maila izan beharko lukete. Gaur egun dugun espezializazio baliatuz ez dago arrazoi tekniko-pedagogikorik gaitasun hori lortzeko, ingurune soziolinguistikoa edozein delarik ere.

Gure ustez eskola bakoitzean euskararen erabilera eta hizkuntzen eskuratzea zein erabilera indartzeko, gela barruko zein gelaz kanpoko jarduerak uztartzeko, eta era koherentean garatzeko, marko egokia eraiki beharko litzateke. Marko horretan, ikastetxean diren hizkuntza guztiak hartu beharko dira kontuan; bakoitzarekin ditugun helburuak definitu egin beharko dira eta xedeak lortu ahal izateko ikastetxearen jardura osoa hartu beharko da kontuan. Hizkuntzaren normalizazioa lortzeko, ekintza isolatuak baino planteamendu sistemikoan oinarritzen diren plangintzak dira eraginkorragoak.

Eremu pedagogikoan, eremu kurrikularra kokatzen da garrantzitsu bezala, hizkuntzako arloetan eta beste gaietaketan gertatzen diren harremanak eta interakzio didaktikoak daude. Bertan, hizkuntzen arloko eta gainerakoetako curriculum guztiak agertu behar dira: helburuak, jardura motak, metodologia eta ebaluazioa zehaztuta.

Ikastetxean langai diren hizkuntza guztien artean hizkuntzaren inguruko helburu eta edukien sekuentzializazio garbia eta koordinatua garatzea, ikuspegi metodologiko bera partekatzea eta elkarreragina bideratzeko estrategiak adostea giltzarri dira hizkuntzaren garapenean.

Horrekin batera, ikastetxeek Hizkuntza Normalkuntza Plana behar dute, hizkuntzen inguruko egitasmo horiek guztiak bildu eta uztartzeko. Plan hori, Hizkuntza Proiektuaren barruan kokatu behar da. Horretan laguntzeko, hizkuntzen erabilera-eremuak aurreikustea garrantzi handikoa da; hau da, eremu pedagogikoa eta eremu instituzionala.

Halere, bada kontuan hartu beharreko beste elementu bat, hain zuzen ere, beste erakunde, entitate, inguruneek egin beharreko lana. Ikastetxeak bere funtzioa betetzen du, bai hizkuntza-gaitasunari dagokionez, bai eta erabilerari dagokionez ere. Halere, oker geundeki gure estrategia guztia eskolan edo ikastetxean oinarrituko bagenu.

Erabilera areagotzeko eskolak eta eskola ez den beste hainbat erakundek ere zeregin handia dute. Euskararen erabilera areagotzeko lanean elkarlanean aritu behar dira ikastetxeak, familiak, kirol-elkarteak, aisialdi-taldeak, euskara eta kultur elkarteak, udalak, gainerako administrazioak eta beste asko.

Zalantzarik gabe, haur eta gazteen euskararen erabilera areagotzeko, hizkuntza-jokabideetan eta hizkuntza-jarreretan eragin beharko da, eta horietan eragin ahal izateko ongi kontuan izan beharko ditugu haur eta gazte horiek partaide diren sare sozialak. Hartara, eraginkorragoak izate aldera, oso kontuan izan behar dugu eskolak haur eta gaztetxoek denboran duen pisu kuantitatiboa.

Izaro Susperregik *Euskal Aisiaren* azterketa lanean aurkeztu zuen eskemari erreparatu beharko genioke, izan ere, horren arabera, haur eta gazteen bizitzaren %10 besterik ez du betetzen eskolak. Aisialdiak (pasiboak zein aktiboak), aldiz, %33. Horrek garbi uzten du eskolaz haratago eragin behar dugula, eskolan ere eragingo badugu.

Horrexegatik, hain zuzen ere, erabilera areagotzeko estrategiak antolatzeko, eskola barrutik abiatu eta kanporako ibilbidea egin behar dugu. Eskolako gelatik hasi eta instituzioetan amaitu. Hortaz, erreforma sendoa eginez gero eta baldintza egokiak egonez gero, eskolak arrakasta lortuko du ikasleak euskalduntzeko. Dena den, hezkuntza-sistemak baldintza egokiak izanik ere, eskolak bakarrik ezin izango du euskara normalizatu. Hortaz, eragile bakoitzak bete beharreko funtzioa zehaztea litzateke lehen urratsa (ikus beheko grafikoa).

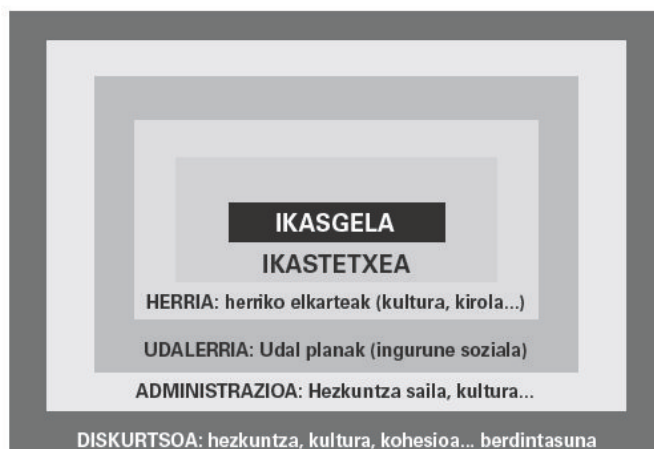
Eremu bakoitzari jarri behar zaio arreta, eta horietako bakoitzean zehaztu behar dira erabileran egin dezaketen jardunak; besteak beste, motibazio-saioak, sormen-gutuneak... Hor kokatu behar dugu espazioak euskalduntzeak duen garrantzia, eta haur zein gazteen eremuan, aisialdian eman beharreko iraulketa.

Amaitzeko, uste dugu planteatutako guztian kontuan hartu beharrekoa dela diskurtso egokia beharko litzatekeela gizartea egiteko garrantzitsu horretaz jabetzeko: eskolak zer egin dezakeen eta zer ez dezakeen egin jakitun izateko, eta, ondorioz, eskolatik zer espero dezakeen eta zer ez irudikatzeko. Diskurtso horrek gizarte osoa busti eta blaitu beharko luke, eta instituzioek, hasi udaletik eta goragoko

instituzioetaraino, horrekin koherente eta zintzo jokatu beharko lukete/genuke.

Eta nork bere burua ere busti behar duenez, berretsi nahiko nuke eskolak baduela eginkizunik, hain zuzen ere, ikasleen hizkuntza-gaitasunarekin lotuta. Azken hamarkadotako eskarmentuak erakutsi digu posible dela ikasleak euskalduntzea, ingurune soziolinguistikoa edozein delarik ere. Hortaz, erabaki politiko ausartak behar dira. Kontseiluak jasoa du zein erreforma-mota beharko litzatekeen ikasleen hizkuntza-gaitasunean arrakasta lortzeko, hezkuntzako eragileekin adostutako proposamena, hain zuzen ere. Jo dezagun, beraz, helburu horretara, ikasleek derrigorrezko hezkuntza amaitutakoan, euskaraz zein gaztelaniaz, gutxienez, B2 maila izan dezatela eta ingelesez edo frantsesez B1. Horixe eskatu behar zaio eskolari, baina hori lortzeko tresnak eskaini behar zaizkio. Lehen esan bezala, eskolak ezin du euskara normalizatu, bai, ordea, ikasleak euskaldundu.

Bada, gatozen artikuluaaren hasierara, hori baita amaiera egokiena: Arrue ikerketak ondorio interesgarriak utzi dizkigu euskararen erabileran, eta ondorioz gure hizkuntzaren berreskurapenean urrats eraginkorrak emateko. Badakigu zein den egungo egoera, eta honez gero, hutsunean non dauden erakutsi digute datuek. Ekin diezaiogun, beraz, lanari. Kontseiluak, eta gure erakundea osatzen duten bazkideek, ikasle euskaldun eleaniztunak sortzeko eta euskararen erabileran urratsak emateko proposamen zehatzak adostu izan ditugu azken urteotan eta ziur gaude horiek erabiliz gero, hemendik eta hamar urtera Arrue II ikerketaren ondorioak argitaratzerakoan bestelako balorazio bat egingo dugula. Hala bedi.



ARRUE PROIEKTUA IPARRALDETIK IKUSIA; 2011KO IKASLEEN HIZKUNTZA ERABILERAREN DATUEZ IRUZKIN BATZUK

JEAN-BAPTISTE COYOS

IKER - UMR 5478 (CNRS) - Baiona

1. ARTIKULU HONI BURUZ

Arrue proiektua, Ebaluazio diagnostikoa 2011: ikasleen hizkuntza erabileraren datuak izeneko txostenari erantzun- idatzia emateko gonbidapena izan dut¹, orrialde zenbaki mugatu batean. Interes handiarekin irakurri ondoan, uste izan dut ongi litzatekeela eskuan nituen datuak eta iruzki- nak Ipar Euskal Herriko (IEH) ikuspuntu batetik aztertzea, ahal den neurrian ikasleen ezaugarriak eta haien euskararen erabilera parekatuz, bi egoerak eta nituen datu erabilgarriak zinez ezberdinak izanik ere.

Beraz hau da izanen lerro hauen bi gogoeta-ardatzetatik bat: Euskal Autonomia Erkidegoko (EAE) LMH4n eta DBH2n dauden ikasleen datuak holakoak dira eta Ipar Eus- kal Herriko ber adineko ikasleenak zoin dira edo, hobe, zoin izan daitezke?²

Beste gogoeta gaia hau izanen da: zergatik LMH4koen eta DBH2koen arteko datuak ezberdinak dira, jakinez ber gizartean, ber gizarte-antolakuntzan bizi direla, EAEkoan? Hots, hemen irakurleak txostenaren datuen irakurketa orokorra ez du aurkituko, iruzkin partzial batzuk baizik. Bistan da, iruzkin horiek aski xumeak izanen dira, batetik Euskal Autonomia Erkidegoko hizkuntzen eskola-irakas- kuntzaren ez baitut ongi ezagutzen, bestetik ere estatistike- tan jakitun ez banaiz.

2. ARRUE PROIEKTUA GIZARTE- TESTUINGURUAN: HIZKUNTZEN IRAKASKUNTZA ETA HAIEN ERABILERA EUSKAL HERRIKO IKASTETXEETAN

2.1. IRAKASKUNTZAREN LEKUA HIZKUNTZA GUTTITUEN ALDEKO POLITIKEN TRESNETAN

Munduan zehar familian transmititu ez diren hizkuntza gutxituen babesteko nahian, irakaskuntza lehen edo tresna bakarra dela ohartzen da.

Ipar Euskal Herrian adibidez, 2004an sortu zen hizkuntza politikarako egitura publikoak, Euskararen Erakunde Pu- blikoak (EEP), euskararen eta euskarazko irakaskuntzaren hautu argi eta ulergarria egin zuen. Politika berriak hiztun kopuruaren beherakada geldiarazi nahi zuen, eskola-irakas- kuntzaren bidez. EEPren 2006ko *Hizkuntza politikarako proiektuan* hau zen politika horren lehentasuna: «Horre- gatik, hizkuntza politika proiektuaren erronka da hizkun- tzaren ikaskuntza eskolari esker egituratzea eta garatzea, eskola delarik denbora berean hizkuntza irakatsi gisa eta irakaskuntzarako hizkuntza gisa euskararen transmisioa ahalbidetzen duen ezinbesteko tresna» (23. or.).

¹ Eskerrak ematen dizkiet Arrue proiektuaren arduradunei txosten horri buruzko iruzkin batzuk egitea aukera emateagatik.

² Ipar Euskal Herrian, 9 edo 10 urte dituzten haurrak CM1ean daude (ama-eskola kontuan hartu gabe, lehen hezkuntzako laugarren urtea da = LMH4). 13 edo 14 urte dituztenak kolegioko laugarrenean daude (bigarren hezkuntzako hirugarren urtea da = DBH2).

Oro har, edozein hizkuntza-komunitatetan, argi eta garbi da irakaskuntzaren helburua ez dela bakarrik hizkuntza gutxiaren transmisioa goratzea, baina ere hizkuntza horren erabilera goratzea. Politika horien eraginkortasuna ebaluatzeko, tresna bereziak, inkesta soziolinguistikoak, adierazle soziolinguistikoak beharrezkoak dira.

Alor honetan, Arrue proiektuak datu eta islatze-norabide batzuk eskaintzen dizkigu, bere aztergai nagusia ikasleen eskola giroko hizkuntza erabilera baita, helburu honekin: «...batez ere, zein da eskoletatik euskararen erabilera sustatzeko bide eraginkorrena» (Txostenaren 1.1 puntua). Ados nintzateke ikergai hori aski mugatua dela esateko, LMH4n eta DBH2n dauden ikasleen hizkuntza-erabilera ikastetxeetan hain zuzen. Baina hizkuntza gutxitu baten erabileran eragileak zein diren ulertzeko, euskararenak gure kasuan, azterketa zehatzak behar ditugu ideia orokorrak, idealistak edo teorikoegiak gainditzeko, fenomeno hori, hain zuzen erabilera eta erabilera eragiten duten aldagaiak, «konplexuak» dela jakinez (1.1 puntua). Hots, Arrue proiektuaren 2011ko ebaluazio horrek ate berri bat idokitzen digu.

2.2. IKASLEEN EUSKARAREN ERABILERAREN EBALUAKETA, IPAR EUSKAL HERRIKOA EUSKAL AUTONOMIA ERKIDEGOKOAREN AURREAN

Zorigaitzez, Ipar Euskal Herrian inkesta edo ikerketa soziolinguistiko guti ditugu euskara eta haren erabilera aztertzen dituztenak. Arrue txostenari konparatzeko, Ipar Euskal Herriko ber adineko ikasleen hizkuntza-erabilera zoin den ezagutzea baliagarria litzateke, jakinez lurralde horretan euskararen eta euskarazko irakaskuntza garatzen baldin bada ere, ez dela batere Euskal Autonomia Erkidegoan bezain garatua.

2000ko *Etorkizuna aurreikusten 99: Euskal Herriko gazte-txoak eta euskara* inkesta oinarritzat hartuz (I. Martinez de Luna eta K. Berri-Otxoa zuz.), Euskal Kultur Erakundeak 2001an IEHko emaitzak argitaratu zituen. Kolegioko hirugarren urteko 528 ikasle inkestatu ziren, 23 ikastetxeetan (11 kolegio publiko, 11 pribatu eta Xalbador murgiltze kolegioan). Beraz DBH2ko ikasleen adina zaukaten. Baina emaitzek 14 urte dauzkate orain, eta geroztik euskararen eta euskarazko irakaskuntza garatu eta aldatu da IEHn, gizarte-testuingurua ere bai.

Dena den, Arrue proiektua bezalako beste inkestarik ez daukagu, 1999-2000koa bakarra da. Eusko Jaurlaritzaren *Euskal Herriko Soziolinguistikako Inkestek* Ipar Euskal He-

rria kontuan hartzen badute ere, ez dute 16 urte behereko gazteak aztertzen. Halaber dauzkagun beste inkesta soziolinguistikoek³. IEHn Hezkuntza Nazionala da irakaskuntza kudeatzen duena, baina ez du ikasleen eskolako euskarazko erabilera neurtzen. Hasi da bakarrik, duela guti, haien hizkuntza-gaitasuna ebaluatzen.

Halere, datu asko eta gaurkoturik ez izanik ere, Ipar Euskal Herriko eta Hego Euskal Herriko ikasleen arteko konparaketa «birtual» bat egingen da, ahalko denean bederen.

3. LMH4KO IKASLEEN ETA DBH2KOEN EZAUGARRIAK - ETA IPAR EUSKAL HERRIKOAK?

Azter ditzagun bana-banan Arrue proiektuaren inkestaren bidez bildu diren datu zenbait, LMH4koenak eta DBH2koenak alderatuz.

3.1. EUSKAL AUTONOMIA ERKIDEGOKO IKASLEEN LEHEN EZAUGARRI MULTZOA

Txostenean, datuen lehen multzoa ikasleen ezaugarriena da (Txostenaren 2. puntua).

Ikastetxea kokatua dagoen herriko euskaldunen proportzioa berdina da LMH4n eta DBH2n (2.1.3 puntua). Hori aurreikusirik zen.

Euskara lehen hizkuntza gisa dutenen proportzioa hurbila da ere: LMH4: %19,8, DBH2: %20,4 (2.1.4 puntua).

Ezberdintasuna handiagoa da ikastereduekin; D ereduaren daudenak: LMH4: %64, DBH2: %59; B ereduaren: LMH4: %29, DBH2: %28 (2.1.5 puntua).

Orain arte datu objektiboak bildu ziren. Datorren ezaugarriarekin datu subjektiboak hasten dira, erantzunak aitortuak baitira.

Hitz egiteko erraztasun erlatiboan ezberdintasun ohargarria da. Euskaraz errazago LMH4: %21,1, DBH2: %18,5. Euskaraz eta gaztelaniaz berdina: LMH4: %24,2, DBH2: %16,9 (2.1.7 puntua).

Hizkuntzekiko atxikimenduaz, «euskara eta gaztelera gustuko dutenak gutxiago direla DBH2n» esaten da (2.1.8 puntua).

³ *Euskal nortasuna eta kultura XXI. mendearen hasieran*, 2006, Baxok Erramun eta beste, Donostia, Eusko Ikaskuntza.

Kultura Ohiturak Praktikak eta Kontsumoa Ipar Euskal Herria 2007-2008, 2008, Eusko Jaurlaritza, Kulturaren Euskal Kontseilua, Euskal Kultur Erakundea, Vitoria-Gasteiz, Eusko Jaurlaritza.

Hizkuntzen zailtasunaz «euskara «zaila» edo «oso zaila» da LMH4ko ikasleen %9rentzat eta DBH2ko ikasleen %20 rentzat».

Datozen orrialdeetan, aztertu diren ezaugarriak hizkuntzen erabilerarekin ikustea dute. Gu, euskararen erabilerari interesatuko gatzazkio bereziki.

Lehena, hedabideen kontsumo-hizkuntza da. Ezaugarri hori erabileraren alorrean sartuko nuke (entzunezko ulermena oinarritzko lau hizkuntza-gaitasunetako bat da).

Euskararen kontsumoa handiagoa da beti LMH4n DBH2n baino (2.1.11 puntua). Telebista LMH4: %14, DBH2: %4. Musika talde eta abeslariak: LMH4: %15, DBH2: %12.

Orain etxeko erabilera. Euskaraz bakarrik: LMH4: %11, DBH2: %9 (2.1.12 puntua). Gaztelaniaz bakarrik: LMH4: %54, DBH2: %57. «...argazki on bat eskaintzen digute kide guztiak batera dauden egoerek (jatorduetan, telebista ikusten...)» esaten da. Ohar gaitzen, halere, jatorduetan eta telebista ikustean hizkuntzaren hautua mota berdinekoa ez dela.

Familiako kideekin ere (aita, ama, neba-arrebak, gurasoen artean), oro har, euskararen erabilera gorago da LMH4n DBH2n baino.

Halaber, eskolaz kanpoko ekintzetan. Beti euskaraz: LMH4: %21,5, DBH2: %12,7. Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago: LMH4: %10,3, DBH2: %8,1 (2.1.13 puntua).

Lagunekin interneten bidez. Beti euskaraz: LMH4: %26 (erantzun guti izan ziren), DBH2: %22 (2.1.14 puntua).

Hots, salbuespenik ez da. Ezaugarri ezberdin horiek denek erakusten dute LMH4ko ikasleengan euskarak leku handiagoa duela DBH2koengan baino.

Ikasleen hizkuntza-ereduaren, lehen hizkuntzaren eta beren ikastetxea kokatuta dagoen herriko euskaldunen proportzioaren arteko lotura aztertzen delarik ere, LMH4ko ikasleen emaitzak DBH2koenak baino hobeak dira, sistematikoki (2.2.1 puntua). Halaber euskara zaila/erraza duten irudikapenaren eta beren lehen hizkuntzaren artekoa alderatzen denean edo erraztasun erlatiboaren eta lehen hizkuntzaren arteko.

3.2. LMH4KOEN ETA DBH2KOEN ARTEKO EZBERDINTASUNAZ: ERABILERA ESKOLAKO GIROAN

Hemen berriz datuak aitortuak dira, lau erabilera motak ez dira zuzenki neurtu izan: erabilera gela barruan ikasleen artean, jolaslekuan ikasleen artean, irakasleekin gela barruan eta irakasleekin gelatik kanpo.

Gela barruan ikasleen arteko euskaraz beti ari direnak: LMH4: %36, DBH2: %14; euskaraz gaztelaniaz baino gehiago: LMH4: %24, DBH2: %14 (3.1 puntua).

Jolaslekuan ikasleen arteko euskararen erabilera beti: LMH4: %17, DBH2: %11; euskaraz gaztelaniaz baino gehiago: LMH4: %12, DBH2: %7. Hor beherapena handia da LMH4n gela barruko erabilerari konparatuz. Baina, halere, LMH4n euskararen erabilera DBH2n handiagoa da. Jolaslekuan libertatea handiago da gela barruan baino, ikasleek gaztelania hobesten dute. Jolaslekuan hizkuntza aukeratzea libreagoa da eta DBH2ko gatzetxoaren sentsikortasuna ikastetxeko presioari tikiagoa da LMH4koena baino.

Irakasleekin gela barruan euskararen erabilera beti: LMH4: %53, DBH2: %37; euskaraz gaztelaniaz baino gehiago: LMH4: %21, DBH2: %24. Hor azken emaitza hobe da DBH2n.

Irakasleekin gelatik kanpo euskaraz beti: LMH4: %50, DBH2: %34; euskaraz gaztelaniaz baino gehiago: LMH4: %14, DBH2: %18. Hemen ere azken emaitza hobe da DBH2n.

Azken bi erabilera motetan, DBH2koek LMH4koek baino emaitza hobeagoak dituzte euskaraz gaztelaniaz baino gehiago denean. Desbiderapena txikia da: %3 eta %4. Baina beti euskaraz direlarik, ohiko bezala, LMH4koek DBH2koek baino emaitza hobeagoak dituzte eta kasu horretan desbiderapena handiago da, %16 bi erabilera motetan.

3.3. IPAR EUSKAL HERRIKO IKASLEEN EZAUGARRI BATZUK EUSKAL AUTONOMIA ERKIDEGOKOENEN AURREAN: EZINEZKO KONPARAKETA

Ipar Euskal Herriari buruz, esan bezala, datu guti badauzkagu. Dena den, hona adibide batzuk.

Eskola-irakaskuntzan ikasteredua ezaguna da, baina ez adin taldeka edo klaseka (ikus Euskararen Erakunde Publikoaren *Irakaskuntzari buruzko Aholku Batzordea* txostena). Halere LMH4ko eta IEHko lehen hezkuntzaren zenbakiak konpara daitezke, halaber DBH2koak eta IEHko kolegiokoak (11-12 urtetik 14-15 urtetara).

IEHn 2012-2013 ikasturtean, lehen hezkuntzan %8,35 daude D ereduaren eta B ereduaren %27,45. Beraz euskararik gabekoak %64,2 dira (haur guti daude A ereduaren, euskara ikasgaia oren bat edo bi). Bigarren hezkuntzan, kolegioan, D ereduaren %4,64 daude eta B ereduaren %10,25. Euskararik gabekoak edo 3 oren astean dituztenak %85,1 dira (azken horiek guti dira).

Argi da D eredua zinez guti garatua dela IEHn (1. hezkuntza: %8,35, 2. hezkuntza: 4,64) EAEn erkatuz (LMH4: %64, DBH2: %59). Lehen hezkuntzatik bigarren hezkuntzarako beharakada handiago da ere IEHn EAEn baino. IEHn, D ereduan galera: %3,71, handia da %8,35tik abiatzen baita. B ereduan %17,20 da. EAEn LMH4tik DBH2ra galera D ereduan %5 da, B ereduan: %1.

2001eko *Etorkizuna aurreikusten 99... Iparraldeko egoera* txostenean (ikus 2.2.), IEHko 13-14 urteko gaztetxo zombaiten ezaugarriak azaldu dira eta EAEko ber adinekoenak ere. Beraz DBH2koen adina zuten. Baina lagina osoki ezberdina da: 1999an IEHn 528 gaztetxo, EAEn 2011n 17.184.

Datu gutxi konparagarriak dira. 1999an, IEHn euskara lehen hizkuntza gisa zutenen proportzioa %7 zen eta ber urtean EAEn %20 zen. Oroit dezagun 2011an EAEko DBH2n %20,8 direla.

1999ko inkestan gaztetxo euskaldunen hizkuntzen erabilera bakarrik aztertzen zen, Arrue proiektuan aldiz gaztetxo denak kontuan hartuak dira. Euskarari buruzko interesaz, adibidez, 1999ko inkestan IEHko gaztetxoaren interesa EAEkoena baino txikiago zen. Interes handia: IEHn %25, EAEn %68.

Lagunartean euskara erabiltzen zuten IEHko euskaldun gaztetxoak %41 ziren 1999an, EAEkoak %52. Aldiz, euskara familian erabiltzen zuten IEHko euskaldun gaztetxoak %41 ziren, EAEkoak %29. Ondoriozta dezakegu IEHn familiak euskaldunagoak zirela EAEn baino.

Hona IEHko gaztetxoei eta EAEkoei buruzko azken zenbaki bat, «ezinezko konparaketa» hori burutzeko, 2011ko *V. Euskal Herriko Soziolinguistikako Inkesta*-n hartua 16-24 adin-tarteko gazteez. DBH2koak (13-14 urte) baino zaharragoak dira. 2011an 16-24 adin-tarte horretan EAEn elebidunak %58,9 ziren, IEHn %17,6⁴.

Laburbilduz, Ipar Euskal Herrian Arrue proiektuak bezala 9-10 urteko eta 13-14 urteko ikasleen hizkuntza-erabilera ikastetxeetan aztertzen dituen lanik ez daukagula errepikatuz, Ipar Euskal Herrian euskararen erabilera ikastetxeetan Euskal Autonomia Erkidegoan baino zinez apalagoa dela pentsa genezake.

4. GOGOETA BATZUK EZBERDINTASUNAREN ARRAZOIEN BILA: ERABILERAN ERAGITEN DUTEN FAKTOREAK

Zergatik LMH4ko ikasleengan euskarak leku handiago eta hobe du DBH2koengan baino? Zergatik erabiltzen dute gehiago? Galderari erantzun orokorra txostenaren 26. orrialdean ohar orokor honetan egon litzateke: «...gaur egun EAEko ikasleek eskolan, familian eta gizarteko beste eremuetan bizi duten errealitatearekin, ikasleak helduago egin ahala (gure kasuan, 9-10 urte izatetik 13-14 urtera pasatzean), pisu gehiago hartzen joaten dela gaztelaniaren erabilera soziala ikasleen egunerokoan, euskararena baino».

Alabaina, burura etor litekeen lehen arrazoa litzateke LMH4koak DBH2koak baino lau urtez gazteagoak baitira EAEn euskararen egoera orokorra hobe litzatekeela adin-talde gaztean adin-talde zaharragoan baino. Baina ideia horrek ez du zentzu handirik, bi adin-taldeetako ikasleak ber une tartean inkestatuak izan dira, 2011ko martxoaren 7 eta 25 artean (1.4 puntua). Konparaketa sinkronian egiten dugu.

Segur dena da ikasleen eskolatik kanpoko, familiako ezaugarriek eskolako hizkuntza-erabilera baldintzatzen dutela. Baina lehen-lehenik eskolakoek, bistan da.

4.1. EUSKARAREN ESKOLAKO ERABILERAN ERAGITEN DUTEN FAKTOREAK: LMH4 VERSUS DBH2

LMH4koen eta DBH2koen arteko ezberdintasun horren arrazoiak euskararen erabilera eragiten duten faktoreetan bilatu behar ditugu. Iñaki Martínez de Luna jarraikiz, eragile horiek hiru multzotan sailka ditzakegu: norbanako ezaugarriak (gaitasun erlatiboa eta erabilerako motibazioa), harreman sareak (euskaldunen arteko harreman sareak eta aldeko baldintza demolinguistikokoak) eta gizartearen egitura (eremu eta erakundeak, euskara erabiltzeko ageriko onarpena eta hizkuntzaren gizarte ospe eta erakargarritasuna). (Martínez de Lunaren eskema, 2004: 13. or.)⁵.

⁴ Halere, Ipar Euskal Herrian ere, euskararen eta euskarazko irakaskuntzaren garapenari esker gazte elebidunen kopuruak eta ehunekoak gora egin dute berriaz.

⁵ Martínez de Lunaren proposamenak iruzkinak mereziko litzuzke, baina ez da hemen lekua. Oro har eskema hori baliagarria da hemen egin nahi dudana erakusteko. Nire aldetik, Martínez de Lunaren eskema baliatuz, beste bat proposatu nuen «Euskararen egoeraz Iparraldean ohar batzuk sarrera gisa» artikuluan (Bat, 2006, 59: 37.or.). Nire eskeman, maila indibidualean, hizketa-egintza pizteko solaskidearen ezaugarriak nola garrantzitsuak diren azpimarratu izan nuen.

Gizartearen egitura berdina da bi ikasle taldeentzat, Euskal Autonomia Erkidegokoarena da, nahiz sentsikortasuna ezberdina izan daitekeen. DBH2koenak adinarekin faktore horiei sentsikorrangoak izan litezke. Halere, suposatuko dugu ezberdintasunaren arrazoiak ikasleen ezaugarrietan eta haien harreman sareetan aurkituko ditugula. Eskola inguruneak harreman sarea baldintzatuko du: hizkuntza eredu, euskararen lekua eskolako kideen artean (ikasle, irakasle, irakasle ez diren langile), etab.

3.1. eta 3.2. lerroaldeetan eman diren LMH4ko eta DBH2ko ikasleen ezaugarri batzuk orotaraz ditzagun erabilera ezberdintasun horiek esplikatzeko saiatzeko.

Gaitasun erlatiboa

Gehiago daude DBH2n euskara lehen hizkuntza daukatenak LMH4n baino, baina diferentzia txikia da: %0,6. Aldiz, gehiago daude LMH4n euskaraz hitz egiteko erraztasun erlatibo handia daukatenak, %2,6. Beraz faktore horrek LMH4koen euskararen eskolako erabilera lagunduko du gehiago.

Motibazioa

Halaber. Gehiago daude LMH4n euskara gustuko dutenak DBH2n baino.

Nire ustez, eta horiek ez dira agertzen Martinez de Lunaren eskemako faktoreetan, irudikapenak ere zeharkako eragina daukate hizkuntza baten erabileran, zuzen-zuzena ez bada ere. Adibidez, hizkuntzen zailtasuna eragile bat izan daiteke. Horri buruz, euskara «zaila» edo «oso zaila» dela uste dutenak gehiago daude DBH2n LMH4n baino. Beraz LMH4koek euskara gustura erabil lezakete, DBH2koek baino.

Gaitasun erlatiboak eta motivazioa handiagoak, euskarari buruzko irudikapenak aldekoagoak, maila indibidualaren eragileek denek erabilera bultzatzen dute LMH4koengan DBH2koengan baino gehiago. Estatistikoki, LMH4ko solaskidea «euskaldunagoa» izanen da DBH2koa baino, trebeagoa, motibatuagoa eta aldekoagoa.

Euskaldunen arteko harreman sareak

Aztertzen dugun gizarte-sarea eskolako da; hizkuntza-harremanak klasean, ikastetxeko jatetxean edo jolaslekuan garatzen dira.

Zer esaten digu inkestak? Gehiago daude LMH4n D eta B ereduaren ikasten dutenak DBH2n baino.

Gehiago dira ere gela barruan LMH4n ikaskideekin beti euskaraz ari direnak DBH2n baino. LMH4: %36, DBH2: %14. D ereduaren ehunekoak handiagoak dira beste ereduetan baino, eta LMH4koengan gehiago. LMH4: %51, DBH2: %23. (3.3.3 puntua).

⁶ «Proportzio zehatzak: «>%60»: herriko euskaldunen proportzioa %60,57tik gorakoa. «%30 < > %60»: eusk. proportzioa %31,46 eta %60,56 artekoa. «<%30»: eusk. proportzioa %31,46tik beherakoa» (35. or.).

Baina irakasleekin proportzioa goratzen da bi adin taldeetan, hiru ereduak nahasiz: LMH4: %71, DBH2: %56. *Irakaslearen eragina* argia da; euskararen erabilera baloratzen du, behartzen ez badu. D ereduaren ehunekoak handiagoak dira, LMH4koengan gehiago. LMH4: %71, DBH2: %56 (3.3.3 puntua). LMH4ko haurrentzat irakaslea erreferente garrantzitsua da, DBH2ko gazteentzat baino. LMH4n irakasle gutiago badituzte eta horietatik bat haiekin maiz dago. Solaskiorde horrek rol garrantzitsua du.

3.2.n esan dugu *jolaslekuan hizkuntzaren hautua libreagoa* dela. Askatasun hori euskararen erabileraren kalte doa. Halere, berriz ere LMH4koek DBH2koek baino gehiago erabiltzen dute euskara. Hiru ereduak nahasiz LMH4: %17, DBH2: %11. D ereduaren goratzen da: LMH4: %24, DBH2: %18. Baina, oro har, gela barruko erabilerarekin erkatuz galera handia da.

Irakasleekin ere jolaslekuan erabilera txikiagoa da %3z, aski handia egonez: D ereduaren LMH4: %68, DBH2: %53 (3.3.3 puntua). Irakaslearen eragina ez da osoki desagertzen DBH2ko gazteengan, baina handiagoa da LMH4ko haurrengan, gela barruan den bezala.

Aldeko baldintza demolinguistikoak

Ez dakit zein izan daitezke ikastetxe batean baldintza demolinguistikoak, gorago aurkeztu diren ikasle kopuru ezberdinak eta holakorik ez badira.

Bistan da, ikastetxea kokatua dagoen herriko euskaldunen proportzio orokorra berdina da LMH4koentzat eta DBH2koentzat, gutxi gorabehera. Irizpide horrekin bi adin-taldeak ez ditugu ezberdintzen ahal. Ikastetxea kokatua dagoen herriko euskaldunen proportzioa oro har berdina baldin bada, hiru herri multzo ezberdin egin dira⁶. Hiru multzo horietatik bakoitzean ere euskararen erabilera LMH4n DBH2n baino handiagoa da beti.

4.2. ERAGILEEK ELKAR HAZTEN DUTE EZBERDINTASUNA INDARTUZ

Azkenean, datuak denak ber norabidera joaten dira, euskara lehen hizkuntza gisa dutenen proportzioa salbu, eta eragileek elkar hazten dute LMH4koen eta DBH2koen arteko ezberdintasun hori indartuz.

«LMH4ko ikasleen artean eskolak lortzen du[ela] eremu gisa gizartearekiko nolabaiteko autonomia bat. Aldiz, DBH2n kanpoko errealitatearekiko loturak askoz estuagoak dira, eta ondorioz ikasleen arteko euskarazko erabilera baxuagoa da DBH2n LMH4n baino» esaten da. Oro har, ados naiz iruzkin horiekin. Baina buruan atxiki behar dugu Arrue proiektuak eskola barruko hizkuntza erabilera

ikertzen duela nagusiki eta ez eskolatik kanpoko. LMH4ko ikasleak gehiago daude D eta B ereduan, «naturalki» euskara gehiago erabiliko dute eskolan ikaskideekin eta irakasleekin. Motibatuagoak dira, euskara «zaila» edo «oso zaila» dela uste dutenak gutiago dira, gaitasun handikoagoak dira, irakaslearen eraginari sentsikorragoak dira, etab.

Hots, bai, ikastetxetik kanpoko giroak, gizarte-testuinguruak, ingurune hurbilak eragina badute erabileran eta gehiago DBH2ko gazteengan. Bainan ez ikastetxekoak baino gehiago. Esanen nuke ikastetxetik kanpoko ingurunea bigarren mailakoa dela. Ikastetxea ingurune aski zerratua da. Ikastetxeko ezaugarriek bere eragin handia badaukate hizkuntzen erabileran ikastetxean, horien artean hizkuntza-ereduak, D eredua eraginkorrena delarik. Euskararen erabileraren balorapenak berak gela barruan eta klasetik kanpo eragin zuzena badu... Baina lehen-lehenik ikasleen eta irakasleen ezaugarriak, maila indibidualekoak, erabakigarriak dira euskararen erabileran eskolan.

ERREFERENTZIAK

EUSKAL KULTUR ERAKUNDEA, 2001: *Etorkizuna aurreikusten 99: Euskal Herriko gaztetxoak eta euskara Iparraldeko egoera*, Euskal Kultur Erakundea.

EUSKARAREN ERAKUNDE PUBLIKOA, 2006ko abendua, Hizkuntza politika proiektua «Hiztun osoak helburu, haur eta gazteak lehentasun», www.mintzaira.fr, 2012, azaroaren 20a, Irakaskuntzari buruzko Aholku Batzordea, dokumentu polikopiatu.

EUSKO JAURLARITZA, ISEI-IVEI, SOZIOLINGUISTIKA KLUSTERRA, 2012: *Arrue proiektua, Ebaluazio Diagnostikoa 2011*: ikasleen hizkuntza erabileraren datuak, txostena.

EUSKO JAURLARITZA, NAFARROAKO FORU ALDUNDIA, EUSKARAREN ERAKUNDE PUBLIKOA, 2012: *V. Euskal Herriko Soziolinguistikako Inkesta 2011, Euskal Autonomia Erkidegoa, Nafarroa eta Iparraldea*, <http://www.eke.org/eu/kultura/euskara/soziolinguistika/inkesta-soziolinguistika-2011/2011ko-inkesta-soziolinguistika>

MARTÍNEZ DE LUNA I. eta BERRI-OTXOA K. [zuzend.], 2000: *Etorkizuna aurreikusten 99: Euskal Herriko gaztetxoak eta euskara*, Nafarroako Unibertsitate Publikoa, Euskal Herriko Unibertsitatea, Euskal Kultur Erakundea.

MARTÍNEZ DE LUNA I., 2004: *Euskararen erabilera ego-kirako gizarte baldintzak, Egokitasuna Hizkuntzaren Erabileran*. VIII. Jardunaldiak, Bilbo, Mendebalde Kultur Alkartea, 11-37.

ARRUE IKERKETA-PROIEKTUKO DATUEN KRISTALEZKO SABAIAZ; IRUZKINAK, GALDERAK, IKERBIDEAK

NEKANE GOIKOETXEA

Huhezi-Mondragon Unibertsitatea. Sorguneak Ikertegia

Idazlan honetan biltzen ditugu Sorguneak Ikertegiak VI. Euskal Soziolinguistika Jardunaldian jorratu zen Arrue ikerketa proiektuko datuen gainean egindako irakurketa. Jardunaldian egindako mahai-inguruan esandakoen bertsio idatzia da, beraz; a posteriori idatzitakoa. Esanguratsua iruditzen zaigu adieraztea mahai-inguruan parte hartu genuenoi ez zitzaigula datuen analisisa egiteko eskatu, baizik eta lantzen ditugun eremuetatik aurrera begirako irakurketa egitea. Eztabaidan sartu aurretik 10 minutu izan genituen gure ekarpena egiteko. Hori da dokumentu honetan bildu duguna.

Hasteko aipatu nahiko genuke Arrue ikerketan lortu-tako emaitza nagusiak, hala nola, gela barru eta kanpoko hizkuntza erabileraren arteko aldea, bat datozela Huhezi fakultatean azken urteetan ikusi eta neurtu dugun tendentziarekin. Huhezi euskararen gune hegemonikotzat hartu izan dugu betidanik, ez ohikoa euskal unibertsitate sisteman: gure hezkuntza proiektuaren oinarrietako bat izan da alderdi soziolinguistikoa, graduako titulazioen curriculum eleanitzaren %80 euskaraz da, langile eta organo guztien lan-hizkuntza euskara da eta jatorrizko irakasle eskola sortu ere euskal hezkuntza sistemak zituen premiei erantzuteko asmoz sortu zen.

Ikasleen euskararen erabileraren neurketak sistematiko-ki egin izan dira eta betidanik izan da altua ikasleen gela barru zein kanpoko erabilera bai irakasleekin elkarrekin-tzan bai ikasleen artean ere. Azken urteetako tendentzia aldatu egin da. Kale neurketaren metodologia erabilia 32 puntuko aldeko ezberdintasuna aurkitu dugu 2006tik 2012ra¹. Beraz, Arruek neurtu duen LH eta DBHko jauzia nabaritzen dugu Huhezi bezalako espazio unibertsitarioan ere. Arrueren metodologia bera erabili beharko genuke baieztapen biribilagoak egiteko baina dauzkagunekin esan genezake bat datozela fakultatean bizi dugunarekin. Gurean

bederen zerbait aldatzen ari da. Eztabaidagarria izan liteke egin dugun konparaketa baina intuizioak esaten digu nola DBHko emaitzek hala Huheziko beheranzko tendentziak giro sozialarekin eta «atmosfera kontrolatuekin»² badutela zer ikusia. Datuen faltan (ikerketa longitudinalak beharko genituzke) Sorguneak ikertegiaren gogoetak partekatuko ditugu irakurlearekin.

SORGUNEAK IKERTEGIAREN BEGIRADA

Jardunaldian zehar begirada ezberdinak eskaini dizkiegu Arrueko datuei. Guk beste ertz batetik helduko diegu. Guretzat interesgarriak dira, esate baterako, Eduardo Apodakak iazko Soziolinguistika Jardunaldian bertan aurkeztu zituen gogoetak hiritartze eta euskaren arteko loturaz (Apodaka, 2012). Berak dio hiria leku bat izateaz batera, ideologia ere badela; hiria boterearen kontzentrazio gisa ikus genezakeela; hiritartzea modernitatea deitu izan dena zabaltzeko egitura dela, bizi erritmoak sinkronizatzaren dituen eta erdara dela sinkronia horretako hizkuntza. Horrez gain, oraingo aroa posthiritartze gisa irakur genezake zeinetan modernitatearen ezaugarriak bizkortu eta azeleratu diren. Apodakaren hitzetan: «XXI. mendearen hasieran Desinkronizazio Aroa heldu da. Egia esan, bestelako sinkronia bat zabaldu da mundu osoan. Globalizazioa deritzogu. Nazio-hirietan zehar, nazio-erritmoan bizi diren bazter guztietan zehar, *hiri uniformatuen sarea* antolatzen ari da, alegia, hala-holako sinkronizazio global bat ari da zertzen. Hiri globala ez da inon eta nonahi da. Hipermoderno da Modernitatearen joera guztietan aurrera joan delako arineketan: kontzentrazio masibo eta anonimoak, inguruko bazter guztien kolonizazioa, bizi-moduen indibidualizazioa, harreman guztien pribatizazioa eta merkantilizazioa, lotura eta kontaktuen telematizazioa, eta beste zio batzuk... (...)

¹ 2006an %82ko euskararen erabilera neurtu zen klaustroan, kafetegian eta talde lanean liburutegian; 2009an %62; 2012an %50.

² Eduardo Apodakak Arrue ikerketari buruzko iritzia ematerakoan erabili zuen atmosfera hitza. Testuinguru berean, Josu Amezaga, berriz, sozializazio eremu kontrolatu/kontrolagaitzez aritu zen. Biekin egindako metafora da honako hau.

Horrenbestez, hiria ez da euskaraz bizitzeko gune erosoan izan, ez nazio-hiri modernoak barreiatu zirenetik eta ez oraingo honetako hiri globala hedatzen ari dela. Hara hiria, ekosistema txarra euskararentzat, eta hala ere izango duen bakarra. Bertan ikasi behar dute euskaldunek konspiratzen, alegia arnasa elkarrekin hartzen».³

Sorguneak ikertegiak euskal kulturgintzaren transmisioa (aurrerantzean EKT) izeneko graduondoan du sorlekua. EKT ez da formazio eskaintza hutsa, euskal kulturgintzako pentsalarien diskurtsoak bildu eta aztertze gune izan nahiko luke. Ahots horien tesi eta ezagutzaren azterketa kritikotik edaten du Sorguneak ikertegiak (ikus, Arexola-leiba, 2012). Corpus horren argitan ondorioztatzen dugu Apodakarena bezalako ahotsek ekarpen interesgarriak egin ditzaketela gaur egungo gazteen hizkuntza erabilera testuinguratzeko; Are, zergatietan sakontzeko iturri esanguratsuak dira.

Kultur ikasketen eremuan kokatzen ditugu ahots horiek. Kulturgileen eta kultur pentsamenduak tradizio luzea du gurean. Begirada diakronikotik esan liteke XIX. mendetik gaur arte politikagintzan baino kulturgintzan egon dela euskaltasunari eusteko nahikotasuna, bai ideologikoki bai praktikoki. Begirada hori elikatzea interesatzen zaigu Sorguneak osatzen dugun pertsonoi.

Kultur Ikasketetan bi korrante nagusi ezberdin izan dira gutxienez, anglosaxoia eta latinoamerikanoa (ikus Mato, 2002). Begirada dikotomikoa murriztailea bada ere esan nahiko genuke bigarren korrante horretan kokatzen direla ongien ikertegiak egin dituen lanak: kultur politiken inguruko ekarpenak, gizarte mugimenduen ikerketa parte-hartzaileak, sormen lanak (antzerki antropologikoa...), heziketa-proiektu parte-hartzaileak, Garabide elkartearekin elkarlana edota Soziolinguistika klusterreko proiektuak. Lehenengo korranteak, demagun, euskal idazleen lanen azterketa kritikoak egingo lituzke unibertsitateko bulegotik; bigarrenak, deskolonizazio prozesuak bizi dituzten jatorrizko kulturen biziberritzean jarriko lituzke lehentasunak. Matoren hitzetan (Mato, 2002, 13):

«Este campo no sólo comprende a las prácticas que se desarrollan en medios universitarios y la producción de «estudios» que asumen la forma de publicaciones académicas, sino también otros tipos de prácticas que también poseen carácter reflexivo y analítico interpretativo que se despliegan por ejemplo en el marco de diversos movimientos sociales (por ej.: feminista, indígena, afrolatinoamericano, de derechos humanos, etc.), «las artes», e incluso en el de algunas organizaciones gubernamentales (de diversos niveles, municipales, provinciales, regionales, nacionales), sindicatos, organizaciones

populares y una amplia variedad de organizaciones e iniciativas de diversos sectores de población. Estas «otras prácticas» en algunos casos suponen la producción de «estudios», mientras que en otros se expresan a través de otras formas con componentes reflexivos, o de producción de conocimiento. Algunas suponen trabajo con diversos grupos de población en experiencias de autoconocimiento, fortalecimiento y organización, otras son de educación popular, otras se relacionan con los quehaceres de creadores en diversas artes. En fin, se trata de un espectro muy amplio de prácticas que no es posible nombrar exhaustivamente, sino sólo conceptualmente, y por eso apelo a la denominación genérica de prácticas intelectuales en cultura y poder». Kultura eta boterea uztardura da ikergaia, beraz.

Bourdieu (1980) hitz egin zigun, besteak beste, botereaz. Mundu sinbolikoaren azterketan kokatzen du hizkuntza. Merkatu linguistikoz hitz egiten digu eta, jakina, hizkuntzaren dimentsio sozialaz ari da. Hizkuntza bakoitzak balio bat du merkatu horretan eta, nahi bada, botere kuota bat. Haurrek hizkuntza ikasteaz batera, merkatuko arauetaz jabetzen dira. Balio soziolinguistikotik horretaz jabetzen joan ahala hizkuntza hautua egiten dute. Oso gutxi dakigu haurren jabetza soziolinguistikoez; linguistikoki, diskurtsiboki deskribatu eta beste hiztun-herri batzuekin konparatu ditugu baina arlo sozialaz gutxi dakigu oraindik.

ARRUEKO DATUAK ETA KRISTALEZKO SABAIA

Gizarte aldaketek, posthiritzartze prozesuan, euskararen kapital sinbolikoa gutxitzen dute eta gazteen erabileran ikusten dugu ongien hori. Makro-egitura horiek ezartzen digute kristalezko sabaia euskararen erabilerari dagokionez. Hori da gure ustea. Nola eragin orduan kristalezko sabai horretan?

Gure iritziz, gakoetako bat euskarak gizartean duen kapital sinbolikoa-pragmatikoa eragitea da. Eta ezinbestekoa da horretarako kultur dimentsioari erreparatzea. Ez soilik kontsumitzailearen ikuspegitik baizik eta hizkuntza komunitatea egituratzeko duen balio sinboliko-pragmatikoaren ikuspegitik. Uste dugu kulturgintzak arreta handiagoa izan behar duela. Hiru tesiren aipamenak egingo ditugu gurea andamiatzeko:

— Ane Larrinaga soziologoak (2007) XX. mendeko kulturgileen lana aztertu zuen. Berak esaten digu hiztuna ez dela hizkuntzarekin naturalki erlazionatzen, harreman hori kulturgileek, pentsalariak baldintzatua dagoela.

³ Euskararen historia sozialak utzi dizkigu prozesu honen lekukotza gogoangarriak. Zuberogoitia anaien Bertan Bilbo (2008) izeneko lana benetan da gomendagarria.

Defendatzen zuen hizkuntza komunitatearen praktika linguistikoak aztertzerakoan kontuan hartu beharko liratekeela kulturgileek hizkuntzari buruz sortzen dituzten irudikapenak, lan intelektual horren bitartekaritza lana. Beraz, hizkuntza komunitateko kide sentituko bagara, kulturaren premia dugu. Besterik da kulturgileen lanak gizartean nahikoa presentzia duen. Euskal kulturgintza-aren inguruan egin ditugun lanek (ikus, Sorguneak 2010 a eta b) argi-itzal handiak daudela erakusten digute. Baina azterketa gehiago beharko genituzke higadurak eta indarguneak hobeto zedarritzeko. Interesgarria litzateke, era berean, Eusko Jaurlaritzak biltzen dituen kontsumo datuen berariazko irakurketak egitea ikuspegi soziolinguistiko honetatik.

- Josu Amezagaren tesiak (1994), bere aldetik, euskal musikak euskal gizartean botere sinbolikoa eraikitzeke izan duen garrantzia aztertzen du. Bere tesia nahitaezkoa da hizkuntza politikan dabilenarentzat. Jardunaldirako bideoan zioen bezala sozializazio eremu kontrolagaitzagoa da familiak eta eskolaz kanpokoa. Adinean aurrera egin ahala garrantzitsuagoa den eremu horren botere-harremanak, merkatu linguistiko globalizatu horrek, azal dezakete LH eta DBHko ikasleen arteko aldea. Nahiz eta Arrue proiektuan oso periferikoak diren kultur kontsumoaren datuak, esanguratsuak dira oso. Bai LH, bai DBHkoen kultur kontsumo nagusia erdaraz egiten da. Garrantzitsua litzateke berariaz aztertea gai hau azterketa konparatibo eta longitudinalen bitartez. Zein aldagaik eragiten du gazteen kultur kontsumoan? Horra beste lan eremu bat.
- Hirugarrenik, Jone Miren Hernández (2007) mahaikidearen tesia aipatu nahiko genuke. Hiztunaren planotik modernitatearen ezaugarri nagusiak bortizki bizi izan dituen Lasarte-Orian ikertzen du nola eraikitzen duten hainbat hiztunek beren euskaltasuna gaitasunaren eta identitatearen ikuspegitik. Tesi honetan prozesuaren konplexutasuna azalartzeaz batera, nabarmen geratzen da zein garrantzitsuak diren herrian euskal komunitateak egiten dituen ahaleginak menostutako euskararen kapital sinbolikoa handitzeko. Ezingo genituzke bestela aztertu transmisio prozesu horiek, ez bailirateke emango. Gaur egun ere oso modu kontzientean lantzen da kultur dimentsioa Lasarte-Orian eta ikerketa propio bat merezi duelakoan gaude; euskal kulturaren berogailua da herri hau. Horren harira erantsi nahiko genuke egiten ari garen analisi honen arabera estrategikoagoa iruditzen zaigula hiritartze prozesuari aurre egiten saiatu diren praxiak aztertea berandu baino lehen prozesu bera biziko duten arnaguneei soilik erreparatzea baino. Biak aztertzeko modua egin beharko genuke.

KULTUR DIMENTSIDIA PROBLEMATIZATZEN

Gure iritziz ez hizkuntza politiketan, ez kultur politiketan ez da behar bezala eragin kulturaren alderdi soziolinguistikoan (ikus Goikoetxea, 2011). Tapagailu intelektuala sumatu izan dugu botereguneetako solaskideen artean. Batetik, ez gaude ohituta zeharlerrotasuna integratzen gure begiradan, zurruntasunez bizi ditugu kudeatu behar diren gaiak, dela euskara, dela kultura e.a. Bestetik, ez da, gure iritziz, behar beste kalibratu kulturak duen funtzioa hizkuntza komunitatearen trinkotzean. Bereiziki problema-tikoa gertatzen da hau postmodernian: gizarte aldaketak deskribatu dituzten autoreek ohartarazi bezala indibidualizazio prozesua areagotzen ari da. Indibiduoak, gure kasuan hiztunak, merkatu linguistiko batean bizi dira, ez dena, bistan da, euskaren aldekoa. Sozializazioa ez da gauza neutroa, naturalizatu egiten du minorizatu. Nolanahi ere, euskal gazte pentsalariak (ikus, Sarasola 2012) zalantzan jartzen dute hizkuntza komunitateaz orain arte izan dugun ikuspegia. Aztertzekoa litzateke beren ahotsa ere.

Hezkuntzara etorrita eta azterketa sakon baten faltan, esango genuke gizarteko beste sektore batzuetan baino hobeto landu dela euskal kultura, LHn bederen (euskal liburuen banaketa gora-behera). DBHn materien espezializazioa indartu egiten da eta baita irakasleen rola inguruko pertzepzioa ere. HNT askoren kexa izan ohi da nola eragin, esate baterako, matematikako irakaslearen berak ere hizkuntza irakasle gisa joka dezan. Hizkuntzarena ez badugu irabazi, zer esango dugu kultur dimentsioaz... Tapagailu epistemologikoa ere badugu, hortaz: zer da hizkuntza? Nolako harremana du beste arloekin? Bat gehiago da? Hara hemen arakatzeko beste arlo interesgarri bat.

Tapagailu politikoa ere ez da gutxiestekoa. Hizkuntzak gatazka dakar ezinbestez boterearekin lotura duelako. Beraz, hiztunarengan (dela guraso, irakasle...) jartzen denean erantzukizuna esanez erakargarri izan behar duela tendentzia postmodernoa izateaz batera, ez da bidezkoa. Nolanahi ere, hiztunak asko egin dezake baita pertsuasioa erabili ere. Arrueko datuetan ikusten dugunez, irakaslearen eragiletza funtsezkoa gertatzen da euskara erabiltzeko gelako erabilera maila mantentzen baita jolas giroan ere irakaslea bertan dagoenean. Irakaslearen hizkuntza lidergoak, beraz, gai garrantzitsua dirudi. Hona beste arlo interesgarri bat ikerketak ekintza metodologiaren bidez jorratzeko modukoa (lan arloan Soziolinguistika Klusterrak egin duenaz ikus, Goikoetxea 2010). Interesgarriak iruditzen zaizkigu, era berean, Iñaki Artolak iradoki dituen bideak. Era berean, funtsezko galderak lirateke honakoak: zein da hizkuntzari dagokionez

eskolaren zeregina? zer kontsideratzen da arlo publikoa zer pribatua eskola barruan? zein instituzionalizazio maila dute klaustro mailako irizpide horiek? Gure fakultatean eztaba-
dagai, are gatazka-gai dira horiek.

Tapagailu politiko-epistemologikoak izan dezake beste adiera bat ere. Bourdieuk (lehen aipatua) berak aditzera ematen digu nolako eragina izan duen behinola Saussurek, hizkuntzalaritza modernoaren aitzat dugunak, barruko eta kanpoko hizkuntzalaritza ezberdindu izanak eta lehena hobetsi izanak. Hizkuntzaren dimentsio sozialaren gaineko ikerketak arreta txikiagoa izan du eta hizkuntza «kosifikatu» egin dugu, testuingurutik atera.

Gurean tapagailu politikoak izan du, gure iritziz, eraginik balizko «kosifikazioan». XX. mende latza bizi izan dugu zentzu askotan eta harrigarria da egin dugun bidea euskararen biziberritzeari dagokionez. Hezkuntza da erregina, zalantzarik gabe. Gure aurreko belaunaldiaren apustua izan zen bizikidetzara eraikitzea eskolaren bitartez. Arrakastatsua izan da kultura/kontrakultura paradigma gainditu duen esparrua delako. Eskola inklusibo horrek aktoreak ditu eta horiek dira lan bikaina egin duten irakasle asko eta asko. Arruen emaitzak onak dira. Izan zitezkeen hobeak gure baldintzetan? Kristalezko sabaia integratzen dugu gure analisisetan?

Eskolan euskararen dimentsio soziala lantzeko oztopo de-
zente izan ditugu «kosifikazio» horren ondorioz:

- Ados jarri gara eleaniztasun indibidualari dagokionez baina ez sozialari dagokionez. Ikastetxeetan ez ditugu bigarrenaren formulazio garbiak hezkuntza planetan, arlo curricularrean, ezta praxian ere.
- Irakasleen formazioan oso bigarren mailakoa izan da euskararen dimentsio soziala. Corpusari eman zaio lehentasuna.
- Irakasleak esku-hartzeko irizpideak eztabaidagarri bihurtu dira hezkuntza-komunitatean. Utzi behar diegu ikasleei guri erdaraz zuzentzen? Gurasoei gomendio soziolinguistikoak eman behar diegu ala eremu pribatuan sartzen ari gara? Beste lankideon portaeretan eragin behar al dugu?
- Curriculumetan ez dira sistematikoki jaso euskal identi-
tatea berariaz lantzeko edukiak. Identitate-aniztasunaren diskurtsoak euskal identitate menostua naturalizatzen

arrisku ekar dezake. Ezin da berdin tratatu egoera ezber-
dinean dena. Kulturartekotasunaren irakurketa propioan sakondu beharko genuke. Era berean, nazio estatuen marko curricularra gero eta murriztaileagoa da. Nola jokatzeko dute sare ezberdinek?

- HNPak eta HNTak kasu askotan erakundearen peri-
ferian kokatzen dira. Zeintzuk dira tapagailuak kasu bakoitzean?
- CLIL metodologiak hedapen apala du. Ikasleriaren gehiengoak aldi berean eskuratzen ditu edukiak eta hizkuntza. Egokiak dira gela barruan erabiltzen ditugun estrategiak? Estrategia berberak erabiltzen al ditugu «euskarari bai» edo «euskaraz bizi» hautatzen duten familietako haurrekin? Zein eragin soziolinguistiko ditu ikasleen homogeneizazioak?

KULTUR DIMENTSIOA ETA TABUAK

Bioaniztasuna sustatzeko politiketan asko aldatu da azken urteetan lan egiteko modua. Lehen politika nagusiak galzorian zeuden espezieak mantentzera bideratzen ziren: transmisio katea ez zedin eten bilatzen zen demagun hartz, txori, arrainen kasuan. Biologoek ebaluazio sakonen ostean berrikusi egin dituzte politika horiek. Orain, ekosistemak zaintzen dira, politiken objektua ez da espezie jakin bat bere habitata baizik. Agian komeni zaigu euskararen trataera berrikustea eta ekosistemak sustatzea. Kultur dimentsioa lagungarri zaigu.

Esperimentazioari ateak zabaltzeko, *ordea*, hainbat tabu gainditu behar ditugu. Arrue datuetan falta dira ikastetxe-
kako datuak, eskualdekakoak, sarekakoak... Garrantzitsua litzateke zehatz-mehatz ezagutzea zeintzuk lortu dituzten datu arrakastatsuenak eta zergatik, nolako trataera ematen dioten kultur dimentsioari arlo curricularrean, eleaniztasun sozialaren instituzionalizazio maila nolakoa den eta, oro har, nolako lana egiten duten irakasleek gela barruan.

Horiek guztiak ikertzeko asko jaitsi behar da fokua, batetik, eta, bistan da, tabu asko gainditu behar dira. *Makina-gelatik* kalibratuko da ongien zer egin litekeen une bakoitzean, zein tapagailu gaindi litekeen. Irakasleen praktika gogoetatsutik has gintezke? Beraiek dira Arrueko emaitzen argazki hau posible egin dutenak. Beraien motibazio/desmotibazioa kapitala da. Ezin da filmik egin aktore eta zuzendaririk gabe. Ea hori bistaratzeko modua daukagun aurrera begira.

ERREFERENTZIAK

- AMEZAGA, J. 1994: *Herri kultura: Euskal kultura eta kultura popularrak*. [Sareko argitalpena]. Azken kontsulta: 2013-02-27. http://www.inguma.org/tesiak/Ameza-ga_Albizu_1994.pdf.
- APODAKA, E. 2012: «Euskaltasuna hiritik». *Bat*, 83, 31-56.
- AREXOLALEIBA, J. 2012: «Euskal Kulturgintzaren Transmisioa aditu-titulua». *Bat*, 83, 83-107.
- BOURDIEU, P. 1980: «Ce que parler veut dire». In P. Bourdieu, *Questions de sociologie* (pp. 95-112). Paris: Minuit.
- GOIKOETXEA, N. 2010: *Hizkuntza lidergoa aztergai. Eralan2 ikerketa proiektua*. Andoain: Soziolinguistika Klus-terra. [Sareko argitalpena]. Azken kontsulta: 2013-02-27. <http://www.soziolinguistika.org/eralan>.
- 2011: *Kultur dimentsioa hizkuntz politiketan: nahi baino baztertuago edo Sugeak esan zion euskaldunari*. [Sareko argitalpena]. Azken kontsulta: 2012-10-31.
- HERNÁNDEZ, J.M. 2007: *Euskara, comunidad e identidad: Elementos de transmisión, elementos de transgresión*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- LARRINAGA, A. 2007: *Kulturgintza esparruko eragileen tradizio intelektualak: kulturgileak gizarte mugimenduetan*. Gasteiz: EHUko Argitalpen Zerbitzua.
- MATO, D. 2002: «Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder». In D. Mato (Ed.), *Estudios y otras prácticas latinoamericanas en cultura y poder* (pp. 21-43). Caracas: CLACSO.
- SARASOLA, B. 2012-12-09: *Euscool manifestua*. [Linean] Argia (2348), 20. Azken kontsulta: 2013-02-27. <http://www.argia.com/argia-astekaria/2348/euscool-manifestua>.
- SORGUNEAK IKERTEGIA 2010 a: *Euskarazko kultur sormenaren egitura-sistema Gipuzkoan* [Sareko argitalpena] Azken kontsulta: 2013-02-27 <http://www.mondragon.edu/eu/ekt/ikerketa/oraingo-ikerketak/Kultur-bizitzaren-azterketa.pdf>.
- ZUBEROGOITIA, A. eta ZUBEROGOITIA, P. 2008: *Bertan Bilbo*. Bilbo: Bilboko Udala.

ARNAS-UNEAK. GAZTEAK ETA EUSKARAREN MOMENTUA

JONE M. HERNÁNDEZ

UPV/EHU - Euskal Herriko Unibertsitatea

Testu hau Arrue proiektuak 2013 urtean emandako emaitzen inguruko hausnarketa da. Ez da datu horien analisia. Aurkeztutako emaitzak aitzakia izan dira azken urteotan gazteak eta euskaren arteko harremanen inguruan planteatu ditudan ideien laburpena eta bilduma egiteko. Aurrerago aipatuko dudan moduan ziklo baten amaieran gaudela uste dut eta, ondorioz, errepaso bat egiteko une aproposa dela uste dut. Gainera proposamen berriren bat mahai gainean jarri nahiko nuke. Arnas-gunearen kontzeptua pil-pilean egonda ere, «arnas-uneak» izendatu dut testu hau, espazioan erreparatzeaz gain, denboran ere arreta berezia jarri beharko genukeelakoan nagoelako. Denbora behar da azken hiru hamarkadek eman dutena (asko eta kalitate handikoa) eta eman ez dutena biltzekoa, aztertzeko eta baloratzeko. Nago oinarritzeko esperientzia eta ezagupena dugula egungo egoerari aurre egiteko eta etorkizunari bideak jartzeko. Baina denbora behar da. Besteak beste hausnartzeko.

BERRIZ ERE GAZTEEI BEGIRATZEKO UNEA

1983an Euskal Autonomi Erkidegoko hezkuntza ereduak (A, B eta D ereduak) arautuko zituen dekretua ezarri zen (Uztailaren 11ko 138/1983 dekretua). Garai hartan eskolara lehenengo aldiz hurbildu ziren umeak (garai hartan ohikoa zen 3 urterekin eskolaratzea) egun 30 urte betetzera doaz. Gure gizarteetan gazteria noiz hasi eta noiz amaitzen den eztabaidagai bilakatu den arren, printzipioz pentsa daiteke hauetako gehienak -edo asko- jada helduen munduan murgilduta egongo direla.

Ziklo bat bukatzeaz dagoela esan daiteke, izan ere hauek dira gizartearen eraginez eta ekimenez —eta sistema publikoaren babespean— euskaldun oso bihurtzeko aukera eduki duten lehenengo gazteak. Euskararen— nolabaiteko— demokratizazioa eta hedapena ezagutu dute, eta prozesu horren abantailak eta desabantailak bizi izan dituzte modu zuzenean.

Baina gazte belaunaldi bat agurtzen ari den bitartean belaunaldi berriak ditugu jada hizpide. 90. hamarkadaren

hasiera geroztik gazteak egitasmo eta ikerketa ezberdinen protagonista bihurtu dira euskal soziolinguistikan. Halere, gazte «zaharrak» joan eta gazte «berriak» etorri, galdera eta kezka ez dira ia-ia aldatu. Egundako euskararen ezagutzaz askoz gutxiago hitz egiten denaren inpresioa dut. Izan daiteke ziurtzat jotzen delako arlo hori garatuta dagoela, familia edota eskolaren bitartez. Edo izan daiteke gaia «tabu» bihurtu delako, neurri batean hezkuntza sistema eta bertan lan egiten duten profesionalen lana kinkan jartzeko arriskua ikusten delako.

Arrazoia edozein izanda ere, umeek eskolan euskara ikasiko zutenaren ustea nahiko zabaldua egon da orain dela gutxi arte. Are gehiago, zenbait testuingurutan indarrean jarraitzen duen diskurtsoa dela esango nuke nik. Printzipioz diskurtso honek ez du zertan negatiboa izan behar. Eskolan konfiantza jartzeak hezkuntza sistema indartu dezake. Negatiboa dena da uste horrek sor dezakeen utzikeria: eskolak egingo du, eskolak lortuko du, eskolak euskaldunduko ditu. Jada, uste dut hasiak gaudela onartzen eskolaren mugaz: eskolak bakarrik ezin ditu ume gutxiak euskaldundu.

Edozein kasutan, argi dagoena da azken urteotan ezagupena finkatutzat eman da, eta, orduan, erabilpenak hartu du eztabaida eta plangintzen erdigunea. Geroztik, behin eta berriro errepikatzen den galdera dugu mahai gainean: gure gazteak, gure gazte euskaldunek, zergatik ez dute euskara erabiltzen? Gutxienez, zergatik ez dute erabiltzen espero zen/den bezain beste?

Euskararen egoera larria denez hori dela iruditzen zaigu galdera zuzena, baina badira gutxiago entzun izan diren beste galdera mota batzuk, esate baterako: gazte hauek, zenbat, zeinekin, non, noiz, zertarako erabiltzen dute euskara? Gogora datorkit Xabier Erizek (1997) bere tesian (*Nafarroako euskararen historia soziolinguistikoa (1863-1936): Soziolinguistika historikoa eta hizkuntza gutxituen bizitza*) planteatu zuen ikuspegi aldaketa. Soziolinguista eta historialari nafarrak zioenez ordura arte ikerketa gehienek kezka agertzen zuten euskararen galeran eragina izandako aldagai edo faktoreen inguruan. Baina Erizek bestelako galdera jarri zuen mahai gainean: eta zeintzuk dira (kasu honetan

Nafarroan) euskararen iraupena ziurtatu duten elementu eragileak? Erizeren lan sakona eta mardula interesagarria izan daiteke egiten ditugun galdera moten garrantziaz ere ohartzeko.

BAT Soziolinguistika Aldizkariak orain arte argitaratutako zenbakietan erreparatzen badugu, konturatuko gara, badirela hamarkada pare bat gazte euskaldunen inguruan¹ hausnartzen ari garela. Bere ezagupena, bere erabilera eta bere motibazioa ohiko kezka-gai bilakatu dira gurean. Korapilo hauei aurre egin nahian saiakera anitzak egin dira. Batzuetan gazteei beraiei inkestak luzatu zaizkie, beste batzuetan eztabaidan jarri ditugu, hainbat ondorio ateratzeko asmoz. Finean, hortik sortutako materialak, emaitzak, portzentajeak, ondorioak, hizpide izan dira hainbat jardunaldi, topaketa edota hitzaldietan... Baina bide honetan egindako ahalegin gehienak, guztiak ez badira, helduen ikuspegitik, helduen beharretatik, helduen diagnostikotik egin dira. Helduok prestatu eta bideratu ditugu galdetegiak. Helduok jaso eta aztertu ditugu datuak. Helduok atera ditugu ondorioak eta helduok diseinatu ditugu etorkizunari begirako proposamenak zein egitasmoak.

Prozesu honetan gazteek nahiko paper pasiboa izan dute. Gehienez esan daiteke denborarekin erantzunak eta errepikatu beharreko leloak ikasi dituztela: berdin euskaren alde zein kontrakoak. Ikerlariontzat gazteak ikerketa objektu eroso izan daitezke, tentagarria: eskura ditugu, denbora eta gogoia adierazten dute normalean parte hartzeko. Ildo honetatik doa, hain zuzen ere, Joan Pujolarrek orain dela urte batzuk egindako hausnarketa. Kataluniako ikerlari honek NOVES S.L. aldizkariaren zenbaki berezi bat zuzendu zuen 2008an gazteak, hizkuntzak eta identitateak gai nagusi zituela (Pujolar, 2008). Aipatu aldizkariaren aurkezpen kapituluan («Els joves, les llengües i les identitats») gazteek hizkuntza plangintzaren ikuspegitik sortzen duten ikusmira (eta hainbatetan egonezina) izan zuen mintzagai Pujolarrek. Bere ustez bi dira fenomeno horren arrazoi nagusiak (Pujolar, 2008:1). Alde batetik, gazteak, hau da hiztunen belaunaldi berriak, etorkizunerako haziak kontsideratzen dira normalean eta bere partehartzea ezinbestekoa da hizkuntza gutxituen berreskurapen prozesuetan. Beste aldetik, dio Pujolarrek, gazteak beste populazio talde batzuk baino eskuragarriagoak dira ikerlariarentzat. Normalean beti daude prest galdetegi bat erantzuteko edota elkarrizketatuak izateko. Ikuspuntu horretatik, Pujolarren arabera, kontuz ibili behar da, izan ere gazteei buruzko ikerlanen inflazioa gerta

baitaiteke, beste populazio talde batzuen jokaerak aztertu gabe jarraitzen duten bitartean.

Orain arte esandakoari beste puntu gehituko nioke: uste dut gazteek duten potentzialtasun handienarekin ez garela jabetzen, izan ere, gazteen inguruan ikertzeak ez du zentzurik ez baldin bada euren begietan gizartearen itzala ikusteko. Hau nagusiki, bi zentzutuan esaten du. Alde batetik, kontuan hartu behar dugu gazteria, neurri handi batean, guk (gizarteak) sortutako kategoria dela; bestetik —baina aurrekoarekin lotuta—, azpimarratu beharko genuke gazteek gure gizartearen irudia (marrazkia) bueltatzen digutela, helduon gustukoa ez izan arren. José Luis Aranguren filosofoaren hitzak dira hauek (Aranguren in Feixa 2006:27): «Gazteriak trazu sendoeekin erretratatzan du gizarte globala eta gizarteari, bestalde, ez zaio beti gustatzen bere burua horrela erretratatuta ikustea». Alegia ezin ditugu gazteak ikertu gure gizartetik at, isolatuak egongo balira bezala.

Lehenengo ideia (gazteria kategoria edo eraikuntza sozial gisa) jarraian garatuko dut labur-labur; bigarrena aurrerago hartuko dut berriz, testu honi amaiera emateko asmoz.

Carles Feixa, antropologo katalana, sarritan hasten da bere testuak gazteria bera definitzen. Horrela, eta tradizio antropologikoari so eginez, argi eta garbi uzten du gazteria eta horiei loturiko hainbat kontzeptu (besteak beste «nerabezaroarena») «asmakizun» bat direla, gizarte eraikuntzak alegia, testuinguru sozial eta historiko zehatz batean sortutakoak. Zentzu honetan egileak gaztaroa eta, zehazki, nerabezaroa, industrializazioaren hastapenetan, hau da XVIII. mendearen erdialdean sortutakoa dela dio (Feixa, 2006) nahiz eta 1900. urte ingurura arte ez den zabaltzen hasiko. Orduan belaunaldi berri batek kontzientzia hartzen du berezko kultura bat osatzen ari dela, helduen kulturarekiko ezberdina dena. Horren ildotik, gaztaroa demokratizatzen (hedatzen) hasten da gizarte erakunde nagusien aldaketekin batera (Feixa, 2006:3)

«(...) diversas reformas en la escuela, el mercado de trabajo, la familia, el servicio militar, las asociaciones juveniles y el mundo de ocio, permitieron que surgiera una nueva generación consciente de crear una cultura propia y distintiva, diferente a la de los adultos».

Beraz, besterik baino lehen azpimarratu behar da, gazteria kontzeptua sortutako gizarte kategoria dela. Ahaztu egiten

¹ Aldizkari web gunean begiratzen badugu 7-8 zenbakiaren geroztik argitaratutako ale guztien zerrenda topatuko dugu. Bertan arakatzuz 7-8 zenbakiak jasotzen dituen liburuki horretan (1992ko irailean argitaratua) honelako izenburua duen artikulua topatu dut: «Gazteak euskalduntzeko egitasmoa». Artikulu honetako egileek honelako kezka adierazten zuten: *Azterketa soziolinguistikoek diotenez gazteak dira, oro har, euskararen ezagutza mailaren eta erabilpenaren arteko desfaserik handiena agertzen dutenak, euskararekiko motibaziorik altuena adieraztearekin batera. Hitz bitan: hizkuntz leialtasun tasa ez dator bat ageriko kontzientzia mailarekin*. Artikulua interneteko helbide honetan dago eskuragarri: <http://www.soziolinguistika.org/node/597>. Urte bete beranduago (1993) gazteak protagonista izan ziren Euskara, atzo eta gaur izeneko ikerketan. Eusko Jaurilaritzak bultzatu zuen ikerketa mardul eta sakon hau, gazteen inguruan argazki ezin osatuagoa eskaintzen duena.

zaigu, baina gutako askok sarritan entzun izan ditugu gure guraso edo aiton-amonen istorioak. Horietan behin eta berriz azpimarratzen zuten euren gaztaroaren (eta askotan haurtzaroarena ere) iraupen laburra. Eskolatik lantokira (askok eskola garaia bukatu gabe) eta urte gutxitan familia ardurekin. Dena goizegi (gazteegi) eta jarraian egiten zuten, eta gaztaroaren printza batzuk baino ez zituzten ezagutu, ezagutu zituztenak. Baina XX. mendea joan ahala gauzak aldatuz joan ziren mendebaldeko gizarteetan, testuinguru ekonomiko, politiko nahiz kulturalaren eraldaketarekin batera. Guzti horren fruitua dira azken hamarkadetakoz gazte belaunaldiak. Halere, ezin dugu ahaztu beste gizarte batzuetan gauzak beste modu batean gertatu izan direla (eta gertatzen direla) eta ezberdintasun hauek, hain zuzen ere, nabarmendu dituzte maiz antropologoek.

Idea hauek ximple eta jakinak dirudite, baina inpresioa dut sarritan ez ditugula kontuan hartzen eta behin baino gehiagotan joera dugu gazteria kategoria atemporal eta unibertsal bezala ulertzeko.

Gazte belaunaldi bakoitza bere garaiko fruitua dela onartzen badugu, galdetu beharko genioke gure buruari zein nolako gazteria lagundu dugun sortzen azkenen hamarkadetan? Are gehiago, Euskal Herriko kasuan, euskara erabiliko duen gazte belaunaldi bat sortzen lagundu dugu?

ERABILERA (EZA)REN KEZKA KONPONDU EZINA

Euskara gazte bat behar dugu entzuten da maiz. Gazteei egokituko zaion euskara behar omen dugu. Baina pentsatzekoa da garai guztietako gazteek erabili zutela euskara (debekuak alde batera utzita), beraz, antza denez, noizbait utziko zion euskara gazte izateari. Edo, noizbait gazteak urrundu ziren euskararengandik.

Agian puntu honetan paralelismo bat egin dezakegu emakume euskaldunekin, izan ere bereziki XX. mendearen hasieran nahiko ahots kritiko entzun ziren emakumeak euskara eta euskal kulturaren ematen ari zen pizkundean bereganatzen ari ziren protagonismoa zela eta. Emakume Abertzale Batza (EAB)ren sorrera (1922) adibidea argia izango litzateke euskal emakumeen partehartze sozialari buruz ari garenean.

Baina partehartze honen garrantzia eta eragina neurtzeko orduan bi elementu kontrajarriak izan behar ditugu

kontuan: kanpoko eraginak, hau da emakumeekiko Europatik zetorren ideologi berria (eta transgresorea) eta barne diskurtsoa, emakumeen tokia mugatzen saiatzen ari zena. Azken honek emakumeak ama-transmisore bezala zuten papera azpimarratzen zuen. Euskal Herriko emakume asko tentsio honetan murgildu behar izan ziren.

Halere, EABk sortu zuen egitura politiko berriari esker hitza hartu (edo eskuratu) ahal izan zuten hainbat emakumek. Hor dugu, esate baterako hizlariaren figura. Eredu berri bat sortzen ari zen. Bere eginkizuna gutxienez bi eremuetan gauzatzen zen: batzuk mitinetan parte hartuko zuten, beste batzuk hitzaldiak ematen aritu ziren. Publiko zabal eta anitzaren aurrean. Protagonismoa bereganatu zuten. Bere burua bereziki trebatu zuten.

Baina laster geratuko ziren agerian jarduera horrek sortutako kontraesanak. Momentu hartan, emakumeak eta euren diskurtsoak, beharrezkoak jotzen ziren aberriaren nozioa modu eraginkorrenean azaltzeko, zabaltzeko eta aldarrikatzeko, beti ere emozio, sentimendu eta bihotzaren bitartez. Emakumeen jardunbidea aberriarenganako maitasunaren fruitua zen eta modu horretan ekintza horien izaera politikoa desagertarazten zen. Zeregin honekin batera, emakume hizlari hauek feminitatean antzematen ari zen krisian eragin behar izan zuten: kanpotik etorritako modak (janzteko estiloa, arropa, mugitzeko eta dantzatzeko moduak) zentzugabekeriatzat jotzen ziren. Nazionalismoaren ikuspuntutik arriskutsuak ziren. Eta emakumeak beraiek pertsona egokienak ziren joera berri horiei aurre egiteko. Horretaz gain, garaiko hainbat intelektualek ere moda berri horiek salatu egin zituzten. Lourdes Otaegik (2000) ezin hobeto azaltzen du Xabier Lizardik diskurtso honen gauzapenean izango zuen protagonismoa. Otaegik dioenez Lizardiren ustez, euskararen egoera larriaren jatorrian bi elementu aurkitzen ziren: erlijioa eta emakumea. Ikastetxe gehienak elizaren eskuetan zeuden eta bertan gazteleraz irakasten zen. Eta emakumeak, zergatik ziren errudunak? Guztiz lotuta («abdukzitura») zeudelako modari. Gero eta emakume gehiago ziren abertzaletasunarekin lotuta ez zeuden ohiturak eta jarrerak bereganatzen zituztenak. Lourdes Otaegiren hitzetan (Otaegi, 2000: 293):

«Lizardi cita como algo indispensable que la mayoría de las mujeres se interesen por algo más que por estar a la última en cuanto a maquillaje, vestimenta, peluquería y baile, al tiempo que incide en algunas sugerencias en torno a que es inútil querer razonar con las mujeres».

² Egile ezberdinak (gutxi batzuk baina garrantzitsuak denak) osatu dute profil hau. José María Sánchez Carrión, (euskal soziolinguistikaren bultzatzaile nagusienetarikoa bat -bereziki 1980/1990 hamarkadetan-) berak hitz egiten du emakume traidoreari buruz bere testu batean: «La Navarra Cantábrica» (1981), baina Xabier Lizardik ere deskribatu zuen askotan euskal emakume hauen profila. Lourdes Otaegik (2000) primeran jasotzen du Lizardik horren gainean esandakoa.

Kritika gogorak egin ziren garai hartan hainbat emakumeren eredu edota irudien kontra. Emakume traidorearen figura zirriborratzen hasten da²: gizarteak (eta zehazki feminitatearen ereduak) emakume izateagatik ezarritako paperetatik alde egiten duena, bere ohiko testuinguruetatik (baserritik) alde egiten duena bizitza hobeago baten bila, edota munduko eraginei irekitzea erabakitzen duena.

Garaiko prentsan (*Argia*, *El Día*, *Euzkadi*) albiste bitxiak agertzen dira emakumeen inguruan: beste herrialde batzuetan bozkatzeko eskubideen aldarrikapenak (Grezian, Frantzian, Italian), beste herrialdeko emakumeen egoera, emakume langileen figura berriak (poliziak, apaizak, hizlariak, idazleak, gudariak), kanpoan sortzen ari ziren moda berriak (janzkeraren inguruko aldaketak) eta horien eragina euskal emakumeengan. Kanpoko berriak eman eta paraleloki, antzeman daiteke bertako egoeraren inguruko kezak. 1920-1930 hamarkadako euskal prentsan behin baino gehiagotan topatuko ditugu horrelako galderak: «norantz goaz emakumeak»? Nora ezaren seinale. Emakumeen zoriontasuna hizpide bilakatzen da eta horrekin batera beste gai batzuk zehatzagoak: denen artean hizkuntzarena nabarmendu beharko genuke. «Euskal Esnalea» bezalako aldizkarian behin baino gehiagotan topatzen dugun «Emakumiak eta Euskera» bezalako izenburua duten artikuluek.

Ohikoa izan da emakumea erlazionatua agertzea amahizkuntzaren nozioarekin. Baina lotura hau egiterakoan kontuan hartu beharko genuke, uste dena baino egoera konplexuagoaz ari garela, gizartearen antolaketaz ari baikara. Konplexutasun antzekoa topatzen dugu berriro, emakumeen hizkuntz jokaera prestigioaren ikuspuntutik aztertzen dugunean. Prestigioaren teoriak diotenez, emakumeak hizkuntza batean ematen diren aldaketen aurrean askoz sentiberagoak dira eta beti prestigio forma berriei begira egongo lirateke. Azalpen mota horiek, era inplizituan edo esplizituan, gizonezkoak prestigio forma berriei baino, berea den horri eustea nahiago dutela diote, azken finean gizonezkoak gizartearen botere esparruak bereganaturik izanda, ez lirateke prestigioaren formengatik hain baldintzatuak egongo.

Aski ezagunak dira teoria hauek gure artean eta gai hauek hurbildu direnak behin baino gehiagotan emakumeak prestigioaren baldintzapean erakutsi izan dituzte. Gai honekin berriro ere azaleko azalpenetan gelditzen garela uste dut, izan ere mota honetako teoriak genero sistemaren funtzionamenduaren ezaugarri bat baino ez dutela nabarmentzen deritzot. Horregatik, gaiari sakontasunez heltzeko emakumeek eta gizonek estatusari heltzeko dituzten bide eta aukera ezberdinak ikertu behar direla pentsatzen dut. Eta horretarako gazteen munduan sartzea bereziki baliagarria izan daitekeelakoan nago. Orduan konturatu gaitezke zein ezberdinak diren neskek eta mutilek beraien identitatearekiko erabiltzen dituzten tresnak eta bitartekoak.

Daniel Maltz eta Ruth Brokerek (1982) garatutako hipotesiari helduz, AEBn, gizonezkoek eta emakumezkoak azpitalde soziolinguistiko ezberdinetan hazi eta hezten direla diote, eta ondorioz, bata eta besteek hizkuntza erabilera eredu ezberdinak garatzen dituzte. Neska eta mutilen arteko ezberdintasun horiek gaztaroan azaltzen dira, adin horretan generoa erabateko eragina duen aldagaia baita. Garai honetan beraz, neskek eta mutilek garatutako hizkuntza eredu ezberdinak areagotu egiten dira, eta bata eta besteek estatusa lortzeko eta adierazteko dituzten berezko tresnak garatzen dituzte. Prozesu honetan, neskak eta mutilak sexu bereko taldeetan bilatzen dituzte erreferenteak. Ondorioz mutilek eta neskek sexu bakoitzaren ereduak zorrotz finkatzen dituzte, unibertso zehatz batekiko lotura adieraziz. Unibertso ezberdin horietan hizkuntzak funtzio ezberdina betetzen omen du. Penelope Eckertek AEBko eskolatan egindako azterketetan azaldu duen moduan mutilek ezberdintasun objektiboetan oinarritzen dute beraien arteko lehia (indarra edota abilezia erabiliz); neskak, aldiz, adiera sinbolikoetan oinarritzen dira beraien arteko mugak ezartzeko jarduna zehazterakoan. Kasu honetan, itxura fisikoa, arropa edo hizkuntz erabilera nesken identitate adierazgarri garrantzitsu bilakatzen dira. Analisi honen azpian, arestian aipatutako botere ezaren teoria kokatu beharko genuke.

Esandakoaren ondorioz, mutilek *zer egiteko* gai diren erakutsi behar dute. Neskek, aldiz, bere izaera zertan datzan adieraztea dute helburu, eta desio horretan hizkuntzak erabateko garrantzia izango luke, izan ere, hizkuntza pertsonaren aurkezpenari oso lotua dagoen elementua baita. Gauzak horrela, hizkuntzaren inguruan gertatzen diren izaera ezberdinetako aldaketak nabarmenago agertzen dira emakumeentzako, hizkuntzarekiko eta komunikazioarekiko arreta bereziagoa landu izan baitute.

Nerabezaroan neska eta mutilen hizkuntz jokaera ematen den aldaketa hori euskararen kale neurketek ondo islatu dute azkenaldiotan. Esate baterako 2001eko neurketan emakume eta gizonen arteko alde adierazgarriena 14-25 urtekoen artean eman zen (Hernández, 2002).

Emakumeen egoeraz hitz egiten dut, neurri batean parrakatzeko dudalako gazteen egoerarekin. Azken finean, bi kasu hauei buruz hitz egiten dugunean ezin dugu ahaztu bi kolektibo hauek gizartearen betetzen duten tokia. Erdigune edota botere zentroetatik aldentuta, bere jarrera eta jokaera ulertzeko ertzean bizitzearen ondorioak oso kontuan hartzekoak direlakoan nago. Erronka gizarte egituraren azterketan datza, eta horrek asko zailtzen du analisisa.

Eraman daiteke analisi orokor eta konplexu hau gazteen errealitateari? Zeintzuk lirateke kasu honetan gazteek euskararekiko duten jarrera edota jokaera pisuzko elementuak? Zein paper jokatzeko du euskarak helduen munduan eta zein gazteenean? Eta galdera hauek erantzun baino lehen, ondorengoak ere planteatu beharko genituzke: zer-nolako

gazteak (indibidualismoa eta lehiakortasunaren pean hezitakoak) hazten ari gara? nolako hizkuntza (hizkuntz gutxitua, periferikoa) eskaintzen diegu? eta nolako gizartea (dikotomikoa, paradoxikoa) jartzen diegu aurrean?

GAZTEEK GURE GIZARTEAZ ESATEN DIGUTENA

Edozein eskolako patioa, jolas-orduan. Haur edota nerabez beteta. Ikasle guztiak eskola bera partekatzen dute, antzeko errutinak zein bizimodua dituzte; arau, testuliburu, andereño eta maisu berdinak. Baina espazio horretan bere koka-penak banaketaz hitz egiten digu. Patio erdian futbol zelaia. Bertan jaun eta jabe pilota. Eta horren bueltan ikastetxeko mutil gehienak. Periferian, talde txikiak osatuz, eserita, begira, hitz egiten, neskak.

Irudi hau hain da indartsua behin eta berriz erabiltzen dutela gazteek beraiek neska eta mutilen arteko ezberdintasunak deskribatzeko. Euren ustez horrek argi eta garbi adierazten du batzuk eta besteak dituzten interes, izaera, praktika ezberdinak. Bakoitzarenak mundu bat osatzen du eta neska eta mutilen munduak (behintzat nerabetasunaren bueltan) oso gutxitan egiten dute bat. Neska eta mutilak, pertsona oro... ezberdinak gara. Pertsona bakoitza berezia da, errepika ezina. Dibertsitate hori aberastasuna da. Arazoa ezberdintasunak parekotasun gabezi bihurtzean gertatzen da. Patioaren inguruan marraztu dugun irudia telebistan islatuta ikus dezakegu. Emakumeak txutxu-mutxu programetan nagusiki; mutilak futbolean. Argi dago bietako zein arlok mugitzen duen diru zein prestigio (botere) gehiago.

Beraz gazteek euren patioaren deskribapena egiten dute-nean, gutaz (gizarteaz) hitz egiten digute.

Eskola mistoa ez da nahikoa izan berdintasuna lortzeko; eskola euskalduna ez da nahikoa izan euskaraz bizi ahal izateko. Gelan euskara lehen hizkuntza dutenak eta ez dutenak elkarrekin daude. Ordu asko ematen dituzte elkarrekin, irakasle berdinen aurrean, gauza berdinak lantzen eta ikasten. Denek helburu berdinak bete behar dituzte, antzeko lan dinamika, etxeko lan, betebeharrak... Baina gela barrukoa baino kanpokoak ematen digu errealitatearen neurria.

Hori gertatzen da genero gaiekin edota hizkuntzarekin. Patioak edozein herriko plazaren antza du. Bertan, umeak edota nerabeak aske dira, helduen bistan (batzuetan irakasleak, besteetan gurasoak) baina aske euren arteko jolasak eta elkarriketak gauzatzeko. Betebeharrak gabeko denbora,

berea den espazio batean. Gelak ez du zerikusirik patioarekin. Eskola eremua dute amankomunean, baina horretaz gain ezer gutxi. Ikuspuntu horretatik logikoa dirudi testuinguru batetik bestera euskara erabileran gertatzen den jauzia. Ez al da jauzi hori ematen helduen kasuan? Ez al dituzte ikusten umeek eta nerabeek euren gurasoak gazte-laraz egiten beste ezagun/lagun euskaldunekin, ikastolako patioan ere, euren bila doazenean? Ez al dute ikusten umeek eta nerabeek euren irakasleak gazte-laraz hitz egiten euren artean?

2013ko urtarrilean Arrue egitasmoaren inguruan aurkeztutako datuek hori erakusten dute, besteak beste. Alegia, eskolan ematen den euskararen erabilera nabarduraz beterik dagoela: adina, eredua, lehen hezkuntza, testuinguru soziolinguistikoa, sexua... Aldagai ezberdinek eragiten dute —neurri batean edo bestean— hizkuntz praktiketan. Gazteen kasuan saiakerak burutu dira erabilera horretan eragiten duten faktoreak zerrendatzeko. Baina hori egitea posiblea bada ere, askoz zailagoa dirudi aurreikustea aldagai bakoitzaren eraginaren norabidea³.

Eskolak, zalantzarik gabe, lan nabarmena egin du belaunaldi berriak euskalduntzen, eta, alde horretatik, ezinbesteko protagonismoa bereganatu du gaztetxoen profil euskalduna sendotze prozesuan. Baina horrek ere bestelako ondorioak ekarri ditu. Horren balorazioa edozein izanda ere, onartu behar da eskolak (hiztunen) dibertsitatea areagotu egin duela. Helburua bestelakoa izan badaiteke ere, gizarte egiturari lotutako bestelako ezaugarriak eta baldintzak abiapuntu oso ezberdinak ezartzen dituzte, eta ondorioz hiztunen profilak areagotu egiten dira. Arrue proiektuak bultzatutako ikerketak ez du hori aipatzen baina lortutako datuek hori islatzen dute: eskolaren helburua argi egonda ere (haur eta gazteak euskalduntzea), errealitateak bere erara gauzatzen laguntzen du.

Horregatik da bereziki zaila, egun, gazte euskaldunei buruz hitz egitea. Helduok beste errealitate bat ezagutu dugu: agian gogorragoa, arrotzagoa, baina seguru argiagoa. Orain dela 30-40 urte, hasiera aipatutako dekretua baino lehen bi hiztun profil nagusi zeuden: euskara zekitenak eta ez zekitenak. Egun ikastetxe bakarra hartuta edota Euskal Herri osoa hartuta, dibertsitatea da nagusi, baita era hizkuntzari dagokionez. Orain continuum zabal baten aurrean gaude eta hori nire ustez pozgarria da. Eta hori, posible izan da eskolari esker (eta euskalduntze lanetan parte hartu duten erakundeei esker). Euskaldunen gune trinko bat dugu eta horrek ziur aski ematen du aukera nahasketara, mestizajea izateko, eta agian horrek horrela izan behar du, edo, besterik gabe horrela izango da.

³ Kezka honi lotuta interesgarria iruditzen zait nabarmentzea Soziolinguistika Klusterrak, Urtxintxa Eskolak eta Topaguneak (euskara elkarte federazioak) elkarlanean gazteen hizkuntza erabileraren gaia jorrazteko egindako ahalegina. Hau ikerketa zehatz batean gauzatu zen («Gazteen hizkuntza erabileran eragiten duten faktoreen azterketa») eta horren emaitza litzateke Erabileraren GPSa deituriko materiala.

Continuum-aren ideia erabili izan dut batzuetan. Eta continuum honetan kokatzen ditut hiztunak. Horren ondorioz, gero eta zailagoa egiten zaigu hiztunaren profila irudikatzea. Lehenago ez bezala, orain nabardurak dira nagusi, baita ere aurreikuspenak egiteko garaian.

Ez da momentua eztabaidatzeko arrazoiak dauden ala ez gazteak kezka gai izaten jarraitu behar ote duten, baina Arruek bildutako datuei begiratzuz argi dago bertan inkestak izan diren ikasleak (9-10 eta 13-14 urtekoak) oso gazteak direla oraindik behin betiko hizkuntz profil bat zehatzeko. Ibilbide luzea dute aurretik. Tartean fase asko eta aldaketa asko gertatu daitezke euren bizitzan: zein nolako ibilbide akademikoa (formazioa) egingo dute?, zein nolako harremanak —maila pertsonalean— garatuko dituzte?, zein lantoki ezagutuko dituzte? Egungo egoera ekonomikoa dela eta, hemen —Euskal Herrian— geratuko dira? Gazte hauen etorkizuna irudikatzen saiatzeko mugikortasuna aztertzea eramaten gaitu. Bizitza aldaketak eta aldaketa horien eragina hizkuntz ibilbidean.

Gutziz aproposa dirudi Joan Pujolarrek erabiltzen duen «muda» (*mudes linguístiques* zehatzak izateko) kontzeptua erabiltzea hemen. Dibertsitatea gizartean; aldakortasuna gure bizitzan. Sozializazioa bizitzan zehar irauten duen prozesu gisa ulertu behar dugu. Inoiz baino arrazoi gehiago ditugu horretarako. Baina aldaketa hauek ez ditugu modu negatiboan edo ezkorrean ulertu behar: aldaketa momentuak aukerak ere badira, eta Pujolarrek aipatutako «mudes» ideien inguruan garatutako lanak hori erakusten digute argi eta garbi. Institututik unibertsitatera joatea; unibertsitatetik lan mundura igarotzea; familia bat sortzea... Hauek pertsona baten bizitzan gertatzen diren aldaketa une garrantzitsuak dira, eta hor faktore ezberdinen eraginez aukerak sortzen dira ordura arte finkatuta zeuden joerak eta jokaerak aldatzeko. Askotan aldaketa une horien inguruan egin dira euskararen aldeko apustuak. Etapa berri bati hizkuntz identitate berri bat gehitu zaio.

Gainera, eta aurrekoarekin lotuta, esan behar da Arrue proiektuan inkestatutako gazteen artean —bereziki 13— 14 urte bitartekoetan— jarrerak eta adierazpenak bereziki gordinak direla. Euren identitatea definitu eta zehaztu nahian adin honetako gaztetxoek, estereotipoen baliatzen dira nagusiki euren diskurtsoak eta irudiak osatzeko garaian. Muturreko diskurtsoak nahiz jarrerak dituzte gizarte gai eta arazoen aurrean. Euren identitatea definitu nahian gai dira ordura arte izandako jokabideak baztertzeko edota eraldatzeko. Helduekiko aparte baina helduak eredu, euren toki propioa bilatzen ari dira. Prozesu honetan gizartea era gordinen irudikatzen dute, zuri-beltzean. Dikotomiak inoiz baina argiago agertzen dira euren aurrean. Horregatik euren

testuingurua definitu behar dutenean, gizartea, karikatura baten antzera aurkezten digute. Halere, denborak ere bere eragina izango du eta praktikak normalean lausotu egingo ditu diskurtso gazte horiek; gizartean oro har topatzen diren jarreraren artean sakabanatuko dira.

Gazteei loturiko arazoak edo kezkek gizarte oso baten sintomak edo metaforak direla uste dut. Gutxienez kontuan hartzekoa direla dirudi. Euren jarrera edota jokaerak neurri handi batean orainaldiaren isla dira, egun gure gizarteak biltzen dituen itxaropen eta beldurren isla, alegia. Gainera, transmisioaren bitartez, gazteek aurreko belau-naldietan konpondu ez diren arazoak jasotzen dituzte, eta euren jokabideetan eta jarreretan sedimentu hori topatuko dugu. Beraz, gazteek sortarazten dizkiguten galderak modu orokorrago batean planteatu beharko genituzkeela uste dut, gizarteari orokorrean egingako galderak dira eta.

Beraz, galdetzen dugunean zergatik gazteek ez dute hitz egiten euskaraz? Agian hau gure buruari ere egin beharreko galdera litzateke. Erantzunen bila agian baliagarria izango zaigu Joan Pujolarrek katalanaren inguruan egiten duen interpretazioarekin (Pujolar, 2008:2). Bere ustez, hizkuntzaren inguruan dauden aurreikuspenak ondorengo hiru premisetan oinarrituko lirateke:

- Hizkuntza talde identitate baten adierazpena da, horrela, edozein pertsonak hizkuntza bereganatzerakoan (gizarteratze prozesuaren bidez) identitate hori ere jasoko luke.
- Hizkuntza izate independente bat da, hiztunaz aparte irudikatu eta definitu daitekeena.
- Bakoitzaren hizkuntza edo berezko hizkuntza hitz egitea, identitatearen adierazpen naturala izango litzateke. Beste hizkuntza bat erabiltzea, edota hizkuntzaren erabileran interferentziak (maileguak eta abar) txertatzea, anormaltasun baten seinalea kontsideratzen da.

Hau da, orain arte nagusitu den paradigma eta horren arabera baloratu dugu gure hizkuntz egoera. Baina azalpen honetan automatikoa dena (hizkuntzaren jabekuntza eta gizarteratze prozesua), independentea dena (hizkuntza) eta naturala dena (bakoitzaren hizkuntza hitz egitea, hau da hizkuntza erabiltzea) ez da errealitatean gauzatzen.

Aipatu da aurretik: salbuespenak salbuespen, gure gazteek euskararen demokratizazioa (euskara ikasteko eskubidea) ezagutu dute. Nire ustez momentu horretan gaude oraindik. Gazteak, euren familiak eta gizartea bera hori asimilatzen ari direla uste dut. Aldaketak prozesatzen ari dira bai maila kolektiboan, bai maila indibidualean. Euskara

aniztasunez bustitzen ari da, baina susmoa dut hizkuntza-
ren inguruko paradigma tradizionalak indarrean dirauela,
aldaketa guztiak prozesatu ezinik edo. Gazteek aldiz, krisian
jartzen dute paradigma hori, deseraikitze prozesu baten
beharraz ohartarazten gaituzte: zein lotura du paradigma
horrek euren egunerokotasunarekin, euren gertuko errea-
litatearekin? Euskararekin batera euskal kulturari loturiko
hainbat erreferente ezagutzen dituzte, baina nola txertatu
horiek euren familiek (horietako asko erdaldunak) eskaini-
zen dizkien erreferenteekin? Eta gazte kulturaren errefe-
renteekin?

Etorkizuna galderaz eta erronkaz beterik ikusten ditut.
Bukatzeko bakoitzetik bat.

ERRONKA BAT

Gai izan behar dugu ulertzeko eta transmititzeko diferen-
tzia ez dela parekotasun gabezia. Dolores Julianok (1992)
ezin hobe azaltzen duen moduan gure gizarteetan (mende-
baldeko gizarteetan batez ere) ezin dugu ulertu diferentzia
parekotasun gabezia bezala ez bada. Ezberdina dena beti
gutxiago da. Horrek bultzatzen gaitu uneoro eskalak plan-
teatzera eta eskala horietako askotan euskarak galtzen du.

Hizkuntz dibertsitatean sozializatzen/gizarteratzen ikasi
behar dugu. Uste dut jada beste erremediorik ez dugula.
Nik uste dut hori dela benetako erronka. Ez nau kezkatzen
hainbeste edukien transmisioak, eduki horiek barneratzea
eta kudeatzea baizik. Haur eta gazteei tresnak eman behar
dizkiegu dibertsitate horretan eroso egoteko eta dibertsita-
te horretaz harro egoteko. Arrue proiektuaren barruan
inkestatutako gazte guzti horiek euskaldunak direla esan de-
zakegu. Bakoitzak bere euskalduna izateko modua bilatzeko
aukera eduki beharko luke. Eta eskaini behar zaizkie tresnak
bilaketa hori euskaraz egiteko.

GALDERA BAT

1993an 13-14 urteko gazteei egindako inkesta batean %36ak
esan zuen euskara beti edo gehienetan egiten zuela bere
ikaskideekin gela barruan. 1999an egindako beste ikerke-
ta batean, adin bereko gazteen erantzuna %44a izan zen.
2012an Arrue proiektua dela eta egindako azterketan %28ak
eman zuen erantzun berdina. Zein arrazoi, zein aldagai
egon daitezke jaitsiera horren atzean? Nola banatu jaitsiera
horren «ardura»?

ERREFERENTZIAK

- ECKERT, P. 1996: «The Whole Woman: Sex and Gender Differences in Variation» in Brendis, D.; Macaulay, R. (arg.): *The Matrix of Language*. Colorado: Westview Press, 245-267.
- ELZO, J.; FEIXA, C.; GIMÉNEZ-SALINAS, E. 2006: *Gazteak eta Balioak. Etorkizuneko gizartearentzako gakoak*. Barcelona: La Caixa Fundazioa. Eskuragarri interneten (2013-2-27): http://www.publicacionestecnicas.com/lacaixa/joves_valors/EU/files/publicaciones/joves_i_valors/eu/gazteak-eta-balioak.pdf.
- EUSKO JAURLARITZA 1995: *Euskara, atzo eta gaur*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza. Kultura Saila. Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila.
- FEIXA, C. 1998: *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- HERNÁNDEZ, J. M. 2002: «Kale neurketa: generoaren arabera erabileraren emaitzak eta horien inguruan sortutako galderak» in *BAT Aldizkaria* 43. zka., 12-29.
- 2005: *Jolasgaraia. Gaztetxoak, hizkuntzak eta identitateen adierazpenak*. Soziologiazko Euskal Koadernoak 16. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- JULIANO, D. 1992: *El juego de las astucias*. Madrid: Horas y Horas.
- LLONA, M. 2002: *Entre señorita y Garcone. Historia oral de las mujeres bilbainas de clase media (1919-1939)*. Málaga: Universidad de Málaga.
- MALTZ, D. N.; BORKER, R. A. 1982: «A cultural approach to male-female miscommunication» in Gumperz, J. (1982): *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 196-216.
- MARTÍNEZ DE LUNA, I. 1999: *Etorkizuna Aurreikusten* 99. *Gaztetxoak eta euskara*. Vitoria-Gasteiz: Iñaki Martínez de Luna.
- OTAEGI, L. 2000: «Lizardi y las mujeres. Desde la conjura femenina a la gran guerra pacífica» in Iris M. Zavala (Coord.) (2000): *Breve historia feminista de la literatura española. Vol. VI*. Barcelona: Anthropos, 284-311.
- PUJOLAR, J. 2008: «Els joves, les llengües i les identitats». NOVES SL, 2008, *La llengua i els joves*. Eskuragarri interneten (2013-2-27): <http://www6.gencat.cat/llengcat/noves/hemeroteca/hivern08.htm>.

'SOZIOLINGUISTIKA KLUSTERRA (2012), ARRUE PROIEKTUA: EBALUAZIO DIAGNOSTIKOA 2011: IKASLEEN HIZKUNTZA ERABILERAREN DATUAK'. TXOSTENAREN IRAKURKETA PEDAGOGIKO-DIDAKTIKOA¹

ITZIAR IDIAZABAL

UPV/EHU - Euskal Herriko Unibertsitatea. Munduko Hizkuntza Ondarearen UNESCO Katedra

EAEko eskoletan irakasteredu elebidunak abian jartzea- rekin ia batera, haien emaitzen ebaluazio-ekimenak jarri ziren martxan; EIFE programak bezala ezagutzen dira, eta lehenengoa (Gabiña et al. 1986), hain zuzen ere, 1984 urtean egindakoa izan zen, Normalizazio legea onartu (1982) eta handik bi urtera. Bi hizkuntzetan, ohiko lau erabilerak (ahozko ulermena eta ekoizpena, eta idatzizko ulermena eta ekoizpena) ebaluatu izan dira ebaluazio hauetan. Baina egiatan, eta lan hauetan ohiko den bezala, gaitasuna da neurtzen dena, helburu horrekin eskolan egindako frogaz zehatz batzuen bitartez, ez benetako erabilera.

Soziolinguistika Klusterrak urteak daramatza euskarazko kale erabileraren datu zuzenak neurtzen, eta bide honetatik dator Arrue proiektuaren eginkizuna ere. Nolanahi ere, «Ebaluazio Diagnostikoa 2011: ikasleen hizkuntza erabileraren datuak» (ED11, aurrerantzean) proiektuan euskararen (eta erdaren) erabilera, berriz ere, zehar bidez erakusten zaigu: alegia, ikasleek esaten dutena ageri da ikerketa honetan, ez benetan egiten dutena. Era guzietara, ekarpen berria da, eta ekimen ezin interesgarriagoa.

Noiz, norekin eta zenbat euskara erabiltzen duten esaten digute 9-10 urteko eta 13-14 urteko ikasleek. Erraz edo kosta, gustura edo behartuta, zein egoeretan, eta zertarako erabiltzen duten euskara ere esaten digute. Aldi berean, gaztelaniaren erabilerari buruzko informazioa, eta darabilzkieen beste hizkuntzei buruzkoa ere ematen da. Nolanahi ere, euskara-gaztelania hizkuntza pareta da jokoan dagoena nagusiki. Atzerritarren ikasle kopurua, oraingoz nahikoa txikia denez (% 4), euskara/gaztelera parearen aurrean beste hizkuntzen erabilerak ez du oraindik pisu handirik EAEko eskoletan.

Txosten honek bere abiapuntutik agerian jartzen edo, hobeto esanda, zenbaki bidez baieztatzen duena zera da:

ezagutzarik gabe erabilera ezinezkoa izanik, ezagutzak ere ez dakarrela derrigorrez erabilerarik. Alegia, zenbat eta ezagutza handiagoa orduan eta erabilera handiagoa ez dela beti egia. Ezagutzaz gain, badirela beste aldagai batzuk, oso eraginkorrak, erabileran eragiten dutenak. Horien bila uste dugu, hain zuzen ere, egin dela ikerketa hau.

Eskolaren eremua da azterketaren ardatza, eta alor hori ezagutzen duenarentzat, edota euskalgintzan ardura apur bat duen edonorentzat agertzen diren emaitza asko ez dira ezustekoak; baina kuantifikatuak datoz. Eta hori oso garrantzitsua da aurrera egiteko; behar diren neurriak hartzeko susmo eta usteak baino berme askoz handiagoa eskaintzen dute, jakina. Euskararen erabileran eskolaren eragina oso eraginkorra eta ezinbesteko baldintza dela garbi gelditzen da beste behin ere, eta bere inguruko zenbait aldagai oso esanguratsu ageri dira. Gure aldetik, hezkuntza komunitatea (ikasle-irakasle-guraso) deitzen den horren inguruko aldagaiei egingo diegu begiraturia, eta bereziki hizkuntzaren didaktikarekin zerikusi zuzena duten kontuak hartuko ditugu aintzat.

Euskararen erabilerari buruzko txosten hau 2011 urtean Hezkuntza Sailak bideratutako ED11, eta Soziolinguistika Klusterraren eskutik kudeatutako galdeketa batean oinarritzen da. Aipatu ED11 proiektuan 4 gaitasun edo konpetentzia neurtu dira: Euskarazko, gaztelaniazko eta ingelesezko hizkuntza-komunikaziorako konpetentzia eta matematika konpetentzia. Bestalde, txosten horietan 2009ko eta 2011ko Ebaluazio diagnostikoen arteko konparaketa egiten da eta hori oso interesgarria da, oro har, irakaskuntzaren bilakaera behatzeko. Ikusgai dago sarean baita ere, 2012-2013 (<http://www.isei-ivei.net/eusk/argital/indexargi.htm>) ikasturterako proposatzen den Ebaluazio diagnostiko eredu berria eta hori ere kontuan izan dugu gure gogoetan.

¹ Lan hau MEC FFI2012-37884-C03-01 proiektuaren laguntzarekin egin ahal izan da.

Material guzti honek eremu pedagogiko-didaktikoan irado-ki diguna lau galderen bitartez aurkeztuko dugu:

1. Zenbateraino ikasten da eskolan euskara erabiltzen?
2. Euskara erabiltzeko gaitasuna nola ebaluatu?
3. Eskoletako giroak noraino ahalbidetzen du euskararen eskuratzeko eta bereziki erabiltzeko? Zer da eraginkorra eskolan euskararen erabilera areagotzeko?
4. Zer dago gurasoen esku?

ZENBATERAINO IKASTEN DA ESKOLAN EUSKARA ERABILTZEN?

Euskaraz hitz egiten jakitea derrigorrezkoa da euskara erabiltzeko; hau da, ezagutzarik gabe erabilerarik ez dago; alabaina, erabilera beharrezkoa da ezagutza garatzeko. Egoera honek sorgin gupila dirudien arren, abiapuntua ezagutzen dagoela garbi adierazten du. Ezagutza honen inguruan, hain zuzen ere, zenbait emaitza esanguratsu ageri da aztertu txostenetan:

- Garbi dago eskolako hizkuntza ereduaren arabera euskarazko ezagutzen alde nabarmenak daudela. A ereduari ageri diren emaitzak oso urrun geratzen dira oinarritzko ezagutza eskakizunetatik. Eredua desagerrarazita arazoa konponduko dela pentsatzea gogoeta erraza litzateke. Baina kontua ez da hain sinplea eta seguruenik erabaki hori ez litzateke hain eraginkorra ere. Gero etorriko gara berriz ereduaren auzira.
- Badira beste faktore batzuk ere euskarazko ezagutzarekin lotutakoak: «Euskaraz erraz egiteko gaitasuna/euskara erabiltzeko erraztasuna» batetik, eta «euskara hizkuntza erraza» bezala ikusteko jarrera bestetik, euskararen erabileraren faktore eraginkor bezala agertu dira txostenean.
- ED txostenean nolanahi ere, ikasleek euskaraz hitz egiteko zenbaterainoko erraztasuna lortzen duten ezin da jakin, izan ere «euskarazko hizkuntza-komunikazio konpetentziak» deituriko neurgailuan ez da ahozko erabilerarik, alegia mintzamenik kontuan hartu. Eta hizkuntza bat erraztasunez erabiltzea, batez ere ahoz erabiltzea da.
- Euskara hizkuntza normala edo erraza bezala ikusteak ez du derrigorrez euskaraz jakitea eta erabiltzea esan nahi, baina gizartean oro har. Eta bereziki ez euskaldunen artean zabaldua dagoen jarrera ezkorra «euskara hizkuntza zaila da», (Amorrortu et al., 2008) ikasle hauek gehien bat gauditua dutela adierazten du txostenak, eta hori seguruenik eskolako eraginari zor zaio.

- Euskarazko gaitasunak, 2009 eta 2011 urteko emaitzak alderatuz, gora egin du (bataz besteko puntuazioa bi mailetan: 250 – 256), baina igoera hori D ereduari soilik da estatistikoki esanguratsua. Gainera aurrerapena ebaluatzeko erabili diren hiru mailetatik (hasierakoa, erdi-mailakoa, aurreratua) aurreratuenean ageri da hobekuntza. Bestalde, etxeko hizkuntza euskara ez duten ikasleek apur bat behera egin dute.
- Nolanahi ere, kontuan izatea komeni da D ereduko hasierako maila, alegia baxuena, 2011 urtean, ikasleek %24,7ak duela. Bestela esanda, D ereduko ikasleek laurdenak ez dauka erraztasunik euskaraz komunikatzeko, alegia, hitz egiteko. «Hasierako» maila horrek euskara erraz erabiltzeko zailtasuna suposatzen duela pentsatzekoa da.

EUSKARA ERABILTZEKO GAITASUNA NOLA EBALUATU?

Euskara irakasten aurrerapen ikusgarria egin da azken 30 urtetan. ED11 txostenak erakusten duen azken hiru urtetakoen antzeko datu konparagarriak ez dugu atzera begira, baina pentsatzekoa da geroz eta hobeto ikasten dela euskara gure eskolatan. Alabaina, ez da aski. Esan bezala, baldintzarik hoberenak, eskakizunik altuena duen D ereduari ere bada %25 bat euskarazko konpetentzia txikia duena, txikiegia erraz hitz egiteko. Beraz, D ereduari ere asko dago egiteko, eta hau normala da edozein hizkuntzaren irakaskuntzan, beraz, gurea bezalako egoerari dagoen batean are eta gehiago. Interesgarria datu zehatzak izatea da bestela ezin da ekimen eraginkorrik bideratu.

Euskara ikasle gehienentzat bigarren hizkuntza modukoa da, etxetik dakarten askorentzat ere ez baita hizkuntza nagusia. Ondorioz, eskolarentzat lan zaila da ikasle guztiengan hizkuntza hori menderatzeko gaitasuna garatzea. Uste dugu ulermen mailan gehiago aurreratu dela ekoizpenean baino. Bestela gure ikasleek gauditzen dituzten hainbat azterketa eta ebaluazio frogetan (*Program for International Student Assessment*-PISA esate baterako) ez litzukete hain emaitza onak lortuko. Gurearen antzeko beste egoeretan ere hala gertatzen da, Kanadan esate baterako (Swain, 1995), baina horrek ez gaitu lasaitu behar.

Ebaluazioek emaitza batzuk agerian jartzeaz gain, sistema erregulatzeak aukera eman behar dute. Hezkuntzan, beste alorretan bezala, ebaluatzen ez dena ez da aintzat hartzen. Horrela bada, ebaluazioaren balio erregulatzailerak kontuan izanik uste dugu ekoizpenaren, eta bereziki ahozko ekoizpena edo mintzamina ebaluatzeko ahalegin berezia egin behar litzatekeela, zaila izan arren.

2012-2013 ikasturterako ED berrian ageri diren aldaketetan, bai idatzizko eta bai ahozko ekoizpenak ebaluatzeko ardua ikastetxe bakoitzaren esku utziko direla esaten da. Hizkuntzaren irakaskuntzan, eta erabilerarako eraginkorra den konpetentzia ekoizpenarena da; idatzizkoa eta bereziki ahozko mintzaera dira, hain zuzen ere ziurtatu behar direnak. Badakigu ekoizpen gaitasuna neurtzea zaila dela. ED11 txostenean idatzizko ekoizpena ebaluatzeko proposatzen diren irizpideak askoz finagoak dira, adi bidez, EIFE programetan erabiltzen zirenekin, edota beste ohiko frogetan ageri direnekin konparatuz. Perpausaren gramatikatik areago joateko ahalegina egiten da, edota testu-generoa kontuan hartzen da. Halere, adostasun garbirik ez dagoen kontuak ageri dira sarriegi.

2012-2013rako proposatzen den berrikuntza, alegia, ahozkoa ere ebaluatzeko asmoa, aurrerapauso bezala ikusi behar da, baina ikastetxe bakoitzaren esku uztean, ebaluazio irizpideen zalantzarritasuna oraindik gehiago areagotzen dela uste dugu; behar diren ñabardura guztiekin, eta behar bada alor oso zehatzetara mugatzea hobea dela iruditzen zaigu, eta batez ere irizpide bateratuak erabiltzea litzateke ezinbestekoa. Izan ere, eta esan bezala, ebaluazioak eraginkorra izateko derrigorrezkoa baldintza du helburuak batetik, eta neurketarako erabiliko diren iritziak bestetik, zehaztea, objektibatzea. Ekoizpenaren ebaluazioa baldintza horiekin egiteko ohitura eta ezagutza gutxi dagoenez, iruditzen zaigu ikastetxe bakoitzaren esku uztea irtenbide erraza bezain bermerik gabea dela.

Eta ahozkoa ebaluatzea ezinezkoa ikusten bada, alegia, nahikoa erreferentziazko eredu ez badauzkagu, esan dezagun argi, eta bidera ditzagun behar diren ikerketak. Hizkuntzaren irakaskuntzan, eta ebaluazioan, jakina, ikerketa bereztua indartzeko beharra garbi gera dadila, eta behar diren bitartekoak jar daitezela martxan. Gure unibertsitateetan ikergai hauei behar duten lehentasuna aitortuko balitzaie, behar bada, ez legoke hainbesteko ezintasunik.

Gurea bezalako egoeran, eleaniztasunean eraiki nahi den irakas sistema bermez garatzeko oinarritzko ikerketaren eskasia nabarmena da, eta sozialki justifikatuagoak diren ikerketa alorrek ez dugu uste asko izango direnik. Bestalde, uste dugu, hizkuntza gutxiratuen irakaskuntzan munduari ekarpen nabarmena egiteko aukera izan badaukagula, eta ahaleginak mereziko lukeela.

ESKOLETAKO GIROAK NORAINO AHALBIDETZEN DU EUSKARAREN ESKURATZEA ETA BEREZIKI ERABILTZEA? ZER DA ERAGINKORRA ESKOLAKO GIROAN EUSKARAREN ERABILERA AREAGOTZEKO?

Euskal irakasteredu elebidunen historian aspaldiko kezka da, eta ikastetxeetako «normalizazio planetan» garatu izan diren programa ezberdinen aberastasuna aipagarria (Zalbide, 1998, Cenoz & Zalbide, 2008, Gardner, 2000). Bereziki irakasleen euskalduntze prozesuan azken 30 urtetan egin-dako aurrerapenak izugarriak dira, baita bestelako langileen euskarazko eskakizunetan ere aurrera egin delakoan gaude, bereziki ikastetxe publikoetan. Halere, irakasleek euren artean ez dute beti euskara erabiltzen eta ezaugarri hori oso esanguratsua agertu da eskuartearen dugun erabileraren ikerketan. Ulertzekoa da, orduan, elkarren arteko harremanetarako, solas arrunterako, irakasleek erdarara jotzen baldin badute ikasleek ere beste hainbeste egitea.

Aldagai honen garrantzia azpimarratzea ezinbestekoa iruditzen zaigu hizkuntza baten erabilera (eta garapena) indartzeko eskolaren eragina ulertu eta indartu nahi bada. Hizkuntza beti da gertakari soziala, matematika ez bezala adi bidez, eta sozialki baldintzatua; murritzua dagoen hizkuntza batean, hizkuntza hori eskolako hizkuntza nagusia izan arren (D eredua) eskolako erabilera guztiak dira esanguratsuak, ez ikasgaietan landu eta kontrolatzen direnak soilik.

ZER DAGO GURASOEN ESKU?

Gurasoek aukeratzen dute bere seme-alaben hizkuntza eredu eta gurasoak arduratzen dira baita ere eskolatik kanpoko jardueretan bere seme-alabek parte har dezaten. Eskolatik kanpo antolatutako jarduerak ere euskararen erabilera eragin nabarmena dutela agertu da eskuartearen dugun ikerketan. Bestalde, etxeko hizkuntzaren erabilera ere oso esanguratsua agertu da bereziki DBH2ko ikasleengan.

Aipatu aldagaiak eraginkor agertzea ez da harritzekoa. Euskararen eskolaratze historian ongi frogatua dago gurasoek duten garrantzia. Eta edonongo ikerketarik berrienek ere gurasoen garrantzia azpimarratzea besterik ez dute egiten. Ikus adi bidez, *INCLUDED* Europar Programaren emaitzak oinarri hartuz, Martínez & Niemela (2010) egileek diotena. Eskola porrota gutxitzeko oso eraginkorra gertatzen da gurasoek eskolako programazio eta ebaluazio erabakietan parte hartzeko aukerak indartzea.

Komeni da euskal hezkuntza sisteman gurasoek duten eta izan dezaketen eragina oso kontuan hartzea. Gure sistema-ren ezaugarriak bereziena hizkuntz eredua da, eta hain zuzen gurasoen aukeran oinarritzen da. Ezaugarri hori sistema honen indar-gunerik handienetakoa izan arren, beldur naiz ez dela behar beste kontuan hartzen. Gurasoen aukera horretan oinarrituz eredurik elebidunenek garapen nahikoa ikusgarria egin dute, eta joerak zentzu berean jarraitzen duela dirudi. Alegia, D ereduak gurasoentzat eskatuena izaten jarraitzen du. Bilakaera hori derrigortasunik gabe gertatu izanak sistemari ematen dion sendotasuna inolaz ere gal ez dadin arduradun politikoen kezka izan behar luke.

Hezkuntza sistemak eredu hirueleduna edo dena-delako eredu bakarra ezarriko balu, gurasoen parte hartze zuzenerako aukerarik garrantzitsuena galduko luke. Nahiz eta A, edota B ereduetan, euskarari dagokionean, emaitzak apalak izan, aurrera pausoak ageri dira eredu horietan ere, eta gehiago lortu dezaten ahalegindu beharko luke sistemak. Baina, D ereduak egiten duen erreferentziak lana nola ordezkatu? Ez dugu uste eredu bakarrak, berdintasunezko itxura duen arren, emaitza hobeak ekarriko lituzkeenik ez euskararentzat ez beste hezkuntza helburuentzat. Baina eskolan eta bereziki euskararen inguruan gauzak hobetzen joan diren heinean, gurasoak erakartzea lortu da euskara gehien lantzen den ereduarentzat. Horrela egiten den bidea, gurasoen adostasuna eta elkarkidetzak indartzea lortzen duen sistema izango da, eta hori izan daitekeela egokiena uste dugu euskara erabiltzeko gaitasuna eta gogoia indartzeko, eta oro har baita hezkuntza sistema bere osotasunean hobetzeko ere.

ERREFERENTZIAK

AMORRORTU, E., ORTEGA, A. IDIAZABAL, I. eta BARREÑA, A., 2009a: *Erdaldunen euskararekiko aurreiritziak eta jarrerak*. Bilbao: Eusko Jaurlaritzak/Gobierno Vasco. ISBN 978-84-457-2945-8.

GABIÑA, J.J., GOROSTIDI, R., IRURETAGOiena, R., OLAZIREGI, I. eta SIERRA, J. 1986: *Euskararen Irakaskuntza Faktoreen Eragina (E.I.F.E.)*, Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen-Zerbitzua.

GARDNER, N. 2000: *Basque in Education in the Basque Autonomous Community*. Vitoria- Gasteiz: Basque Government. <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/>

MARTÍNEZ, B., eta NIEMELA, R. 2010: «Formas de participación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo». *Revista Educación y Pedagogía*, 56, 69-78.

SOZIOLOGIA KLUSTERRA 2012: *Arrue proiektua: Ebaluazio Diagnostikoa (2011):ikasleen hizkuntza erabileraren datuak*. 2013ko urarrilaren 31ean egindako jardunaldian banatutako txostena.

SWAIN, M. 1995: «Three functions of output in second language learning». In B. Seidlhofer (Ed.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson* (pp. 125- 44). Oxford: Oxford University Press.

ZALBIDE, M., 1998: «Normalización lingüística y escolaridad: un informe desde la sala de máquinas», *RIEV* 43, 1998, 355-424.

ZALBIDE, M. eta CENOZ, J. 2008: «Bilingual Education in the Basque Autonomous Community: Achievements and Challenges». *Language, Culture and Curriculum*, 25, 5-20.

<http://www.isei-ivei.net/eusk/argital/indexargi.htm>

<http://www.ediagnostikoak.net/ediag/eus/Informaziomaterialak/>

ED11aldagaien%20analisi/ED11_LH4_Emaitzen_txostena_aldagaien_analisisa.pdf

4 <http://www.ediagnostikoak.net/ediag/eus/Informaziomaterialak/>

ED11aldagaien%20analisi/DBH2_Emaitzen_txostena_aldagaien_analisisa.pdf

ARRUE PROIEKTUAREN 2011ko EBALUAZIO DIAGNOSTIKOTIK INTERBENTZIORA

ASIER IRIZAR ETA JOXPI IRASTORTZA

Mondragon Unibertsitatea. AHOTIKER Ikertaldea

Artikulu honetan abiatu gara Arrue proiektuak izan dituen emaitzetatik, eta hainbat datu oinarri hartuta, egileok proposatzen dugu, bi esperientzia oinarri hartuta, orain arte egindakotik haratago joatea, alegia, gogoetara jauzi egitea, eta hiztunen alderdi kognitiboan gehiago eragitea. Horretarako ezinbestekotzat jotzen da Hezkuntza komunitatearen eragile guztiek parte har dezaten, izan ere heziketa dago guztiaren oinarrian: heziketak ekarriko du jakintza eta gogoeta, gogoetak motibazioa, eta motibazioak, ezinbestean, areagotuko du erabilera.

Arrue, programak datu asko erakutsi digu. Batzuek esango dute ez dagoela lehenagotik ere ez genekienik; beste batzuek, berriz, datuek errealtate gordin eta latza erakusten dutela, alegia, oso erabilera urria lortu dela ikasleen artean, oro har; eta agian, beste batzuek, ikusten dela badagoela nahikoa egur oraindik ere suaren garrek iraun dezaten. Bide horri eutsiko diogu guk, Arrue programaren emaitzak aztertu ondoren.

Herri honetan hizkuntzaren gainean diagnosiak egiten eskarmentu dezente dugula bistakoa da; hala ere, interbentzioan egiten dugu huts: zer den aldatu behar dena, zer den aldatu nahi dena aski soberan dakigu, baina, nola aldatu ez dugu asmatzen —hobeto esanda, ezinezkoa egiten zaigu—. Ez dugu egoeraren kontrolik, ez dago gure esku, ez dugu boteririk, ez behintzat botere nahikorik; lortu nahi ditugun helburuak oso urruti ikusten ditugu, maniobratzeko aukera oso gutxi dugulako. Daukagun botere apurrarekin ari gara urteak joan eta urteak etorri, hutsune bat gainditu beste batzuk agertuz, partxe bat jarri eta zulo gehiago ageri. Daukagun ahalmenarekin egiten duguna baino gehiago egin dezakegu? Beharbada, bai; baina, apur bat gehiago, esango genuke, ez askozaz gehiago. Bada, daukagun apurrarekin, egin dezagun aurrera.

Arruek erakusten dizkigun datuetan, badira hiru aldagai gure ustez oso kontuan hartu beharrekoak:

1. Ezagutzari dagokionez, belaunaldi honek du inoizko euskaldun eskolatu gehien. Datu hori ez da hutsaren hurrengoa, ez; azken hamar-hamabi urtetan, EAEko ikasleen %90en bueltan dira euskara eskola-hizkuntza

dutenak, ama-hizkuntza gorabehera. Eta hitz egiteko gaitasun erlatiboa %35 eta %45en artean dago, aitortutako datuen arabera.

2. Euskararekiko jarreraren atalean, badira datu esanguratsuak, izan ere LMH4ko ikasleen %11,5ek adierazten du euskararekiko batere atxikimendurik ez edo atxikimendu gutxi duela. DBH2ko ikasleen artean, %18,7 da portzentajea. Horrez gain, ikasle talde bakoitzeko laurden batek, gutxi gorabehera, atxikimendu normala duela aitortzen du, eta atxikimenduan, nahikoa edo asko erantzun dute %63,6k eta %54,5ek LMH4n eta DBH2n, hurrenez hurren.
3. Bada beste aldagai anitz bat, gure ustez berebiziko garrantzia duena: *eskolako erabilerak, herriko euskaldunen proportzioaren, ikaslearen lehen hizkuntzaren eta hizkuntza-ereduaren arabera*. Eskuaratean ez dugun datua da, baina pentsa liteke euskaldunen proportzioa %60tik gorako herrietan, lehen hizkuntza euskara dutenak eta D ereduari ari direnak izango direla gehien erabiltzen dutenak, inguruneak berak hizkuntza-normaltasuneko baldintzak eskaintzen baitizkie. Kontrakoa gertatuko da, noski, euskaldunen proportzioa %30tik beherako den eremuetan, lehen hizkuntza gaztelania denean eta A ereduari ari diren ikasleen artean. Baina tartean diren aldagai konbinazio guztietan zer gertatzen den interesgarria litzateke, argibideak eskain ditzakeelako.

Ikasle gehienek euskaraz egiten jakin arren, ez erabiltzeagatik euren euskara kamusten joan da eta ondorioz errazago moldatzen dira gaztelaniaz euskaraz baino eta lehenengoaren hautua egiten dute. Hori da, besteak beste, Arrue programaren emaitzek erakusten dutena. Bada, hala ere, datu esanguratsu bat (eta era berean, kezagarria), jarrerarena, hainbat tokitan baldintza dezakeena esku-hartzea, batez ere euskaldunen dentsitatea apala den lurraldeetan, hor beste zenbait kanpo-faktoreren indarra askoz handiago baita.

Baina batere atxikimendurik edo atxikimendu gutxi erakusten duten auzo, herri edo eskualdeetan baldintza egokiak

ikusten ditugu. Beraz, nola aldatu ikasleen hizkuntza ohitura hori? Nola egin jauzi gaztelaniaz egitetik euskara egitera? Ez da ez lan makala, baina, ohiturak alda daitezke, lehenik eta behin aldatzeko intentzioa edo konpromiso pertsonala izanda eta ondoren nahi den norabideko portaerak motibatuta.

Arrue programaren emaitzak ikusita, ikusten dugu ezinbestean eragin behar dela jarreraren eta portaeraren ikasleek euskara erabiliko badute. Portaerak motibatu egin behar dira helburuak lortuko badira. Hiru modu behintzat badaude portaerak motibatzeke, gure kasuan hezkuntza munduan euskararen erabilera motibatzeke —edo ez motibatzeke—. Lehen, norberaren inertiaren menpe uztea erabili edo ez, norberaren esku utzi jasotzen diren estimulak norberak bere helburuen espektatiba eta balioak ezarri ditzan; jakina, horrela nekez motibatuko da euskararen erabilera. Bigarrena, euskararen erabiltzaile potentzialei estimulu atseginak, erakargarriak, festa girokoak, koloretsuak, hunkigarriak; beti ere, euskararen erabilera areagotzea helburu izanda. Horrelakoak prestatzen eta antolatzen artistak gara herri honetan; urteak joan urteak etorri, motibazioaren edo sensibilizazioaren izenean, euskara kanpainak, euskararen egunak, euskarari buruzko kartelak, txapelketak, kilometro, korrika eta ibilaldiak...eta era guztietako ekintzak antolatzen dira, helburu nagusia bera izanik: euskararen erabilera etenik gabe areagotzea. Urtean askotan eta urtero errepikatzen dira ekintzak, baita emaitzak ere, bai behintzat erabilerari dagozkionak. Bistan da, beraz, ez dela nahikoa lortu nahiko genukeena lortzeko. Hirugarren modua litzaiteke —eta horretan hezkuntza komunitateak gehiago egin lezake— ikasleen eta komunitate osoaren kognizioan edo pentsamenduan eragitea gure helburuak lortu ahal izateko.

Edozein dela gaia, objektua edo estimulua, zenbat eta gehiago jakin hari buruz, gure sentimendua, iritziak, kognizioa... ere areagotu egiten da objektu haren, eta objektu haren norabideko portaera hartzeko jauzia ere errazago emango dugu. Abiadura handian gidatzeak dakarren arriskuari buruz gure ustea, iritzia edo pentsamendua sendoa bada, eta gainera, abiadura handian gidatzeak guregan kezka, ardua, eta konpromisoa sortzen baditu, abiadura moteltzeko ahalegina egingo dugu. Euskara gehiago erabiltzeko zenbait ekintza aurrera eramateko intentzio garbia azaltzen badugu, intentzio hori portaera bilakatzea posible egiteko barne eta kanpo faktoreak kontrolatzen ahalegintzen bagara eta, batez ere, helburuak lortu izana edo lortu ez izanaren inguruko kausak aztertzen baditugu, gogoeta egiten badugu, erabileraren zakua betetzen joango gara.

Kanpo-estimulu erakargarriak beharrezkoak izanagatik, hobe da gure ekintzen kontrola edo auto-kontrola edo auto-erregulazioa erdiestea. Norbera bere ekintzak kontrolatzeko gai denean, luzaroan manten dezake egoera hori. Aldiz, Herrizaingo Sailak telebistan emandako mezu traumatikoek momentuan eragina sortuagatik, ez da nahikoa izango gure portaera aldatzeko. Urte gutxian munduko 6.000 hizkun-

tzetatik %90 desagertuko omen da: zenbat «euskaldun» hunkitu du mezu horrek? Zenbat euskaldun hunkitu ote du Arrue proiektuaren emaitzek? Borondate onenez egiten ditugun kanpaina, ekitaldi eta jaiek eragin al dute guk nahi genuen norabidean? Zenbat denbora iraun du ilusioak? Zein tamainatako sustoa behar da jendeak euskara behingoz seriotasun minimo batekin aintzat har dezan? Orain urte batzuk su-kanpaia entzun orduko herritar ia guztiak herriko plazan biltzen ziren. Ikastolak ere su-garretatik berpiztu ziren, otordu gutxiarekin baina sukaldeko lan ugariaren bitartez. Gaur, euskararen hileta-kanpaia jotzen badute, zenbat bilduko ginateke herriko enparantzan? Bi patetiko eta despistaturen bat, jan-edana debalde ematen dutela pentsatzen duenen bat edo beste.

Gure norabideko helburuak lortzeko intentzioa izatea bada zerbait, baina ez nahikoa. Kanpoko akuiluak ere badu eraginik gure erantzunetan, baina ez da nahikoa. Gure jarreraren upela kontrolatu beharko genuke, auto-kontrola, auto-erregulazioaren bidez helburuak lortu ahal izateko. Baina, horretarako, jantzi egin behar da, arropak baino zerbait gehiago jantzi behar da: euskara berreskuratzea zein nekeza den kontzientzia hartzea, euskara izateak zein aberats egiten gaituen ikustea, euskararik gabe Euskal Herria zer izan litekeen irudikatzea, zein pozik bizi gaitzkeen euskaraz jabetzea, euskara gehiago erabiltzeko zer egin behar dugun pentsatzea eta abar. Hori dena, ordea, nola lor dezakegu? Geure burua heziz: gaiari buruz gehiago jakinda, diagnostikoak konpartituta, iritziak eztabaidatuta, egoerei buruz gogoeta eginez. Euskarari buruz gehiago jakiten saiatuz, euskararen gainean gogoeta eginez, gehiago erabiltzeko arrazoiak bilatuz eta esperientziak metatuz, azken batean, gure pentsamendua edo kognizioa garatuz, esatetik egitera jauzi egingo dugu, helburuak lortuko ditugu edo beti lortuko ez baditugu ere, lortu ez izanaren arrazoiak aurkitzen ahaleginduko gara eta ekintza zuzentzaileak proposatuko ditugu, eskolako jardunean euskaraz egiteko pausoak emango ditugu eta poliki-poliki euskararen erabileraren upela gehixeago betetzen joango gara.

Horretarako hezkuntza-eragileen parte hartzea ezinbestekoa da, ezinbestekoa da hezkuntza komunitatearen parte hartzea komunitate horretan euskararen erabilerak benetako indarra izango badu: euskararen erabileraren norabideko portaerak motibatzeke komunitatearen bulkada bezalakorik ez. Jai kutsuko ekitaldiak bai, baina, ea noizko gogoeta eta eztabaida guneetarako egin-aldiak eskoletan bezalaxe, eskola komunitateen eremuan.

HUHEZIn, Irakasletzako Gradu ikasketetan hartzen ditugun ia ikasle guztiak datoz euskal hezkuntza sistematik. Ikasleek nahitaez jakin behar dute euskaraz gurean ikasteko, izan ere, eleaniztasun gehigarria da gure irakaskuntza ikurrerako bat, baina betiere euskara dela ardatz. Alde horretatik, alegia, ezagutzaren alderditik, beraz, Euskal Autonomia Erkidegoko hezkuntza sisteman baino «hobeto» gaude, gure unibertso osoa baita euskalduna.

Nolanahi ere, izan dira gurean aldaketa batzuk azken urteetan, eta datu objektibo eta zehatzik ez badugu ere, ondotxo dakigu gure ikasleriaren hainbat aldagai aldatu direla. Esaterako, garai batean ikasle gehientsuenak eskualdekoak ziren; gaur egun, berriz, asko eta asko dira hiriburuetatik (bereziki Gasteiztik eta Donostiatik) eta beste eskualde batzuetatik datozenak. Horrek noski aldaketak ekarri ditu, besteak beste, ohituretan. Esaterako, garai batean bitxi samarra gerta zitekeen ikasleen arteko elkarrizketa bat gaztelaniaz entzutea; halakorik entzunez gero, burua jiratu egingo genukeen denok. Gaur egun, ordea, bete-betean ikusten dugu Arrue programaren ondorioek erakutsi digutena geurean ere badirela hein batean, izan ere gurera irailean datozen ikasleak eskolan edo institutuan ziren aurreko maiatzean.

HUHEZIn bada, bestalde, Euskara Batzorde bat, eta zereginetako bat du aldian-aldian erabileraren kale neurketak egitea. Bi kale neurketa egin ditugu azken aldian, bata 2009an eta bigarrena 2012an. Honakoak dira ondorio nagusiak ikasleei dagokienez:

Euskararen erabilera datua %62tik (2009) %50era (2012) jaitsi da. Hamabi puntuko aldea, beraz, hiru urteko epean. Guneka, honakoa izan da bilakaera:

- Klaustroan %81etik (2009) %49ra (2012).
- Kafetegian %65etik %53ra.
- Talde lanean liburutegian %54tik %47ra.

Ikusten da, beraz, beheranzko joera erabileraren alorrean. Guk antzematen genuena (eta kezka eragiten ziguna) frogatu genuen neurketaren bidez. Baina neurketak balio izan zuen bagenekiena (uste genuena, esan beharko genuke) frogatzeko, eta aurretik ere, gure usteek bultzatuta, erabakita geneukan esku-hartzea. Hala bada, 2011-2012 ikasturtean esku-hartzea egin genuen irakasletzako lehen mailako ikasleekin: Unibertsitateko ikasle hasi berriek dakarten euskararekiko jarreraren, intentzioaren eta erabileraren intentzioaren esku-hartzea, aldagai horietan eragiteko asmoz.

Esku-hartze horretan¹ euskararen gaineko iritzia eta gogoea eskatu genien hiru unetan: ikasturte hasiera-hasieran, esku-hartzea bukatutakoan (bi hilabete geroago, gutxi gorabehera), eta ikasturtea bukatutakoan. Aurreneko bi hilabetetan bost gogoeta-saio antolatu genituen, eta, oro har,

emaitza interesgarriak eta esanguratsuak lortu zirela aitortu behar dugu.

Antzeko esku-hartze bat egin genuen Eusko Jaurlaritzako² bi sailetan, 2012. urtean. HUHEZiko Kultura eta Euskara Normalizazio guneko Ahotiker taldeko kideoi mandatua egin zitzaigun Jaurlaritzatik motibazioaren bitartez bertako langileen euskararen erabilera areagotzeko. Arazo horri irtenbidea aurkitu nahian, proposamen bat egin genien Jaurlaritzan euskararen ezagutza eta erabilera sustatzen dihardutenei: Erabilera areagotzeko, besteak beste, euskararen gainean gogoeta egin behar da. Eta hori diogu Irastortzak (2010)³ lan eremuan egindako ikerlanean hipotesi hori guztiz bete delako, eta horregatik, euskara ikasteko edo hobetzeko formazioa eskaintzea baino gehiago, proposatu duguna da erakundeko langileen euskararekiko *jarrera eta portaerak* abian jartzea edo motibatzea, hainbat saioren bitartez langileen artean gogoeta bultzatuz. Beraz, euskararekiko jarrera eta portaerak aldatuko badira, euskara gehiago erabiltzea helburua izanik, zenbait portaera motibatu beharko dira, hezkuntza munduan ere euskararen erabilera areagotu nahi badugu, inplikatuak konbentzitu beharko dira. Jarrera eta portaera aldaketak ez dira besterik gabe aldatuko: aldatzeko intentzio edo konpromiso pertsonala ezinbestekoa da eta ezinbestekoa helburua lortzeko portaerak motibatzea eta motibazio prozesuaren gaineko hausnarketa egitea. Horregatik, Eusko Jaurlaritzako bi lan-alorretan, Irastortzaren (2010) tesiko ondorioetan oinarrituta, proba bat jarri genuen abian, eta lortutako emaitzak, oraingoa ere, oso interesgarri eta esanguratsuak izan dira, egindako esku-hartzearen ondoren jarrera, erabilera intentzioa eta erabileraren emaitza hobeak lortuz, esku-hartzea egin aurretik baino.

Lehenengo lan-alorrean egindako esku-hartzearen aurretik jarrera, intentzioa eta erabileraren gainean neurtutako itemak⁴ eta esku-hartzearen ondoren egindako neurketaren alderaketa egin ostean, hiru aldagai horietan —jarrera, erabilera intentzioa eta erabilera— emaitza hobeak lortu ziren, estatistikoki ere esanguratsua izanik: jarreraren kasuan, $[t(10)=-0,89; p=0,010; d=-0,78]$, intentzioarenean, $[t(10)=-0,89; p=0,045; d=-0,81]$ eta erabilerari dagokionez, $[t(10)=-0,89; p=0,022; d=-0,56]$. Izandako puntuazioen batez bestekoei erreparatzen badiegu, hiru aldagaietan emaitza hobeak lortzen dira; jarreraren kasuan puntu erdi gehiago

¹ Ahotiker ikertaldea (2012). *Unibertsitateko ikasle hasi berriek dakarten euskararekiko jarrera, erabilera intentzioa eta erabilera: esku-hartzearen eragina aldagai horietan*. [Amaitu gabea]. Mondragon Unibertsitatea, Eskoriatza.

² Ahotiker ikertaldea (2011). *Eusko Jaurlaritzan euskararen erabilera areagotzeko proiektua: Administrazioako langile euskaldunen euskararekiko jarrera, intentzioa eta portaeraren azterketa*. [Argitaratu gabea]. Mondragon Unibertsitatea, Eskoriatza.

³ Irastortza, J. (2010). *Lan munduko euskara planetako langile euskaldunen jarrera, portaera eta motibazioak: pentsamenduaren garapenetik helburuen lorpenera*. Argitaratu gabeko doktorego-tesia. Mondragon Unibertsitatea, Eskoriatza.

⁴ Jarrera eta erabilera intentzioa neurtzeko 1etik (guztiz desados) 7ra (guztiz ados) bitarteko eskala erabili da; aurkeztutako itemen inguruan «guztiz desados» (1), desados (2), nahiko desados (3), ez ados ez desados (4), nahiko ados (5), ados (6) eta guztiz ados (7) puntuazioen artean aukera egin behar izan dute. Erabilerari dagokionez ere, 1etik (inoiz ez) 7ra (beti) bitarteko eskala erabili da: [(1) «inoiz ez» (%0)], [(2) «gutxitan» (<%19)], [(3) «batzuetan» (%20-%39)], [(4) «dezentetan» (%40-%59)], [(5) «askotan» (%60-%79)], [(6) «ia beti» (%80-99)] eta [(7) «beti» (%100)].

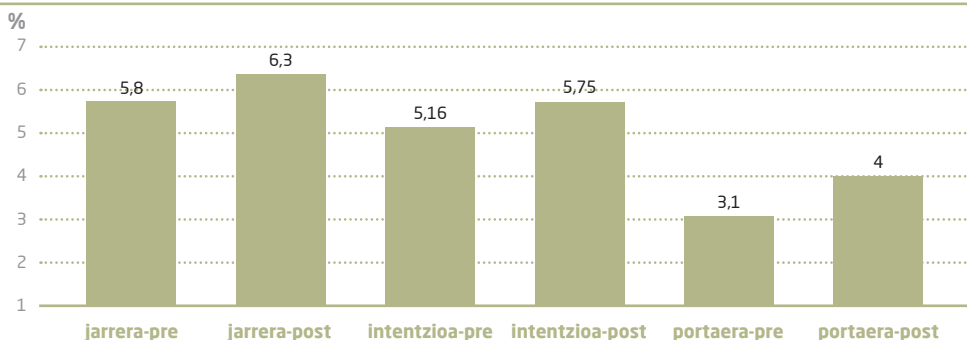
esku-hartzearen ondoren (5,86-6,27), intentzioari dagokionez puntu erdi baino gehixeago (5,16-5,73) eta erabilerari dagokionez, ia puntu bat gehiago (3,1-4,02).

Bigarren lan-alorrean egindako esku-hartzearen aurretik jarrera, intentzioa eta portaeraren gainean neurtutako itemak eta esku-hartzearen ondoren egindako neurketaren alderaketa egin ostean, hiru aldagai horietan —jarrera, intentzioa eta erabilera— emaitza hobeak lortu ziren, estatistikoki ere esanguratsua izanik intentzioari eta erabilerari dagokionez; ez, ordea, jarrerari dagokionez: jarreraren kasuan, $[t(10)=-0,89; p=0,394; d=-0,00]$, intentzioarenean, $[t(10)=-0,89; p=0,016; d=-0,96]$ eta erabilerari dagokionez, $[t(10)=-0,89; p=0,002; d=-1,13]$. Izandako puntuazioen batez bestekoei erreparatzen badiegu, hiru aldagaietan emaitza hobeak lortzen dira; jarreraren kasuan esku-hartzearen aurretik eta ondoren (6,22-6,33) dagoen aldea ez da esanguratsua, intentzioari dagokionez puntu erdi baino

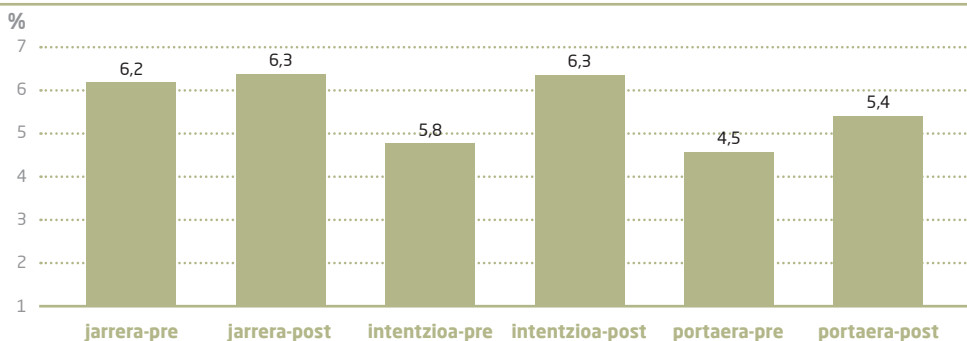
gehixeago (5,78-6,33) da bi momentuen arteko aldea eta erabilerari dagokionez, ia puntu bateko aldea dago (4,52-5,37) hasierako eta ondorengo momentuen artean.

Administrazioko langileekin zein Unibertsitateko ikasleekin egindako esku-hartzearen ondorioz, beraz, handia ez bada ere, urrats bat gehiago eman da. Apur bat gehiago behintzat bai. Argi dago haur eta nerabeekin beste estrategia batzuk erabili beharko direla, alegia, ez dutela helduekin egiten diren gogoeta saioak balioko, egokitu beharko direla; baina, dela euskararen gainean, dela euskal kulturaren gainean, gogoeta egin beharko da, eduki beharko lukete hezkuntza komunitateko ikasle, irakasle, guraso eta gainontzeko eragileek euskara eta euskal kulturari buruzko gogoeta egiteko aukera; paradoxikoa bada ere, euskarari buruz hitz egin eta eztabaidatu, euskara gehiago erabiliko bada; ahaztu ere egin gabe, jakina, euskaldun ere bagarela jan-edale zaleak gare-lako, festazaleak gare-lako, kirolzale amorratuak gare-lako...

1. Grafikoa



2. Grafikoa



ARRUE PROIEKTUAREN 2011ko EBALUAZIO DIAGNOSTIKOAREN HARIRA

PELLO JAUREGI

UPV/EHU - Euskal Herriko Unibertsitatea

SENAZ BAGENEKIEN, BAINA...

Senaz eta behaketaz sumatzen genuen hainbat kontu, datuen bidez berrestera etorri da ikerketa bikain hau. Bikaina diogu, ikerketa-diseinua hain unibertso handira hedatu izanak lanari sekulako fidagarritasuna eman diolako. Baina, horrez gain, datuen azterketa eta interpretazioan ere nabari-nabari baitira lanari darizkion kalitate eta sakontasuna.

Jakina denez, giza harremanetan kontsentsuak eraikitze aldera, auziak arrazoibidera ekarriko dituzten senaz ez besteko moduak behar izaten ditugu maiz. Hori lortu izanaren merezimendua ezagutuko nioke nik argitara eman berri diguten ikerketa honi. Eskola eta euskara bezalako gai korapilatsuak, lasai, hotz eta mahai gainean datu sendoak ditugula hitz egitea ez baita hutsaren hurrengo konturik. Bejondeiola, beraz!

«Usaintzen» genituen eta ikerketa honek berretsi dituen artean, nik, behintzat, honako ondorio hauek azpimarratuko nituzke, labur-labur:

- D ikasteredua nabarmen hedatua dago egun.
- EAEko hezkuntza sistemak hutsune nabariak ditu elebidun orekatuak sortzeko, hori delarik, esan dezagun bide batez, bere helburu fundatzaile handienetako bat. LMH4ko ikasleetatik %54,8k ez du lortzen gaztelaniaz duen adinako erraztasunik euskaraz. Eta adinean aurrera egin ahala, koska txikitu ordez handitu egiten da: DBH2ko ikasleetatik %64,6k ez du lortzen bere ikas-prozesuan gaztelaniaz adinako gaitasunik euskaraz aritzeko.
- Ikasgela barruan euskaraz egin arren, ikastetxeetako espazio libre eta informaletan, non haurrek irakasleen eragin zuzenetik aparte diharduten, euskararen erabilera oso nabarmen jaisten da.
- Oso txikia da oraino euskara lehen hizkuntza duten haurren kopurua. Oso txikia da, era berean, euskara ohiko hizkuntza duten familien kopurua.
- Oso txikia da euskarazko hedabideen kontsumoa.

— Oso txikia da euskararen erabilera eskolaz kanpoko ekintzetan.

— Adinean aurrera egin ahala, jaitsi egiten da euskararen erabilera, eta ikusten denez, baita euskarazko gaitasuna ere.

Datuak ez dira onak, baina agian bai positiboak. Datuak positiboak dira, batez ere atzera begira jarrita, honaino ekarri gaituen hizkuntza-egoera historikoaren larria nolakoa izan den gogoan hartzen dugunean. Non ginen eta non garen, ikaragarria da aldea. Oro har, euskalduntzeak ez du atzera egin, eta bai ordea aurrera egin hizkuntza-adierazle guztietan. Lehen baino dezente hobeto gaude gaur egun, nire irudiko. Hau guztia onartuta ere, datuak ez dira onak. Badugu zertan kezkatu. Hizkuntza-normalizazioa helburu, bertara iristeko oraindik falta dugun tarteak, eta hara iristeko behar ditugun erritmo eta bideak gogoan hartzen ditugunean, badugu zertan burua nekatu. Hiru hamarkadatan irakaskuntzan zentratutako hizkuntza-politika oso nabaria izan dugu gurean. Haren emaitza positiboak eta haren muga argiak ere oso agerian gelditu dira ikerketa honetan. Bada garaia, irakaskuntzaren alorrean lortutako emaitzei uko egin gabe, bestelako hizkuntza-politikaz aritzeko. Hizkuntza-politika bat, hain zuzen ere, irakaskuntzari adinako garrantzia familia, komunikabideak, eta aisialdia bezalako eremuei emango diena.

HELDUAK, HAURREN HIZKUNTZA-SOZIALIZATZAILE ETA EREDU

Hausnarketa orokor batetik hasi nahi nuke, helduen eta haurren arteko hizkuntza-harremana solasera ekarrita.

Erregresio anizkoitzaren azterketak erakutsi duenez, ikasleen eskolako erabilera orokorra hobekien azaltzen duten aldagaiak honako hiru hauek dira: 1) *Erabilera eskolaz kanpoko jarduerak antolatuetan*, 2) *Hizkuntza-eredua*, eta 3) *Irakasleen erabilera beraien artean*. Bai LMH4koan bai DBH2koan nabarmentzen dira hauek guztiak. Horiez gain, laugarren bat ere erantsi daiteke, nahi izatera: Etxeko

erabilera, baina hau DBH2koen kasuan ematen da argi, ez LMH4koen artean.

Ongi da: zer neurtzen dute aldagai hauek bereziki? Aldagai horien atzean dauden galderei erreparatuta, nik esango nuke, aldagai hauek, bereziki, helduen hizkuntza-jokaeraren berri ematen digutela beste ezer baino gehiago. Horietan, aldiz, ez da argi ageri ikasleek beren artean harreman-sare informaletan duten hizkuntza-portaera zein den.

Egin dezagun banan banako azterketa:

— *Erabilera eskolaz kanpoko jarduera antolatuetan* aldagaia hiru aldagai trinkotuz sortu da. Lehenengo aldagaiaren galderak (*zein hizkuntzatan... klase partikularretan?*), nire ustez, irakasleek darabilten hizkuntzaren berri ematen digu ororen gainetik, baina, baita ere, ikasleek irakaslearekiko duten hizkuntza-harremanarena. Ordea, ez dut uste hainbeste ematen digutenik ikasleek beren artean erabiltzen duten hizkuntzaren berri. Bigarren aldagaiaren galderak (*zein hizkuntzatan... eskolaz kanpoko ekintzetan?*) nahiz hirugarrenarenak (*zein hizkuntzatan... udaleku edo kanpamentuetan?*), ildo beretik, begiraleen, entrenatzaileen edo hezitzaileen hizkuntza-jokaeraren berri ematen digute bereziki, eta ondorioz haurrek edo gazteek heldu haiekin ari direnean duten hizkuntza-portaera ere ikusten dugu, baina ez da argi gelditzen haurren edo gazteen harreman horizontaleko hizkuntza-norabidea nolakoa den. Interpretazio honen eraginez, nik aldagai honetan, helduaren eta haurren arteko hizkuntza-harremanaren neurketa ikusten dut, beste ezer baino gehiago.

— *Hizkuntza-eredua* aldagaiak ere gehienbat irakasleen hizkuntza-portaeraren berri ematen digu, eta, ondorioz, heldua dugu lehen planoan. *Hizkuntza-eredua* aldagaia, egia esan, *eskolako erabilera orokorra* aldagaiaren gertugertuko aldaera besterik ez da, eta, jakina, hortik datorkie elkarrekiko duten korrelazio handia. *Hizkuntza-eredua* aldagaiak, finean, ikastetxe bateko hizkuntza-harreman mota ugari hartzen baititu bere baitan, hor ageri zaizkigu elkar hartuta harreman bertikalak nahiz horizontalak, ikasgela barruko nahiz kanpoko harremanak. Harreman mota horietako bat helduen —irakasleen— artekoa da. Espresuki neurtu da hori *irakasleen erabilera beraien artean* aldagaiaren bidez, eta esanguratasun maila handia erakutsi du bide batez erregresioaren azterketan ikasleen eskolako erabilerarekiko. Badirudi, hortaz, eskolan, edozein erakunde hierarkikoan bezala, hierarkiaren posturik gorenetan dauden portaerak direla hierarkiaren erdiko eta beheko postuetan daudenentzat eredu

eta erreferentzia. *Hizkuntza-eredua* erakunde baten hizkuntza-arau esplizitua denez gero, irakasleen arteko hizkuntza-harremanak irizpide finko baten arabera araututa daudela pentsa daiteke. Eta uste izatekoa da, hortaz, *irakasleen erabilera beraien artean* aldagaiaren garrantzi guztia *hizkuntza-eredua* aldagaiaren adierazpenean ere ageriko dela. Ikasteredu batek, bestalde, beste harreman mota batzuk ere zehazten ditu, irakasleek ikasleekin eduki beharreko hizkuntza-harremanak, kasu. Eta zehaztu bereziki horixe zehazten du ikasteredu batek: irakasleen hizkuntza-portaera. Ikasteredu batek ez du arau espliziturik eta adosturik ezartzen ikasleek irakaslearekin erabili beharreko hizkuntzaz, ezpada uste, nahi edo itxaropena ikaslea bera irakaslearen hizkuntza-jokamoldera berez eta imitazioz makurtuko dela. Hau bezalako harreman bertikaletan, nork uka, irakasleak duela eskua, eta ez ikasleak, hizkuntza-norabidea erabakitzeak garaian? Beraz, berriz lotzen dugu *hizkuntza-eredua* aldagaia irakaslearen hizkuntza-jokaerarekin. Badira bestelako harreman motak, hala ere, ikasteredu batean aintzat hartu beharrekoak. Ikasleen arteko harreman horizontalez ari gara. Eta halakoei dagokienez, esan nagusiki bi egoera bereizten direla: ikasgela barrukoa, eta, ikasgelatik kanpoko egoera informal guztiak (jolasleketan ematen dena bezalakoa). Lehenengotik hasita, esan ikasleen arteko ikasgelaren barruko harremanak ez dela inondik ere guztiz «askea», irakaslea haiekin eta haien ondoan baitago, eta haren larderia ezin baita guztiz alboratu egoera formal batean (Hain zuzen ere, irakaslearen esku hori da esku hartze pedagogikoaren baliabide nagusienetako bat, nagusia ez bada). Honek bigarren egoerara garamatza: ikasgelatik kanpoko egoera informal eta irakasleen eragin zuzenik gabekoetara. Zinez halakoetan eta ez bestetan ikusten da ikasleen arteko harremanak berez nolakoak diren. Gauzak horrela, *hizkuntza-eredua* aldagaiaren azpian aterpetzen diren hizkuntza-harreman motak askotarikoak izan arren, gehien-gehienak irakaslearen zuzeneko hizkuntza-eraginaren isla dira. Horregatik uste dugu aldagai honen bidez helduen hizkuntza-jokaera gehiago antzematen dugula ikasleen berezko jokaera baino.

— Azken aldagaia *etxeko erabilera* dugu. Oinarritzko aldagai batzuk batuz sorturiko aldagai trinkoa da hau ere. Bada, aldagai trinkoak dituen lau adierazleetatik hiruk helduaren presentzia hartzen du bere baitan: 1) *zein hizkuntzatan hitz egiten duzu aitarekin?*, 2) *zein hizkuntzatan hitz egiten duzu amarekin?*, eta 3) *etxekoek, denek, batera zaudetenean (jatorduetan, telebistan...)* *zein hizkuntzatan hitz egiten duzue?* Laugarren adierazlea da bestelako bakarra, neba-arreben arteko harremanari erreparatzen baitio, eta, hortaz, ez da lehen batean inongo helduren

¹ Etxeko erabilerari dagokionez, bada beste adierazle ezin interesgarriago bat galdetegiak berak jaso duena: *zein hizkuntzatan hitz egiten dute zure gurasoek beraien artean?* Adierazle hau ez da kontuan hartu *etxeko erabilera* aldagaia osatzeko garaian. Eta hori ulertzeko da. Baina, tamala hartu dugu erregresioaren azterketa egiterakoan aldagai hau aztertu ez izana, eskolaren kasuan *irakaslearen erabilera beraien artean* aldagaiaz egin den bezala.

presentzia zuzenik antzematen: 4) *zein hizkuntzatan hitz egiten duzu neba-arrebekin?* Beraz, aldagai trinko honen atzean ere, aurreko aldagaietan bezala, helduen hizkuntzaren portaera eta eragina ikusten da ororen gainetik, kasu honetan gurasoen jokaera eta eragina¹. Guk uste dugu ez dela haurra, heldua baizik, heldu-haur harreman batean hizkuntza-norabidea erabakitzen duena.

Helduen eraginari buruz argudiatzen ari garen ustea zuzena bada, labur-labur esan genezake orduan, haur eta nerabeen eskolako hizkuntza-erabilera hobekien azaltzen duen faktorea helduen hizkuntza-jokaera dela, heldu horiek irakasleak, begiraleak eta gurasoak direlarik. Horra hor urrezko hirukia! Haurren euskalduntzea, hortaz, helduen ardura, egitekoa eta erantzukizuna da. Helduek euren jokabideaz hizkuntza-ingurune edo sozializazio-eremuak eraikitzen dituzte. Handik edango dute haur-nerabeek. Handik hartuko dute arnasa. Handik hartuko imitatzeko eredua.

ETXKO ERABILERAREN ERAGINA

Ditudan datuen arabera², gazteek etxean gurasoekin aritzekoan duten hizkuntza-jokaera eta gazte beraiek kalean lagun euskaldunekin ari direnean dutena, biak ala biak elkarrekiko oso gertukoak dira. Neurriren bat ematearren: gurasoekin (biekin ala bakarrarekin) etxean euskaraz hitz egin ohi duten hamar gazteetatik zazpik-edo du kalean ere lagun euskaldunekin euskaraz aritzeko joera edo ohitura³. Datu horien argitan, ondorioztatu izan dut hainbat foro eta artikulutan egoera informaletako hizkuntza-erabileraren erroak nagusiki familiak ezartzen dituela. Izan ere, familiarena baita haurren lehendabiziko sozializazio-eremu nagusia, eta familiak landatutako haziak lagunartea bezalako ondorengo sozializazio-eremutan garatuko baitira gero oharkabeen.

Etxearen eta etxeko eraginak nire ikuspegian duen funtsezkotasunarengatik, jakin-minez jo nuen emaitzen azterketara, Arrue Ikerketa nire eskuetara iritsi bezain laster. Ikerketa honek etxeari eta etxekoei buruz nuen uste edo hipotesia baieztatuko al luke? Horra, nire irrikaren arrazoietakoa bat. Berehala konturatu nintzen, hala ere, ez zela erraza izango nik nituen datuak Arrue Ikerketak ematen zituenekin oso-osorik alderatzea. Batean eta bestean, ikerketaren diseinua, unibertsoaren osaera, eta bereziki aldagaien egitura, ez baitziren bat. Esaterako, Arrue ikerketak *eskolako erabilera orokorra* hartu izan du hizkuntza-erabileraren adierazle nagusi gisa, eta bere baitan haztapena eginez bestelako harreman-motak batu ditu, zehazki irakasle-ikasle eta ikasle-ikasle arteko hizkuntza-harremanak, bai ikasgela

barrukoak bai ikasgelatik kanpokoak. Aitzitik, nik egindako bi ikerketetan, *lagunartean lagun euskaldunekin erabilitako hizkuntza* aldagaitik atera izan dut erabileraren neurria. Neurri horrek gazteen arteko harremana besterik ez du gogoan hartzen. Neurri horretan ez da islatzen ez helduen eragin zuzenik ez egoera formalen haririk. Jakitun, hortaz, ezin izango nuela bi ikerketak behar bezala alderatu, ez horregatik galdu nuen gogoia etxekoek ikasleen hizkuntza-jokaeran duten eraginaz Arrue Ikerketak zioena ikusteko.

Hainbat pasartetan, bai, argi ikusten da etxeko erabileraren eragina eskolako erabileran. Nabarmena, esaterako, DBH2koen erregresio azterketan. Baina, nire harridura sekulakoa izan da, aitor dut, LMH4koen erregresio azterketan garrantzia bera agertu edo berretsi ez denean. Azal ditzadan, bada, nire harriduraren nondik norakoak.

1. Emaizta, berez, senaz bestekoa iruditzen zait. Ez dator, behinik behin, bat nire logikarekin. Lanaren ondorioetako bat da 13-14 urteko nerabeen eskolako erabileran etxeko erabilerak nabarmen eragiten duela, baina oso gutxi 9-10 urtekoen artean. Senak, niri behintzat, bestelakoa agintzen dit, hots, haurrak adinean gazteagoa izan, handiagoa beharko lukeela izan etxeko eraginak, eta ez alderantziz. Izan ere, nik uste dut nerabeek baino, 9-10 urteko haurrek dutela barrua zabalagoa eta sentiberagoa etxeko esanak eta jokaerak aintzat hartzeko. Ikerketa psikologikoei horixe berresten dute behin baino gehiagotan. Zentzu komunak ere antzeko zerbait esaten digu. Nerabezaroaren ezaugarri behinenetako bat da, hain zuzen ere, etxekoekiko loturak apurtzen hastea, berezko nortasuna finkatu eta mundura zabaltzeko bidean. Nago Arrue ikerketak eman duen emaitza paradoxiko honek zinez azalpen sakonagoak beharko lituzkeela. Nik, behintzat, beharko nuke.
2. Are gehiago harritzen nau emaitza horrek, korrelazio azterketari erreparatzen diogunean, ikusten baitugu *ikasleen eskolako erabilera orokorra* eta *etxeko erabilera* aldagaien artean korrelazio esanguratsuak egon badaudela.
3. Harridurarako beste iturri bat *lehen hizkuntza* aldagaia izan da. Aldagai hau etxeko erabilera naturalarekin guztiz lotuta dagoela iruditzen zait niri, nork bere etxean jasotzen duen lehen hizkuntza gurasoek haurrarekin erabiltzen duten hizkuntza baita. Datuek erakusten duten bezala, aldagai honek ikasleen hizkuntza-gaitasun erlatiboan duen eragina ikaragarria da. LMH4koen kasua besterik ez hartzeagatik, datuek diote euskara lehen hizkuntzat izan duten ikasleetatik %93k euskaraz

² Pello Jauregi (2003): *Euskara eta gazteak Lasarte-Orian (II)*, Lasarte-Oria: Lasarte-Oriako Udala.

³ Joera hau aipaturiko liburuan azpimarratzen da. Orain dela hamar urteko datuak dira horiek. Hala ere, joera bera ikusi dugu iaz, 2012. urtean, egindako antzeko beste ikerketa batean. Emaizak aurki argitaratuko dira.

aritzeko inongo arazorik ez duela⁴ egun; eta, hala berean, euskara eta gaztelania lehen hizkuntzatzat izan duten ikasleetatik %67k; ordea, gaztelania lehen hizkuntzatzat izan duten ikasleetatik %26k lortu du euskaraz zailtasunik gabe hitz egitea, eta ez bestek. Beraz, sekulakoa da aldagai honek ikasleen artean eragiten duen aldea. Datu honek ondorio garrantzitsuak dakartza berekin. Lasarte-Orian egin ditugun ikerketen arabera, badakigu hizkuntza-gaitasunean alde txiki batek ondorio ikusgarriak dituela pertsona horien hizkuntza erabilera naturalean⁵. Bestela esanda: euskaraz aritzeko oso ongi moldatzea, edo nahiko ongi moldatzea, ez da inondik inora kontu hutsala, horrek ditu-eta euskararen erabileran ondorio esponenzialak. Hala, euskaraz *oso ongi* mintzatzen diren guztiak ez badira ere bai gehienek kalean lagun euskaldunekin euskaraz aritzeko joera nabarmena izaten dute, eta, aldiz, euskaraz *nahiko ongi* mintzatzen diren gehienek egora berdinean erdaraz egiteko joera argia erakusten dute. Beraz, *lehen hizkuntza* aldagaiak ikasleek *gaitasun erlatiboa* aldagaian duen eragin nabarmena gogoan harturik, zeharka bada ere, etxekoaren erabilerak eskolako erabileran duen eraginaren seinale izan beharko luke, gure aburuz.

Txostenaren egileek *lehen hizkuntza* aldagaiak ikasleek hitz egiteko erraztasun erlatiboan eragiten dituen aldeak oso nabarmenak direla aitortu ondoren, honako iruzkin hau egiten dute: «Dena den, okerra litzateke pentsatzea hitz egiteko erraztasunean aitortzen duten alde hori guztia lehen hizkuntzaren eraginez bakarrik gertatzen dela». Bai, ados, ni ere bat nator iritzi horrekin. Baina, lehen hizkuntzaren atzean begiratzean, nik batez ere etxean euskaraz hitz egiten duen familia bat ikusten dut, bi gurasoak ez badira, bai bat behintzat. Eta familia horrek, ia hutsik egin gabe, D ikastereduaren alde egiten du hautu seme-alabak eskolatu beharra dutenean. Eta, eskolaz kanpoko jardueretan, euskarazko atalak aukeratzen ikusten ditut, horretarako aukera baldin badaukate. Familia da, orduan, kateamendu positibo horren guztiaren iturri nagusia eta lehena. Ordezka ote daiteke iturri hau?

Eraginkortasunaren hizkeran hitz eginda, familiak inbertsio txikiarekin emaitza handiak lortzen ditu. Esku artean ditugun datuen arabera⁶, esan dezakegu etxe euskaldunetan hazi eta aldi berean D erduan ibilitako gazteetatik %76,4k ohitura izaten duela lagun euskaldunekin euskaraz aritzeko, eta haietatik %97k oso ongi hitz egiten duela euskaraz. Eskolak, ordea, inbertsio handiekin emaitza txikiak lortzen ditu. Hau da: D erduan ibili arren, etxe erdaldunetan hazitako gazteetatik %20k ez bestek jokatzeko du ohituraz euskaraz harreman informaletan, eta haietatik %30k ez bestek izaten du euskaraz hitz egiteko gaitasun ona, arrunta eta normalizatua.

⁴ Eta ez dute arazorik, euskaraz gaztelaniaz baino errazago egiten dutelako, edo bi hizkuntzetan berdintsu ari daitezkeelako.

⁵ Op. cit. 60 orrialdean.

⁶ Op. cit. 75 orrialdean.

OHAR METODOLOGIKO BAT: ERABILERAREN NEURRIA

Zein argazki lortuko genukeen *eskolako erabilera orokorra* aldagaia bestela neurtua izan balitz? Aldagai trinko horren %40a ikasleen arteko erabilera informalarik dagokio, eta gainerako %60a egoera formalei loturiko erabilera motak dira (bai ikasgela barruan ematen direlako, bai irakaslearen presentzia gertatzen direlako). Hau bezalako aldagai trinkoaren orde, ikasleen arteko erabilera librea jolaslekuetan eta ez besterik hartu izan balute erabileraren neurri, zer?

Irakaskuntzaren benetako emaitza ikusten da ikasleek berezko harremanetan dihardutenean, egoera formaletik at eta irakaslearen presentzia zuzenetik aparte. Egoera aske eta informal horietan eta ez bestetan ikasleak agerian uzten du zer duen barneratuta eta zer ez, aditzera ematen du egoera formalek eta irakaslearen jardun pedagogiko eta linguistikoek nola eta zein neurritan eragin dioten.

Ikasgela barrukoa bezalako egoera formal batean (formala, arau esplizituz beteriko eremu batean, ikasleak irakasle baten begiradapean daudelako), hizkuntza-araua dugu arau esplizitu horietako bat, eta irakaslea bera arau horren bultzatzaile eta zaintzaile nagusia. Beraz, eremu formal batek irakasleari ematen dion ahalmena edo larderia baliabide pedagogiko bihurtzen da hizkuntza-gaitasunean emaitza batzuk (baita bestelako helburu hezitzaileak ere) lortzeko.

Hartara, bi alderdi horiek, hots, irakaslea eta ikasgela, irakaskuntzaren ikuspegia ematen digute. Jolaslekuak, ordea, ikaskuntzarena, horretan gordin ageri baita zerk hartu dituen erroak ikasleen barruan eta zerk ez. Haur eta gazte horien gizarte ohiko hizkuntza-jokaerak antza handiagoa izango du jolaslekuetan erakusten duten jokaerarekin, ikasgelaren barruan edo irakaslearekiko harremanetan erakusten duten jokaerarekin baino.

BESTE OHAR METODOLOGIKO BAT: BOSTEKO ETA BIKO ESKALAK

Beti erabileraren neurketa gogoan dugula, konturatu naiz hainbat aldagai bost adarretako eskalarekin neurtu direla, beste batzuk bikoarekin neurtu diren bitartean. Bosteko eskala gradualea da, eta badu tarteko maila bat (*bi hizkuntzetan berdin*). Maila horretako datuak erdian baitaude, ez dugu argibiderik jakiteko datuok euskaren muturrekin edo gaztelaniaren muturrekin lot daitezkeen, biko eskala batean egiten den bezala. Batzuetan kopuru txikiak daude maila honetan (%5,5), bestetuetan ez dira hain

kopuru txikiak (%18,7), eta gehienetan bi ertz haien arteko baloreetan ibiltzen dira (%12-13 inguruan).

Biko eskala, ordea, dikotomikoa da: *euskararen aldera beti edo gehienetan*, batetik, eta gaztelaniaren aldera beti edo gehienetan, bestetik. Hau bezalako aldagaietan espresuki ezabatzen da bosteko eskalak duen erdiko maila. Erdiko maila hori kenduta, beraz, galdetegia erantzun dutenek hautua mutur batera ala bestera egin behar dute ezinbestean, ezin baitute erdiko egoera definitu gabea aukeratu.

Metodologiaren ikuspegitik ez dut eragozpen handirik eskala mota bat ala bestea erabiltzeko, biek ala biek informazio esanguratsua ematen baitute. Baina, datuak alderatzen ditugunean, nola eragiten die korrelazio eta konparazio estatistikoaren bestelako eragiteei bosteko eskalan, batzuk, eta biko eskalan, beste batzuk, datuak lortu izana? Zalantzak ditut, baina ez naiz beste deus gehiago esaten ausartzen. Gogoan hartu behar da, esaterako, *eskolako erabilera orokorra* aldagaia bosteko eskala batean neurtu den bitartean, *etxeko erabilera* aldagaia nagusiki bikoarekin egin dela.

BITXIKERIA BAT: KLASE PARTIKULARRAK

Bukatzeko, bitxikeria batentzako tokia.

Datuek diotenez, LMH4koen %63,5ek hartzen ditu klase partikularrak, eta are gorago egiten du kopuru horrek DBH2koen artean: %81ek.

Ez dut horri buruzko interpretazio soziolinguistikorik orain egingo. Pedagogoa naizen aldetik, ordea, beste zerbaitek aztoratu dit barrena datu hori ikusita. Ez al da kopuru handia, izugarri handia, eskolaz gain klase partikularrak hartu beharrean diren haur eta nerabeen kopurua? Niri, behintzat, ikaragarria iruditzen zait.

Zer dago horren guzti horren atzean? Hezkuntza sistema baten ezintasuna gero eta hanpatuagoko curriculum bati heltzeko? Gurasoen irrika neurririk gabea, agian, seme-alaben emaitza akademikoak hobetzeko? Ez ditut nire susmoak orain plazaratuko, ez da-eta hau horretarako plaza egokia. Hala ere, hortxe gelditu zait arra barruan jira eta buelta. Erantzuna, beste batean beharko du.

GAZTEEN EUSKARAREN ERABILERA, EZAGUTZA ETA ESKOLAREN ERAGINA

LIONEL JOLY

Soziolinguista. Euskaltzaindia

SARRERA

Artikulu txi honetan Arrue ikerketa kuantitatibo erraldoia dugu hizpide. Arrue proiektuak ibilbide luzea ezagutu du 2004an abiatu zenetik, hainbat ikerketa egin izan da proiektuaren babesarekin, hemen bereziki 2011an LMH4ko eta DBH2ko ikasleei pasatutako galdeketa irakurketatxo bat egiten saiatuko gara. Irakurketatxo bat diogu, artikulugileoi artikulua laburra izatea eskatu baitzaigu alde batetik eta bestetik gaian dagoen aberastasun bibliografikoa kontutan hartuta Arrue proiektuaren eta 2011ko galdeketa irakurketa kritiko sakona lantxo hau prestatzeko behar izan duguna baino askoz denbora gehiago beharko bailitza-teke.

Galdeketa helburua gazteek eskolaren esparruan egiten duten hizkuntza erabilera aztertzea eta datuak hainbat aldagaien arabera aurkeztea da. Benetan oso aberatsa da galdeketa, aldagai asko hartu da kontutan, soziolinguistikan eraginkorrak izaten diren aldagaiak hain zuzen ere. Metodologiari dagokionez ikerketa kualitatiboa da aztertzen ari garena, metodologi honen abantailak asko dira: informazio asko jasotzen da, pertsona askori buruz, zuzenean baliagarria da eta zuzenean interesatzen zaigun gaiari buruz dira jasotzen ditugun informazioak. Bere mugak ere baditu metodologi horrek: finezietan sartzeko zailtasunak daude; jarrerak nahi baino gehiago eragin dezakete erantzunetan, behatzailearen paradoxa ezin da erabat baztertu etab. Gure kasuan erraldoia da behaketa: inkesta ia 36.000 pertsonari pasa zaio, ez lagin bati baizik eta aztertu nahi zen mundu osoari. LMH4ko eta DBH2ko gazteak izan dira ikerketaren helburua, hori da 9-10 eta 13-14 urteetako gazteen eskolako hizkuntza ohiturak behatu dira. Bi adin taldeen artean beraz 4 urte baino ez daude, dena den garapen sozio-pertsonalean lau urte horiek funtsezkoak dira. Hirurogei urteko eta hirurogeita lau urteko hiztunen hizkuntza ohiturak konparatuz gero seguruenik datuen artean ez litzateke ezberdintasun handiegirik jasoko, baina nerabeen kasuan lau urte horiek oso garrantzitsuak dira. Aldaketa sozio-pertsonalean eta kognitiboan garapen handia gertatzen da urte horietan. 9-10 urteetako adin taldea gehienbat haurtzaroari lotuta dagoen bitartean, 13-14 urteko adin taldea, aldiz, nerabeen adin taldean sartuta dago. Erreferentziak aldatzen

dira, gurasoak erreferentzia nagusia baziren haurrentzat, nerabeentzat gizartea bihurtzen da erreferentzia nagusia, mundura irekitzen da eta zabalpen honekin garapen kognitibo eta linguistikoa gertatzen da ere. Gainera, autonomizazio prozesu bat ere gertatzen da eta honi lotuta autoritatea zalantzan jartzeko ahalmen-ohitura handitu egiten da 13-14 urterekin.

Autonomizazio prozesua kontutan hartzea oso garrantzitsua da. Hasteko hizkuntza ohituretan eragina du: hizkuntzei eta hizkuntzen erabilerei jarrera batzuk eta aurreiritzi batzuk lotuta daude eta beraz hizkuntzaren erabilerak berak sentzu propioa du. Adibidez, euskara umeen hizkuntza dela eta erdara helduen hizkuntza edo antzeko aurreiritzi bat zabaldua badago gazteen artean, helduen autoritatea zalantzan jartzeko eta nagusien adin taldearekin gehiago identifikatzeko gazteek erdara erabiltzeko joera edukiko dute, gertaera hori normalean ez da agertzen umeen kasuan. Horrez gain, hizkuntza ohituretan eragin eduki ez ezik, adin aldaketak inkestetan erantzuteko momentuan ere eragina izan dezake. Behatzailearen eragin zuzena gehiago jasoko da adin talde gazteenetan eta eragina kontrako norabidekoa izan daiteke bi adin taldeen artean: Umeak autonomizazio prozesuan erabat murgildurik ez dagoelarik askoz gutxiago jarriko du autoritatea zalantzan eta beraz autoritateak eta arauak berarentzat askoz pisu handiago izango dute, eta normala denez behatzailearen eragina jasotako datuetan handiagoa izango da. Hori da, haurrak pentsatzen badu eskolako gelan euskaraz egin beharko lukeela, nahiz eta berak ez egin, autoritateari aurre ez egiteko agian inkestan euskaraz egiten duela erantzungo du. Nerabeen kasuan fenomeno hau seguruenik gutxiago gertatzen da eta aldiz alderantzizko fenomeno gerta liteke agian. Lehen aipatu dugun aurreiritzia konpartitzen badu gazteak, autoritatea zalantzan jartzeko erdaraz erabiltzen duela esan dezake benetan euskaraz gehiagotan erabiltzen duenean. Honekin ez ditugu inkestaren datuak inondik ere zalantzan jartzen, testuinguru soziolinguistiko batean kokatzen ditugu, besterik gabe. Aipatutako bigarren hipotesia ez du garrantzi handiegirik edukiko seguruenik aurrena agian zertxobait garrantzitsuagoa izan liteke, atera behar den ondorioa ondoko hau da: ikusiko dugunez bi adin taldeen arteko emaitzak oso ezberdinak dira, eta errealitatea halakoa izango da, lehen

aipatutako faktore kognitiboak eragin handia baitute adin horietan, dena den agian posible da, handia izan aren, hain muturreko proportzioarik ez izatea bi adin taldeen artean jasotako jauzia erabilerari dagokionez. Hipotesi horiek dena den inkesta kualitatiboak eginez baino ezin dira egiaztatu, momentuz hipotesiak baino ez dira.

EMAITZAK

Artikulutxo honetan ez ditugu Arrue ikerketaren emaitza guztiak komentatuko, deigarriak edo bereziki interesgarriak iruditu zaizkigun datuak baino ez ditugu aipatuko. Ezer baino lehen aipa dezagun, datu gutxi batzuk izan ezik, orokorrean jaso diren datuak espero zitezkeenak direla iruditu zaigula. Euskal Herriko egoera soziolinguistikoa kontutan hartuta pentsatzekoak eta gutxi gorabehera aurreikusi zitezkeen datuak jaso dira kasu askotan. Ikerketa honen balio erantsia da iritzi, aurreiritzi eta usteetatik goragoko maila batera heltzen garela Arrue proiektuari ezker. Bai, jakin bagenekien adin jakin batera heltzean gazte batzuk (partez gutxienez) euskara erabiltzeari uzten diotela, orain datu konkretuak ditugu gaiari buruz, kontrastatuak eta zenbaki zehatz batzuk ere eskuragarri ditugu. Hori ez ezik, modu baikorrean pentsatuz, erabileran eragiten duten hainbat faktore ere analizatu dira inkestan. Alegia, euskarari eusten dioten gazteen ezaugarriak jaso dira eta euskararen erabileran eragiten duten aldagaiak diskriminatu dira. Kasu honetan ere, gehienetan ez uste handiegirik ez bada jaso emaitzetan datu kuantitatibo eta kopuru zehatzak ditugu inkestari ezker. Kasu batzuetan gainera ez ustekoren bat ere jaso izan dugu, bereziki euskararen erabileran eragiten duten faktoreen sailkapenean.

AZTERTUTAKO POPULAZIOAREN ALDAGAIEN DESKRIBAPENA

Datuak egoki aztertzeo aztertzen ari garen munduaren ezaugarriak ongi ezagutzea ezinbestekoa da. Aztertutako populazioaren aldagai soziolinguistikoen azterketak gazteen bizi-testuinguruaren giro soziolinguistikoa ezagutzeko balio digu. Ikastetxea kokatua dagoen herriko euskaldunen proportzioa funtsezko datua dugu, datu hori jakinda ikusiko dugu zenbat gazte bizi den zonalde nagusiki euskaldun batean eta zenbat zonalde erdaldun batean¹. Hori bai, herrietan euskararen ezagutzaren portzentajeak ezagutzea ez

digu zuzenean informaziorik ematen herriko erabileraren proportzioari buruz. Berez herrian gertatzen den erabilerak zehazten digu ea herri hori euskararentzat arnagune bat izan daitekeen edo ez. Katalanaren kasuan ezagutza %90koa baino handiagoa izan behar da herri batean herriko hizkuntza nagusia katalana izateko (Gros i LLados 2009: 107). Gure kasuan, LMH4koen %4,1 eta DBHkoen %2,9 bizi da herri batean non biztanleriaren %80 baino gehiago euskalduna den. Hain muturrekoa izan gabe, Arrue ikerketaren egileek ikasleen %27aren ikastetxea euskaldunak %60 eta %100 artean duten herrietan kokatuta dagoela aipatzen du. Onar dezagun seguruenik ezagutza %60 baino altuagoa den herri batean euskararen erabilera nagusia ez bada ere kasu gehienetan proportzio esanguratsuetan jaso beharko litzatekeela. Ezagutzaren datu horiek kale neurketetan jasotakoekin konparatzea interesgarria litzateke dena den herri mailako fidagarritasuna ez da izaten Euskal Herriko Kale Neurketen behaketetan.

Azttertutako ikasleen lehen hizkuntzari dagokionez datu deigarriak ematen da Arrue ikerketan: DBH2koek euskara edo euskara eta gaztelania gehiago jaso dute lehen hizkuntza gisa LMH4koek baino. Aldea oso handia izan gabe (%1,9) gurasoen hizkuntzaren transmisioa badirudi ez dela hazten ari. Gainera, 2.1.6 atalean agertzen den moduan, kontutan hartu behar da DBH2ko gurasoen proportzio altuago bat jaio dela Euskal Herrikan kanpo LMH4koena baino. Hori da, LMH4koen gurasoak bertokoagoak izanik ere, haien haurrek proportzio txikiagoan jaso dute euskara lehen hizkuntza bezala. Ez da katastrofista izan behar datu horiekin, Arrue ikerketa ikasleen erabilera ikertzeko helburua zeukan eta ez euskararen transmisioa. Hori bai, interesgarria litzateke transmisio horretan zer gertatzen den gehiago aztertzea, bi adin taldeen arteko ulertzeko arrazoi bat baino gehiago egon liteke: 1) transmisioan moteltze bat gertatzea, 2) LMH4koen gurasoen artean euskaldun gutxiago izatea, 3) adin talde honetan jaiotze tasa altuagoa jaso izana zonalde erdaldunetan, 4) hiru urte baino lehenagoko eskolatzet² tasetan aldeak izatea etab.

Gurasoen jatorria labur aipatu dugu dagoeneko, inkestan beste datu interesgarri bat ematen da, bi ikasmailetan gurasoen %10 eta %11 artean atzerrian jaiotakoak direla aipatzen da. Datu horiek konparatzen baditugu ikasleen lehen hizkuntzarekin konturatzen gara gazteen %4,5-ak baino ez duela euskara edo gaztelania ez den hizkuntza bat jaso. Atzerriko guraso batzuk haien jatorrizko hizkuntza haien seme-alabei³ ez dietela transmititzen suposa genezake.

¹ Proiektuaren txostenean bertan adierazten den moduan, gainera, aldagaiak askotan elkar loturik daude.

² Kontuz ibili behar da «lehen hizkuntza» kontzeptuarekin, ez da zuzenean «ama-hizkuntza». Gaur egun ume gehienak 3 urte eduki baino lehenago joaten dira haurtzaindegira eta beraz eredu euskaldun batean sartzen badira euskara eta gaztelania jaso dezakete hiru urte eduki baino lehenago, euskara «ama-hizkuntza» sekula jaso izan gabe eta etxean euskararik inoiz entzun gabe. Hala ere, interesatzen zaigun gaiari dagokionez, 2.1.5 puntuan ikusten den moduan bi adin taldeen artean D ereduaren eskolatutako gazteen proportzioa altuagoa da LMH4koen artean DBH2koen artean baino.

³ Anekdotikoki aipa dezagun hizkuntza soziologiaren sortzaileen hasierako lan anitz, 60ko hamarkadan, EEUUko immigranteen hizkuntzen bilakaerari eta transmisioari buruzkoak izan zirela hain zuzen ere.

Kontuz ibili behar da, hala ere, datu horiekin. Euskal Herrian gertatzen den immigrazioa neurri esanguratsu batean Hego eta Zentro Amerikatik dator, beraz guraso horietako batzuen lehen hizkuntza gaztelania izan da seguruenik. Gainera Calvet-ek aipatzen duen moduan, immigrazioaren gazte batzuk integrazio maila altuagoa bat aldarrikatzeko gurasoen hizkuntza atzerritara ezagututa ere ezagutzen ez dutela aipa dezakete (Calvet 1987:104). Arrue proiektua gazteen erabilerari buruzko ikerketa izanik normala da xehetasun gehiagorik ez ematea gurasoen jatorrizko hizkuntzei buruz.

Erabilerarekin lotura zuzena izaten dituzten ezaugarri soziolinguistikoak dira «populazioaren aldagaien deskribapen» atalean aurkezten direnak. Datu bat bereziki interesgarria eta deigarria iruditu zaigu. 2.1.4 atalean ikasleen lehen hizkuntza aurkezten da eta 2.1.7 atalean hitz egiteko erraztasun erlatiboa aurkezten da. Jauzi argi bat agertzen da bi adin taldeen artean datu horien korrelazioan.

Laukian ageri den moduan, 9-10 urterekin, eskolaren eraginez eta beste hainbat gizarte faktoreen eraginez lehen hizkuntza eta gaitasun erlatiboaren arteko korrelazioa

euskararen alde jaso bada ere, 13-14 urteko ikasleen artean, aldiz, korrelazioa gaztelaniaren alde dago. LMH4ko ikasleen kasuan euskara bakarrik izan dutenen kopurua baino 1,3 puntu handiagoa da euskaraz gaztelaniaz baino hobeto moldatzen direnen kopurua. Kopuru hori bi hizkuntzak batera ikasi dutenen kopurutik datorrela suposa liteke⁷. Ohar gaitezen irabazia badirudien arren nahiko txikia dela irabazia: bai euskara eta bai gaztelania lehen hizkuntza izan dituzten ikasleen artean desoreka bat euskararen (edo gaztelaniaren) alde egon zitekeela kontutan hartzen badugu. LMH4koen artean ez dirudi horrelako joera handiegirik dagoenik. Bi hizkuntzak lehen hizkuntza izan dituzten ikasle kopurua baino handiagoa da LMH4an euskaraz eta gaztelaniaz berdind moldatzen diren gazteen kopurua, 10,5 puntu altuagoa hain zuzen ere. Adin talde honekin bukatzeko, gaztelania bakarrik jaso duten ikasleen kopurua gaztelaniaz hobeto moldatzen direnen kopurua baino 7,2 puntu txikiagoa da. Badirudi beraz ikerketaren adin talde gazteenean eskolaren eragina nahiko esanguratsua dela gazteen hizkuntza gaitasun aitortuari dagokionez: 3 urte baino lehenago ikasi ez dutenen (beraz asko sinplifikatuz⁸ neurri handi batean eskolan ikasi dutenen) kopuru esanguratsu⁹ bat heltzen da euskara gaztelania beste ezagutzera.

1. Taula. LEHEN HIZKUNTZA ETA GAITASUN ERLATIBOA (%)

	LMH4 Lehen hizkuntza	LMHA Gaitasun erlatiboa	Korrelazioa ⁴	DBH2 Lehen hizkuntza	DBH2 Gaitasun erlatiboa	Korrelazioa	LMH4koen DBH2koen korrelazioen arteko aldea
Euskara ⁵ / Euskara hobeto ⁶	19,8	21,1	+1,3	20,4	18,5	-1,9	-3,2
Bai euskara bai gaztelania/ Bietan berdind	13,7	24,2	+10,5	15	16,9	+1,9	-8,6
Gaztelania/ Gaztelaniaz errazago	62	54,8	-7,2	60,2	64,6	+4,4	+11,6
Beste hizkuntza bat	4,5		+1,3	4,4			

⁴ Korrelazio positiboa jaso dugu hizkuntza jakin baten gaitasun erlatiboa hizkuntza horren lehen hizkuntza baino altuagoa denean eta negatiboa alderantziz gertatzen denean. Kopuru positiboak eta negatiboak ez datoz bat gaitasunaren kasuan «beste hizkuntzak» kontutan hartzen direlako baina gaitasunean aldiz ez direlako kontutan hartu «beste hizkuntzak».

⁵ Lehen hizkuntzari buruzko informazioa.

⁶ Gaitasun erlatiboari buruzko informazioa. Hurrengo laukietan banaketa bera egin dugu: Lehen hizkuntzari buruzko informazioa / Gaitasun erlatiboari buruzko informazioa.

⁷ Lehen hizkuntza beste hizkuntza bat izan duten ikasleak eta D ereduaren ikasten duten ikasleak ere izan daitezke.

⁸ Askot sinplifikatuz diogu, izan ere beste eragin-parametroak izan daitezke: euskararen arnasmuneetan ikasleek eskolan ordezkalean eta lagun artean ere ikasi ahal izan dute euskara, bereziki beste hizkuntza bat baino ez dutenek jaso.

⁹ Esanguratsua izanik ere agian espero edo nahiko litzatekeen baino mugatuagoa izan liteke noski baina irabazi garbia ezin da ukatu.

Ikerketaren beste adin taldean, lau urte zaharragoen artean beraz¹⁰, korrelazioak oso ezberdinak dira eta ezagutzari dagokionez lehen hizkuntza eta ezagutzaren arteko korrelazioa gaztelaniaren alde egiten da nabarmenki. Datuak bereziki deigarriak egiten dira bi korrelazioen arteko aldea konparatzen bada: euskara vs euskaraz hobeto -3,2 puntu; bai euskara bai gaztelania vs bietan berdina: -8,6 puntu eta Gaztelania bakarrik vs gaztelaniaz hobeto: +11,6 puntu. Hizkuntzaren erraztasunean bi adin talde horien artean jauzi kualitatibo nabarmena dago gaztelaniaren alde. Kontura gaitzeen jauzia ez dela hain handia DBH2koen korrelazioa aztertzen bada bakarrik, «euskara hobeto»k 1,9 puntu galtzen ditu bietan berdina mesedean (+1,9 puntu) eta «gaztelania hobeto»k 4,4 puntu egiten ditu gora¹¹. DBH2koen datu horiek bakarrik badirudi nahiko egonkorak direla kontuak baina, ikusi dugunez, bi korrelazioak konparatuz gazteen gaitasunaren historian bilakaera argia gertatzen da; ez da lineala edota finkoa.

Bi adin taldeen artean jasotzen den jauzia oso esanguratsu eta garrantzitsua iruditzen zaigu. Askotan eskolak eraginik ez duela gazteen hizkuntza gaitasunean esaten da baina agian kontuak gehiegi sinplifikatzea da, ikusi dugunez gorabehera handiak baitaude adin taldeen artean. Adin talde gazteenean eragina euskararen alde bada, bigarren adin taldean gaztelaniaren alde da. Eskolaren eragina suposa baliteke ere, ikasleen bizitza ez da eskolara mugatzen, are gehiago, ikerketa askotan agertu den bezala, gazteek eskolan pasatzen duten denbora berez mugatua da. Beste garai batzuetan hizkuntza gutxituen gain-beherean eskolaren eragina handia izan bada ere gaur egun gizartearen ezaugarri soziolinguistikoak asko aldatu dira. Europako XIX. mendean eta XX. mendearen hasieran hizkuntza minorizatuaren gainbeheraren arrazoi nagusia hizkuntza horien aurkako politika eta hizkuntza-plangintza izan zen (edo hobeto esanda botere zentralistaren indarra), bereziki bi edo hiru eragile izan zituen: eskola, jarrera/irritziak eta partez soldaduska (eta eliza zenbait kasutan). Eskola zen, garai hartan, tresna nagusienetarikoa hizkuntza minorizatuaren gainbehera lortzeko, bereziki hizkuntza minorizatuak jaun eta jabe ziren inguruetan. Gaur egun, aldiz, egoera oso ezberdina da: informazioaren trukea izugarri azkarrago egiten da eta hizkuntza erreferenteak biderkatu egin dira.

Iraganean hizkuntza-harremanen ia %100 familian, eskolan, auzoan, elizan eta udaletxean burutzen ziren biztanleri gehienarentzat. Orain irati, internet, telebista etab.ekin gauzak asko aldatu dira eta aldi berean gazteen testuinguru soziolinguistikoa ere asko aldatu da. Txostenaren 25. orrialdean aipatzen den moduan, aldagai soziolinguistikoak elkarloturik daude: «EAEko egungo errealitatean, aldagai asko elkarri loturik daude eta ikasleek guztien eraginak jasotzen dituzte batera. Esate baterako, lehen hizkuntza euskara duten EAEko ikasleak bakarrik hautatzen ditugunean, guztiek etxean euskara jasotzeaz gain, batez beste herri euskaldunagoetan bizi diren ikasleak hautatzen ari gara, lagun euskaldun gehiago dituztenak, beren herrian aisialdiko euskarazko eskaintza ugariagoa dutenak, etab. Alderantziz, lehen hizkuntza gaztelania duten ikasleak soilik hautatzean, euskara erraztasunez hitz egiteko – etxean ez ezik ingurunean ere askoz aukera gutxiago dituen ikasle taldea hautatzen dugu: batez beste zonalde erdaldunagokoak, euskarazko aisialdi gutxiago dutenak, euskaraz erraz moldatzen diren lagun gutxiago dituztenak...». Ikasleen testuinguru soziolinguistikoa nagusiki euskaraz baziren XIX. mendean gaur egun, aldiz, toki gehienetan neurri handi batean gaztelania nagusitzen joan da, hortaz, hizkuntza minorizatuaren gain-beherean eskolak toki handi edo nagusia izan bazuen ezinezkoa da gaur egun eskolak izan zuen paper berdina edukitzea hizkuntza horien mantenuan edota bilakaera positiboan, gizartearen testuingurua asko aldatu baita. Ikus adibidez Fishman-en artikulu interesgarria gai honi buruz, BAT aldizkarian argitaratu zena (Fishman 1993).

Gaitasun erlatiboari eta erabilerari dagokienez, adin taldeen artean dauden aldeak ikusita, eskolaren eragina nahiko handia dirudi adin talde gazteenetan baina jaitsi egiten da talde nagusiagoetan. Arrazoiak Arrue proiektuaren txostenean bertan aipatzen da: gizartearen hizkuntzaren erabilera sozialaren bilakaera da. Txostenean aipatzen denez, «ikasleak helduago egin ahala (gure kasuan, 9-10 urte izatetik 13-14 urtera pasatzean), pisu gehiago hartzen joaten dela gaztelaniaren erabilera soziala ikasleen egunerokoan, euskararena baino. Ondorioz, eskolan antzeko baldintzak izan arren, ikasleen hitz egiteko erraztasun erlatiboak gaztelaniaren aldeko joera du (euskara-gaztelania bikoteari dagokionez)» (Txostenaren 2.3 puntua).

¹⁰ Kontura gaitzeen Arrue ikerketa «ageriko» denboran egindako ikerketa dela, alegia bilakaera ageriko denboran aztertzen dugu eta ez denbora errealean. Diakronikoari buruzko ikerketetan bi denbora horiek izaten dira: 1) «ageriko» denborako ikerketa batean bilakaera bat konparatzen dugu adin talde ezberdinetako pertsona multzo konparatuz, hori da pertsona multzo ezberdinak dira konparatzen ditugunak. Adin talde bakoitzean dauden pertsonen antzeko ezaugarriak badituzte ere ezaugarri pixka bat ezberdinak dituzte (gure kasuan adibidez eskolaren ereduaren portzentaiak, lehen ikusi ditugun hizkuntzaren transmisioari buruzko datuak etab.). 2) denbora errealean egin daiteke ikerketa: adin talde berdina aztertzen da bere bizi-historiaren une ezberdinetan, LMH4ko ikasle horiek DBH2ra pasatzen direnean galdeketa berriz pasatzen bazaie bilakaera denbora errealean aztertu ahal izango da. Kontzeptu honi buruz ikus adibidez Labov 1994. Denbora errealean egindako ikerketa bati esker gainera aldaketa bat adin taldeari lotuta dagoen edo belaunaldiari lotuta dagoen zehaztu ahal izango da.

¹¹ Kopuru hori «Beste hizkuntza bat» lehen hizkuntza izan dutenen kopuru berdina da. Kopuruak berdinak badira ere pentsatzekoa da beste hizkuntza bat izan dutenen kopuru batek euskara ere ondo ikasi duela eta bi hizkuntzak ondo ezagutzen dituela. Hori neurri handi batean gazte horien testuinguru soziolinguistikoaren arabera eta gizarte-eskalan duten mailaren arabera izango da.

Artikulu honen hasieran aipatu izan dugun moduan, bi adinen arteko bilakaera ulertzeko elkarloturik dauden bi arrazoi ikusten ditugu: alde batetik gazteen esna denbora fisikoan aldaketa bat gertatzen da adin talde batetik bestera pasatzerakoan, eta bestetik adinarekin bat bilakaera psiko-soziala ezagutzen dute gazteek¹².

Hemen gaitasunaz agian gehiegitxo luzatu gara, Arrue proiektua erabilerari buruz dela kontutan hartuta, dena den ezaguna denez, harreman zuzena dago ezagutza eta erabileraren artean. Txostenaren hasieran aipatzen den moduan, «hizkuntza-gaitasun maila jakin batera heltzeko hizkuntza hori erabiltzea ezinbestekoa da» (1.2 puntua). Arrue proiektuan erabilerari buruz ematen diren datuak gaitasuna aztertuz atera ditugun ondorioak berrezten dituzte: jauzi handia dago euskararen erabileran aztertutako bi adin taldeen artean, bai eskolatik kanpo (eskolaz kanpoko ekintzetan: (2.1.13) eta baita eskolan bertan, familiaren testuinguruan aldiz (2.1.12) nahiko egonkorra dirudi euskararen erabilera.

ESKOLA GIROKO HIZKUNTZA ERABILERAK

Eskolako erabileretan gehiago zentratzen bagara, bi adin taldeen arteko jauzia handia dela konturatzen gara. «Beti euskaraz», «Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago» eta «bietan berdin» aukeretan dauden kopuruak batuko ditugu¹³ eta alderaketak egingo ditugu ondoko laukian.

Laukian ikusten denez alde handiena ikasleen artean gelan gertatzen da, orokorrean badirudi LHM4koek gelako formaltasuna gehiago errespetatzen dutela DBH2koek baino, bereziki lagunekin hitz egiten dutenean, irakasleekin hitz egiteko momentuan aldiz aldeak ez dira hain handiak¹⁴.

Interesgarria da ikustea LMH4tik DBH2ra dagoen aldea ikaskideekin gelan egiten diren erabilerak alde batetik eta LMH4koen gelan eta jolaslekuan arteko jauzia bestetik oso antzekoak direla, gelaren formaltasunaren irudiarekin lotuta iruditzen zaigu jauzia¹⁵.

Badirudi, gainera, LMH4koen hizkuntza harremanak pertsonaren eta tokiaren arabera aldakorragoak direla DBH2koena baino: LMH4koak egunean zehar gehiago aldatzen dira hizkuntzaz, DBH2koak aldiz kohesio handiagoa dute haien eguneko erabileren artean, kohesio hori gaztelaniaren alde delarik.

Ez dugu hemen toki gehiagorik Arrue ikerketak eskaintzen dituen informazio baliagarriak gehiago aztertzeke. Hezkuntzaren munduan bereziki, ikerketa anitz egin izan da, baina gutxi izan dute Arrue ikerketak izan duen tamaina eta proportzioa. Arrue proiektuaren emaitzak beste ikerketekin konparatzea, ondorioak ateratzea eta sortu izan diren eredu teoriko metodologikoekin konparatzea oso interesgarria litzateke. Adibide xume batzuk ematearren, BAT aldizkariaren hainbat ale berezien artikulua kontutan hartuta irakurketa interesgarri bat egin ahal izango litzateke datuei buruz. Adibidez 49. zenbakia hezkuntza mundua eta hizkuntza berreskurapenari buruz dena (bereziki Iñaki Artola eta Erramun Osaren artikulua azpimarratuko gennituzke), 53. alea euskararen erabilerari buruzkoa dena, 63. zenbakia euskararen erabilera eskola-orduz kanpori buruz dena edota 56. alea euskararen jabekuntza eskolan aipagai duena. Bat aldizkariaren 10. alea ere. Zaharragoa bada ere bereziki interesgarria zaigu, bertan Fishmanen artikulua fformatua dagoelarik. Aldizkaria ez ezik gaiari buruzko lan eta liburu monografikoek ere beste ikuspuntu bat emango luke Arrue-ren ikerketari buruz, pare bat izen aipatzearen hortxe ditugu Jasone Cenoz-en lanak adibidez edota Mikel Zalbideren *Euskararen legeak hogeita bost urte* liburua. Gai-

	LMH4	DBH2	Bi adin taldeen arteko aldea
Ikaskideekin Gelan	74	39	-35
Ikaskideekin jolaslekuan	40	24	-16
Formala/informala aldea	-34	-15	
Irakasleekin gelan	87	74	-13
Irakasleekin gelatik kanpo	75	63	-12
Formala/informala aldea	-12	-11	

¹²Bi arrazoi horiek artikuluaaren hasieran aipatu ditugu, beraz ez ditugu hemen errepikatuko.

¹³Hiru talde horiek batzea erabaki dugu alderaketak egiteko izan ere artikulutxo honetan ez dugu tokirik talde bakoitza banan banan aipatzeko, gainera hiru erantzun horiek dira nolabait euskararen erabilera esanguratsu bat suposatzen dutenak.

¹⁴Datu hori bat dator Erriondok eta Isasik elebiduntasunari buruzko testarekin jaso zituzten emaitzekin. Ikus: Erriondo, Isasi Rodriguez 1993 eta Erriondo, Garagorri eta Isasi 1998.

¹⁵Bi arrazoi horiek artikuluaaren hasieran aipatu ditugu, beraz ez ditugu hemen errepikatuko.

tasunari dagokionez bereziki interesgarria iruditzen zaigu Isasik eta Erriondok hainbat artikulua eta liburutan aurkeztu zituzten elebiduntasunari buruzko testak. Hori guztia nazioarteko bibliografia ahaztu gabe noski... Bistan denez Arrue proiektuak eskaintzen dituen datuak egoki irakurtzeko eta datuen zukua ateratzeko, lanketa sakon bat egin beharko litzateke, hemen egin dena baino askoz sakonagoa eta luzeagoa.

ONDORIOAK

Hemen ondorio gutxi batzuk baino ez ditugu laburbilduko. Gaitasun erlatiboari dagokionez badirudi jauzi handi bat dagoela LMH4koen eta DBH2koen artean¹⁶, jauzi hori eskolako erabileretan ere aurkitzen da. Esan dugunez erabilera eta gaitasuna estuki lotuta daude: hizkuntzaren gaitasun minimo bat ez badu ikasleak ez du erabiltzen eta erabiltzen ez badu ez du garatzen bere gaitasuna. Hori oso garrantzitsua da, aipatu dugunez bi adin taldeen artean ohituren mailan eta maila psikosozialean ere aldaketak gertatzen dira eta aldaketa horiek hizkuntzan bertan ere isla dute. Eten bat gertatzen bada adin jakin batean euskararen erabilerari dagokionez, gazteak ezingo ditu erreperitorio berriak garatu. Alegia, gaztea mundu berri bati irekitzen da 13-14 urterekin, garai horretan hizkuntza aldatzen badu, ezingo du mundu berri honi buruz euskaraz hitz egin; ez du erreperitorio linguistiko nahikorik edukiko, mundu honetaz euskaraz hitz egiteak ez du emozionalki beteko gainera. Baina arazoa, Arrue ikerketan agertzen den arabera, alderantzizkoa ere bada: mundu berri hori gaztelaniaz hitz egiten badu, zaila edukiko du gazteak mundu horretan integratzea euskaraz edota mundu honetaz euskaraz hitz egitea. Arrue txostenean bertan datu hori berrezten da: testuinguru

euskaldunenetan (eskola kokatuta dagoen herrian euskaldunen proportzioa %60 baino altuagoa bada) erabileraren datuak askoz altuagoak dira, eskolaren eragin baikorra euskarari dagokionez askoz gehiago jasotzen da testuinguru euskaldunagoetan beraz. Hori beste datu bat da euskararen arnasmuneak mimatu behar direla konturatzeko eta eskolaren papera, orokorrean eta testuingurua alde badi, oso baikorra dela konturatzeko. Beste kasuetan baikorra eta garrantzitsua izan arren eskolaren eragina mugatuagoa da eta eskolaz kanpoko ekintzek euskaraz izatea garrantzi gehiago hartzen dute, txostenaren bukaerako aldagaien analisisan agertzen den moduan.

ERREFERENTZIAK

BAT SOZIOLINGUISTIKA ALDIZKARIA: 10, 49, 53, 56, 60, 63.

ERRIONDO, L.; RODRIGUEZ, F.; ISASI, X., 1993: *Hizkuntza, hezkuntza eta elebiduntasuna*, Bilbo: UEU

ERRIONDO, L.; GARAGORRI X.; ISASI, X., 1998: *Hezkuntza-aren normalkuntza*, Bilbo: UEU.

FISHMAN, J., 1993: «Eskolaren mugak hizkuntza biziberri-tzeko saioan», Andoain: *Bat aldizkaria*, 10.

LABOV, W., 1994: *Principles of linguistic change*. Internal factors, Cambridge: Blackwell.

ZALBIDE, M., 2010: *Euskararen legeak hogeita bost urte. Eskola alorreko bilakaera: balioespen-saioa*, Bilbo: Euskaltzaindia

¹⁶ Datu hori bat dator Erriondok eta Isasik elebiduntasunari buruzko testarekin jaso zituzten emaitzekin. Ikus: Erriondo, Isasi Rodriguez 1993 eta Erriondo, Garagorri eta Isasi 1998.

ETA MAHAIARI HIZKUNTZEN DIDAKTIKAREN HANKA GEHITUZ GERO?

IBON MANTEROLA

UPV/EHU - Euskal Herriko Unibertsitatea.

Hizkuntzaren Jabekuntza eta Erabilerak Ikertaldeak / Munduko Hizkuntza Ondarearen UNESCO Katedra

1. ABIAPUNTUA¹

Datu oso interesgarriak erakutsi ditu Arrue ikerketak eskolaren testuinguruko euskararen erabileraz. Honez gero hainbat alditan azpimarratua izango dela pentsatuta ere, ez genuke aipatu gabe utzi nahi ikerketan bi adin tarte ezberdinetako ikasle guzti-guztiekin parte hartu dutela. Ez dago edozeinen esku tamaina horretako ikerketa bat egitea. Jakina, erakundeen arteko elkarlana dago horren atzean, eta hori ere nabarmendu nahi genuke.

Euskararen biziberritze prozesuaren ikuspegitik, Arrueko emaitzek utzi duten ondorio orokor bat da eskolaren bidez belaunaldi berriei euskara irakasteak ez dakarrela berez eta modu automatikoa ikasle horiek euskaraz egitea. Eskolaz kanpoko testuinguru soziolinguistikoak eragiten du ikasleen euskararen erabileran, eta baita kontsumo edo praktika kulturalak ere (telebista, musika). «Eskolak berak bakarrik ezin du», nolabait.

Baina ikasleen adinaren, eta beraz, eskolaldiaren arabera aldeak daudela ere badakigu Arrueri esker. Hainbat aztergaiaren kasuan agertu da oro har LH 4ko ikasleek DBH 2koekin baino gehiago egiten dutela euskaraz. Hemendik abiatuta iradoki den ondorioa interesgarria da oso, hau da, eskolak eskolaldiaren garai batzuetan euskararen erabilera bultzatzeko ahalmen handiagoa duela. Edo alderantziz esanda, eskolaz kanpoko eragile eta praktika linguistikoek aurrean nolabaiteko babeslekua izan badela eskola, baina askoz gehiago LH 4ko ikasleentzat DBH 2ko ikasleentzat baino.

Emaitza orokor hauek gogoan, munduko beste txoko batzuetan erakutsi dena baieztatzeraz dator Arrue: eskola funtsezko eragilea eta esparrua dela hizkuntza gutxitu bat biziberritzeko (Fishman, 1991; Hornberger, 2008; May eta Hill, 2008; Martí et al., 2005). Baina era berean, eskolaren mugak agerian geratzen dira, berak bakarrik ezin baitu biziberritze prozesua aurrera eraman eta ondorioz, eskolaz kanpoko askotariko esparruek ere hizkuntza biziberritzeko

eragile izan behar dute (Fishman, 2002; McCarty, 2008b; Skutnabb-Kangas, 2008).

Badago beste emaitza sorta bat Arruen nabarmentzeko modukoa iruditzen zaiguna. Argi ikusi da D ereduak euskararen erabilera gehiago bermatzen duela A eta B ereduen aldean. Baina emaitzetan erakutsi da, baita ere, D ereduaren barruan ezberdintasunak daudela. Esaterako, ingurune euskaldunean bizi diren D ereduko ikasleek euskara gehiago erabiltzen dute ingurune erdaldunean dauden D ereduko ikasleek baino. Honek iradokitzen duena da irakaskuntzarako hizkuntza euskara izanda ere, honek ez duela D ereduko ikasle guztien praktika linguistikoetan berdina eragiten. Honi gehitu behar diogu D ereduko ikasle askorentzat euskara ez dela etxeko hizkuntza. Zehazki, LH 4ko ikasleen %53rentzat euskara bigarren hizkuntza da (%50entzat gaztelania da lehen hizkuntza edo H1, %3rentzat beste hizkuntza bat), eta DBH 2ko ikasleen kasuan, %47rentzat da euskara H2 (%45en lehen hizkuntza gaztelania da eta %2rena, beste hizkuntzaren bat)². Honek esan nahi duena da ikasle asko eta askorentzat D eredu murgilketa eredu dela, ez iraupen edo mantentze eredu (etxeko hizkuntzan eskolatzea, alegia). Aniztasunaren argazkia da D ereduarena eta iruditzen zaigu ez dagoela D ereduaz hitz egiterik zerbait homogeneoa balitz bezala. Ondorioz, zenbat eta xeheago ikertu zein diren aniztasun horren atzean dauden faktoreak eta zein diren askotariko D eredu horietan lortzen diren emaitzak, orduan eta baliabide eta esku hartze didaktiko eraginkorragoak egin ahal izango dira.

Didaktika aipatu dugu, eta hain zuzen ere, hurrengo orrialdeetan hortik joko dugu. Saiatuko gara azaltzen eskolaren testuinguruko euskararen erabilera ulertzeko orduan, hizkuntzaren didaktikak ekarpena egin dezakeela. Arruen erabilitako metodologia hizpide izango da batzuetan, beste batzuetan ohar teorikoagoren bat ere egingo dugu, eta saiatuko gara, ikerketarako proposamenen bat edo beste egiten ere. Ekin aurretik, ordean, eskerrak eman nahi dizkiogu Soziolinguistika Klusterrari ekarpen hau idazteko gonbita egiteagatik.

¹ Lan hau ikerketa proiektu hauei esker egin da: Eusko Jaurlaritzako IT418-10 eta Espainiako Gobernuak FFI 2009 – 13956 – CO2 – 01 (FILO).

² Eskerrik asko Belen Urangari, publiko egin den txostenean zehaztuta agertzen ez diren hainbat datu eskuratzeko aukera emateagatik.

2. HIZKUNTZEN DIDAKTIKAZ ZER ULERTZEN DUGUN

Hemen hizkuntzen didaktika esaten denean, ez gara ari hizkuntzen irakaskuntzari buruz bakarrik, edo irakaskuntzaren praktikari buruz bakarrik, baizik eta modu orokorra go batean, hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntza ikertzen dituen arloari buruz. Dolz eta besteren (2009) arabera, sistema edo hiruki didaktikoa osatzen duten irakasle, ikasle eta hizkuntza/hizkuntzen arteko erlazio konplexuak aztertzen ditu hizkuntzen didaktikak, eta bere ikergai nagusia eskolaren testuinguruan gertatzen den hizkuntzen ezagutzaren eta praktikaren jabekuntza prozesua da. Hemen hizkuntzen didaktika diogunean, beraz, ez dadila bakarrik ulertu, adibidez, material didaktikoen sorrera eta irakaslearen gelako jardura didaktikoa.

Arruek ikasgelako hizkuntzen erabileraz utzi dituen emaitzak daude hurrengo orrialdeetako gogoeten atzean. Zenbait galdera orokor datozkigu burura: ikasleen hizkuntza gaitasun eta hizkuntzekiko jarrera edo irudikapenek ze eragin dute ikasleek gelan hizkuntza bat ala bestea hautatzeko orduan? Eta irakasleak ikasleei proposatzen dizkien jarduerak ze eragin izan lezakete hautu horretan? Ikasgelan egiten diren jardueretan gauzatutako objektu didaktikoek hizkuntza baten ala bestearen hautua bideratzen ote dute? Edo gelan gauzatzen den objektu didaktiko hori pertinetza ote da, baliagarria ote da ikasgelan ikasleen euskararen erabilera areagotzeko? Gure helburua ez da, inondik ere, galdera hauei hemen erantzuten hastea. Baina abiapuntu gisa balio lezaketen hainbat ideia, eta batzuetan proposamen, aipatuko ditugu.

3. IKASLEEN HIZKUNTZA GAITASUNA DELA ETA

Aipatu berri dugun bezala, eskolan egindako jardueren bidez ikasleek zein hizkuntza gaitasun bereganatzen dituzten jakitea oinarri oinarritzko ikerrarloa da hizkuntzen didaktikarentzat. Horregatik, Arrueren ekarpena galanta da esparru honetan, sarrean bertan nabarmendu dugun bezala. Emaitza ugari dago eta xehetasunak ere asko, bai ikasleen hizkuntza gaitasunei buruz, eta baita hizkuntzekiko jarrera eta irudikapenei buruz ere.

3.1. IKASGELAKO HIZKUNTZEN ERABILERA ALA ERABILERAK?

Zer pentsatua eman digu Arrueko galdetegietako galdera honek: «zein hizkuntzatan hitz egiten duzu eskolako ikasleekin gela barruan?». Iruditzen zaigu zaku berean sartzen direla gela barruan ikasleekin artean gertatzen diren hizkuntza erabilera guztiak. Demagun, ordea, halako berei-

zketa orokor bat egiten dugula: batetik, eskolako jarduerari buruz aritzeko hizkuntza erabilerak, adibidez, ariketa jakin bat binaka edo taldeka egiteko ikasleen jarduna. Batak bestearekin zalantza bat argitzeko egiten dion galdera, bestearen erantzuna, eta abar. Eta bestetik, jarduerekin eta ariketekin zerikusirik ez duten kontuez aritzeko jardunak. Noski, marra oso finez egindako bereizketa da hau, ikasleekin elkarrekintza bakoitzeko hitz hartze bakoitzean ikasle batek bi «erabilerak» egin baititzake.

Broner eta Tedick-ek (2011) antzeko bereizketa eginda ateratzen dituzten ondorioak benetan interesgarriak dira (laugarren atalean dugu hizpide ikerketa hau). Horregatik, gure ustez hau ez da nolanahiko auzia, bereizketa hori egiteak eragina daukalako didaktikaren ikuspegitik: posible ote da, adibidez, Arruen ikasleekin «euskaraz gaztelaniaz baino gehiago» egiten dutela erantzun duten LH 4ko %23,8ak eta DBH 2ko %13,7ak juxtu euskaraz egitea gelako jardueraz ari direnean eta aldiz gaztelaniaz bestelako kontuez ari direnean? Galdera honen erantzunak gela barruko hizkuntzen erabileraz zehaztasun interesgarrietara iristeko bidea emango luke: demagun, adibidez, gelan egin beharreko ariketa eta jarduerak euskaraz egoteak ikasleen artean euskara gehiago egitea dakar. Edo are urrutirago: dena delako jardura eta ariketa motek beste batzuek baino gehiago ahalbidetzen dute ikasleek beraien artean euskaraz egitea. Halako ondorioetara iritsiz gero, asko aurreratuko genuke esku artean dugun auzi honetan.

3.2. HITZ EGITEKO ERRAZTASUNA NEURTzea ZAILA DA... ETA IRAKASTEAK?

Arruek azalerazi dituenak benetan emaitza interesgarriak dira ikasleek euskaraz eta gaztelaniaz ahoz jarduteko duten gaitasunaz. «Orokorrean, zein hizkuntzatan duzu erraztasun handiagoa hitz egiteko?» galderaren aurrean, LH 4ko ikasleen %54,8k gaztelania erantzun du, %21,1ek euskara eta %24,2k «bietan berdin» erantzun du. DBH 2ko ikasleen kasuan berriz, gaztelaniaz errazago egiten dutenak %64,6 dira, euskaraz %18,5 eta bietan berdin %16,9. Alegia, ikasle zaharragoen artean behera egiten du euskaraz errazago edo bi hizkuntzetan erraztasun berberarekin egiten duten ikasleen proportzioak. Hau guztia, gainera, kontuan izanda bi adin tarteetan etxetik euskaldun direnen proportzioak antzekoak direla. Adinaren arabera diferentzia hauen zergatia aurkitzea ez da zeregin erraza izango. Eskolaz kanpoko erabileren eragina aipatuko da agian, eskolaz kanpoko hizkuntza praktiken eta eskolako praktiken arteko hausturak edo jarraipenik ezak ziurrenik ez duelako laguntzen ahozko trebetasunak garatzen. Egongo da agian zuzenean eskolari begiratuko dionik ere, sarri egin ohi den bezala gainera, «eskolak ez du lortzen...» bezalako aldarriekin.

Hain zuzen ere, «eskolak ez du lortzen...» moduko planteamenduen mugetariko batzuk aipatuko ditugu ataltxo

honetan. Gehien bat nabarmendu nahi dugun ideia da kontu handiz egin behar dela Arrueko emaitza hauen eta eskolaren arteko lotura. Ez zaigu iruditzen ikasleen ahozko trebetasunen berri jakiteko Arruen erabili den galderak bidez zuzena zabaltzen duenik eskoletan ikasleen ahozko trebetasunak garatzeko egiten diren jardueren eraginkortasuna neurtzeko. Eta uste dugu honen atzean arrazoi teorikoak daudela, eta ondorioz, metodologikoak ere bai.

Ikuspegi teorikotik, bai hizkuntzalaritzan (Bronckart, 1996) eta baita hizkuntzen didaktikan ere (Dolz & Schneuwly, 1998), hizkuntza gaitasuna askotariko elkarrekintza sozialetan hizkuntza erabiltzeko gaitasunarekin lotzen da. Hizkuntza komunitate batek garatu dituen hizkuntza erabilera askotarikoak izanik, ezinezkoa da hiztun batek erabilera guztiak, ahozkoak zein idatzizkoak, menderatzea. Hitztunaren hizkuntza gaitasuna oso kontzeptu dinamikoa da ikuspegi honetatik, etengabe eraldatzen, mugatzen, osatzen dena eta hemen ez dago lekurik hizkuntza gaitasunaren ikuspegi uniformeentzat.

«Hizkuntza erreperitorio» kontzeptu ezagunaren atzean ere oso antzeko planteamendua dago. Hizkuntza gaitasun elebidun/eleantza definitzerakoan sarri erabili den kontzeptua da erreperitorioarena: dela Grosjean-en (1982) berbazko erreperitorioa, dela Dabène-n (1994) erreperitorio komunikatiboa, hiztunak bere hizkuntza bakoitzean menderatzen dituen erabilerei egiten zaie erreferentzia. Komunikazio egoera jakin batean, hiztun elebidun batek gaitasun gartuagoak izan ditzake A hizkuntzan B hizkuntzan baino. Eta kontrakoa gerta liteke beste komunikazio egoera batean hiztun berberaren kasuan. Azkenik, gogoratu behar da ikuspegi hau ez dagokiela ahozko ekoizpenerako gaitasunei bakarrik, baita ahozko ulermen gaitasunei, eta idatzizko ekoizpen zein ulermen gaitasunei ere.

Hau guztia kontuan hartuta, azpimarratu behar da eskolan ez dela hizkuntza «orokorrean» irakasten eta ikasten, baizik eta hizkuntzaren ahozko, idatzizko erabilera zehatzak, bai ulermenari dagokionez, eta baita ekoizpenari dagokionez ere. Dударik ez daukagu ikuspegi soziolinguistiko hutsetik «Orokorrean, zein hizkuntzatan duzu erraztasun handiagoa hitz egiteko?» galderaren erantzuna jakitea oso inportantea dela, gorago ere nabarmendu dugu hori. Baina galdera horren erantzunetatik abiatuta eskolari begira jartzea oso ariketa arriskutsua litzateke, hizkuntza gaitasunarekiko ikuspegia ez delako, ziurrenik, berbera soziolinguistikan eta hizkuntzen didaktikan.

4. MURGILKETA BIDEZKO EUSKARAREN IRAKASKUNTZA ETA IKASKUNTZA

Murgilketarena euskal irakaskuntzaren ikergai nagusienetakoa da. Arrueko datuen arabera, eta sarreran aurreratu dugun bezala, LH 4ko ikasleen %53 etxean ikasitakoa ez beste hizkuntza batean eskolatzen da, hau da murgilketa bidez. DBH 2n %47koa da euskara bigarren hizkuntza edo H2 dutenen proportzioa. Ez dakigu ikasle hauetatik zenbat diren testuinguru nagusiki erdalduetan bizi direnak baina gutxi izango ez direla pentsatuta, azpimarratu behar dugu euskarak presentzia urri xamarra duen testuinguruetan ikasten dutela euskara ikasle askok eta askok. Gauzak honela, oso inportantea iruditzen zaigu baldintza hauetan eskolatutako ikasleen ikaskuntza prozesuari gertu-gertutik begiratzea.

Egia esan, murgilketa bidezko eskolatzearen ezaugarrien inguruan asko ikertu da Euskal Herritik kanpo eta murgilketa bidezko didaktikaren oinarritzko ezaugarri batzuk zein diren jakina da. Batzuk aipatzearren: murgilketako irakasleak elebidun izatea eta haurren etxeko hizkuntzarekiko errespetua lantzea, irakasleak ikasleengana zuzendutako jardunaren ezaugarri bereziak («zaintzailearen hizketa»), input ulergarria eta esanahiaren negoziatzia, jarduera erritualizatuen garrantzia (batez ere murgilketaren lehen garaietan) eta ikuspegi komunikatiboan oinarritutako hizkuntzen irakaskuntza (Baker, 2002; Genesee, 2006; Johnson & Swain, 1997; Tardiff, 1991; Verterbacka, 1991). Murgilketa bidez eskolatuta ikasleek bigarren hizkuntzan lortzen dituzten gaitasunak direla eta, jakina da emaitzak hobeak direla bigarren hizkuntza hori ikasgai gisa soilik ikasten duten ikasleen emaitzekin konparatuta (Genesee, 2006). Ekoizpen trebetasunetan ulermenezkoetan baino trebetasun gutxiago lortzen dela ere erakutsi da: zuzentasun gramatikala, zehaztasun lexikoa eta gaitasun soziolinguistikoan, murgilketako ikasleek ez dituzte lortzen H1dunen pareko emaitzak (Tedick et al., 2011).

Gela barruko elkarrekintza didaktikoetan ikasleek egiten duten hizkuntzen erabilera ere aztertu da. Adibidez, Broner eta Tedickek (2011) Estatu Batuetan egindako ikerketa batean erakusten dute jarduera motek eta bertan lantzen diren edukiek eragina dutela gela barruan bigarren hizkuntzaren erabilera areagotzeko orduan. Etxetik ingelesdun izanik gaztelaniazko murgilketan eskolatutako haurren elkarrekintzak

aztertuta, H2an egindako idazketa jarduerak eta talde txiki-
kiko jarduerak gaztelania H2ren erabilera bultzatzen dutela
ikusi dute. Autoreen arabera, gaztelaniaz idatzi beharrak
berak bultzatzen ditu ikasleak ahozko elkarrekintzetan ere
gaztelaniaz egitera. Ingelesa H1 ere erabiltzen dute baina
gaztelania gailentzen da. Aldiz, jardueretan lantzen den
edukia hizkuntzazkoa ez baizik eta bestelakoa denean, ikas-
leek ingelesa H1era jotzen dute gehiago.

Euskal murgilketara etorrita, EIFE historikoei esker eta gaur
egungo PISA eta Europako Marko Bateratuko mailen azter-
ketei esker, euskarazko irakaskuntza oro har arrakastatsua
dela jakin badakigu, eta mugak eta ezintasunak ere agerian
geratu dira.

Bestalde, murgilketa bidezko euskara-gaztelania garapen
elebidunaren zehaztapen batzuk ere ezagutzen ditugu, 5, 8
eta 11 urteko ikasleek ahoz ekoiztutako ipuinen azterketa-
ren bidetik (Garcia et al., 2009; Manterola & Almgren, 2013;
Manterola et al., argitaratzeaz). Kontaketarako autonomia,
ipuinetako edukien antolaketa, konexio baliabideak, aditz
denboren eta pertsonaien erreferentzien kudeaketa eta eba-
luazio edota iruzkinen ekoizpena aztertuta, ikusi da murgil-
ketako ikasleen euskarazko emaitzak eta euskara H1 duten
ikasleek oro har antzekoak direla. Kasu gramatikalen eta
aditzeko komunztadura marken ekoizpenean, aldiz, murgil-
ketako ikasleengan euskara H1 duten ikasleengan agertzen
ez diren akats mota batzuk agertu dira (Ezeizabarrena,
2012). Azkenik, ikusi da ikasle talde barruko diferentzia
indibidualak ere ugariak direla aztertu diren trebetasunetan.

Murgilketako geletako elkarrekintza didaktikoen berri
ere badugu: Luquek (2004) erakusten du irakaslearen eta
ikaslearen arteko gelako elkarrekintzak ezberdinak direla
euskara ikaslearen etxeko hizkuntza izan ala ez. Irakasleak
modu zuzenagoan jarduten die euskara H2 dutenei, ikasleek
euskaraz egindako akatsetan erreparatuz. Zentzu honetan,
ematen du euskara H2 dutenen euskararen erabilera irakas-
leak bideratuagoa dagoela, zainduagoa. Aldiz, etxean euska-
raz hitz egiten duten ikasleen diskurtsoa bat-batekoagoa da,
eta irakasleak ez du hainbeste bideratzen.

Sotés eta Arnauren (1996) ikerketa ere interesgarria da
hizpide dugun ikerrarlo honetan, hiru urteko gelako
elkarrekintzak ikertuta, iradokitzen baitute murgilketako
gelan egiten diren jarduerak (izan ipuina, matematika edo
plastika) eragina dutela ikasleei eskura jartzen zaizkien
komunikaziorako aukeretan.

Gela barruko hizkuntzen erabilerrari buruz xehetasun ugari
jasotzen da elkarrekintza didaktikoen analisiari esker, eta
beharra badagoela uste dugu testuinguru soziolinguistikoa
ezberdinetako eskolen arteko edota eskolaldiaren garai
ezberdinen arteko ikerketa konparatiboak egiteko.

5. BUKATZE ALDERA

Hizkuntzen didaktikaren esparruan kokatuta, Arruek
erakutsi dituen emaitza batzuen harira hausnarketatxo
bat egin nahi izan dugu. Helburua ez zen inondik ere
didaktikaren ikerrarlo guztiak aurkeztu eta hizpide dugun
auzi honetara ekartzea. Baina saiatu gara soziolinguis-
tikak eta hizkuntzen didaktikak elkarlanean jarduteko
izan ditzaketen ikerketa esparru batzuk aurkezten. Uste
irmoa daukagu gurea bezalako testuinguru eleaniztatan,
hizkuntzen irakaskuntzan eta ikaskuntzan eragiten duten
faktore soziolinguistikoa zorrotz aztertu beharra dagoela.
Baina soziolinguistikaren eta hizkuntzen didaktikaren
harremanaren beste norabidea ere argi ikusten da: euskara
bezalako hizkuntza gutxituen biziberritze prozesua ez dago
azaltzerik eskola bidezko elebitasunaren/eleaniztasunaren
garapena zehatz ikertu gabe. Eta hor hizkuntzen didaktikak
bere lekua dauka ikerrarlo gisa, hizkuntzen irakaskuntzaren
eta ikaskuntzaren osagai eta faktore didaktikoak zein diren
zehatz ikertzeko.

Joan den urtarrilaren 31n Arrueri buruzko VI Euskal
Soziolinguistika Jardunaldietan mahai-inguru interesgarria
antolatu zuten eta bertan Mikel Zalbidek egindako iruzkin
batez baliatuko gara orrialde hauei bukaera emateko. Euskal
irakaskuntzari buruz duen ikuspegi sakon eta zabala bali-
tuta, Zalbidek halako sintesitxo bat egin zuen aurrez Jone
Miren Hernandezek, Nekane Goikoetxeak eta Iñaki Marti-
nez de Lunak mahai-inguruan esandakoak kontuan hartuta.
Euskara indarberritzeko prozesuari dagokionez, hainbat
oinarri aipatu zituen: oinarri juridikoa, soziolinguistikoa,
psikolinguistikoa, antropologiko-kulturala eta operatiboa
(edo giza baliabideak eta baliabide ekonomikoak). Horiexek
omen mahaiaren hanka nagusiak. Eta mahaiari hizkuntzen
didaktikaren hanka gehituz gero?

ERREFERENTZIAK

BAKER, C. 2002: *Foundations of bilingual education and
bilingualism*. Clevedon : Multilingual Matters.

BRONCKART, J.-P. 1996: *Activité langagière, textes et
discours. Pour un interactionnisme socio discursif*.
Paris: Delachaux et Niestlé.

BRONER, M.A. eta TEDICK, D.J. 2011: «Talking in the
Fifth-Grade Classroom: Language Use in an Early, Total
Spanish Immersion Program», in Tedick et al. (ed.),
Immersion Education: Practices, Policies, Possibilities.
Clevedon: Multilingual Matters.

DABÈNE, L. 1994: *Repères sociolinguistiques pour
l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.

- DOLZ, J. eta SCHNEUWLY, B. 1998: *Pour un enseignement de l'oral*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- DOLZ, J. GAGNON, R. eta MOSQUERA, S. 2009: «La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción», *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21. 117-141.
- EZEIZABARRENA, M.J. 2012: «The (in)consistent ergative marking in early Basque: L1 vs. child L2», *Lingua* 122 (2012), 303–317 orr.
- FISHMAN, J.A. 1991: *Reversing Language Shift*. Multilingual Matters, Clevedon.
- 2002: «Why is it so hard to save a threatened language?», in *International Conference on Minority Languages (7.a.a 1999. Bilbao) – Hizkuntza biziberritzeko saioak: Eremu Urriko Hizkuntzei buruzko VII Nazioarteko Biltzarra*. Eusko Jaurlaritza, Vitoria-Gasteiz.
- GARCIA, I., IDIAZABAL, I. eta LARRINGAN, L.M. (2009), «Contar el mismo cuento a los 5 y a los 8 años. Una explicación desde la perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo», *Estudios Lingüísticos/Linguistic Studies*, 3, 211-225. orr.
- GENESEE, F. 2006: «Una revisió dels programes d'immersió en francès al canadà», *Quaderns d'avaluació*, 6. 56-77.
- GROSJEAN, F. 1982: *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- HORNBERGER, N. (ed.) 2008: *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and practice on four continents*. Palgrave MacMillan, New York.
- JOHNSON, R.K. eta SWAIN, M. 1997: *Immersion education: International perspectives*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- LUQUE, M.-L. 2004: *Adquisición-aprendizaje del euskara a través de la inmersión total precoz (2-4 años): análisis psico-socio-lingüístico-pedagógico*. Bilbo: EHUko Argitalpen Zerbitzuak. Doktorego Tesia.
- MANTEROLA, I. eta ALMGREN, M. 2013: «Las grandes líneas de progresión de los aprendizajes lingüísticos en la escolarización en euskera», in J. Dolz & I. Idiazabal (ed.), *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*. Bilbo: UPV/EHU.
- MANTEROLA, I., ALMGREN, M. eta IDIAZABAL, I. 2013: «Basque L2 development in immersion school settings», *International Journal of Bilingualism*, 17 (3) (2013); 375-391.
- MARTÍ, F., ORTEGA, P., IDIAZABAL, I., BARREÑA, A., JUARISTI, P., JUNYENT, C., URANGA, B. eta AMORRORTU, E. 2005: *Hizkuntzen mundua. Munduko hizkuntzei buruzko txostena*. Unesco Etxea & Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilbo.
- MAY, S. eta HILL, R. 2008: «Maori-medium Education: Current Issues and Challenges», in Hornberger, N. (ed.), *Can Schools Save Indigenous Languages?: policy and practice on four continents*. Palgrave MacMillan, New York.
- MCCARTY, T.L. 2008b: «Schools as Strategic Tools for Indigenous Language Revitalization: Lesson from Native America», in Hornberger, N. (ed.), *Can Schools Save Indigenous Languages?: policy and practice on four continents*. Palgrave MacMillan, New York.
- SKUTNABB-KANGAS, T. 2008b: «Language rights and bilingual education», in Cummins, J. & Hornberger, N.H. (ed.) *Encyclopedia of Language and Education. Bilingual Education. Vol. 5*. Springer Science+Business Media LLC (117-131).
- SOTÉS, P. eta ARNAU, J. 1996: «Diferencias individuales en el uso y adquisición del euskera en un programa de inmersión», in M. Perez-Pereira (ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- TARDIFF, C. 1991: «Quelques traits distinctifs de la pédagogie de l'immersion», *Etudes de linguistique appliquée*, 82. 39-51.
- TEDICK, D.J., CHRISTIAN, D. eta FORTUNE, T. W. (ed.) 2011: *Immersion Education: Practices, Policies, Possibilities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- VESTERBACKA, S. 1991: «Ritualised routines and L2 acquisition: acquisition strategies in an immersion program», in Herberts, K. & Laurén, C. (ed.) *Proceedings from the Sixth Nordic Conference on Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

ZENBAIT HEGALDI IKASLEEN HIZKUNTZA-ERABILERAREN GAINEAN: GOGOETAK ETA ETORKIZUNERAKO PROIEKZIOAK

MATILDE SAINZ, KARMELE PEREZ ETA IDURRE ALONSO

Mondragon Unibertsitatea. Miker Ikerketa Taldea

1. SARRERA

Lehenik eta behin, pozgarria da euskararen ardura duten erakunde batzuk bildu eta elkarlanean euskararen erabileraren diagnosia egitea. Izan ere, eskoletako irakasleek, guraso askok eta hezkuntza-eragileok geneuzkan uste eta inpresioetatik haratago, orain datu zehatzak ditugu errealitatea ezagutzeko; EAEko eskoletan Lehen Hezkuntzako laugarren mailako eta Derrigorrezko Hezkuntzako bigarren mailako ikasle guztien erantzunak jaso dira ikerketan eta, beraz, datu errealak eta zabalak ditugu gaia aztertzeke.

Ildo horretatik, gure ustez beharrezkoa da halako ikerlanak egitea, gure hizkuntzaren egoera (ezagutza datuak, erabilerak, eta abar) aztertuko dutenak, kontuan hartuta gurea diglosia egoeran bizi den hizkuntza dela. Iruditzen zaigu etengabe zaindu eta elikatu behar direla gurea bezalako egoeran dauden hizkuntzak, eta beren garapena eta etorkizuna bermatzeko, ezagutu egin behar direla hitzunez hizkuntzekiko dituzten jarrerak eta motibazioak.

Hemen aurkezten dugun idatzi honetan zenbait hegaldi proposatzen ditugu; lehenik, ikerketak eman dituen datuetan jarriko dugu arreta, batez ere, familiako hizkuntza erabileran, hezkuntzako hizkuntza ereduetan, irakasleen hizkuntza erabileran eta ikasleek adinaren arabera egiten duten hizkuntza aukeraketan. Bigarrenik, halako ikerketek errealitatea sakonean ezagutzeko dituzten mugak aztertuko ditugu; izan ere, egoeraren diagnostik haratago, ezinbestekoa iruditzen baitzaigu etorkizunean eragiteko bideak erakutsiko dizkiguten azterketak egitea, eta horretarako, erabileraren zergatietan sakondu behar dela uste dugu. Azkenik, gure ustez etorkizunean funtsezko izango diren erronka batzuk proposatuko ditugu.

Hegaldi horietan ez diegu, seguruenik, alderdi garrantzitsu guztiei erreparatuko; gure profilarengatik, arreta alderdi batzuetan jarriko dugu, baina hain zuzen ere, ikusita azterketa honek irakurketa asko emango dituela, gure begirada azaldu nahi izan dugu.

2. DATUEN ARGITARA NABARMENTZEKO ALDERDIAK

Datuetan ikusitakoen harira, hainbat alderdi azpimarratu nahi genituzke lehen hegaldi honetan: A) non gelditu den euskararen erabilera familian; B) zer gertatzen den eredu-ekin; C) nolakoa den irakasleen erabilera; eta D) nolakoa den adinaren eragina.

A) Familia-erabilera

Konfirmatu zaigu euskararen erabilera sozialen eremuak berrantolatu egin direla, alegia, euskara erabiltzeko eremu sozialen hegemonia aldatu egin dela. Urte askotan euskararen iraupenaren gakoa familia bidezko transmisioan egon bada ere, datuek erakutsi dute familiak erabileraren hegemonia galdu egin duela (%40). Etxeko erabilerari erreparatuz gero, ikusten dugu LMH4ko haurren gurasoen %14k soilik egiten duela beti edo gehienetan euskaraz beren artean, eta DBHkoen kasuan, %12k. Aldiz, neba-arrebekin ikasleen %31k (LMH4n) eta %27k (DBH2n) egiten du beti edo gehienetan euskaraz. Horrek esan nahi du gazteek gurasoek baino ohitura handiagoa dutela euskaraz aritzeko. Halere, uste dugu familian arreta handia jarri beharko genukeela. Galdera hau datorkigu: euskarak aurrera egin ahal du gurasoen transmisioa %14koa izanik? Izan ere, gurasoen hizkuntza-ohiturek eta hizkuntzekiko jarrerak eragin handia dute haurrengan. Lasagabasterrek (2003) dioen bezala, gure lehendabiziko jarrerak gurasoengandik jaso, ikasi eta geureganatuko ditugu eta moduren batean, bai lehenak direlako, bai gure sortzaileengandik jaso ditugulako, oso oinarritzkoak izango dira eta tinko eutsiko diegu.

Txostenean aipatzen da LMH4n gehiago direla bertan jaioetakoen seme-alabak DBH2n baino, eta hala ere, familia-hizkuntza euskara edo euskara eta gaztelania dutenak gehiago dira DBHn. Horren harira, txostenean aipatzen da hizkuntzaren transmisioan aztertzeke moduko datua dela. Edozelan ere, iruditzen zaigu datu horren ondoan Eustateko datuak irakurtzea lasaigarria ere izan daitekeela; izan

ere, Eustateko (2011) datuen arabera, 2-9 urte bitarteko haurren artean familia-hizkuntza euskara dutenak gehiago dira (%16,75) 10-15 urte bitartekoetan baino (%13,10), eta familia-hizkuntza euskara eta erdara daukatenei dagokien ere, 2-9 urtekoen artean gehiago dira 10-15 urtekoen artean baino (%19,95 eta %15,12, hurrenez hurren). Hortaz, ematen du adinak behera egin ahala gehiago direla familia-hizkuntza euskara dutenak.

Bestalde, uste dugu eskolaren lorpen handia izan dela euskarari esparru berriak zabaltzea, eta hori gure hizkuntza-ereduei esker gertatu da. Datu horien harira, bi gogoeta egin ditugu.

Lehenik, euskararen erabilerari dagokionez hegemonia aldaketa horrek, guk dakigun arte, egoera berria eta singularrak sorrazten du hizkuntza txikien eta gutxituen historian. Gure ingurune hurbileko hizkuntzen erabilerari begiratzen badiogu (frantsesa, ingelesa, gaztelania, eta abar), konturatu gara zenbat eta erabilera akademikoagoa izan edo enpresa eta erakunde maila altuagokoa izan, jarduera horietarako hautatzen diren hizkuntzak globalizatuagoak direla (gaur egun, ingelesa, nagusiki) eta beste hizkuntzek, handiak izan arren, beste eremu sozial batzuk hartzen dituztela, hala nola, eskolako edo unibertsitateko ohiko erabilera, herri mailako merkataritza, hedabideak, eta abar. Eremu sozial horietan ere talka egiten du euskarak beste hizkuntza ofizialekin, baina esan ere esan behar dugu eremu sozial horietan euskara egoteak lortu duela euskara zabaltzea eta egonkortzea. Hezkuntza bera euskara hutsean eskaintzeak bermatu du eremu sozial horietan jarduteko behar diren euskaldun osoak egotea (Sanchez Carrión, 1991).

Horraingo iristeak, baina, ez dio euskarari bizirauteko bermea eman, hain zuzen ere, aurretik bermatuta zeukan erabilera soziala galtzen joan delako: gertuko komunitatea. Alegia, Sanchez Carrión (1991) eta Fishmanen (1988) ekarpenetan oinarrituta, pentsa daiteke euskararentzat hil ala biziko kontua dela familiako eta kaleko erabilera eremuak berreskuratzea. Jarraitu beharko dugu, irudimenaz eta etengabe, gurasoekin lanean, eta horren erakusgarri dira, adibidez, Oarsoaldeko edo Buruntzaldeko proiektuak¹.

B) Hizkuntza-ereduak

Esan bezala, eskolaren lorpenak ukaezinak dira. Euskararen ezagutzaren datu orokorrekin hobera egitea, hein handi batean, berari zor diogu, are gehiago euskararen presentzia soziala oso ahula den zonalde soziolinguistikoetan. Gainera, neurri handi batean, eskolari esker garatu du euskarak hiz-

kuntza akademikoa eta horregatik besteak beste, badira gu eredutzat hartzen gaituzten herrialdeak (Idiazabal, 2013). Matrikulazio-datuei erreparatzen badiegu, progresioa ikusten da LHtik DBHra gurasoen erabaketan: D ereduan matrikulatzeko joera handiagoa dago LHn, eta gehiago herri euskaldunetan. Ildo horretatik, eta Eustaten arabera (2012), D eredia jaitziz doa hezkuntza maila igo ahala; horrela, 2010-2011 ikasturtean Haur Hezkuntzan %72koa da D ereduan matrikulatu diren umeen kopurua, Lehen Hezkuntzan %65ekoa eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan, %56koa. Aitzitik, Batxilergoan, %53k ikasketak gaztelaniaz egitea erabaki du. Lanbide Heziketan A eredia nagusitzen da, ikasleen %74rekin; eta soilik ikasleen %24k aukeratu du D eredia. Egia da A eredia ikasleak galduz doala eta ikasketak euskaraz egiteko aukera hedatzen ari dela. Edozelan ere, aztertze modukoa iruditzen zaigu ikasmailek gora egin ahala D ereduko matrikulazio-kopurua jaitea. Izan ere, hiru arrazoi egon litezke horretarako. Lehenik, D eredia indartuz doala, eta beraz, gazteenek D eredurako hautua egiten dutela lehen baino gehiago. Bigarrenik, gerta daiteke, ikasmailek gora egin ahala, D ereduan zebiltzan ikasleek erabakitzea ereduz aldatzea, eta, hori hala balitz, beren hizkuntza-gaitasunei erreparatu behar genieke eta geure buruari galdetu zergatik aurreikusten duen errazago egingo dituela ikasketak gaztelaniaz ordura arte ikasketak euskara hutsez egin dituenak. Eta hirugarrenik, ikasleak hautatu dituen ikasketetan eskaintza akademikoa gaztelania hutsean izatea.

Datuen argitara, deigarriak dira B ereduaren emaitzak: oso apalak iruditu zaizkigu. Datu kezkarriak dira berez, eta are gehiago kontuan izanda ikasle asko dauzkagula B ereduan matrikulatuta (%29 LMH4n eta %28 DBH2n). Datuei erreparatuz gero, gainera, badirudi DBH B ereduan egiten duten ikasle gehienak A eredura joaten direla Batxilergoan egitera. Interesgarria izan daiteke aztertzea zergatik dauden hainbeste ikasle oraindik B ereduan matrikulatuta eta zein zonalde soziolinguistikotan areagotzen den eredu hau. Jakin nahi genuke zehatzago zer gertatzen den B ereduarekin: B eredu guztiak berdinak al dira?, zer emaitza lortzen ditugu eredu honetan? Iruditzen zaigu hezkuntza-komunitateak, batetik, eredu honen errealitatean sakondu beharko lukeela: nola jokatzeko da B eta D ereduak batera dauden eskoletan?, zer motatako ikasleak bidaltzen dira B eredura?, testuinguru soziolinguistikoaren arabera berdin ulertzen eta gauzatzen al da B eredia?, eta abar. Eta bestetik, errealitatea ezagutu ostean, iruditzen zaigu horretaz hausnartu egin behar dela, eta mantentzekotan, hobetu egin beharko litzatekeela, hizkuntzari dagozkion emaitza hobeak izan ditzan.

¹ Proiektu horien gaineko dokumentazio zabala kontsulta daiteke helbide hauetan: <http://euskara.buruntzaldea.org/euskara/zuretzat-bereziki/gurasoak/sakonean/buruntzaldeko-esperientziak>; <http://euskara.buruntzaldea.org/euskara/zuretzat-bereziki/gurasoak/sakonean/ikerketak>; <http://euskara.buruntzaldea.org/euskara/zuretzat-bereziki/gurasoak/sakonean/irakasleen-prestakuntza>; <http://www.oarsoarrak.net/euskara/xede-taldeak/familia>.

D ereduak ere ez du erabat lortu ikasleak euskaraz bizitzea eskola barruan. Izan ere, datuek iradokitzen dute D ereduko hainbat ikasle ikaskideekin beti gaztelaniaz aritzen dela jolaslekuan nahiz gelan (adibide bat ekartzearen, DBHn D ereduaren ikasleekin laginarekin %59 badago ere, ikaskideekin %28 baino ez du egiten euskaraz beti edo gehiengotan). Horren harira, aipatu behar da egindako ikerketan LMH4ko ikasleekin %62k familia-hizkuntza gaztelania duela, eta %13,7k, euskara eta gaztelania. Hortaz, pentsa daiteke LMH4n beti gaztelaniaz dihardutenak (%37) edo gaztelaniaz euskaraz baino gehiago egiten dutenak (%22) familia-hizkuntza gaztelania dutenak direla. DBHri dagokionez, familia-hizkuntza gaztelania dutenak %60,2 dira, eta euskara eta gaztelania dutenak, %15. Kontuan hartuta ikaskideekin beti gaztelaniaz aritzen direnak %59 direla, eta gaztelaniaz euskaraz baino gehiago egiten dutenak %17, DBHn ere irakurketa bera egin daiteke. Hortaz, ikasteredua gora-behera, ematen du haurrak familia-hizkuntza gaztelania dutenean, hizkuntza horretan aritzen direla ikaskideekin; edozein kasutan, hipotesi hori egiaztatu egin beharko litzateke, gerta baitaiteke familia-hizkuntza gaztelania duten batzuk euskaraz aritzea, eta alderantziz. Hala ere, formulatu dugun hipotesia indartzera dator erraztasun erlatibo aitortuari dagokion datua. Izan ere, LMH4n gaztelania familia-hizkuntzatzat dutenen %74 errazago moldatzen da gaztelaniaz, eta DBH2koen kasuan, %84. Era berean, ezin dugu ahaztu ingurune sozialak ere eragin nabarmena daukala hizkuntzaren erabileran.

C) Irakasleen erabilera

Datuen argitan, deigarria da irakasleek gaztelaniaz hitz egitea eskolan. Baina zergatik gertatzen da hizkuntzen arteko alternantzia hori? Nola ulertu gertakaria? Noiz, norekin, zergatik eta zertarako aritzen dira irakasleak gaztelaniaz? Nola eragin fenomeno horretan? Galdera horiek datozkigu gogora, baina honelako ikerketek errealitatearen diagnosia eskaintzen badigute ere, ez digute fenomenoaren azaltzea, arrazoitzen, eta ondorioz, ez dute datu nahikorik ematen eragiteko.

Gure ustez, irakasle horien azalpena beharko genuke beren jokaera ulertzeko eta jokaera horietan eragiteko. Edozein kasutan, eta bederen, azaleko irakurketa batera hurbiltzeko, hizkuntzen alternantziari buruzko hainbat datu interesgarri eman zituen Vilak (2013) VI. Euskal Soziolinguistika Jardunaldian. Besteren artean, esan zuen katalana familia hizkuntza dutenen artean katalana/gaztelania alternantzia ez dela oso kontzientea izan ohi; aldiz, familia-hizkuntza katalana ez beste hizkuntza bat dutenen artean, kontzientzia hori askoz nabarmenagoa omen da. Azalpen horiek interesgarriak dira hiztunen jokaerak ulertzeko eta interpretatzeko, argibide gehiago eta esku hartzeko aukera handiagoak eskaintzen baitituzte. Izan ere, fenomeno bakoitza ulertu egin behar da eragin ahal izateko.

Bestalde, ikasleekin nahiz irakasleekin hizkuntza ohiturak aztertzearen orduan, ikastetxearen izaera eta hizkuntza-proiektua ezagutzea ere oso garrantzitsutzat jotzen dugu. Honela dio Ruiz de Azuak gaiari buruz:

«Ikastetxeak berak, bere kabuz, bere izaerarekin, hizkuntzenganako jarreretan eragin handia izan dezake, hainbat bidetatik ekinez, curriculumaren bidez, ekintza ezberdinak antolatuz, irakasleekin eta ikastetxeko beste partaide guztien (jantokiko begirale, zaintzaile, garbitzaile...) izaera zehatzak sustatuz... Horrek guztiak, kasu askotan ikasleak jarrera linguistiko egokiak bereganatzera eramango ditu eta beste kasu batzuetan, alde zuririk zeuzkaten jarrerak aldaraztea lor dezake» (Baker, 1992; in Ruiz de Azua, 2013: 25).

Irakasleekin hizkuntza erabilerari dagokionez, azkenik, datu interesgarriak eskaini zitzaizkion, behar bada, erabileraren eta zonalde soziolinguistikoaren arteko gurutzaketak, edota irakaslearen familia-hizkuntzarekiko gurutzaketak ere. Edozein kasutan, azterketa honetatik kanpo geratu dira gurutzaketa horiek, baina etorkizuneko azterketetan kontuan hartzeko aztergaiak iruditzen zaizkigu.

D) Adinaren eragina

Datuetan behin eta berriz agertzen da DBHn gaztelaniarako joera handiagoa dela. Hori horrela izanik ere, azpimarragarria da aztertu den laginean A ereduko ikasle gehiago egon direla, proportzioan, DBHn. Hortaz, alderaketak ere datu horren baitan egin behar dira. Bestalde, beti euskaraz aritzen diren irakasleekin proportzioa ere dezente jaisten da LMH4tik DBH2ra, eta pentsatzekoa edo ikertzekoa da horrek ikasleekin erabileran eraginik ote duen.

Edozelan ere, guztiz interesgarria litzateke aztertzea gaur egun LHn dauden haur horiek zein ibilbide egiten duten datu tozen urteotan, eta DBHra iristen direnean gaur egun euskaraz aritzen direnetatik zenbatek eta zergatik jotzen duten gaztelaniana. Izan ere, Ruiz de Azuak dio (2012) —Baker (1992) eta Bierbach (1988) aipatuz— jarrerak haurtzarokoan amaieran (12 urterekin, gutxi gorabehera) finkatzen direla, eta nerabezaroan zehar zehaztu egiten direla. Hari horri jarraiki, aipatzen du jarrera linguistikoetan eragin dezaketen aldagai sozialen artean adina dela indartsuen eragiten duena komunitate zehatz bateko hizkuntza erabilera ezberdinen artean aukeraketa egiteko, finkatzeko eta zehazteko orduan. Ildo horretatik, Bakeren lanean ondorioztatzen da nerabeek hizkuntza gutxituenganako (bere kasuan, zeltera) dituzten aldeko jarrerak behar egiten dutela nerabe anglosaxoi baliokideekin identifikatzeko nahiagatik, eta hori batik bat hedabideen eragin zuzenaren ondorioz gertatzen dela. Datu horiek bateragarriak dira gure gaztetxoek hedabideen kontsumoaren gainean erantzun dutenarekin, LMH4ko zein DBH2ko ikasleekin nabarmen kontsumitzen baitute telebis-

ta, internet, zinema eta irratia gaztelaniaz (kasu guztietan %70etik gora), eta musika, gaztelania eta euskara ez diren beste hizkuntza batean (LMHn, %38 eta DBH2n, %47).

3. IKERKETA MOTA HONEN MUGAK EZAGUTU NAHI DUGUN ERREALITATEAN ERAGITEKO

Ikerketak eman dituen datuez gain, ezinbestekoa iruditzen zaigu ikerketa mota eta galdetegia bera ere aztertzea. Hori dela eta, lehendabizi gaia aztertzeko ikerketa kuantitatiboa erabili izanak eragiten dituen mugak ekarri nahi ditugu hona, eta ondoren, galdetegian bertan erabili diren zenbait galderaren inguruko hausnarketa bilduko dugu.

Beraz, eta esan dugun moduan, komeni da gogora ekartzea ikerketa kuantitatibo baten aurrean gaudela, eta ondorioz, errealitatearen diagnosia egiteko balio digute datuek, baina ez dizkigute azaltzen gertakarien zergatiak. Izan ere, ikerketa mota honek errealitatea zatitu eta alderdi bakoitza bere aldetik aztertzen du, eta gero berriz lotu. Euskararen erabilera eragile askoren baitan dago —pertsona eta ingurua (familia, lagunak, eskola...) banaezinak dira— eta errealitate konplexu hori zatituz eta alderdi bakoitza bere aldetik aztertuz ez gara iritsiko errealitatea ondo ezagutzera.

Hori dela eta, gure aburuz, beste mota bateko ikerketak ere egin beharko genituzke, ez hain jendetsuak, baina bai azalpen gehiago emango digutenak, fenomenoak hobeto ulertzen lagunduko digutenak, eta azken buruan, ikerketak eta aurrera egiteko ideiak emango dizkigutenak. Ba al dago modurik hiztunen tipifikazioa egiteko, hiztunon ezagutza, motibazioa eta erabilera inguruneko ezaugarriekin (familia, lagunartea, gela...) eta komunikazio-xedearrekin (egoera formalean edo ez formalean, kontatzeko, argudiatzeko edo azaltzeko...) gurutzatuta, adibidez? Izan ere hiztunok komunikazio-egoeraren arabera hautatzen baititugu diskurtso formak eta hiztun bakoitzak ez ditu guztiak maila berean menperatzen. Bajtinek honela azaltzen digu fenomeno hori:

«La voluntad discursiva del hablante se realiza ante todo en la elección de un género discursivo determinado. La elección se define por la especificidad de una esfera discursiva dada, por las consideraciones del sentido, del objeto o temáticas, por la situación concreta de la comunicación discursiva, por los participantes de la comunicación, etc. En lo sucesivo, la intención discursiva del hablante, con su individualidad y subjetividad, se aplica y se adapta al género escogido, se forma y se desarrolla dentro de una forma genérica determinada. Tales géneros existen, ante todo, en todas las múltiples esferas de la comunicación cotidiana, incluyendo a la más familiar e íntima». (Bajtin, 1979/1982: 267)

Ruiz de Azuak (2012) proposatzen duen bidetik, funtsezkoa iruditzen zaigu halako azterketak egiten direnean hizkuntza-gaitasuna baino, hiztunen komunikazio-gaitasuna aztertzea. Izan ere, elebidun pasiboen kopurua hartzen da sarritan estatistiken oinarri, eta horrek ez digu ikusten uzten nola ari den garatzen euskararen ezagutza.

Orobat, ondo legoke jakitea euskara bigarren hizkuntza duten pertsonak zeri esker heldu diren euskararen maila ona lortzera eta euskara ohiko hizkuntza gisa erabiltzera (alderdi soziolinguistikoak, psikolinguistikoak, hizkuntzen errepresentazioak, etab). Mota horretako azterketa psiko-sozialek pista asko eman ahal dizkigute jakiteko ingurune soziolinguistiko ezberdinetako pertsonen zeri esker lortzen duten hizkuntza gaitasun altua eta jarrera ona hizkuntza gutxituarekiko.

Edozein kasutan, horrelako ikerketarik egitekotan ere, ez genuke euskara H2 dutenenengan soilik fokatu beharko. Izan ere, aztertu beharrekoa iruditzen zaigu zein erabilera-ekosistema mikro dauden —zonalde soziolinguistikoak baino haratago doan informazioa jasoz— eta, horien barruan, hiztunak nola funtzionatzen duen jakitea da interesgarria, alegia, zeren arabera hautatzen duen hizkuntza, norekin eta zein egoera sozialetan; halaber, zein erabaki hartzen dituen, noiz eta zertarako. Horiek guztiak kontuan izanik, erabilera-ekosistema mikro horietan aztergai garrantzitsua da nolako elkarrekintzak gertatzen diren hiztunen artean nahiz erakundeen artean (erakunde politikoak, merkataritza, herriko bizitza soziala, eskola, eskolako hizkuntza-proiektua, eskolako lagunak, eskolaz kanpoko jarduerak), bai eta nolako konpromisoak hartzen diren ere (inplizituak ala esplizituak).

Galdetegian erabili diren galderen inguruan, lehendabizi azpimarratu nahi dugu datu-bilketa erantzun aitortuetan oinarritu dela, horrek dituen ondorioekin (alegia, zenbateraino islatzen dute errealitatea erantzun aitortuek?). Horrez gain, esan behar da ikerketa-metodologiak eta galderak motak erantzunetan eragin dezaketela. Alegia, galdetzeko erak erantzun bat edo beste bat ematera garamatza sarritan. Ikerketa honetako zenbait galderari erreparatuz, ohar batzuk bururatzen zaizkigu; izan ere, horietako batzuk ezagutzen dugun epistemiaren kontra joan daitezke eta lagun dezakete ikasleengan irudikapen okerrak sortzen edota, beharbada, dagoeneko dauzkaten irudipen okerrak mantentzen. Jarraian esan nahi duguna argitzeko pare bat adibide ekarriko ditugu.

— *Ze hizkuntza dagokio hobeto, familiar, eskolari, lan-tegiari...?* Horren harira, Serra eta Vilak (2009) diote ez dagoela erabateko gizarte elebidun edo orekatuak. Hortaz, talde bakoitzak betetzen duen gizarte-tokiak ezaugarritzen du egoera. Hala ere, badakigu hizkuntza guztiek erabilera sozial guztietarako balio dutela, eta

ondorioz, imajinatzen dugu galdera horren intentzioa ez dela izan hizkuntzen arteko aldeetan eta aurreiritzietan eragitea; baina uste dugu horrelako galdera baten aurrean aurreiritzi horiek zituenak indartu egingo zituela, eta aurreiritzirik ez zeukanak pentsa dezake hizkuntza batzuk beste batzuk baino egokiagoak direla erabileraren sozial jakinetarako. Azpimarratu nahi dugu ikerketaren galderek sor dezaketen zeharkako efektua ikasleen errepresentazioetan, are gehiago kontuan badugu lagina oso zabala izan dela (18.636 ikasle LMH4koak eta 17.184 ikasle DBHkoak); eta ezin dugu ahaztu gure errepresentazioen arabera jokatzeko dugula (Cambra eta Palou, 2007). Bestalde, hizkuntzekiko errepresentazioek nortasunarekin eta identifikazio sozialarekin harreman estua daukate. Ildo horretatik, Lapresta eta Hugueten lana (2008) aipatuz, zera dio Ruiz de Azuak (2012:32): «askotan hizkuntza edo hizkera zehatz bat erabiltzearen balorazioa hizkuntza horren erabiltzaileenganako ditugun sentimenduekin nahastera ere iritsi daiteke».

- *Zein hizkuntza da errazagoa ala zailagoa?* Badakigu hizkuntza bat erraza edo zaila den erantzuteko hainbat eragile izan behar ditugula kontuan; besteak beste, testu mota bakoitzean dugun hizkuntza-kompetentziaren arabera izan daiteke hizkuntza batean edo bestean erraztasun handiagoa edo txikiagoa izatea (Bajtín, 1979/1982). Esaterako, hobeto ala okerrago molda gaitezke lagun arteko erabileran edo eskolako jarduerak, ikaskuntzak eta ariketak egiteko; hain zuzen ere, ohiturek eta erabilerek eragiten dute testu mota batean edo bestean gaitzea. Zehaztapen horiek ez dira jaso ikerketan, eta oso interesgarriak dira; beharbada emaitzak ere bestelakoak lirarteke ñabardura horiek kontuan izanez gero. Alderdi horiek aspaldi daude jasota gure curriculumean; halere, hizkuntzaren ikuspegi monolitikoa da oraindik nagusi gure irudikapenetan eta egiten diren azterketetan.

Uste dugu honelako ikerketek, horren hedatuak izanik (35.800 ikasle), hezitzaile izateko aukera ere balia lezaketela. Bide horretan, ebaluaketa formatiboak (edo formatiboagoak) proposa daitezke, ikasleek ideia berriak eskuratzeko aukera eskainiko dutenak edo irudikapenak aldatzen lagunduko dietenak.

4. AURRERA BEGIRAKO PROIEKZIOA

Esan bezala, txostenaren gainean hainbat hegaldi egin ditugu, eta horietan aurkitu ditugun aztergaien gainean zenbait proposamen dakartzagu. Bi motatako proposamenak dira. Lehendabizikoak esku-hartzeari dagozkien eta bigarrenak, ikerketaren izaerari.

Esku-hartzeari dagokionez, gure historian aurretik zer-bait hobetu badugu euskararen ikaskuntzan eta erabileran hainbat ekimen eta lani esker izan da, hori ez du inork

zalantzan jarriko. Beraz, hizkuntza gutxituko hiztunek ondo dakigu hizkuntzan (ikaskuntzan eta erabileran) eragiteko esku hartu behar dugula. Momentu honetan eta jasotako datuen argitara, nagusiki, hiru eremutan aritu beharra aurreikusten dugu: eskolan, familian eta kalean.

Eskolan, badakigu, daukagun eredu-sistema bere horretan mantentzen den neurrian, eta neurri zuzentzaileak ezarri ezean, egoerak eta emaitzek antzera jarraituko dutela. Neurri zuzentzaile horietan legoke gakoa. Hiru eremu nagusi ekartzen ausartu gara. 1) B eredu birbegiratzea: a) matrikulazio unetik hasita, alegia, nola egiten den matrikulazio protokoloa eredu bat edo bestea hautatzeko, gurasoei ematen zaien informazioa, eta abar; b) B ereduaren euskarak eta beste hizkuntzek duten intentsitatea ereduaren baitan; eta c) metodologiaren azterketa. 2) Hezkuntza eleaniztuna dela eta, eskolak duen erronka euskararen oinarritutakoa izan dadila (Elorza eta Muñoa, 2010; Sagasta, Perez, Pedrosa eta Garro, 2010) eta horretarako, irakasleei zuzendutako formazio saioak hedatzea eta orain arte hezkuntza eleanizdunaren baitan, Administrazioak eta Partaide Elkarteak egindako lan esker jarraitzea eta egokitzea. Eta 3) eskola bakoitzak ahots bateratua izatea euskararen metodologian eta erabileran, hau da, ikuspegi sistemikotik aritzea eta ez talde bat edo beste aritzea eskola barnean eginkizun horietan. Ikuspegi horrek eskatuko luke eskola bakoitzeko irakasleak taldeak aritzea, era koordinatuan, guztiok indarra eginez norabide berean. Eskolarekin bukatzeko, iruditu zaigu eskolari eskatu egin behar zaiola, bai, baina lagundu ere egin behar zaiola, behar duen horretan. Horrekin esan nahi da, eskolari ematen zaion laguntza horrek ajustatua izan beharko lukeela eskola bakoitzak behar dituen gaitara. Laburbilduz, honakoak lirarteke aurreikusten ditugun eskolaren erronka berriak: eleaniztasunari eta kulturartekotasunari erantzuna eman, ahozko hizkuntza curriculumeko jomuga garrantzitsutzat hartu, hizkuntza eta curriculumeko beste ikasgaiak artikulatuz hizkuntzak irakatsi, metodologietan berritu, eskolako komunitate osoa era koordinatuan aritu, eta abar.

Familiari dagokionez, familiaren ordua dela iruditzen zaigu. Administrazioetik eta eskolatik aritu beharra ikusi da euskararen transmisioa, ahalik eta gehien, familiatik bertatik egin dadin etorkizun hurbilean. Honakoak dira datozkigun galderak: zer dela eta bigarren hizkuntza euskara daukaten hiztunetatik hainbatek ez dute euskara familia-hizkuntza moduan hautatzen?, zer egin egoera horretan eragiteko?

Eta azkenik, kalean eragin beharra ikusi dugu. Datuen argitara jakin dugu eskolaz kanpoko jarduerak zein garrantzitsuak diren euskararen erabilerarako. Atal honetan ez dugu proposamenik egingo beste zenbait erakunde gu baino gaituagoak daudelako gai honetan.

Ikerketari dagokionez, hainbat dira gure herrialdean aitorpenean oinarritutako ikerketak eta datu kuantitatiboak ematen dizkigutenak. Esan dugun bezala, datu horiek

egoerari buruzko argazki orokorra ematen digute. Behin argazki hori izanik, eta arestian esan dugun bezala, uste dugu beste ikerketa mota batzuetara ere jo beharko genukeela bestelako informazio bila. Alegia, euskararen erabileraren fenomenoak sakonago eta muinetik ezagutzera, gertatzen diren benetako testuinguruetan aztertzeke. Horrelako azterketak direla medio, irudikatu genitzake testuinguru tipo batzuk (mikrosistemak) euskararen erabilerarako potentzialki emankorrak edo antzuak direnak. Horrek, gure uste apalean, bestelako ikerketa motak egitea eskatuko luke, corpus txikiagoekin baina gertakarien arrazoiak bilatu eta, hein batean, irtenbideak islatuko lituzketenak. Proposamen horri lerrotuta ikusten dira azterketa multidiziplinarrak, euskararen erabilerari begiratuko diotenak ikuspuntu ezberdinetatik eta erabat kokatuak direnak ingurune oso zehatzetan.

Bukatzeko, ezin aipatu gabe utzi gure ustez hizkuntza komunitate osoa aztertzeak duen garrantzia; alegia, halako ikerketak euskaraz hitz egiten den lurralde guztietara zabaltzea.

Honaino gure gogoeta eta ekarpena, jakinik gai konplexu honi erantzun apala eman diogula, gure lan-esparrutik begiratuta.

ERREFERENTZIAK

BAJTÍN, M.M. 1979/1982: *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XX editores.

CAMBRA, M. eta PALOU, J. 2007: «Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña». *Cultura y Educación*, 19 (2), 149-163.

CUMMINS, J. 1991: «Language Development and Academic Learning Cummins, J.» in Malave, L. and Duquette, G. *Language, Culture and Cognition*. Clevedon: Multilingual Matters

ELORZA ALDAY, I. eta MUÑOZ BARREDO, I. 2010: «Euskara sustatzeko eleaniztasuna: ikastolen kasua. *Ikastaria*, 17: 39-66.

ESTEVE, O. 2009: «Què cal compartir per a un tractament integrat de llengües a les escoles?» *Perspectiva escolar*, 337: 31-40.

EUSTAT 2011: *Euskal AEn seme-alaben lehen hizkuntza (<= 15 urte) 2011, gurasoen hizkuntza-gaitasunaren arabera (%)*. 2011. http://eu.eustat.es/elementos/ele0009500/ti_Euskal_AEn_seme-alaben_lehen_hizkuntza__15_urte_2011_gurasoen_hizkuntza-gaitasunaren_arabera__2011/tbl0009569_e.html#axzz2MBmh7HO6

— 2012: *EAEko araubide orokorreko unibertsitateaz kanpoko irakaskuntzetako eta helduen hezkuntzako ikasleak, lurralde-eremuaren, mailaren eta irakasteredu elebidunaren arabera*. 2010/11. http://eu.eustat.es/elementos/ele0000100/ti_Euskal_AEko_araubide_orokorreko_unibertsitateaz_kanpoko_irakaskuntzetako_eta_helduen_hezkuntzako_ikasleak_lurralde-eremuaren_mailaren_eta_irakasteredu_elebidunaren_arabera_201011/tbl0000106_e.html#axzz2M6xAe3cr (azken kontsulta: 2013-02-27).

FISHMAN, J. 1991: *Reversing Language Shift. Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.

IDIAZABAL, I. 2013: «Gauzak ondo egingo bagenitu, munduko Finlandia izan gintezkeen irakaskuntza eleaniztean». *GARA egunkaria*, otsailak 16, 302 zbkia.

LASAGABASTER, D. 2003: *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Milenio.

RUIZ DE AZUA, U. 2012: *DBHko ikasleen euskararekiko jarrera linguistikoak, motibazioa eta errendimendu akademikoa*. Doktorego tesia (eskuizkribua).

SAGASTA, P., PEREZ, K., PEDROSA, B. eta GARRO, E. 2010: «Eleaniztasun gehigarriaren erronka: HUHEZI-ko hizkuntza plangintza Irakasle Ikasketetan». *BAT*, 75, 59-72.

SÁNCHEZ CARRIÓN, J. M. «Txepetx». 1987: *Un futuro para nuestro pasado: Claves de la recuperación del euskara y teoría social de las lenguas*. Donostia: egilearen argitalpena.

SERRA, J.M. eta VILA, I. 2009: «Bigarren hizkuntzak eta eskola». In U. Ruiz-Bikandi (koord.), *Bigarren hizkuntzaren didaktika Haur eta Lehen Hezkuntzan* (37-45 or.). Leioa: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.

VILA, F.X. 2013: «La promoció de l'ús lingüístic en contextos escolars: algunes lliçons des dels Països Catalans». VI. Soziolingüística Jardunaldiak. Donostia, 2013-01-31.

