

Año LVI. urtea

137 - 2024

Urtarrila-ekaina

Enero-junio



# FONTES LINGVÆ VASCONVM STVDIA ET DOCUMENTA

SEPARATA

**Etorkizuneko irakasleak  
eta euskara: identitate eta  
ikuspegi linguistikoak  
aztergai**

Mikel Gartziarena

# Sumario / Aurkibidea

## Fontes Linguae Vasconum. Studia et Documenta

Año LVI. urtea - N.º 137. zk. - 2024

Urtarrila-ekaina / Enero-junio

### ARTIKULUAK / ARTÍCULOS / ARTICLES

Aproximación a la etimología de <i>Irulegi</i> y al origen del final <i>-legi</i> Patxi Salaberri Zaratiegi, Iker Salaberri Izko	9
The division of labour between the Basque articles in the indefinite domain Silvie Strauss	39
<i>Elze estalquia</i> y otras antiguas injurias vascas Josu M. Zulaika Hernández	69
<i>Gernikaren</i> ekfrasiak Harkaitz Canoren <i>Belarraren ahoan</i> Leire Iruretagoiena Goikoetxea	93
Etorkizuneko irakasleak eta euskara: identitate eta ikuspegi linguistikoak aztergai Mikel Gartziaarena	111
Memoriaren arrastoa euskal HGLn. <i>Gerrak ez du izenik</i> albumaren azterketa Amaia Serrano-Mariezkurrena, Ursula Luna, Nerea Permach, Berta Echeberria	137
Sudurkaritasun fonologikoa Larrainen: /h̃/ bai, baina bokalik ez Iñigo Urrestarazu-Porta, Andrea García-Covelo, Ander Egurtzegi	163
Euskal ondare lirikoaren berregitea Sarrionandiaren lanetan: herri-genero neurtuak Ane Arandia Morgaetxebarria	191

# Sumario / Aurkibidea

ERRESEINAK / RESEÑAS / REVIEWS 227

---

VARIA

Azentua eta hasperena: QED  
José Ignacio Hualde 235

---

Almadiak Zaraitzu eta Ezka ibaietan barrena XX. mendearen lehen erdian:  
euskarazko lekukotasunak  
Koldo Artola 243

---

Idazlanak aurkezteko arauak / Normas para la presentación de originales /  
Rules for the submission of originals 315

---

# Etorkizuneko irakasleak eta euskara: identitate eta ikuspegi linguistikoak aztergai

---

Futuro profesorado y el euskera: un análisis de las identidades y actitudes lingüísticas

---

Pre-service teachers and Basque: analyzing language identities and views

Mikel Gartziarena

DREAM Ikerketa Taldea, Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU

mikel.gartziarena@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0002-0614-6129>

DOI: <https://doi.org/10.35462/flv137.5>

Zinez eskertu nahiko nieke ikerketa honetan parte hartu duten eta lagundu didaten ikasle eta irakasleei. Lan honek Arabako Foru Aldundiak Arabako Lurralde Historikoan euskararen erabilera ikergai duten ikerketa lanak sustatzeko 2022ko Henrike Knörr ikerketa-beka lehiaketako diru-laguntza jaso du [02401.G/335021/48000021], baita Eusko Jaurlaritzaren [IT1666-22, HEZKUNTZA-23/13] eta Zientzia eta Berrikuntza Sailaren [PID-2019-105818GB-I00] diru-laguntzak ere.

Jasotze data: 2024/03/20. Behin-behineko onartze data: 2024/05/10. Behin betiko onartze data: 2024/06/02.

## LABURPENA

Izaera mistoa duen ikerketa honek etorkizuneko irakasleen usteak eta jarrerak azterzen ditu Hezkuntza eta Kirol Fakultatean (UPV/EHU), zehazki, hizkuntzekiko ezagutza-, erabilgarritasun-, zailtasun-, garrantzi- eta identifikazio-mailak. Emaitzek azpimarratzen dute eleaniztun sentitzen direla, euskara eta gaztelania nagusi eta ingelesa bigarren mailako, gaitasun, identitate eta garrantzian. Ingelesa espazioa irabazten ari da, eta sarri euskara atzean gelditzen da pertzepzioetan, eta horrek ikaskuntzan eta erabileran eragina du. Oro har, euskara gehiago erabili eta identitatean sakonago erroztzeko desira dute, baina ekidin ezineko zailtasun soziolinguistiko eta estrukturalak deitoratzen dituzte.

**Gako hitzak:** euskara; eleaniztasuna; hezkuntza; hizkuntza-ideologiak; hizkuntza-jarrerak.

## RESUMEN

Esta investigación mixta analiza las creencias y actitudes del futuro profesorado de la Facultad de Educación y Deporte (UPV/EHU), en concreto los niveles de competencia, utilidad, dificultad, importancia e identificación hacia las lenguas. Los resultados destacan que se sienten multilingües, con el euskera y el español como lenguas principales y el inglés secundaria en competencia, identidad e importancia. El inglés gana espacio y el euskera a menudo queda rezagado en su percepción, incidiendo en su uso y aprendizaje. En general, muestran deseo por una mayor utilización del euskera y aumentar su arraigo identitario, pero lamentan los inevitables obstáculos sociolingüísticos y estructurales.

**Palabras clave:** euskera; multilingüismo; educación; ideologías lingüísticas; actitudes lingüísticas.

## ABSTRACT

This mixed methods study analyzes the beliefs and attitudes of pre-service teachers at the Faculty of Education and Sports (UPV/EHU) regarding the levels of competence, usefulness, difficulty, importance, and identification toward languages. Findings highlight that they feel multilingual, with Basque and Spanish as their main languages and English as secondary in competence, identity, and importance. English is gaining space while Basque is often perceived as receding, which affects its use and learning. Generally, they express a desire for greater use of Basque and to root it more deeply in their identity yet lament the inevitable sociolinguistic and structural obstacles.

**Keywords:** Basque; multilingualism; education; language ideologies; language attitudes.

1. SARRERA. 2. IRAKASLEEN USTEAK ETA JARRERAK. 3. ELEANIZTASUNAREN KONTZEPTUA NAZIOARTEAN: DEFINIZIOA, ULERKERAK ETA GARAPENA. 4. ELEBITASUNETIK ELEANIZTASUNERA HEGO EUSKAL HERRIAN. 5. ELEANIZTASUNAREKIKO ETA HIZKUNTZEKIKO USTEAK ETA JARRERAK: GAURKO IRAKASLEENAK ETA BIHAR IZANGO DIRENENAK. 6. METODOLOGIA. 6.1. Ikerketa-esparrua, helburuak eta ikerketa-galderak. 6.2. Ikerketa-lagina. 6.3. Tresnak eta datu-jasotzea nahiz -analisi. 7. EMAITZAK. 8. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK. 9. ERREFERENTZIAK.

## 1. SARRERA

Nazioartean, ikerlan esanguratsu bezain ugariak argitaratu dira irakasleen eleaniztasunarekiko usteei eta jarrereri buruz, baita hizkuntzak irakasteko ikuspegi eleaniztunei eta hizkuntzak integratzen dituen metodologiei buruz ere. Horieta-rik gehien-gehienek ardatz dute atzerriko hizkuntzaren irakaskuntza (ingelesa), eta sarritan testuinguru ezberdinetan bigarren lerroa egotzi izan zaio hizkuntza gutxi-tuari (Bier & Lasagabaster, 2022; Conteh & Meier, 2014; Pérez-Izaguirre et al., 2022).

Esku arteko ikerketak ardatz du euskara eta etorkizunean euskararen transmisioan (jarreraz, kontzientziazioaz, ereduaz, esperientziaz eta pentsamenduaz gain) zeregin erabakigarria izango duen etorkizuneko irakaslearen figura. Hain zuzen, ikerketak jomuga du esploratzea eta deskribatzea etorkizunean irakasle izango diren horien hizkuntza profila, kokagune izanik UPV/EHuko Hezkuntza eta Kirol Fakultatea. Hala, etorkizuneko irakasleen usteak eta jarrerak islatuko ditu lau hizkuntzetan (euskaraz, espainieraz, ingelesez eta frantsesez) honako bost ezaugarrien inguruan, gako direnak hiztun eta etorkizuneko hizkuntza-irakasle gisa: hizkuntza-maila, erabilgarritasun-maila, ikasteko zailtasuna, garrantzia-maila eta nortasunaren eraikuntzan bakoitzarekiko duen atxikimendua.

Euskal Herrian euskarak dituen lekuan lekuko muga, oztopo eta desorekak kontuan harturik, hezkuntzaren egitekoa erabakigarria da gurea bezalako hizkuntza gutxiagotuaren hizkuntza-elementu guztien transmisio osasuntsurako (Amonarriz, 2019; Bereziartua & Muguruza, 2021; Gartziarena & Villabona, 2022; Iurrebaso, 2023; Ortega

et al., 2015, 2016). Ardura hori are erabakigarriagoa suertatzen da aztertu beharrekoa etorkizuneko irakasleek hizkuntzei buruz dituzten pentsamenduak eta ikusmoldeak direnean. Izan ere, hein handi batean gure gizartearen sistole dira, eta etorkizun horren argi-ilunak proiektatzen lagunduko diguten irudirik fidagarrienak ere bai (Artetxe, 2023; Bier & Lasagabaster, 2022; Gartziarena & Olave, 2023). Bada, eskuarteokoa xede du euskararen irudi hori ahal bezain panoramiko eta kalitate handienekoa izatea, etorkizun hurbilean hartu beharreko hautuak eta sortu beharko diren estrategia eraginkorrak proiektatzeko.

## 2. IRAKASLEEN USTEAK ETA JARRERAK

Definizioak definizio, usteak zehaztea oso egiteko zaila da erro-erroan duten izaera aldakorragatik, kontzeptualizazio bateratu baten faltagatik, ulerkeran anitzengatik eta berezko duten barne konplexutasunagatik (Pajares, 1992). Zailtasunak zailtasun, zientzia akademikoak ezinbesteko iturritzat hartzen ditu gizabanako eta komunitate-kideen pentsamendu-sistemak, giza ekintzak ulertu ahal izateko ezinbestekoak; eta irakaskuntzara ekarririk, hain zuzen, irakasleek testuingurua nola deskodetu, moldatu eta ikasgelako jarduna nola hautematen duten ulertzeko (Zheng, 2013). Sistema horiek irakaslearen prozesu kognitiboaren galbahe izaki, kanpoko eta barruko faktoreekin dialektikan dihardute, hala nola testuinguruaren elementu espezifikoekin eta badakarten ikas nahiz irakas esperientziarekin (Kalaja & Barcelos, 2019), izan kontzienteki, izan inkontzienteki (Borg, 2015).

Hezkuntza-testuinguruetan, hizkuntzak ikasteari eta irakasteari buruzko usteak erabakigarriak dira, irakasleen esperientziak filtratzen dituztelako, informazio berria sailkatzen, beren irakas jarduna egokitzen eta pentsamendu-sistema sendotzen (Li, 2012). Curriculumari dagokionez, usteak goitik beherako aginte-elementuekin bateratzen dira, eta irakas jardunek uste horietan islatzeko joera dute, edukiak habe izanik. Horregatik, irakasleen usteak ikertzea funtsezkoa da hezitzaileek eleaniztasuna ulertzeko, izango dituzten irakas eta mintza jardunak aurreikusteko eta hezkuntza-esparruan eleaniztasunari buruzko elementuak transmititzerakoan erabiltzen dituzten ikuspegiez ohartzeko (Vikøy & Haukås, 2021).

## 3. ELEANIZTASUNAREN KONTZEPTUA NAZIOARTEAN: DEFINIZIOA, ULERKERAK ETA GARAPENA

Azpiatal honetan, eleaniztasunari buruz nazioartean egin diren ekarpen nagusien errebisioa, bilketa eta azalpena egingo da, hainbat unetan largabistak gurera, Euskal Herrira, zuzendurik. Hasteko eta behin, eleaniztasuna etengabe aldatzen eta eboluzionatzen ari den kontzeptua da, eta hainbat teoria, korrante eta une historikorekin lotuta dago. Duela hamarkada gutxi arte, elebitasuna eta, beraz, eleaniztasuna, ikuspuntu elebazarretik ikusia izan da, eleaniztasunak berezko dituen ezaugarriak eta hitzun eleaniztasunaren premiak kontuan hartu gabe (Cenoz & Gorter, 2023). Historian zehar, eleaniztasuna ohikoa izan da, ezaugarri arrunta izanik

gizarte gehienetan; eta XX. mende hondarrean izan da, globalizazioaren, teknologizazioaren eta populazioaren mugikortasuna direla bide, fenomeno normalizatu eta errotu dela, ingelesean oinarritu delarik nazioartean deitu duten eleaniztasuna (Aronin, 2015). Hortaz, esan daiteke eleaniztasuna ez dela fenomeno berritzailea izatez, baina bai fenomenoari aplikatu zaion ikuspegi eleaniztuna, gutxitutako hizkuntzak kontuan hartu, sustatu eta babesteko oinarriak finkatu baititu. Zehaztu behar, ordea, eleaniztasunaren fenomenoaz mintzatzen garenean, nazioarteko hizkuntzen (ingelesez) eta hizkuntza hegemonikoen finkatzeaz eta hedatzeaz ere ari gara.

Bi dira, mundu-mailan, eleaniztasunaren normalizazioa bultzatu duten motorrak: bata, ingelesa, globalizazioaren ondoriozko hizkuntza-premia berriei erantzuteko beharra tarteko; eta bigarrena, hizkuntza gutxituak biziberritzeko lekuan lekuko aldarriak eta proposamenak (Cenoz & Gorter, 2014; Conteh & Meier, 2014; May, 2014). Egitate horien garrantzia zeharkakoa da, eta ez dute soilik arlo sozialera jotzen; izan ere, Europako hezkuntza-paradigma eguneratu da eta proposamen ezberdinak sortu eta aplikatu dira H2 eta H3ren irakaskuntzarako korrante eta teorietan (Cenoz & Gorter, 2023). Euskal Herrian, 1960tik aitzinako euskararen murgiltzeari atzerriko hizkuntza baten (ingelesearen) eta estatu-hizkuntzaren (espainieraren/frantsesaren) irakaskuntza batu zaizkio.

Azken hiru hamarkadotan, eleaniztasunaren adierak garapena izan du, eta oinarrian honako printzipio hau du: elebiduna ez da bi elebakarren batuketa soila (Grosjean, 1985, 2010). Premisa horren arabera, hitzun eleaniztun eta hitzun elebakarrak desberdinak eta konpara ezinak dira. Konplexutasun handiagoko errealitate eta egitate bat da, eta ezin zaizkio hitzun elebakarraren elementuak atxiki (Cook, 2016). Funtsean, ezaugarri bereizgarria bere askotariko gaitasuna (*multicompetence*) da, hizkuntza-sistema bat baino gehiago ezagutzea eta ez hizkuntza horretako jatorrizko hitzunaren balizko mailatik hurbil egotea (Cook, 1991). Izan ere, ikuspegi horrek nabarmentzen du hizkuntza bakoitzean jatorrizko hitzunaren maila erdiestea, ezinezkoa izateaz gain, erro elebakarreko ideia akastuna bezain lortezina dela. Hain zuzen, hitzun eleaniztuna betaurreko elebakarretatik ikusia izan da, ekonomia eta kulturaren botere-talaietatik; eta, hortaz, hamarkada luzetan zehar hitzun eskastzat hartua izan da, hitzun ezgaitutzat. Ikuspegi berriak iraganeko mito elebakarraren kontra egiten du, hezkuntza bidez pentsamendu abegikorragoak eta errealagoak gizartean barreiatzeko, hizkuntzei begira ikuspegi inklusiboagoak garatzeko (Conteh & Meier, 2014; May, 2014). Planteamendu horren oinarriak gizartean hainbeste entzun den ezaugarri likidoarekin du zerikusia, hizkuntzak elkarri elkarloturik daudela azpimarratzen baitu eta ez elkarrengandik isolaturik. Beraz, osotasunean lirake hizkuntzak, sistema linguistiko oso bat eratuko lukete, komunikazio-praktika eleaniztunetan oinarriturik eta komunikazio- eta gizarte-funtzioak beterik. *The Multilingual Turn* (Conteh & Meier, 2014; May, 2014) ekarpenak hizkuntzen ulerkera malguagoa dakar, eta eragin nabarmena du gaurko hizkuntza-ikuspegiaren konfigurazioan, eleaniztasunaren teorizazioan nahiz irakas jardunetan, eta, nola ez, hizkuntza gutxiagotuen transmisio eta biziraupenean (Cenoz & Gorter, 2014).



#### 4. ELEBITASUNETIK ELEANIZTASUNERA HEGO EUSKAL HERRIAN

Europako erakundeek Europako herritar guztiek H1 hizkuntzaz gain beste bi hizkuntza ere ezagutzea sustatzen dute. Horrekin bat, Hego Euskal Herriko euskarazko murgiltze-ereduen jomuga da ikasleek euskaraz eta espainieraz ezagutza-maila egokia eta atzerriko hizkuntzan (ingelesean, nagusiki) maila nahikoa lortzea euskara oinarritzat duen hezkuntza-sistema eleaniztun baten barruan (Eusko Jaurlaritza, 2020). Ingelesa eta frantsesa dira Hego Euskal Herrian curriculumean presentzia handiena duten atzerriko hizkuntzak. Lehen frantsesa zen atzerriko hizkuntza nagusia, baina gaur egun ingelesa da gehien ikasten den atzerriko hizkuntza, globalizazioaren eta nazioarteko hizkuntza izatearen ondorioz. Azken urteotan, Hego Euskal Herriko bi administrazioek eleaniztasuna sustatzeko programak ezarri dituzte, ingelesaren irakaskuntza goiztiarra izanik hauturik hedatuena. Neurri txikiagoan, frantsesa ere irakasten eta ikasten da Hegoaldeko ikastetxeetan, atzerriko bigarren hizkuntza eta hautazko ikasgai gisa.

Halaber, euskararen egoera juridikoa eta ofiziala desberdinak dira Nafarroan eta EAEn. EAEn, euskara eta gaztelania hizkuntza ofizialak dira 1979ko Autonomia Estatutuaz geroztik. 1982an, Euskararen Erabilera Normalizatzeko Legeak bermatzen du Oinarrizko Hezkuntzako ikasleek A, B eta D hizkuntza-ereduetan matrikulatu ahal izateko eskubidea, eta legeak helburu du derrigorrezko eskolatzearen bukaeran ikasleek bi hizkuntzetan pareko maila lortzea. Horrek euskararen sustapen esanguratsua ekarri du 1983/138 Lege Dekretua onartu zenetik. Aldiz, Nafarroan euskararen egoera nahiko konplexua dela esanez laburtuko dugu. Lurralde historikoa hiru hizkuntza-eremutan zatituta dago, eta egoera juridikoa eta euskararen irakaskuntza mugatzen dira hizkuntza minorizatuaren ezagutzaren (eta, beraz, erabileraren) kaltetan. 1986/18 Foru Legearen ondorioz, euskarak eremu euskaldunean bakarrik du ofizialtasuna, hau da, iparraldean. Eremu ez-euskaldunean, ikastolek bide luzea eginik, 2015etik aitzina, berez, posible litzateke eremu ez-euskalduneko eskola publikoetan ere D eredia eskaintzea, nahiz eta legeak G eredia bermatu. Euskararen irakaskuntza zonifikazio linguistikoak eta lekuan lekuko koiuntura politikoek nahiz muga administrazio-legalak oztopatzen eta zailtzen dute.

Eskolatzeari begira, EAEn kasuan, ezaguna da D eredia dela aukerarik hedatuena. Ereduaren hastapenetan, 1980ko hamarkadaren hasieran, H1 euskara zuten ikasleentzat mantentze-programa bezala diseinatu bazen ere, gaur egun euskarazko programak jatorri linguistiko ezberdineko ikasleak biltzen dituzte ikasgela berean, eta, beraz, mantentze-eredua izateaz gain, D eredia murgiltze-eredua ere bada eskolatutako ikasleriaren gehiengoarentzat (Cenoz & Gorter, 2023; Lasagabaster, 2022; Orcasitas-Vicandi & Perales-Fernández-de-Gamboa, 2022). Nafarroari dagokionez, curriculumean euskararik gabeko programa da lurralde osoan gehien zabaltzen den aukera, eta, hortaz, D eredian matrikulazio tasa EAEn baino nabarmen txikiagoa da; edonola ere, gune euskaldunean, D eredia EAEn parekoa da.

Euskal Herrian, euskara, gaztelania, ingelesa eta frantsesa irakasten dira; hots, bertako hizkuntza minorizatua, hizkuntza nagusia eta atzerriko bi hizkuntza. Zehazkiago,

EAEko hezkuntza-curriculumak elebitasunetik eleaniztasunera igaro da, horixe izanik bere goiburu nagusietako bat (Cenoz & Gorter, 2023); egoera, aldiz, konplexuagoa da Nafarroan, gobernuaren hizkuntza-politikek euskararen, gaztelaniaren eta ingelesaren gizarte-egoera desorekatuak indartu eta erreproduzitu baitituzte azken mende erdian (Erdocia, 2018).

Kalean euskararen erabilerari dagokionez, azken txostenak ondorioztatzen du euskarak egoera ahulean jarraitzen duela, eta funtsezko gabeziak aditzera ematen ditu egungo egoera hauskorri buruz (Soziolinguistika Klusterra, 2022). Azpimarragarrien artean, txostenak ondorioztatzen du zortzi pertsonatik batek soilik darabilela euskara kalean, eta ez dagoela alde nabarmenik jaso azken bost urteotan; hots, mantentze-fasean dagoela kale-erabilera, ez atzera ez aurrera. Beste gakoetako bat eskualde batetik bestera euskararen erabileraren garapen heterogeneoarekin lotuta dago. Oro har, euskararen erabilerak behera egin du euskara gehien erabiltzen zutenen artean; eta gora egin du euskara gutxiago egin izan den guneean, Gasteizen esaterako, azken kale-erabileraren neurketak adierazi gisa. Aipatzekoa da haurrak eta gazteak direla euskara gehien erabiltzen duten bi adin-taldeak, eta hori ere euskararen irakaskuntzarekin loturik dago hein handi batean, murgiltze-programen bidez; horrek halako esperantza sorrarazten du euskararen erabileraren potentzialtasunean, baina euskararen arnagune diren eremuetan jaso den beherakadarekin oso adi ibili behar da eta lekuan lekuko egitasmo nahiz proposamenak diseinatu, inertziak hautsi eta goranzko bidera itzultzeko (Iurrebaso, 2023).

## 5. ELEANIZTASUNAREKIKO ETA HIZKUNTZEKIKO USTEAK ETA JARRERAK: GAURKO IRAKASLEENAK ETA BIHAR IZANGO DIRENENAK

Jakinik gaurko hezkuntza-sistemaren habeetako bat jardunean ari diren irakasleek osatzen dutela, ondorengo lerroetan ikergaiarekin lotutako ikerketa esanguratsuenak ekarriko dira; era berean, etorkizuneko irakasleak erdigune dituzten ikerketak ere bilduko dira, biharko hezkuntza osatuko duten agente gisa eta gure xede-talde nagusia izaki. Ikerketari dagokionez, continuum bera osatzen dute: irakaslearen figurarena. Batetik, etorkizuneko irakaslearena eta, bestetik, jarduneko irakaslearena, nazioarteari eta testuinguru hurbil nahiz antzekoari begira garatuko da.

Nazioarteko hainbat ikerketek lagundu dute irakasleek eleaniztasunari buruz dituzten usteen berri izaten. Jarduneko irakasleen kasuan, Haukåsen (2016) ikerketak Norvegiako hizkuntza-irakasleen eleaniztasunari buruzko usteak aztertzen ditu ikuspegi kualitatibotik. Aurkikuntzek erakusten dute irakasleek uste positiboak dituztela eleaniztasunarekiko eta Norvegiako hezkuntza-testuinguruan eleaniztasuna eratzen duten hizkuntzekiko. Era berean, irakasleek adierazi dute beren hizkuntza-errepertorioak lagundu egin zela hizkuntzak ikasteko prozesuetan, nahiz eta badirudien ez direla gai ikaskuntza-modu edo esperientzia pedagogiko hori ikasleekin modu kontzientean erabiltzeko haien H1 eta H2ren ikaskuntzan. Edonola ere, H3 irakasten duten irakasleek H1 eta H2ri buruz dituzten ezagutzak erabiltzen dituzte, baina ez dituzte estrategia metalinguistiko horiek erabiltzen H2 eta H1 irakasten dutenean.

Ikerketa kontuan hartzekoa da, euskara H2 edo H3 gisa nola irakasten den aztertze eta komunikatzeko euskara baliagarriagoa irakasteko (egunerokotasunean topatuko dituzten egoera komunikatiboekin doitutako baliabide linguistikoak irakatsirik), ikasleek hizkuntza hori lanabes gisa erabiltzeko sozializazioan, eremu formal nahiz informalean.

Alisaari et al.-en (2019) ikerketa kuantitatiboak 820 irakasleren eleaniztasunari buruzko usteak aztertzen ditu Finlandian. Datuek erakusten dutenez, irakasleek eleaniztasunari buruzko uste eta jarrera positiboak dituzte, eta aurretik ikasitako hizkuntzak baliabide onuragarritzat jotzen dituzte berriak ikasteko; nolana ere, irakasle horietako askok ez dituzte atzeritik etorritako familietako ikasleen etxeko hizkuntzak baliabide erabilgarri kontsideratzen, eta, alde horretatik, ikertzaileek berariazko prestakuntza eskatzen dute irakasleentzat, beren usteak gainerako hizkuntzetara zabaldu eta ikuspegi nahiz molde eleaniztunagoetara molda ditzaten; bestela esanda, etxeko hizkuntza baliabide linguistiko oso eta beharrezko gisa hauteman dezaten.

Suediako testuinguruan, Lundbergek (2018) egindako ikerketa kuantitatiboak ere aurreko ikerketek lortutako ondorio paraleloak erakusten ditu, testuinguru horretako irakasleek eleaniztasunari buruzko uste eta jarrera positiboak baitituzte. Irakasleek uste baikor eta positiboak erakutsi dituzte ikasgai berean komunikaziorako hizkuntza bat baino gehiago sartzeari buruz. Lundbergek (2019), ondorengo ikerketa kualitatibo batean, Suitzako hezkuntza sisteman irakasleek eta erabakiguneetan zeuden hezitzaileen usteak eta jarrerak aztertu zituen, deskribaturik hezkuntza-erreformaren ondoren zein ziren irakasleen eleaniztasunarekiko ikuspegiak. Hain zuzen, erreformaren muina zen hizkuntzak irakasteko ikuspegi eleaniztunagoak aplikatzea, zehazki, arestian aipatutako *The Multilingual Turn* ikuspegiarekin bat etorriko liratekeen hezkuntza-elementuak doitzeko eta irakas moduak eguneratzeko. Ondorioak ondorio, horietako bat da eleaniztasuna ulertzeko modu anitz eta kontrajarriak egon arren, gutxieneko adostasun bat dagoela eskola-testuinguruetan eleaniztasunak duen balioaz eta beharraz ohartzeko, irakaskuntza-praktika heteroglosikoak areagotzeko eta ikasle migratzaileen hizkuntza-beharrei eta eleaniztasunari modu eraginkorrarekin erantzuteko.

Nazioarteko ikuspegitik segika, Putjatak eta Kosterrek (2023) Alemaniako hezkuntza-testuingurua ikertu dute Ipar Renania-Westfalia estatu federalean; bertan, ikastetxe elebidun eta elebakarrak ikertu zituzten, jasorik 37 irakasleren ikuspegiak Haur Hezkuntzan, Lehen Hezkuntzan eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan. Ikerketa kualitatiboak azpimarratzen du ikastetxeek ikuspegi elebakarrak erreproduzitu ohi dituztela. Eleaniztasuna, oro har, elementu positibo gisa ulertzen dute, baina ikaslearen eleaniztasuna hizkuntza hegemonikoetako batek edo Europako hizkuntzetako batek osatzen badu.

Valentziako testuinguruan, Martíren eta Portolésen (2021) lanean Haur eta Lehen Hezkuntza graduak ikasten ari diren ikasleen usteak eta jarrerak ikertzen dira; hain zuzen, etorkizuneko irakasleek hizkuntzak irakasterako orduan dituzten ikuspegi eleaniztunak. Oro har, ondorioek iradokitzen dute H3ko etorkizuneko irakasleek irakas praktika eleaniztunagoak aplikatzeko joera handiagoa dutela H1 eta H2 irakasleek baino.

Euskal testuinguruan, Gartziaarenak eta Altunak (2022) Hego Euskal Herrian egin-dako ikerketa gaurkotuago batek baieztatzen du jardunean ari diren D ereduko Haur eta Lehen Hezkuntzako irakasleek eleaniztasunarekiko uste abegikor eta positiboak dituztela, eta euskara erdigunean jartzeko eta hura babesteko usteak dituztela. Prestakuntza eta formazioaren haritik, Gorterren eta Arocenaren (2020) azken ekarpenak gaineratzen du prestakuntza-ikastaro eraginkorrak gai direla irakasleek curriculumeko hizkuntzei buruz dituzten uste eta jarreretan positiboki eragiteko, irakas jardun eta ikuspegi eleaniztunagoak martxan jartzeko. Zentzu horretan, *translanguaging* ikuspegiaren diseinatutako ikastaro bati buruzko aurkikuntzek agerian uzten dute ikasgelan hizkuntzen erabileran ikuspegi eleaniztun arrakastatsua martxan jar daitezkeela, euskara babesturik (Muguruza et al., 2020).

Etorkizuneko irakasleen usteei dagokienez, Fischerrek eta Lahmannek (2020) aztertu dute, hizkuntzak irakasteko metodologiei buruzko ikastaro baten bitartez, zenbateraino eragin daitekeen eleaniztasunari buruzko uste eta pertzepzioetan. Ebaluazioaren ondorengo emaitzek baieztatzen dute ikastaroak eragin positiboa izan zuela Alemaniako etorkizuneko irakasleen usteak, jarrerak, eta jardunak eleaniztasunean moldatzeko, eta jarrera solidarioagoak erakutsi zituzten ikasgelan beste hizkuntza batzuk integratzeari buruz. Irakas jardunari dagokionez, Otwinowskaren (2014, 2017) ikerketek jarduneko eta etorkizuneko irakasleen uste eta jarrera eleaniztunen eragina analizatu dute. Bi azterlanek ondorioztatu dute kontzientzia eleaniztun hori hizkuntza-mailari lotuta dagoela: zenbat eta maila handiagoa izan, orduan eta handiagoa da kontzientzia eleaniztuna. Antzeko emaitzak lortu dira Hego Euskal Herriko testuinguruan H3 irakasten duten irakasleekin (Gartziarena & Altuna, 2023). Gainera, bi azterlanek adierazten dute irakasleen uste-sistema eleaniztasunaren eta kontzientzia metalinguistikoaren aldekoa bada, teknika eta printzipio metodologiko abangoardistagoak eta eleaniztunagoak aplikatzea ahalbidetuko litzatekeela (Otwinowska, 2014, 2017).

Horren haritik, Iversenen (2020, 2021) lanek Norvegiako etorkizuneko irakasleek eleaniztasunarekin duten harremanean sakontzen dute. Hogeita lau talde-elkarrizketa baliaturik, autobiografia linguistikoek eta ikasgelako behaketek azpimarratzen dute etorkizuneko irakasle horiek ez dutela eleaniztasuna behar bezala ulertzen, eta beren burua hiztun elebakar gisa identifikatzen dutela. Nahiz eta parte hartzaileek zalantzak izan eleaniztasunarekin norainoko jarrera irekia hartu hizkuntzak irakasterakoan, emaitzek erakusten dute ikasleen hizkuntza-ezagutzak baliatuko lituzketela hizkuntzak irakasteko jardunean.

Flandriako testuinguruan, Dewaelek (2005) hizkuntza-jarrerak eta identitateak aztertzen ditu, elkarren artean erlazonatutako hainbat aldagaien modulazioa nabarmenduz, hala nola aldagai sozialak, ikasleen nortasun kulturala eta norberak hautematen duen gaitasun-maila ezberdinak. Ukrainako testuinguruan, Szyszkak (2022) ikasleen identitate eleaniztunak ikertzen ditu bere ikerlanean, eta agerian uzten ditu H2 edo H3 ikasten ari diren hainbat ikasleek identitate-gatazkak dituztela, berezko hiztunaren ahoskera jomuga dutelako, eta horrek baldintzatzen duela beraien performantzia eta autokontzeptua. Halaber, Richardsek (2023) azpimarratzen du identitateak eta norbere buruaren hautemateak zuzen-zuzenean esanguratsuki eragiten dutela motibazioan,

ustetan eta jarreretan; eta hortaz, zer ikuspegi aplikatuko litzatekeen hizkuntzak irakasterako garaian. Bide horretatik, identitateen eraikuntza hizkuntza-sozializazio eredu eta forma ezberdinekin lotzen ditu Artetxek (2023), hizkuntza-praktikak konprenitu ahal izateko hizkuntza-ideologiak ulertu behar baitira, eta zehazten du «Hizkuntza-ideologia ezberdinen geruza artean bizi diren hiztunek hiztunen eta hizkeren legitimitateak unean uneko eta tokian tokiko negoziazioen bidez ebatziko dituzte, eta legitimaziorako baldintza eta irizpideen araberrako hizkuntza-praktikak eta hizkuntzei buruzko diskurtsoak garatu» (476. or.).

Valentziako testuinguruan, Portolésen eta Martíren (2020) ikerlanak etorkizuneko Haur eta Lehen Hezkuntzako irakasleen eleaniztasunarekiko eta irakas jardun eleaniztunarekiko uste positiboak azpimarratzen ditu; nahiz eta erro elebakarreko hainbat uste txertaturik izan, horien artean, zenbat eta gazteago orduan eta hobeto ikuspegia. Euskal testuinguruan, Bierren eta Lasagabasteren (2022) ikerlanak azken 18 urteotan hizkuntzekiko usteak eta jarrerak zertan diren eta suertatu diren aldaketak ikertzen ditu. Bertan, ikertzaileek ondorioztatzen dute euskarak hezkuntzarekin eta testuinguru formalekin duela loturarik handiena, eta gaztelaniak aisiarekin. Hiru curriculum-hizkuntzekiko jarrerak positiboak dira, eta euskarak jasotzen du atxikimendurik handiena, eta ingelesak aurrerapen handiena. Emaidza bertsuak jaso dira Gartziarenaren eta Villabonaren (2022) ikerlanean hiru hizkuntzekiko, etorkizuneko nahiz jarduneari ari diren irakasleei dagokienez. Eleaniztasunaren inguruko ikuspegi eta uste positiboak dagokienez, Orcasitas-Vicandiren eta Perales-Fernández-de-Gamboaren (2022) ikerlanak formazioan azpimarra egiten du oraindik badirausten uste elebakarrak iraultzeko, bereziki kulturantzatasun handia dagoen errealtateetan hizkuntzen inklusioari begira eta ikasleek dakizkiten hizkuntzak kontuan harturik hizkuntza-ikaskuntza osoagoa eta esanguratsua eraikitze aldera, ikasleen etxeko hizkuntza alboratu baino ikaskuntza hauspotuko duen errealtate aberasgarri bilatzeko. Horretarako, etorkizuneko irakasleen formazioa giltzarritzat dute, hain zuzen, hizkuntzak irakasterakoan ikuspegi inklusiboagoen eta eleaniztunagoen aplikazioa, klasean dagoen hizkuntza-ezagutza baliaturik eta elkar egoki integraturik.

Fokua euskararen egoera ikertzen duten lanei jarririk, euskarak gutxitutako hizkuntza gisa elementu ugari galga izanik ere, zenbait aldagai ditu bere alde, eta Amonarriek (2019) baieztatzen du euskarak une historikoa bizi duela, eta bidegurutzearen metafora dakar euskarak bizi duen une historikoa irudikatzeko. Bertan, euskararen erabileran aitzina egingo lukeen hizkuntza-politika aldarrikatzen du, neurri eta babes instituzional ausartagoa eskaturik; izan ere, haren esanetan, euskara-hiztun potentzialaren masa oso esanguratsua da, eta instituzioek behar linguistiko horiek ase behar dituzte hizkuntza-funtzioak betetzeko eta erabilera hauspotzeko. Ikuspegi soziolinguistikoa borobiltze aldera, ekarpenak ekarpen, Iurrebasok (2023) aurretiaz euskal soziologoaren aldarrikapenak babestu eta horietan sakontzeaz gain (kasurako, arnasguneen funtzio erabakigarriak, kezak eta arretaguneak), azpimarra egiten du euskara-hiztunen engaiamenduan eta pentsa genezakeena baino hizkuntza-erabilera esanguratsua; izan ere, euskara-erabileraren potentzialtasuna espero baino handiagoa da espainieraz euskaraz baino aiseago moldatzen diren horien artean. Nahiz eta hezkuntzak ezin duen gizartean sortzen diren behar linguistiko eta fenomeno

komunikatibo oro ebatzi, kontu jakina da etorkizuneko irakasleek hizkuntzekin (eta bereziki euskararekin) ardura handia dutela, eta haien ikuspegiak, irakas moduek eta sortuko dituzten esperientziek etorkizuneko hiztunen errealitateak baldintzatu dituztela. Hortaz, euskararekin duten harremana eta errealitatea ezagutzeak biziki lagunduko du etorkizun hurbileko hizkuntza-erronkak eta -dinamikak sako-nago ulertzen, euskararen transmisioan euskarri-lana egiten duen ezinbesteko habe baitira.

## 6. METODOLOGIA

### 6.1. Ikerketa-esparrua, helburuak eta ikerketa-galderak

Ikerketa honek hezkuntza-esparruan erabakigarriak izango diren elementuak aztertzea du helburu; hain zuzen, etorkizunean Haur eta Lehen Hezkuntzako irakasle izango diren hizkuntza-jarrerak nahiz -usteak esploratu eta deskribatzea. Ikerketak, EAEko curriculumean dauden lau hizkuntza nagusiak aztertzen baditu ere, euskara du foku nagusi, eta asmo du hizkuntzaren erabileran indargune nahiz hobegarri diren elementuak eta ezaugarriak detektatzea eta curriculumean diren eta etorkizuneko irakasleek dakizkiten hizkuntzekin konparatzea, euskarak duen lekuari eta egoerari ikuspegi osoagoa emateko.

Ikerketak Haur eta Lehen Hezkuntzako etorkizuneko irakasleen hizkuntza-jarrerak neurtzea du jomuga, Hezkuntza eta Kirol Fakultatean (UPV/EHU, Arabako Campusean), eta ikerketa-galdera nagusi hau proposatzen du: Zein dira etorkizuneko irakasleen usteak eta jarrerak hizkuntza-, erabilgarritasun-, zailtasun-, garrantzi- eta identifikazio-mailekiko?

### 6.2. Ikerketa-lagina

Euskal Herriko Unibertsitatean (UPV/EHU), Arabako Campuseko Hezkuntza eta Kirol Fakultateko Haur eta Lehen Hezkuntzako 309 gradu-ikasleren datuak bildu dira. Oro har, partaideen % 66 emakumezkoak dira (n = 204), % 33 gizonetzkoak (n = 102) eta % 1 (n = 3) ez-binarioak; eta adinari begira, laginak 20,3 urte ditu batez beste, gazteenak 18 urte eta zaharrenak 35 izanik.

Laginaren % 49,5 (n = 153) Haur Hezkuntzako gradua egiten ari da, Lehen Hezkuntzako % 50,2 (n = 155) eta hezkuntzarekin lotutako beste ikasketa batzuk zehaztu ditu hondarreko % 0,3k (n = 1). Arestian aipatu bezala, ikasle guztiak Hezkuntza eta Kirol Fakultatekoak dira (UPV/EHUko Arabako Campusekoak), eta laginaren % 45,3k (n = 140) Araban du jaiolekua, % 23,6k Bizkaia (n = 73), % 20,7k Gipuzkoa (n = 64), % 8,4k Nafarroa (n = 26), % 0,3k (n = 1) Iparralde eta % 1,6k (n = 5) zerrendatu ez den beste eskualderen bat adierazi du.

Nahitaezko eskolatzeko aldiari begira, % 68,9 (n = 213) ikastetxe publikoan ibiliak dira, % 28,5 (n = 88) ikastetxe kontzertatuan eta % 2,6 (n = 8) beste ikastetxe-mota



batzuetan. Tarte horretan, % 90 (n = 278) D ereduan eskolatuak izan dira, % 6,8 (n = 21) B ereduan, % 0,3 A ereduan eta % 2,9k (n = 9) hainbat ereduren konbinazioa adierazi dute.

Ikasturte akademikoari begira, laginaren % 1,3 (n = 4) lehen urte akademikoan matrikulaturik dago, % 65,4 bigarren urtean (n = 202), % 29,4 (n = 91) hirugarrenean, % 3,2 laugarrenean eta % 0,6 (n = 2) urte gehigarrietan ari da. Orotara, % 57,6k (n = 178) gaztelania du lehen hizkuntza, % 23,6k (n = 73) euskara, % 16,5ek (n = 51) euskara eta gaztelania aldi berean, % 1ek (n = 3) gaztelania eta beste hizkuntza bat elkarrekin, % 1ek (n = 3) zerrendan ageri ez den beste etxe hizkuntza eta % 0,3k (n = 1) ingelesa.

### 6.3. Tresnak eta datu-jasotzea nahiz -analisi

Ikerketak datu kuantitatiboak jaso ditu lehenengo fase honetan; bigarrenean, jasotako datuen aurre-analisisa eginik, 5 talde-elkarrizketa antolatu dira Gasteizko Hezkuntza eta Kirol Fakultateko etorkizuneko irakasleekin, 6 partaiderekin elkarrizketa bakoitzean eta 60-75 minutuko iraupen bitartekoak.

Etorkizuneko irakasleen uste eta jarrerak jaso eta beren profila zehazte aldera, hizkuntza-ikaskuntzan nahiz erabileran oztopo eta lagungarri suertatu diren elementu nahiz esperientziaren inguruko galdetegi bat diseinatu da. Orotara, egitura itxiko galdetegia da, 33 item ditu (esku arteko ikerketa espezifiko honen ikerketa-galderari erantzuten dioten 5 itemak soilik hautatu dira). Galdetegia euskaraz eta gaztelaniaz dago, parte-hartzailearen esku egonik hizkuntza-aukeraketa, eta 15 minutu pasatxo behar dira berau betetzeko. Datuok 2023/2024 ikasturte akademikoan jaso dira. Galdetegia *Encuestafácil* programaren bidez diseinatu da, eta email eta esteka bidez bete dute parte-hartzaileek. Bildutako datuok SPSS (29. bertsioa) programaren bitartez analizatu dira, item bakoitzarekiko partaideak duen onarpen-mailaren arabera, 1etik 5era: oso gutxitik, oso handira. Kalkulatutako batez bestekoak ere 1 eta 5 artekoak dira, eta azken horretatik gertu dauden koefizienteek onarpen-maila handiak edo gerturatzeko-maila handiak erakusten dituzte; koefiziente txikiek, aldiz, baxua. Ikerketa-etikari begira, UPV/EHUko Etika Batzordearen aldeko txostena dauka ikerketak (identifikazio kodea: M10\_20123\_089).

Datu kualitatiboak dagokienez, talde-elkarrizketon izaera erdigidatua izan da, eta ikerlariak elkarrizketa-bideratzaile ardura hartu du, partaideek euren artean ahal bezainbeste parte hartzeko eta erarik naturalenean mintzatzeko (Hennink, 2014). Elkarrizketa-gidoiak oinarri du alor kuantitatiborako sortua izan zen galdetegia, eta bertan azaltzen diren itemak hautatu dira datu kuantitatiboak bildu eta horien gaineko aurre esplorazioa buruturik. Hala, item eta arretagune nagusienak detektaturik, horietan sakontzeko asmoa du alor kualitatiboak; hots, argitasuna bilatzea item interesgarrietan eta zenbakiak areago azalduko dituen narratibak biltzea nahiz kontrastatzea. Datuen bilketan nahiz horien prozesamenduan, aurreko lerroetan Etika Batzordeak zehaztutako gidalerroetan gauzatu da ikerketa, datu guztiak anonimizaturik eta hala kodeturik.

## 7. EMAITZAK

Atal honetan, batetik, bost itemekiko datu estatistiko deskribatzaileak emango dira; bestetik, datu kualitatibo esanguratsuenak integratuko dira ikergai diren aldagai bakoitzean.

## 1. taula. Hizkuntza-mailaren ustea

	Euskara			Espainiera			Ingelesa			Frantsesa		
	N	%	M	N	%	M	N	%	M	N	%	M
Oso baxua	0	0	3,97	0	0	4,46	13	4,2	2,76	256	82,8	1,24
Baxua	5	1,6		1	0,3		100	32,4		38	12,3	
Ertaina	70	22,7		32	10,4		147	47,6		10	3,2	
Altua	162	52,4		101	32,7		47	1,2		4	1,3	
Oso altua	72	23,3		175	56,6		2	0,6		1	0,3	

Datuek adierazi bezala, ikasleek nagusiki uste dute espainieraz eta euskaraz, hurrenez hurren, dituztela hizkuntza-mailarik altuenak. Halaber, interesgarria da ikustea ikasleek maila ertain-baxua adierazten dutela ingelesean, eta frantsesean oso apalekoa. Ikasleei talde-elkarrizketetan gai horri buruz galdeturik, honako hau adierazi dute euren buruak eleaniztun diren ala ez galdetu izan zaienean:

P1: Niretzat eleaniztuna izatea izango litzateke hizkuntza bat baino gehiagotan egoki komunikatzeko gaitasuna izatea; hau da, euskaraz, gaztelaniaz, ingelesez, frantsesez, italieraz eta abar.

P2/P3/P4: Bai, bai, ados (denak).

M: Orduan zuen buruak eleaniztun kontsideratzen dituzue?

P1: Bueno... (zalantza-keinuak eta -tonua) igual ea...

P2: Teorian, hizkuntzagatik, eman dezake badakizkizula, baina gero ez duzu zure burua defendatzeko maila... euskara eta gaztelania bai izan ditudala presentean. Hor bai dudala maila nire burua defendatzeko, baina ingelesean nahiz eta titulua izan, ez dut nire burua gai elkarrizketa espontaneo baterako. Esan dezaket eleaniztuna naizela, baina ez.

P4: Bai ni ere berdin! Eta gainera ingelesez maila txikiagoa dut eta gabezia handiagoa ditut. Adibidez, frantsesez ikasi dut, baina defendatzeko gai ez naiz.

*Elk.1*

Ikasleek, hasiera batean, eleaniztun gisa kontsideratzen dute beren burua; baina, gero, birformulatu edo xehetu egiten dute ikuspegi hori. Oro har, ikasleak elebidun sentitzen dira, hizkuntza-maila handia dutela diote espainieraz eta euskaraz, hurrenez



hurren; zalantzak, ordea, ingelesarekin datoz, eta komunikazio-gaitasunean (eguneroko jardun normalean) paratzen dute arreta, eleaniztunago ala ez ote diren neurtzeko galbahe gisa. Gaitasunetik funtzionaltasunerako jauzian, etorkizuneko irakasleei galdetu zitzaizen hizkuntzak neurtzea bakoitzak horiei aitortutako erabilgarritasun-mailari dagokionez (ikus 2. taula).

2. taula. Hizkuntzaren erabilgarritasunaren ustea

	Euskara			Espainiera			Ingelesa			Frantsesa		
	N	%	M	N	%	M	N	%	M	N	%	M
Oso baxua	2	0,6	3,98	1	0,3	4,64	46	14,9	3,35	163	52,8	1,92
Baxua	18	5,8		2	0,6		56	18,1		52	16,8	
Ertaina	68	22		9	2,9		42	13,6		59	19,1	
Altua	118	38,2		84	27,2		74	23,9		26	8,4	
Oso altua	103	33,3		213	68,9		91	29,4		9	2,9	

Goiko tauletako datuek adierazi bezala, espainiera, euskara eta ingelesa erabilgarritasun oso handiko hizkuntzatzat dituzte; frantsesa, aldiz, ez da nahikotasun-mailara iritsi. Datuek garbi adierazten dute hiru hizkuntza horiek hautematen dituztela bereziki erabilgarri; edonola ere, hiru hizkuntzen artean aldeak nabarmenak dira, eta espainiera lehenesten dute tarte handiz euskararen aldean. Horren haritik, datu kualitatiboek argi erakusten dute ikasleek, komunikatzeko gaitasunarekin bezala, hizkuntzaren erabilera eta interakzio soziala lehenesten dutela. Oro har, ikasle askoren nahia da euskara erabiltzea; ingelesa ere aipatzen du zenbaitek, bereziki ahozko eguneroko jardunean trebatzea, alderdi informalean, alegia. Euskara gehiago erabiltzeko nahi horretan sakondu asmoz, Gasteizko egoera nahiz baldintza soziolinguistikoen eta ohituren eragina nabari da ikasleen azalpenetan:

P4: Nik euskararekin batez ere ba besteak euskaraz ez baldin badaki edo ohiturarik ez badu, ba hor topatzen dut arazorik handiena. Orduan, aldatu eta gaztelaniaz mintzatzen zara. Bestela, bakarrik geldituko zara hitz egiten. Hori: jendeak ez dakiela edo ez duela erabiltzen.

P1: Nire kasuan izan da betidanik klaseko bakarra euskara hitz egin izan duena, eta orduan ohitu nintzen euskaraz hitz egiten nuenean ez zidatela bueltan euskaraz hitzik egiten. Orduan, jada, beste batekin hitz egiterakoan askotan joera dut gaztelaniara jotzekoa. Ba, jada, buruan sartuta dudalako erdarara joango garela. Askotan saiatzen naiz euskaraz hasten, edo harremanak euskaraz egiten, baina gero mantentzea kosta egiten zait.

P2: Eta gero saiatzen zara norbaitekin euskaraz egiten, erdaraz ohituta dagoenarekin, eta gelditzen zaizu aurpegi batekin... «zein zara zu?». Euskara gero eta gutxiago entzuten da kalean, gero eta gutxiago saiatzen zara hitz egiten, esaten diozu zure buruari: «halako erantzuna jaso eta zergatik egingo diet euskaraz?». Gaztelaniarekin bai ez dudala arazorik ikusten, akaso zenbait herritan euskaraz egin behar dela

ikusten duzu, adibidez Goierrin, euskaraz hitz eginda bai ala bai euskaraz erantzungo dizutela. Orduan, lekuaren arabera kalkulatu duzu, badakizu norekin non ze hizkuntza hitz egin.

*Elk. 2*

Ikasleek aipatzen dute lekuaren arabera erabilgarritasun edo funtzionaltasun hori moldatu egiten dela. Ikasleen hitzak jasorik, ikusgai da ikasleen kopuru handi batek euskararen aldeko hautu kontzientea egiten duela, eta baldintza soziolinguistikoak gorabehera oztopoak topatzen dituela, zenbaitetan etsi eta komunikazio-helburuak lehenetsirik espainierara jotzen dutelarik. Ikasleek kalkulatu egiten dute non erabili hizkuntza bakoitza, konfliktu linguistikoak ekiditen dituzte hiztunekin eta «arazo» hitza ere erabiltzen dute. Gaztelaniaz mintzatzeak arazorik ez dakarkiela, aditzera emanek euskara hainbatetan arazo iturri gisa hautematen dutela baldintza soziolinguistikoak aldekoak ez direnean. Haritik tiraka, hizkuntzak ikasterakoan dituzten zailtasun-perzeptzioak bildu ditugu, 3. taulan ikusgai.

3. taula. Hizkuntzak ikasteko zailtasunaren ustea

	Euskara			Españiera			Ingelesa			Frantsesa		
	N	%	M	N	%	M	N	%	M	N	%	M
Oso baxua	22	7,1	3,34	43	13,9	2,62	4	1,3	3,45	13	4,2	3,91
Baxua	36	11,7		83	26,9		34	11		5	1,6	
Ertaina	104	33,7		139	45		127	41,1		80	25,9	
Altua	110	35,6		37	12		106	34,3		110	35,6	
Oso altua	37	12		7	2,3		38	12,3		101	32,7	

Datuek argiro erakusten dute ikasleek espainiera adierazten dutela ikasterakoan zailtasun-mailarik txikieneko hizkuntza. Ondoren, euskara zailtasun-maila ertain-altuko hizkuntza gisa katalogatzen dute, ingelesaren pareko ia; aldiz, frantsesa zailtasun-maila oso handikotzat dute, eta aurreko itemekin batera urruntasun handikoa gainerako hizkuntzekin alderatuta. Ikasleei zuzenean gai horri buruz galdetzerakoan, honako esperientzia eta uste hauek tartekatu dituzte:

P1: Nik uste dut ama hizkuntza dela gakoa, ez da espreski ikasten duzun zerbait. Ingu-ruan, gehienbat gurasoengandik, jasotzen duzun hizkuntza da, eta azkenean nahi gabe barneratzen duzu. Nahiz eta mito hori egon «euskara oso zaila da», nire kasuan ez da hala izan. Gaztelera ere ez, familiarekin ere hitz egin dudalako. Gero, ingelesarekin astean bi ordutan emanda eta nire ikastetxean zeuden baliabideak kontuan izanda, ez zait iruditzen baldintza onenak zirenik, eta zailtasunak izan ditut.

P2: Nik ere antzeko. Zailtasunik handienak ingelesarekin, ez dut sekula ongi ulertu. Ez duzu ongi lantzen eta oso gauza basikoak ikasten dituzu. Ez duzu hitz egiten ondo ikasten.

P3: Niri gehien kostatzen zaidan hizkuntza euskara da, batez ere, klasean ematen den moduan ez dudalako egoki ikasi. Ingelesarekin, aldiz, txikitatik erraztasuna izan

dudala esango nuke. Ondo ulertzen dut, txikitatik joan izan naizelako akademia batera eta atzerrira bidaiatu dudalako familiarekin. Euskararekin niri gertatzen zaidana edo bizi dudana gainerakoei ingelesarekin gertatzen zaienaren antzekoa litzateke.

P5: Nire kasuan bi hizkuntzekin izan ditut zailtasunak bai. Eta oinarrian hasten da, hizkuntza ezagutu behar da hitz egin ahal izateko. Eta euskararekin berdin gertatzen da. Leku batetik bestera ezberdin hitz egiten da. Baina arazorik handiena bien oinarrian dago, hizkuntza horiek irakasten dira azterketa bat gainditzeko.

*Elk. 3*

Ikasleak kontziente dira gizartean badela «euskara hizkuntza zaila» den mitoa edo lema. Oro har, ingelesa (H3), urruntasun handiagoko nahiz harreman gutxiagoko hizkuntza izaki, hizkuntza zailtzat dute bi arrazoi nagusirengatik: batetik, soziolinguistikoki inguruan presentzia gutxiago hizkuntza delako eta, bestetik, berau erabili nahiz praktikatzeko aukera oso urria delako. Euskararen egoeran, berdintsu gertatzen da, eta etxean, familian, egunerokotasunean euskararen presentzia txikia dutenek hizkuntza arrotzago eta, beraz, zailagoz dute. Euskararekin harremana ikastetxean baino ez dutenek gaineratzen dute jasotako irakaskuntza hizkuntzaren gramatika-ezagutzan oinarritu dela eta azterketa gainditzea ezarri zaiela helburu nagusi gisa. Ingelesaren kasuan, ikasleak akademiara joan izan dira beren maila hobetzera; euskararenean, eskalategira joan den ikasle-kopurua arras urriagoa izan da. Hizkuntzari ematen dioten garrantzi-mailari begira, 4. taulak argiro adierazten du non kokatzen dituzten euskara eta gainerako curriculum-hizkuntzak.

4. taula. Hizkuntza bakoitzari emandako garrantzia

	Euskara			Espainiera			Ingelesa			Frantsesa		
	N	%	M	N	%	M	N	%	M	N	%	M
Oso baxua	1	0,3	4,29	3	1	4,25	13	4,2	3,61	175	56,6	1,71
Baxua	14	4,5		6	1,9		44	14,2		72	23,3	
Ertaina	35	11,3		46	14,9		71	23		44	14,2	
Altua	103	33,3		110	35,6		102	33		12	3,9	
Oso altua	156	50,5		144	46,6		79	25,6		6	1,9	

Euskara kontsideratzen dute hizkuntzarik garrantzitsuenak; halaber, kasik maila beretsuan kokatzen dute espainiera, eta koska bat beherago ingelesa; frantsesa, aldiz, garrantzi-maila oso baxuko hizkuntzatzat dute. Ondorengo elkarrizketa-zatiak argi erakusten du zein den ikasleen pertzepzioa eta zer jasotzen duten gizartearengandik:

P1: Iruditzen zait ingelesak izugarriko pisua duela. Frantzia adibidez, frantsesez ez badakizu, ingelesez komunikatu zaitezke edo Indian ere bai urdua ez badakizu ingelesez ere komunika zaitezke. Orduan, ingelesak komunitate izaera sortzen laguntzen du, munduan zehar askorekin hizkuntza horrekin komunika zaitezkeelako.

P3: Bai, nazioarteko hizkuntza da.

P1: Oso garrantzitsua iruditzen zait, baina gertutasunagatik euskara.

P4: Bai, ni ados. Ingelesa orain garrantzi handia hartzen ari da, baina niretzat euskarak eta gaztelaniak garrantzi handiagoa dute.

P2: Nik uste dut ingelesari akaso euskarari baino garrantzia handiagoa ematen zaiola.

(Gainerakoek baietz diote).

P2: Badirudi garrantzitsuagoa dela ingelesa menperatzea euskara baino. Gero ikasketetan ematen du pareko jartzen dutela.

P1: Adibidez, practicumean ikusi dut gaztelania lehenesten zutela, ingelesa gero, eta azkenik euskara. Eta Gasteiz zen, eh! Hirueleduna zen, eta hori zen hurrenkera. Eta ikasleek nahiago zuten zurekin ingelesez hitz egin euskaraz baino! Ikasleek zekiten «agur», «kaixo», «1, 2, 3, 4, 5». Eta ingelesez maila handiagoa zuten: «I want to go to the park», «I want to...». Eta D eredu gisa azaltzen zen.

P4: Praktiketean ez, baina bolondres bezala ibili nintzen batean ikusi nuen berdina: gaztelania, ingelesa eta euskara zero. Baziren batzuk soilik ingelesez zekitenak, eta haiekin ingelesez hitz egin behar zuten. Zenbaitetan gaztelania, baina euskara ez zen inoiz erabiltzen. Eta hori ere hemen, Gasteizen.

*Elk. 4*

Oro har, ikasle gehienek euskara kokatzen dute dakizkiten hizkuntzen artean garrantzitsuen. Gaztelania ere garrantzitsutzat jotzen dute, zenbaiti hala iruditzen zaie egunero erabiltzen duten hizkuntza nagusia delako, baina garrantzi aldetik bigarren hizkuntza gisa azaltzen da eskuarki. Ingelesaren kasuan, garrantzi-mailan goranzko joera duen hizkuntza dela ikus daiteke, eta gizarteak garrantzi handia (euskararen pare edo handiagoa) ematen dio. Ikasleek beren esperientzia linguistikoak baliatzen dituzte Gasteizko testuinguruan azpimarratzeko eta salatzeke D ereduan euskara hirugarren hizkuntza gisa kokatzen dela garrantzi aldetik nahi baino gehiagotan, horrek dakarren jarrera eta ikaskuntza- zein erabilera-maila mugatuarekin. Elkarrizketetan sakonduz, ikasleei galdetu zitzaaien euren nortasunaren eraikuntzan zein ziren hizkuntzarik garrantzitsuenak; hots, euren hizkuntza-identifikazioa zein zen. Lehendabizi, datu kuantitatiboak azalduko dira 5. taulan, eta horren ostean elkarrizketa-zati erakusgarriarekin sakonduko.

5. taula. Nortasunaren eraikuntzan hizkuntza-identifikazioa

	Euskara			Espainiera			Ingelesa			Frantsesa		
	N	%	M	N	%	M	N	%	M	N	%	M
Oso baxua	2	0,6	4,14	8	2,6	4,03	61	19,7	2,43	249	80,6	1,28
Baxua	8	2,6		21	6,8		107	34,6		40	12,9	
Ertaina	54	17,5		52	16,8		96	31,1		16	5,2	
Altua	126	40,8		101	32,7		36	11,7		3	1	
Oso altua	119	38,5		127	41,1		9	2,9		1	0,3	

Hizkuntza-identifikaziorako datuetan, argi ondoriozta daiteke euskarak eta gaztelania osatzen dutela kasurik gehienetan ikasleen nortasuna. Bi hizkuntza horiekin identifikatzen dute euren burua nagusiki, eta ingelesa hainbatentzat ere euren nortasunaren zati da, baina oro har bigarren plano batean geldituko litzateke, erabat integratu gabe; frantsesa, aldiz, erabat bazterrean da, gainerako aldagaietan jaso bezala. Ikasleei identifikazioaz galdetuta, askok H1arekin edo presentzia handiena zuen hizkuntzarekin lotzen dute.

P1: Nire kasuan euskararekin. Nire ama hizkuntza da, gurasoekin txikitatik euskaraz. Amak bai euskaltegian ikasi zuen euskara, gurasoak Extremadurakoak direlako. Ni jaio ondoren euskaraz egin zidan. Amak bai orain zailtasun handiagoak ditu, baina defendatzen da. Nire identifikazio maila handiena euskararekin litzateke. Gero gaztelera eta ingelesa, bat esatearren.

P2: Ba ni gaztelaniarekin identifikatzen naiz gehiago, txikitari nire amak gaztelaraz egin zidan, aitak euskaraz; baina amak ez zuenez ulertzen, gaztelaniara pasa ginen. Eta etxean ere gaztelaniaz komunikatzen naizelako, erraztasun handiagoa dut gaztelaniaz.

P3: Nirea ere gaztelania da ama hizkuntza, eta erraztasun handiagoa dut hizkuntza horretan euskararekin baino. Eta nire identifikazio maila gaztelaniarekin legoke, gero euskararekin eta azkenik ingelesarekin.

P4: Nire kasuan euskararekin identifikatzen naiz gehien, gero gaztelania eta ingelesa. Familian beti euskaraz egin izan dugu berba, eta euskaraz sentitzen naiz erosoan.

P5: Nire kasuan, gaztelania da lehenengoa txikitatik gehien egin dudalako hizkuntza horretan. Euskara eta ingelesa eskolan, baina gehien barneratu dudana hizkuntza gaztelania da, asko idatzi eta irakurri izan dudalako hizkuntza horretan ere bai. Identifikazioari begira gaztelania, euskara, ingelesa eta katalana izango liriateke.

*Elk. 5*

Ikasleek espainierarekin duten harremana estua da: kalean ez bada etxeko giroan (edo biak batera), eta horrek eragina du beren nortasunaren eraikuntzan eta hizkuntzen identifikazioan. Era berean, euskararekin identifikazio-maila handia da, eta hainbat elkarrizketatan euskaraz hitz egiteko desira handia adierazi dute eta, esplizituki aitatu, horrekin gehiago identifikatzeko gogoia dutela; hots, gehiago erabili eta bereago egitea. Emaitzek adierazten dute ikasleak elebidun sentitzen direla hizkuntzekin duten identifikazioari begira.

## 8. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK

Azken atal honetan, ikerlanean atalez atal bildu diren emaitzarik esanguratsuenak azaldu, sakondu eta laburbilduko dira, era berean, alorrean diren ikerketekin konparatu eta osatzeko. Hasteko eta behin, etorkizuneko irakasleek beren burua eleaniztun kontsideratzen dute: euskara, gaztelania eta ingeles eleaniztun. Emaitza horrek aurreko

belaunaldietako eta Hego Euskal Herriko etorkizuneko irakasleen izaera eleaniztunarekin bat egiten du; hau da, hiru hizkuntzetan oinarritutako izaera eleaniztun horrek segida duela oraingo irakasle-belaunaldietan ere (Gartziarena & Villabona, 2022). Nolabait ere, horretan sakonduz gero, ñabardura berri bat azaltzen da: eleaniztun kontsideratzen dute beren burua, bai, baina euskara eta gaztelaniaz elebidun. Bi eleetan dituzte mailarik jasoenak hurrenez hurren, eta ingelesean erdi-maila. Zalantzak dituzte ingelesa ekuazioan sartzerakoan, hizkuntza gutxiago menperatzen dutelako euskara eta gaztelaniaren aldean; izan ere, etorkizuneko irakasleek hizkuntzak bere sentitzeko definizio horretan eguneroko jardun komunikatiboekin eta komunikatzeko abileziarekin lotu behar dituztela adierazten dute; hots, hizkuntzaren erabilerak esparru formal eta informalean zilegitzen duela beren elebitasuna. Etorkizuneko irakasleek beren hizkuntza-gaitasunen inguruan elebidun identifikatzen dutenez euren burua eta ingelesa hirugarren hizkuntza izaki, Martínez de Lunaren (2018) definizioarekin lotuko litzateke gehiago, non gizarteko hiztunek elebitasuna besarkatzen duten eta beren hizkuntza-ezagutza aberastuko luketen hizkuntzak balioesten dituzten ondare kultural eta komunikatibo gisa; hau da, kasu horretan ingelesak kultura-ondare gisa eta baliabide komunikatiboak aberasten ere lagunduko luke.

Nortasunaren eraikuntza eleaniztun horretan, etorkizuneko irakasleak euskara eta gaztelaniarekin, hurrenez hurren, identifikatzen dute euren burua, eta bi hizkuntzek eraikitzen dute nagusiki beren nortasuna. Hainbatentzat ere ingelesa euren nortasunaren zati da, baina bigarren plano batean geldituko litzatekeen hizkuntza litzateke, erdigunean euskara izaki, eta balio sinbolikorik handiena ele horrek jasorik. Txanponaren ifrentzuan: frantsesa, ikerlan osoan zehar argi ikusi den bezala, erabat arrotz, integratu gabe eta etorkizuneko irakasle gehienek errealitatean lekurik ez eta garrantzirik gabeko hizkuntza kontsideratzen dute (etorkizuneko ikerketetan interesgarria izan daiteke ikuspegi horren atzean dauden elementuak ikertzea). Aurkian, aldiz, euskara eta gaztelania. Eta hain zuzen, azken horrek dituen presentzia handia eta baldintza soziolinguistikoak direla bide, etorkizuneko irakasleek oso harreman handia dute hizkuntzarekin, klasetik kanpoko jardunean, etxean (ala bi kasuetan) espainiera da presentzia handiena duen hizkuntza, eta gehiago erabiltzen dute; zenbaitetan hizkuntza gainjartzen zaiela azpimarraturik, behartuta sentitzen dira espainierara pasatzera. Ikusgai da etorkizuneko irakasleentzat hizkuntza-erabilerak eta etxeko hizkuntzak nortasun linguistikoaren eraikuntzan eragin handia dutela, eta gako direla gaztelaniarekin identifikatzerakoan. Modu bertsuan, euskararekin duten identifikazio-maila oso handia da, eta erdal baldintza soziolinguistikoak dituzten ikasleek esplizitatu dute hizkuntza hori gehiago erabili eta bereago sentitzeko desira; hots, hizkuntza horretan trebatu eta gehiago identifikatzeko gogoia. Ikerketa analogoen bila, Ortega et al.-en (2022) ikerlanak Bilboko hiria du ardatz eta bertako gazteen mudak. Esku arteko lanak puntu komunak topatu ditu Gasteizen, hirian sortzen ari diren hizkuntza-dinamika berriek gaztelania nagusi izan den testuinguru batean; arrakala horietan euskara errotzen hasi eta bide egiteko, euskaraz egin nahi duten belaunaldi berri gero eta handiagoak eraldatzen ari direlarik gutxika-gutxika gaztelanian oinarritutako komunikazio-testuingurua. Bide horretatik, hiztunen ideologiak sakonago ezagutzeak euskara-erabilera eta darabiltzaten hizkuntzaren aldaerak hobeki ulertzea leharke (Artetxe, 2023). Eta zubi-lana eginik, Amonarriek (2019) «bidegurutze» kontzeptua dakarrela, esku arteko ikerketak ere bat egiten

du haren hitzekin; izan ere, euskarak alde ditu hiztun berriak eta euskaraz mintzatzeko gogoia. Euskal masa esanguratsuak dira. Hortaz, erabileran lagunduko duten tresnen eta baliabideen hornidura eman beharrean dira gure egitura eta erakunde nagusiak, euskarak hizkuntza gisa funtzio komunikatibo guztiak bete ditzan; bestela, sistemaren eta euskara-hiztun potentzialen arteko lehia horretan, euskaraz mintzatzeko prest daudenen eta borondatea duten horiek higatzeko aukera handia legoke. Eta hori hamarkadotan egin den lan, esfortzu eta borrokaren aldetik, kolpe handia izango litzateke.

Euskararen erabilgarritasun-mailari begira, etorkizuneko irakasleek gaztelania, euskara eta ingelesa, hurrenez hurren, sailkatzen dituzte. Hirurak oso erabilgarritasun handiko hizkuntza kontsideratzen dituzte, eta frantsesa ez zaie erabilgarri. Irakasle erabilgarritasuna bi faktore nagusirekin lotzen dute: batetik, testuinguru hurbileko interakzio linguistikorekin eta, bestetik, garrantzitsu hautematen duten testuinguruetan egiten den hizkuntza-erabilerarekin. Etxean euskara darabilten etorkizuneko irakasle gasteiztar askok mugak sentitzen dituzte hirian euskaraz hitz egin ahal izateko, eta gaztelaniara jotzen dute maiz baldintza soziolinguistikoak oztopo direnean euskaraz komunikatzerakoan; berdintsu gertatzen zaie euskara darabilten Euskal Herriko beste hainbat gunetatik datozei: hasieran euskaraz egiten saiatu, baina komunikazio-helburuak lehenetsi eta bakarriketa izan ez dadin, espainierara jotzen dute. Etorkizuneko irakasleek, gainerako hiztunek egin ber gisan, kalkulu linguistikoak egiten dituzte eta baloratzen dute non eta nola erabili hizkuntza bakoitza, gatazka linguistikoak ekiditearren. Haien hitzetan, hainbat hiztunen jarrerekin «arazoak» ekiditen dituzte, eta gaztelaniak arazorik ez dakarkiola aipatzen dute, adierazirik euskara arazo-iturri izan litekeela baldintza soziolinguistikoak aproposak ez diren interakzioetan. Oro har, etorkizuneko irakasleek euskararen aldeko hautua adierazten dute, eta ahal duten heinean erabiltzen saiatzen dira. Ikerketa-proiektu honetan bildutako datuek Iurrebasok (2023) doktore-tesian azpimarratutako ondorio bideetako batekin egiten dute bat: soziolinguistikoki euskararen aldekoak ez diren hainbat testuingurutan euskara-hiztunak engaiatuak direla eta hizkuntzari ahal bezainbeste eusten diotela, eta espainieraz euskaraz baino hobeki moldatzen direnek ere aurreikusi baino gehiago erabili edo lehenesten dutela euskara.

Hizkuntzak ikasterako garaian, etorkizuneko irakasleek uste dute espainiera dela zailtasun-maila txikieneko hizkuntza; ondoren euskara legoke, zailtasun-maila ertain-altuarekin; eta ostean, eta euskararen pareko ia, ingelesa; eta azkenik, frantsesa, zailtasun-maila oso handiarekin. Joera horrek bat egiten du 2018/2019 bitartean jasotako etorkizuneko irakasleen hizkuntza-pertzepzio eta jarrerekin (Gartziarena & Olave, 2023; Gartziarena & Villabona, 2022). Euskarari helduz, etorkizuneko irakasleek badakite eta adierazten dute gizartean hedatuta dagoela «euskara hizkuntza zaila da» ustea. Ingelesa hizkuntza zailtzat dute bereziki testuinguru soziolinguistikoan presentzia gutxiko hizkuntza dutelako eta interakzio gutxi izan dutelako hizkuntzarekin. Hainbatentzat, euskararen egoera (ikastetxean izan duten ikaskuntza edo harremana salbu) berdintsua da, etxean, familian, egunerokotasunean presentzia murrizta baitu, eta horrek du berariaz urruntzen, arrotzen eta zailtzen euskara ikasteko pertzepzioa. Hain zuzen, makina bat aldagaik eragiten dute euskara ikasteko pertzepzioan, esaterako, Kustersek (2003) hizkuntzaren konplexutasuna bi elementu nagusitan ardatzen



delat adierazten du: alde batetik, hizkuntzaren elementu linguistikoetan; eta bestetik, hizkuntza horren inguruan egindako epaietan. Izan ere, konplexutasun hori azaltzerako garaian etorbizuneko irakasleek, gizarteko epaietan baino, beren esperientzia pertsonalean eta beren bizitza linguistikotan euskara non (adina) eta nolako (ezagutza-maila, erabiltzeko aukera) harremanean kokatzen dute. Andersonek (1998) azpimarra egiten du hiztunaren H1ak mugarri gisa jokatzen duela, eta H2aren arteko distantzia linguistikoak duela berebiziko eragina zailtasunaren kontzeptua eraikitzerakoan; jakina baita, H1 oharkabea eta «natural» ikasten dugun hori litzatekeela, eta, konplexutasuna, izatekotan, bigarren edo hizkuntza gehigarrien ikaskuntzan legokeela, eta bereziki bien arteko gramatikaren nahiz egituren aldean. Interesgarria da behatzea etorbizuneko irakasleen azalpenak aldagai soziolinguistiko eta pragmatikoetan kokatzen direla, eta hizkuntzaren erabileran eraikitzen direla hizkuntzaren hainbat alor, kasurako, garrantzia, zailtasuna eta identifikazioa. EAEn, ikasleriaren herenak soilik dauka euskara H1 gisa, eta gainerakoek H2 edo H3 gisa ikasten dute murgiltze-ereduen bitartez ikastetxean. Ezin gara errealitate linguistiko horri bizkar emanda aritu, izan ere, euskaraz baino erraztasun handiagoa dute gaztelaniaz. Hori dela-eta, Iurrebasoren (2023) ekarpenak arreta berezia merezi du, euskararen erabilerraztasunean trebatu behar direlako etorbizuneko irakasleak, eta, oro har, ikasleak. Nolanahi ere, ez dagokio hezkuntzari soilik euskara irakatsi eta erabiltzearen ardura; aitzitik, hizkuntzaren funtzio komunikatibo guztiak beteko dituen gizartea eratu beharrean gaude, orain arte euskarak dituen hutsune handienak detektatu eta progresiboki lekuan lekuko erantzun linguistikoak emateko. Gizarte-mailan, DeKeyserek (2005) bost ezaugarri nagusi biltzen ditu H2aren (eta gure gizartean kasu gehienetan euskararen) ikasprozesua oztopatzen dutenak: bata, hiztunaren adina litzateke; bigarrena, H1aren eragina H2, H3 ikasterakoan; hirugarrena, norbanakoaren ezaugarri emozional eta kognitiboak; laugarrena, ikaskuntza-helburuak eta -testuingurua; bosgarrena, H2aren gramatika eta haren elementuak.

Hizkuntza bakoitzari emandako garrantziari begira, euskara kokatzen dute dakizkiten hizkuntzen artean gailurrean; ondoren eta pareko, gaztelania legoke, eta koska bat beherago ingelesa. Oro har, gaztelania hizkuntza garrantzitsu gisa dute beren egunerokotasunean presentzia handiko hizkuntza delako eta komunikatzeko usu erabiltzen dutelako. Ingelesa da garrantzi-mailaren pertzepzioan gorantz eta zailtasun-mailan beherantz doan hizkuntzetako bat, eta aurrez egindako ikerketetan islatutako datuen esangura indartzen dute (Bier & Lasagabaster, 2022; Gartziaarena & Villabona, 2022). Gasteizko testuinguruan ikasleek izandako esperientzia linguistikoak baliatzen dituzte azpimarratu eta salatze hainbat ikastetxetan, teoriarik diren hainbatetan, euskara hirugarren hizkuntza gisa kokatzen dela lehentasun aldetik, eta horrek jarrera eta ikaskuntza- zein erabilera-mailetan eragin negatiboa du. Hizkuntzaren ideologia-eraikuntza horren baitan, erabakigarria bezain ezinbestekoa da hizkuntzaren praxi kontziente eta inkontzienteak arakatzea, birstortzen ari garen ideologia-kimu berrietan. Horregatik, behar-beharrezkoa da hiztunaren testuinguru sozial eta politikoak aztertzea errealitate linguistiko horiek gogoetatzeko, hizkuntza-politika egokiagoak antolatze eta errealistagoak diren erronkak ezartzeko (Artetxe, 2023). Bada egiteko nahikorik euskaraz mintzatu nahi duten beharrian linguistikoak asetzeko, baliabidez hornitzeko eta hizkuntza erabiltzeko aukerak bermatzeko arduraren.



## 9. ERREFERENTZIAK

- Alisaari, J., Heikkola, L.M., Commins, N. & Acquah, E.O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48-58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Amonarriz, K. (2019). *Euskararen bidegurutzetik*. Elkar.
- Anderson, L.-G. (1998). Some languages are harder than others. In L. Bauer & P. Trudgill (arg.), *Language myths* (50.-57. or.). Penguin Books.
- Aronin, L. (2015). Current multilingualism and new developments in multilingual research. In P. Safont-Jordà & L. Portoles (arg.), *Multilingual development in the classroom: Current findings from research* (1.-27. or.). Cambridge Scholars Publishing.
- Artetxe, M. (2023). Hizkuntza-ideologiak. Euskararen biziberritzean eragiteko analisi-tresna. *Fontes Linguae Vasconum*, 136, 457-482. <https://doi.org/10.35462/flv136.8>
- Eusko Jaurlaritza. (2020). Heziberri 2020: hezkuntza.eredu pedagogikoaren markoa. In *Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila*. [https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn\\_doc\\_sist\\_educativo/eu\\_def/adjuntos/000009e\\_Pub\\_EJ\\_heziberri\\_2020\\_e.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_sist_educativo/eu_def/adjuntos/000009e_Pub_EJ_heziberri_2020_e.pdf)
- Bereziartua, G. & Muguruza, B. (2021). Hitano-erabiltzaile profil berriak sare sozialetan eta tartekako tratamendu-aldaketa adierazkorra. Kasu baten azterketa. *Euskera*, 66, 73-111. <https://doi.org/10.59866/eia.vi66.16>
- Bier, A. & Lasagabaster, D. (2022). What has changed over 18 years? Future teachers' language use and attitudes towards multilingualism in the Basque Autonomous Community. *Language and Education*, 37(6), 675-697. <https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2121611>
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: research and practice*. Bloomsbury Publishing.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2014). Focus on multilingualism as an approach in educational contexts. In A. Blackledge & A. Creese (arg.). *Heteroglossia as practice and pedagogy* (239.-254. or.) Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7856-6>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2023). *The minority language as a second language: challenges and achievements*. Routledge.
- Conteh, J. & Meier, G. (2014). *The multilingual turn in languages education*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783092246>
- Cook, V. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence. *Interlanguage Studies Bulletin (Utrecht)*, 7(2), 103-117. <https://doi.org/10.1177/026765839100700203>
- Cook, V. (2016). Premises of multi-competence. In L. Wei & V. Cook (arg.), *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence* (1.-25. or.). Cambridge University Press. <https://doi.org/DOI:10.1017/CBO9781107425965.001>
- DeKeyser, R.M. (2005). What makes learning second-language grammar difficult? A review of issues. *Language Learning*, 55(SUPPL. 1), 1-25. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00294.x>

- Dewaele, J.M. (2005). Sociodemographic, psychological and politicocultural correlates in Flemish students' attitudes towards French and English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 26(2), 118-137. <https://doi.org/10.1080/01434630508668400>
- Erdocia, I. (2018). Medium of instruction ideologies: accommodation of multilingualism in the bilingual regime of Navarre. *Current Issues in Language Planning*, 20(3), 384-308. <https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1503457>
- Eusko Jaurlaritza. (2020). *Heziberri 2020: hezkuntza.eredu pedagogikoaren markoa*. Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila. [https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn\\_doc\\_sist\\_educativo/eu\\_def/adjuntos/000009e\\_Pub\\_EJ\\_heziberri\\_2020\\_e.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_sist_educativo/eu_def/adjuntos/000009e_Pub_EJ_heziberri_2020_e.pdf)
- Fischer, N. & Lahmann, C. (2020). Pre-service teachers' beliefs about multilingualism in school: an evaluation of a course concept for introducing linguistically responsive teaching. *Language Awareness*, 19(2), 114-133. <https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1737706>
- Gartziarena, M. & Altuna, J. (2022). Creencias del futuro profesorado: multilingüismo y la enseñanza de lenguas. *Educación XX1*, 25(2), 107-128. <https://doi.org/10.5944/educxx1.30022>
- Gartziarena, M. & Altuna, J. (2023). The influence of the L3 on in-service teachers' beliefs about language teaching approaches and multilingualism. *Journal of Language, Identity and Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/15348458.2023.2198236>
- Gartziarena, M. & Olave, B. (2023). Is Basque a difficult language to learn for students? Teachers' beliefs on the complexity to learn the curricular languages in the Basque Country. *International Journal of Multilingualism*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2164767>
- Gartziarena, M. & Villabona, N. (2022). Teachers' beliefs on multilingualism in the Basque Country: Basque at the core of multilingual education. *System*, 105, 102749. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102749>
- Gorter, D. & Arocena, E. (2020). Teachers' beliefs about multilingualism in a course on translanguaging. *System*, 92, 102272. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102272>
- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6(6), 467-477. <https://doi.org/10.1080/01434632.1985.9994221>
- Grosjean, F. (2010). Bilingualism, biculturalism, and deafness. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 133-145. <https://doi.org/10.1080/13670050903474051>
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Hennink, M.M. (2014). *Understanding focus group discussions*. OUP USA.
- Iurrebaso, I. (2023). *Hizkuntza gutxituen jarraipena, ordezkapena eta indarberritzea neurtzeko demolinguistikazko tresna metodologikoak garatzen*. *Euskal Herrirako aplikazio praktikoa*. [Doktore-tesia, UPV/EHU]. ADDI. <http://hdl.handle.net/10810/60061>

- Iversen, J.Y. (2020). *Pre-service teachers' first encounter with multilingualism in field placement* [Doktore-tesia, Høgskolen i Innlandet]. <https://hdl.handle.net/11250/2673690>
- Iversen, J.Y. (2021). Negotiating language ideologies: pre-service teachers' perspectives on multilingual practices in mainstream education. *International Journal of Multilingualism*, 18(3), 421-434. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1612903>
- Kalaja, P. & Barcelos, A.M.F. (2019). Learner beliefs in second language learning. In C.A. Chapelle (arg.), *The encyclopedia of applied linguistics*. <https://doi.org/doi:10.1002/9781405198431.wbeal0082.pub2>
- Kusters, W. (2003). *Linguistic complexity: the influence of social change on verbal inflection*. LOT.
- Lasagabaster, D. (2022). *English-medium instruction in higher education*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108903493>
- Li, X. (2012). The role of teachers' beliefs in the language teaching-learning process. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1397-1402.
- Lundberg, A. (2018). Teachers' beliefs about multilingualism: findings from Q method research. *Current Issues in Language Planning*, 20(3), 266-283. <https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1495373>
- Lundberg, A. (2019). Teachers' viewpoints about an educational reform concerning multilingualism in German-speaking Switzerland. *Learning and Instruction*, 64, 101244. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101244>
- Martí, O. & Portolés, L. (2021). The effect of individual factors on L3 teachers' beliefs about multilingual education. *Language, Culture and Curriculum*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1999463>
- Martínez de Luna, I. (2018). Euskararen biziberritzea, eleaniztasunaren garaiko erronka. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 106(1), 47-64. [http://www.soziolinguistika.org/files/inaki\\_mtnez\\_de\\_luna\\_106.pdf](http://www.soziolinguistika.org/files/inaki_mtnez_de_luna_106.pdf)
- May, S. (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203113493>
- Muguruza, B., Cenoz, J. & Gorter, D. (2020). Implementing translanguaging pedagogies in an English medium instruction course. *International Journal of Multilingualism*, 20(2), 540-555. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1822848>
- Orcasitas-Vicandi, M. & Perales-Fernández-de-Gamboa, A. (2022). Promoting pedagogical translanguaging in pre-service teachers' training: material design for a multilingual context with a regional minority language. *International Journal of Multilingualism*, 21(1), 258-278. <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2029866>
- Ortega, A., Amorrortu, E., Goirigolzarri, J. & Urla, J. (2016). *Euskal hiztun berriak: esperientziak, jarrerak eta identitateak*. Deustuko Unibertsitatea.
- Ortega, A., Goirigolzarri, J. & Amorrortu, E. (2022). Participatory action research to promote linguistic mudas among new speakers of Basque: design and benefits. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(1), 55-67. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1968877>
- Ortega, A., Urla, J., Amorrortu, E., Goirigolzarri, J. & Uranga, B. (2015). Linguistic identity among new speakers of Basque. *International Journal of the Sociology of Language*, 231, 85-105. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0033>

- Otwinowska, A. (2014). Does multilingualism influence plurilingual awareness of Polish teachers of English? *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 97-119. <https://doi.org/10.1080/14790718.2013.820730>
- Otwinowska, A. (2017). English teachers' language awareness: away with the monolingual bias? *Language Awareness*, 26(4), 97-119. <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1409752>
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pérez-Izaguirre, E., Roman, G. & Orcasitas-Vicandi, M. (2022). Immigrant minority languages and multilingual education in Europe: a literature review. *International Journal of Multilingualism*, 21(2), 932-952. <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2121401>
- Portolés, L. & Martí, O. (2020). Teachers' beliefs about multilingual pedagogies and the role of initial training of initial training. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 248-264. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1515206>
- Putjata, G. & Koster, D. (2023). 'It is okay if you speak another language, but...': language hierarchies in mono- and bilingual school teachers' beliefs. *International Journal of Multilingualism*, 20(3), 891-911. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1953503>
- Richards, J.C. (2023). Teacher, learner and student-teacher identity in TESOL. *RELC Journal*, 54(1), 252-266. <https://doi.org/10.1177/0033688221991308>
- Soziolinguistika Klusterra. (2022). *Hizkuntzen erabileraren kale neurketa: Euskal Herria, 2021*. Soziolinguistika Klusterra. <https://soziolinguistika.eus/eu/argitalpenak/hizkuntzen-erabileraren-kale-neurketa-euskal-herria-2021-2/>
- Szyska, M. (2022). Learners' attitudes to first, second and third languages pronunciation in structuring multilingual identity. *Applied Linguistics Review*, 13(6), 1127-1147. <https://doi.org/10.1515/applirev-2019-0061>
- Vikøy, A. & Haukås, Å. (2021). Norwegian L1 teachers' beliefs about a multilingual approach in increasingly diverse classrooms. *International Journal of Multilingualism*, 20(3), 912-931. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1961779>
- Zheng, H. (2013). Teachers' beliefs and practices: a dynamic and complex relationship. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 331-343. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.809051>

