

Año LVI. urtea

138 - 2024

Uztaila-abendua

Julio-diciembre



FONTES LINGVÆ VASCONVM STVDIA ET DOCUMENTA

SEPARATA

**Haurtzaroa eta
nerabezaroa babesteko
Gipuzkoako
egoitza-harrerak: euskara,
tutelatu ohien bizipenak
eta hizkuntza-eskubideak**

Joana Miguélena Torrado, Odei Guirado Irasuegi,
Maria Dosil Santamaria

Sumario / Aurkibidea

Fontes Linguae Vasconum. Studia et Documenta

Año LVI. urtea - N.º 138. zk. - 2024

Uztaila-abendua / Julio-diciembre

ARTIKULUAK / ARTÍCULOS / ARTICLES

(Euskal) ipuingintzaren gakoak: Iban Zalduren «Ipuina adulterioa da» Mikel Ayerbe Sudupe	325
Sluicing in Basque: a move-and-delete analysis Irene Macazaga Núñez	341
Hiru euskal testu argitara: Getariako eskutitzak (1796-1797) Olatz Leturiaga Angoitia	375
Uxue Apaolazaren «Manoletinak» (<i>Bihurguneko nasa</i>) ipuineko ekfrasiéz: irakurketa proposamen bat Leire Iruretagoiena Goikoetxea	421
Aspectos de la formación del <i>Vocabulario Pomier</i> y su relación con el <i>Diccionario Trilingüe</i> : hápax, supuestas voces septentrionales y segundas documentaciones Joseba A. Lakarra	443
Haurtzaroa eta nerabezaroa babesteko Gipuzkoako egoitza-harrerak: euskara, tutelatu ohien bizipenak eta hizkuntza-eskubideak Joana Miguelena Torrado, Odei Guirado Irasuegi, Maria Dosil Santamaria	563
Komunikazio-antsietatea, hezkuntza formala eta euskarazko hizkera informalaren ikas-irakaskuntza Odei Guirado, Alaitz Santos	587
1958ko teatro-testu itzulien lehiaketa Pariseko Eskual Etxean Miren Ibarluzea Santisteban	617
Kontzientzia metalinguistikoa eta eleaniztasuna: berrikusketa bibliografiko bat Artzai Gaspar	649
Idazlanak aurkezteko arauak / Normas para la presentación de originales / Rules for the submission of originals	677

Haurtzaroa eta nerabezaroa babezteko Gipuzkoako egoitza-harrerak: euskara, tutelatu ohien bizipenak eta hizkuntza-eskubideak

Los recursos residenciales de protección a la infancia y la adolescencia de Gipuzkoa: el euskera, las experiencias de personas ex tuteladas y los derechos lingüísticos

Reception centres in the protection system of Gipuzkoa: Basque, the experiences of formerly protected people and linguistic rights

Joana Miguelena Torrado
Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU
joana.miguelena@ehu.eus
<https://orcid.org/0000-0002-7467-1291>

Odei Guirado Irasuegi
Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU
oguirado002@ikasle.ehu.eus
<https://orcid.org/0009-0007-5205-4595>

Maria Dosil Santamaria
Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU
maria.dosil@ehu.eus
<https://orcid.org/0000-0002-8805-9562>

DOI: <https://doi.org/10.35462/flv138.6>

Lan hau IkasGaraia ikerketa-taldearen barnean egin da. Bestalde, eskerrak eman nahiko genizkieke ikerketan parte hartu zuten gazteei.

Jasotze data: 2024/10/25. Behin-behineko onartze data: 2024/11/13. Behin betiko onartze data: 2024/11/27.

LABURPENA

Artikulu honetan Gipuzkoako egoitza-harrerak, euskara, tutelatutako haurrak eta hizkuntza-eskubideak elkarlotzen dituen ikerlanaren emaitzak aurkezten dira. Informazioa jasotzeko, metodo kualitatiboa erabili da eta parte-hartzaileak egoitza-harreran artaturik egon ziren 18 eta 22 urte bitarteko 15 gazte izan dira; 15ei bakarkako elkarrizketa bat egin zaie eta gazte horietako 9k bi *focus-group*etan parte hartu dute. Ateratako ondorio nagusiak izan dira egoitza-harreretan gaztelania nagusitzen dela eta profesionalen euskara-gaitasun faltak haurren eskubide linguistikoekin talka egiten duela; horrez gain, hezitzaile euskaldunak kontratatzea ezinbesteko eskakizuna izateko proposamena jaso da.

Gako hitzak: euskara; egoitza-harrera; hizkuntza-eskubideak; normalizazioa.

RESUMEN

Presentamos una investigación que relaciona la acogida residencial en Gipuzkoa, el euskera, la infancia tutelada y los derechos lingüísticos. Se ha empleado el método cualitativo y han participado 15 jóvenes que fueron atendidos en dichos recursos. Se realizaron entrevistas individuales con cada uno de los jóvenes ($n = 15$) y 9 de ellos participaron en dos grupos focales. Las principales conclusiones son que el castellano prevalece como idioma relacional y que el grupo educativo no sepa euskera incide en los derechos lingüísticos de los acogidos. Además, se ha propuesto que el euskera tiene que ser un requisito para la contratación de las y los profesionales de estos recursos de protección.

Palabras clave: euskera; acogimiento residencial; derechos lingüísticos; normalización.

ABSTRACT

We present an investigation that relates residential care in Gipuzkoa, Basque, children in care and linguistic rights. The qualitative method was used to carry out the study, involving 15 young people who were cared for in these resources. An individual interview was conducted with each of them ($n = 15$) and 9 of them participated in two focus groups. The main conclusions drawn were that Spanish prevails as a relational language and that the fact that the educational group does not know Basque has an impact on the linguistic rights of the children and adolescents. At the same time, the proposal was made that Basque should be a condition for the recruitment of professionals.

Keywords: Basque; residential care; language rights; normalization.

1. SARRERA. 2. OINARRI TEORIKOA. 2.1. Haur eta Nerabeak babesteko Legea (2/2024 Legea). 2.2. Egoitza-harrerak hezkuntza-eragile gisa eta euskara. 2.3. EAEko egoitza-harrerak artatutako haurrak. 2.4. Gipuzkoako egoitza-harreraren kudeaketa eta bertan lan egiten duten profesionalen profila. 2.5. Euskararen erabilera sustatzeko hezkuntza ez-formalean kokatzen diren eragileen garrantzia. 2.6. Euskara, hizkuntza-sozializazioaren ikuspegia, pedagogia ekolinguistikoa eta egoitza-harrerak euskararen belaunez belauneko jarraipena egiteko eragile aktibo gisa. 2.7. Euskarazko eguneroko mintzamoldea, gertutasuna, jolasa eta hezitzailearen rola. 3. METODOLOGIA. 3.1. Helburuak. 3.2. Parte-hartzaileak. 3.3. Datuak: bilketa-prozedura eta analisisia. 4. EMAITZAK. 4.1. Euskara egoitza-harreretan artaturik egon diren gazteen ikuspegitik. 4.2. Euskara *focus group*etan: hobekuntza-proposamenak. 4.3. Euskarazko hizkuntza-gaitasuna duten langileak kontratatzea. 4.4. Euskararen normalizazioa egoitza-baliabideetan. 5. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK. 6. ERREFERENTZIAK.

1. SARRERA

Babes-sisteman artatutako haur edo nerabe baten errealitatea haur eta nerabe gehienek bizi ez dituzten bizipenez markatuta dago. Izan ere, familia-testuinguruan haur edo nerabe gisa dituzten oinarrizko beharrak ez direnez behar bezala asetzen, babes-sisteman artatzen dira; hots, beren eskubideak ez direlako bermatzen; adibidez, tratu txarrak jasan dituztelako, edo zabarkeria edota abusu sexualak pairatu dituztelako. Edozein dela hartzen den neurria, zaintza edo tutoretza (judiziala edo administratiboa), haur eta nerabe horiek beren jatorrizko familia, tutore edo zain-tzaile ez diren pertsonekin harremantzen hasiko dira (gizarte-hezkuntzaren arloko profesionalak, familia zabaleko kideak, besteren familia-harreretako kideak, besteak beste). Hala, pertsona horiek arduratuko dira beren eskubideen bermeaz, beren jatorrizko familiara itzuli arte edo, hori ezinezko bada, adinez nagusiak izan arte. Beraz, haurrak egoitza-harrera bateko bizikidetzaren unitateko kideak diren unetik, hezitzaile-taldearen ardura bihurtzen da, beren-beregi, haurren eta nerabeen eskubideak bermatzea; tartean, lan honetan aztergai diren hizkuntza-eskubideak. Halaber, administrazioa eta egoitza-harrerak kudeatzen dituzten enpresek hezitzaileak horiek bermatzeko gai direla ziurtatu behar da.

Artikulu hau ikerketa-lan zabalago batetik eratorritako emaitzetatik abiatutako ikerlana da. Kasu honetan, Gipuzkoako egoitza-harreretan dauden haurren hizkuntza-eskubideei so egiten zaie, nahiz eta ikerketa-lan zabalago horren helburua egoitza-harreretan zeuden haur eta nerabeen eskubideak aztertzea zen (eskubide gehiagoren azterketa, ez berariaz hizkuntza-eskubideena). Izan ere, ikerketa-ildo berri bat atzeman zen jasotako testigantzetan. Bada, haur edo nerabe zirela babes-sisteman

artaturik egon ziren pertsonen bizipenetatik egoera zaurgarrian dauden haur eta nerabeentzako zuzendutako zerbitzu horietan euskararen egoera zein den ezagutzeko eta beren ahotik egoera horren berri izan duten pertsonen esperientziak jaso eta horietatik ondorioak ateratzeko egindako lana da hau.

Lan hau bost ataletan banatuko da. Lehenik, hizkuntza-eskubideak ardatz, haur eta nerabeak babesteko Euskal Autonomia Erkidegoan indarrean dagoen legeari eta estrategiari erreparatuko zaio. Bigarrenik, egoitza-harreretan egiten da geldialdia, eta horiek hezkuntza-eragile eta hizkuntza-ekosistema gisa ulertuta eskura dituzten auke-retan. Hirugarrenik, ikerketa-lana egiteko metodoa, parte-hartzaileak eta jarraitutako prozedura aurkezten dira. Azkenik, emaitzak eta ondorioak mahaigaineratzen dira.

2. OINARRI TEORIKOA

2.1. Haur eta Nerabeak babesteko Legea (2/2024 Legea)

Haurtzarora babesteko Euskal Autonomia Erkidego (EAE) mailako azkeneko legea 2/2024 Legea, otsailaren 15ekoa da. Hain zuzen ere, Haur eta Nerabeena¹ (Eusko Jaurlaritzak, 2024a). Bertan azaltzen da legearen xede nagusia urrats erabakigarriak egitea dela euskal ordenamendu juridikoan Europak eta Estatuak jasotako lege-arauei egokitu eta irizpide horiek egikaritzeko. Horretarako, oinarri hartzen da 1989ko azaroaren 20an Nazio Batuen Batzar Nagusiak onartutako Haurren Eskubideei buruzko Konbentzioan jasotakoa, tartean, haur eta nerabeen interes gorena beste edozeren gainetik lehenestea (Nazio Batuak, 1989).

Adin txikikoen interes gorena gailentzeko eskubideei dagokienez, aipatutako legearen 24. artikuluan jasotzen dira. Bertan, *haurren interes gorena* deritzona interpretatu eta aplikatzeko irizpide orokor batzuk ematen dira, baita marko teoriko honen garapenearekin jarraitzeko haurren hizkuntza- eta kultura-eskubideen arloa ukitzen duena ere:

Pertsona adingabearen identitatea, kultura, erlijioa, sinesmenak, sexu-orientazioa eta -identitatea edo pertsona adingabearen hizkuntza babestea, eta hura ez diskriminatzea arrazoi horiengatik edo beste edozein baldintza pertsonal, familiar edo sozialengatik, desgaitasuna barne, lege honen 25. artikuluan 1. eta 2. apartatuetan azalduak moduan, haren nortasunaren garapen harmonikoa eta integrala bultzatzeko (43. or.).

EAEn 2022an zehaztu zen 2025. urtea bitarteko Haurren eta Nerabeen Kontrako Indarkeriari Aurre Egiteko Euskal Estrategia. Bertan, funtsezko hiru printzipio jaso ziren: 1) haur eta nerabeen interes gorenaren prebalentzia; 2) bizitzeko, bizirauteko eta garatzeko duten eskubidea; eta 3) diskriminaziorik ez jasateko duten eskubidea. Hirugarrenean zehazten da haurrek eta nerabeek, besteak beste, hizkuntzagatik ez diskriminatuak izateko duten eskubidea:

1 Haur eta Nerabeen Legea. Aurrerantzean HNL.

Haur eta nerabeak ez dira diskriminatu behar adinagatik, ezta jatorriagatik, arrazagatik, desgaitasunagatik, sexuagatik, hizkuntzagatik, sexu-orientazioagatik edo beste edozein arrazoirengatik ere (Eusko Jaurlaritza, 2022, 49. or.).

Estrategia horretan bertan, arestian aipatutako printzipioez gain zeharkako ikuspegiak zehazten dira: erreparazioa, bigarren biktimizazioaren prebentzioa, genero-ikuspegia, pluraltasuna eta interseksionalitatea. Hemen ere azkenekoz aipatu den zeharkako ikuspegian hizkuntzaren aferari aipamena egiten zaio, beste hitzartzeen ildo beretik, kasu honetan hizkuntzagatik diskriminaziorik ez jasotzeko eragile, erakunde, sistema eta herritar guztiek duten ardura azpimarratuz (Eusko Jaurlaritza, 2022). Halarik ere, euskararen aipamenik ez da topatu estrategia osoa barne biltzen duen dokumentuan, ez eta euskara hizkuntza minorizatu gisa hainbat eremutatik sustatzeko ekarpenik ere.

Alabaina, gutxiagotutako hizkuntzak babesteko lanean aritu dira azken hamarkadetan hainbat eta hainbat eragile. Hala, hurrengo lerroetan horri egingo zaio so: alde batetik, Europako hizkuntza-politiken ereduak; bestalde, gutxiagotutako hizkuntzak eta hitzun-komunitateak babesteko Bartzelonan egin zen aldarrikapenari (Amunarriz & Uriarte, 2017).

2.1.1. *Hizkuntza-politikak eta Hizkuntza Eskubideen Adierazpen Unibertsala*

Europa modernoaren bilakaeran nazio-estatuaren administrazio-egiturak, hezkuntza eta hizkuntza-politikak haien eraldaketa propioa izan dute. Gaur egungo egoerari so eginik, Europar Batasuneko estatu-kideek askotariko hizkuntza-politikak erabiltzen dituzte, egon daitekeen pluraltasuna kudeatzeko askotariko irizpideak erabiliz. Juaristiren (2006) arabera, bost eredu daude: alde batetik, hizkuntza ofizial bakarra onartzen duten estatuaren ereduak –Frantzia, Lituania, Letonia, Estonia, Polonia, Eslovakia eta Grezia–; bestalde, hizkuntza ofizial bakarra onartzen dutenak, baina estatuaren zenbait zonalde edota eskualdetan beste hizkuntzaren bat edo batzuk onartzen dituztenak –Suedia, Eslovenia, Hungaria, Portugal, Txekiar Errepublika, Britainia Handia, Austria eta Alemania–; hirugarrenik, zonalde edota eskualde batzuetan hizkuntza koofizialak onartzen dituzten estatuak –Espainia, Danimarka, Herbehereak eta Italia–; laugarrenik, hizkuntza-federazioak –Belgika–; eta, azkenik, Europar Batasuneko estatu eleaniztunak –Finlandia, Irlanda, Luxenburgo, Zipre eta Malta–.

Hala, euskarari eragiten dioten hizkuntza-politikak² hizkuntza ofizial bakarra duen Frantziako estatuaren, eta zonalde eta eskualde batzuetan hizkuntza koofizialak onartzen dituen Espainiako estatuko ereduaren mende daude.

2 Estatu eta administrazio-eremu bakoitzean ezberdina da bere ofizialtasuna: Ipar Euskal Herrian frantsesa da hizkuntza ofizial bakarra (Coyos, 2008); Nafarroa hiru hizkuntza-eremutan zatituta dago, eremu euskaldunean eta mistoan euskara eta gaztelania dira ofizialak, eremu ez euskaldunean, aldiz, gaztelania (Euskarabidea, 2021). Marko teoriko honetan EAE izango da mintzagai, eta bertan euskara eta gaztelania dira hizkuntza ofizialak (Eusko Jaurlaritza, 2023).

Halarik ere, hizkuntza-politikez eta horien errealitatea kudeatzeko egun indarrean dauden ereduez harago, euskara gutxiagotutako hizkuntza da (Iurrebaso, 2022; Sarasua, 2013) eta ezinbestekoa hori aintzat hartzea, besteak beste, hezkuntza-testuinguruetan eta horien kudeaketan (Antero et al., 2023; Guirado & Rua, 2023a). Hori babesten duten aldarrikapen esanguratsuetariko bat Hizkuntza Eskubideen Mundu Konferentzian 1996. urtean Bartzelonan aldarrikatu zuten Hizkuntza Eskubideen Deklarazioa da; UNESCOk babestuta egindako deklarazioa, hain zuzen ere. Horren helburua izan zen, besteak beste, hizkuntza minoritarioen egoera aztertu eta horiek babesteko neurriak ezartzea. Deklarazioa nazioarteko PEN klub itzulpen eta hizkuntza-eskubideen batzordearen eta CIEMEen (*Center Internacional Escarré per a les Minories Etniques y les Nacions*) eskutik egin zen. Aldarrikapen horrek eskubide indibidualetatik harago jo zuen, eta eskubide kolektiboak ere errespetatu eta bermatu behar direla jaso; orobat, komunitate bakoitzari bere hizkuntza propioa erabiltzeko eskubidea aitortu zion (Amunarriz & Uriarte, 2017).

Bada, EAEn ezarritako Haurren eta Nerabeen kontrako Indarkeriari Aurre Egiteko Estrategia zein Haurrak eta Nerabeak babesteko 2/2024 Legea minorizatutako hizkuntza-testuinguru batean kokatzen direla azpimarratzea ezinbestekoa da, eta euskal hitzunen eskubide indibidualaz gain eskubide kolektiboak ere errespetatzeko beharra dagoela mahaigaineratzea. Beraz, haurtzarora babesteko beste eskubide guztiakin batera, haurren eskubideez hitz egitean ere hizkuntza-eskubideak erdigunean jarri behar dira, euskararen kasuan gutxiagotutako hizkuntza gisa aintzat hartuz.

2.2. Egoitza-harrerak hezkuntza-eragile gisa eta euskara

Haurtzarora babesteko eta horren interes gorena lehenesteko, askotarikoak dira egungo gizartean aintzat hartu beharreko ertzak eta eremuak (Eusko Jaurlaritzak, 2020). Horri lotzen zaio 2/2024ko Haur eta Nerabeen Legea. Bada, oinarri teoriko honen ikergaira joz, une batez haur eta nerabeak beren familia-eremutik banatu eta zaintza foru-aldundien ardurapean geratzen denean, EAEko HNLak jasotzen duenari erreparatuko zaio. Ildo horretan, bi dira egoera horren aurrean erantzuteko babes-sistemaren neurriak: alde batetik, harrera-familiak baliatzeko inizatiba, neurri bat edo beste aukeratzekoan lehentasuna izango duena; bestalde, haurrak artatzeko egoitza-harreraren kudeaketa.

Garapen teoriko hau, bada, azken baliabide horretan zentratuko da; zehazki, EAEko eta beren-beregi Gipuzkoako egoitza-harreretan. Hala, horiek guztiak gutxiagotutako hizkuntza eta kultura baten testuinguruan kokatzen diren bizikidetzak-unitate eta hezkuntza-esparru gisa aztertuko dira, hau da, euskarak bere etorkizuneko errepresentazio soziala bermatua ez duen testuinguruan (Iztueta, 2014).

Egoitza-harrera haurtzarora eta nerabezarora babesteko neurri bat da. Izaera administratibo eta juridikoa du, eta familiaren baitan haurrek bermatuta ez dituzten beharriak asetzeko du helburu. Hots, egoitza batean haur eta nerabeei arreta integrala ematea, bai hezkuntza-arloan, bai arlo afektiboan, bai materialean. Bada, eguneroko bizitzak ematen dituen une eta gune informaletan eratzen diren hezkuntza-espazioak

aintzat hartuz, horiek antolatuz eta bertan eraginez, gune hezitzaile dira egoitza-harrerak (Delgado, 2012; Eusko Jaurlaritza, 2024; Fernández, 2015; Miguelena et al., 2023).

Egoitza-harreretan lan egiten duten profesionalak heziketa-talde gisa aipatzen dira HNLan, egoitza-harrerak bizikidetza-zentro bezala ere definituz; zehazki, 3 urtetik gorako haurrez eta profesional-taldeen osatutako bizikidetza-unitateak dira. Orobat zehazten da haur eta nerabeekin egoitza-harreran lantzen diren hezkuntza-prozesuez gain, bertako hezitzaile-taldeen inguruko komunitatean haurren eta nerabeen integrazioa sustatu behar dutela. Horretarako, horien parte hartzea bideratuko da bai inguruko aisian, bai kulturari, bai hezkuntza-zerbitzuetan (Eusko Jaurlaritza, 2024a).

Hizkuntzari eta kulturari so eginez, kulturartekotasunaren irizpidea presente dago HNLan. Izan ere, erreferentzia egiten zaie gutxiengo kulturaletako adingabeei. Bestek beste, azpimarratu egiten da gizarte-, hizkuntza- eta kultura-inklusioa ahalbidetzen duten baliabide publikoak eskuratzen lagunduko zaiela, betiere beren kultura-identitatea errespetatuz. Halaber, aipatzen da EAEko gizarte- eta kultura-errealitate askotarikoak ezagutzea bermatuko dela, horrekin batera «batik bat EAEko hizkuntza ofizialak ikasten direla bermatuz» (72. or.). Ildo horretan, hurrek nahiago duten hizkuntza ofizialean komunikatzeko eskubidea dutela xedatzen da.

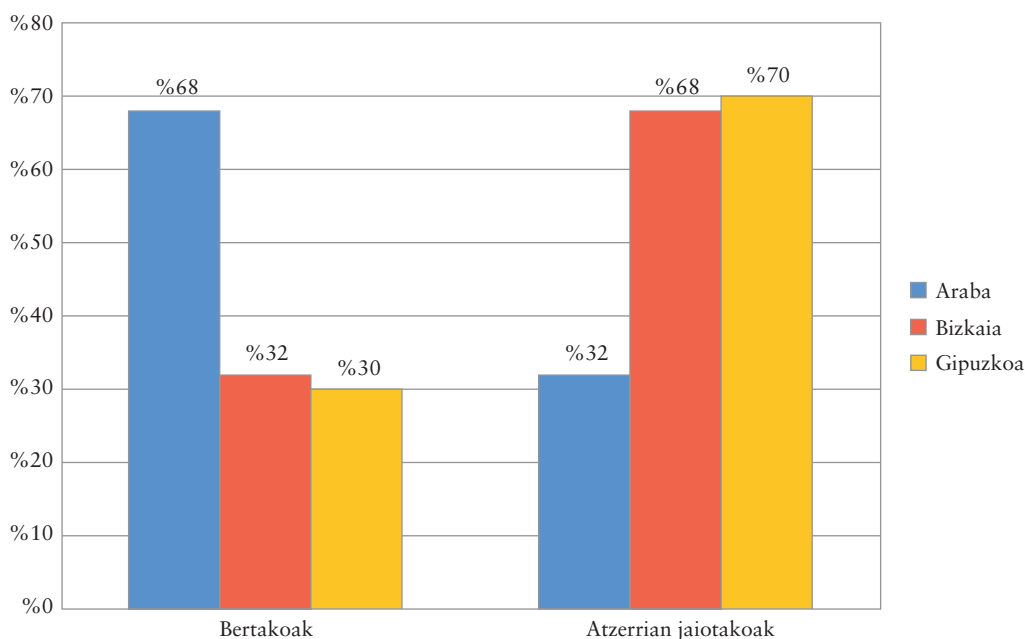
Esan behar da euskara ere kontuan hartzen duen hizkuntzen aipuez gain, 2/2024ko HNLren txostenean euskarari buruzko zuzeneko aipamen bakarra topa daitekeela: «persona adingabeei euskarazko hedabideek sortzen dituzten edukietarako irizpidea erraztuko» (80. or.) dela esaten dena.

2.3. EAEko egoitza-harrerek artatutako haurrak

Ondorengo atalean azaltzen diren datuek egoitza-harreretan artatutako haur-kopuruak bilakaera esanguratsua izan duela erakusten dute. Ildo beretik, esanguratsua da egoitza-harreretan artatu diren atzerrian jaiotako haurren kopurua; beraz, euskarak duen egoera minorizatua aintzat hartuta eta HNLk jasotzen duen kulturartekotasunetik abiatuz, haur horien euskalduntze-prozesua etxetik eta babestutako testuinguru batean egiteko aukera –beharra– iradoki daiteke, eta, orobat, HNLan hori jasotzeko premia ere bai.

Egoitza-harreretan EAEn artatutako haur-kopuruari dagokionez, bilakaera esanguratsua izan du 2015etik 2018ra (ikus 1. irudia); izan ere, 2015. urtean, orotara 2140 haur artatu ziren EAEn, 2016. urtean 2515; 2017. urtean 2943 eta 2018. urtean 3540 (Eusko Jaurlaritza, 2020). EAEko lurralde historiko bakoitzari erreparatuz, aldiz, haur eta nerabeen kontrako indarkeriaren inguruan egindako azken diagnosian honako datu hauek topa daitezke: Araban 218 haur artatu ziren, Bizkaian 2331 eta Gipuzkoan 1081 (Eusko Jaurlaritza, 2020). Hala, hurrengo grafikoan bizikidetza-unitate horietan elkarrekin topo egiten duten askotariko hizkuntzen eta kulturen gaineko ideia egin daiteke. Izan ere, EAEko egoitza-harreretan artatutako haurren erdiak baino gehiagok zuen

atzeritar jatorria (% 56,66). Lurralde historiko bakoitzari erreparatzen bazaio, ikusiko da Araban % 32k zuela atzeritar jatorria, Bizkaian % 68k eta Gipuzkoan % 70ek (ikus 1. irudia).



1. irudia. 2018. urtean egoitza-harreretan artatutako haur eta nerabeak, jatorriaren arabera (%).

2.4. Gipuzkoako egoitza-harrereren kudeaketa eta bertan lan egiten duten profesionalen profila

EAEn, haurrak, nerabeak eta gazteak babesteko sistema kudeatzea lurralde historiko bakoitzeko aldundien eskumena da, hau da, administrazio publikoarena (Eusko Jaurlaritzak, 2024a). Alabaina, Gipuzkoaren kasua berezia da; izan ere, egoitza-baliabide guztiak erakunde pribatuek kudeatzen dituzte, hitzarmen eta kontzesio publikoen bidez. Esan behar da errealitate hori konplexua dela, egoitza-baliabideetan lan egiten duten profesionalak, funtzionario publiko izan gabe, Administrazio Publikoari zerbitzuak ematen dizkietelako. Beraz, administrazioaren eta langileen arteko bitartekariak dira enpresak (Miguelena, 2019).

Alabaina, egoitza-harreretan lan egiten duten profesionalen profila zehaztuta dago legez, eta profil hori betetzea egoitza-baliabide guztietan –EAEn– lan egiteko baldintza da. Hain justu, uztailaren 8ko 131/2008 Dekretuko 106. artikuluan zehazten dira baldintzak:

- 1) Hezitzaileek gizarte-hezkuntzako diplomatura, edo, hori izan ezean, hezkuntza-zientzietako edo gizarte-zientzietako diplomatura edo lizentziatura bat eduki behar izango dute, betiere Gizarte Hezitzaileen Elkargoaren gaikuntza lortu badute.

- 2) Hezkuntza-langile auxiliarrek gizarteratze-teknikariaren goi-mailako prestakuntza profesionala izango dute. Halaber, balioetsiko da profesionalak berariazko beste prestakuntza osagarri batzuk izatea, hezkuntza-zereginak gauzatzeko baliagarriak izan litezkeenak, bereziki berdintasunean eta hezkidetzan oinarritutako berariazko prestakuntza (Eusko Jaurlaritza, 2008).

Bada, oraindik ere indarrean dagoen dekretu horretan (Gipuzkoako Foru Aldundia, 2024) agerian geratzen den gisan, bertako profesionalak euskaraz jakitea ez da oinarritzko baldintza. Halarik ere, orduz geroztik egindako dekretu eta legeetan sektore publikoa euskalduntzeko euskara-planak egiteko irizpideak jasotzen dira, adibidez, berriki argitaratu den otsailaren 22ko 19/2024 Dekretuan, Euskal Sektore Publikoan euskararen erabilera normalizatzeari buruzkoan, irizpide horiek topa daitezke. Zehazki, 12. artikuluan –lan-hizkuntza– eta 13. artikuluan –kontratazio publikorako prozedurak– (Eusko Jaurlaritza, 2024b).

Babes-sisteman euskara sustatzeari eta erabiltzeari dagokionez, lan hau egin bitartean behintzat ez da topatu egitasmo edo euskara-plan espezifikorik, ez eta babes-sisteman euskarak duen egoerari lotzen zaion ikerketa esanguratsurik ere. Alabaina, Epeldek (2014) egoitza-harreretan egon ziren atzeritar jatorriko pertsonekin egindako ikerketa-lana egitean izandako esperientziak ideia bat ematen du horren inguruan. Izan ere, egindako elkarrizketak gaztelaniaz egin zituela azaltzen du, kasu horretan, gaztelania izan zelako harrera-gizartera iristean irakatsi zitzaizen hizkuntza. Era berean, azaltzen du profesionalak egindako elkarrizketak ere gaztelaniaz gauzatu behar izan zituela (Epelde, 2014, 110. or.).

2.5. Euskararen erabilera sustatzeko hezkuntza ez-formalean kokatzen diren eragileen garrantzia

Hezkuntza-sistema formalari erreparatzen bazaio, EAEn Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako haurren % 82,2 D ereduan (2023ko datuen arabera), hau da, euskara komunikazio-hizkuntza duen ereduan, daude matrikulatuta (Eustat, 2024). Beraz, pentsa daiteke, arestian aurkeztutako datuak aintzat hartuta, egoitza-harreretan artatutako haurren gehiengoak D ereduan ikasten duela; hortaz, euskara ikasteko espazio batean egiten dute beren nahitaezko hezkuntzaren ibilbide akademikoa.

Halarik ere, jakina da erabilera ez datorrela euskararen jabeakuntzarekin, eta hori erakusten dute euskararen erabileraren azken kale-neurketek (Altuna et al., 2021), dagoneko jakitun garen euskararen ezagutzaren eta erabileraren arteko arrakala berretsiz (Amonarriz, 2019; Artetxe et al., 2024). Ildo beretik, eskola-eremuari zedarriz egindako azken ikerketek ere ikasgelatik kanpo hitz egiten den euskararen joera negatiboa agerian utzi dute (Martinez de Luna & Suberbiola, 2018; Martinez de Luna et al., 2023).

Bada, ikasgelatik kanpo haurrek egiten duten euskararen erabilera asko jaisten da, bertako gune eta une informaletan egiten den erabilerarekin alderatzen bada. Kasu horretan, ikasleen % 12k darabil, bakarrik, euskara jolasgaraian, eta % 13k darabil euskara erdara baino gehiago. Hori horrela, euskararen biziberritze-prozesuan

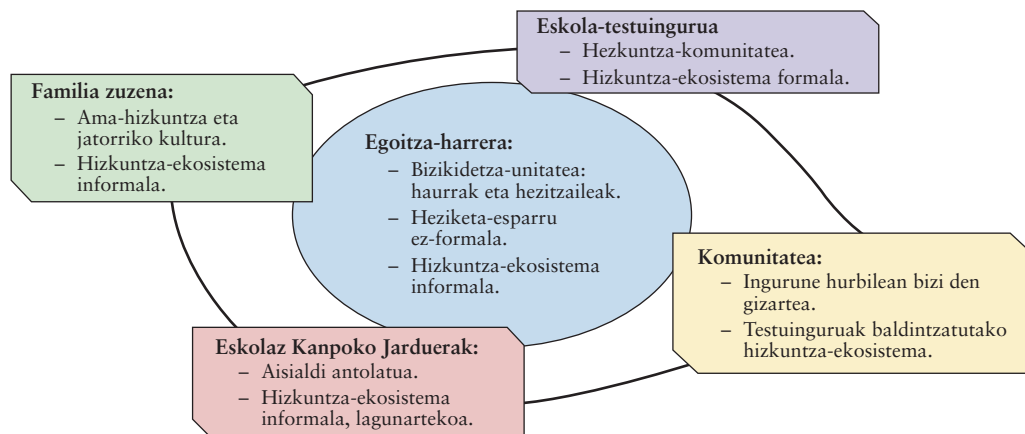
hezkuntza ez-formalak ematen dituen aukerei begira daude hainbat eta hainbat iker-tzaile (Amonarriz, 2015; Barandiaran, 2023; Bereziartua et al., 2023; Guirado & Rua, 2023a, 2023b; Martinez de Luna et al., 2023; Muñoa et al., 2024; Olasagarre & Ramos, 2021; Zabaleta, 2007). Izan ere, hezkuntza ez-formalak hizkuntzaren sus-tapenari dagokionez eskola arautuak baino aukera gehiago eskaintzen ditu (Sarasua, 2024). Ekarpen berezia egiten die etxeko testuinguruan euskaraz aritzeko aukera ez dutenei, besteak beste, ikasgela izaten delako euskaraz sozializatzeko aukera bakarra edo bakarrenetarikoa (Martinez de Luna et al., 2023). Hain justu horregatik, euska-raz sozializatzeko guneak bermatzeko, bestelako formulen elkarlanen eta lan-sinergie-n beharra dago (Sarasua, 2024).

2.6. Euskara, hizkuntza-sozializazioaren ikuspegia, pedagogia ekolinguistikoa eta egoitza-harrerak euskararen belaunez belauneko jarraipena egiteko eragile aktibo gisa

Iurrebasok (2023), gutxiagotutako hizkuntzez ari dela, transmisioa horien jarraipe-nerako ezinbesteko prozesua dela aipatzen du, eta etxean egiten den transmisioa euskararen indargune dela azpimarratu. Kasares (2023), aldiz, hizkuntza-sozializazioaz mintzo da, eta familiaz harago jartzen du begirada. Bada, ikuspegi horri erreparatzea interesgarria iruditzen zaigu kokapen teoriko honetan. Izan ere, hizkuntzaren sozia-lizazio-prozesuan aintzat hartu beharreko askotariko ertzen ikuspegia erdigunean jarritz, euskararen belaunez belauneko garapena lantzeko bideari forma berria ematen dio (Kasares, 2014, 2017). Hala, familiek haurren euskalduntzean duten garrantziaz harago, erdigunean jartzen ditu hizkuntza soziala eta komunitarioa, non gurasoen hizkuntza-gaitasuna ez den baldintzarik esanguratsuen. Hitzun-taldeetan, hau da, hiz-kerakomunitateetan (Iurrebaso, 2022; Labov, 1966/2006a) eta bertako harremanetan eta hizkuntzaren baitako sozializazioan jartzen du arreta (Kasares, 2023, 15. or.):

Euskararen familia bidezko transmisioak zentzu eta interes osoa du, baina euskararen transmisiorako kezkak familiatik harago ere jo behar du, transmisio sozial edo komu-nitarioen adieran. Hori eginik, euskaraz ez dakiten gurasoek osatutako familiak, hala bertakoak nola atzeritik etorriak ere hartu ahal izango ditugu.

Muñoak eta bestek (2024) ere hizkuntzaren sozializazioaren ikuspegia aintzat har-tzeko beharra azpimarratzen dute. Izan ere, gizarte baten eguneroko bizitzan parte hartu eta komunitateren batean parte hartzeko beharrezko eta oinarritzko elementuak jasotzen diren prozesua da, eta hizkuntza da prozesu hori gauzatzeko erreminta (Kasares, 2017). Nolabait, esan daiteke Vygotskyren (1960) ikuspegi soziokulturalaren, eta Brofenbren-nerrek (1977, apud Morelato, 2011) ildo bertsutik deskribatutako sistemen (mikro-, meso-, exo- eta makro-sistematik) ikuspegia barne biltzen dituela proposamen horrek. Gizatalde bakoitzak eratzen duen hizkuntza-ekosistemari so egiten bazaio (Bertalanffy, 1976; Watzlawick et al., 1983), egoitza-harrera (ikus 2. irudia) une batez bertan artatuta dauden haurren mikrosistema dela esan daiteke, eta beste ekosistemekin elkarreaginean dagoela. Beraz, bertan sortzen diren harremanak eta sozializatzeko erabiltzen den hiz-kerakomunitateak da, hurbilekoa, eta, kasu horretan, eguneroko mintzamoldearen forman eta erregistro-informalean gauzatzen da (Labov, 1966/2006a, 1966/2006b; Zalbide, 2020).



2. irudia. Egoitza-harrerak eta haur eta nerabeak euskaraz sozializatzeko hurbileko ekosistemak.

Bada, haurren sozializazioa euskaraz egiten dela bermatzeko, aipatutako eragin-esparruei (ekosistemei) erreparatuz, egoitza-harreretako heziketa-taldeek bertan artatutako haur eta nerabeen euskalduntze-prozesuan ekarpen handia egin dezakete. Alde batetik, HNLari jarraikiz, inguruko euskarazko aisia, kultura eta hezkuntza-zerbitzuetan parte hartzea berma daiteke; bestalde, egoitzak bizikidetzaren unitate gisa ulertuta (Eusko Jaurlaritza, 2024a), nolabait, hizkera-komunitate bihurtu daiteke. Hau da, ekarpena egin dezakete euskalduntze-prozesuan, euskara haur eta nerabeen garapenerako ardatz bihurtuz, beren sozializazio-prozesuan zutabe izango den elementutzat hartuz eta erreminta integratzaile gisa probestuz, euskararekiko motibazioa eta atxikimendua sustatuz (Guirado & Rua, 2023a), betiere egoitza-harreretan egon daitezkeen askotariko hizkuntza eta kulturak aintzat hartuz, eta pedagogia ekolinguistikoaren ikuspegitik eraginez. Horrek gutxiagotutako hizkuntzen testuinguruan hizkuntzen arteko elkarbizitza orekatua proposatzeko markoa ematen du (Antero et al., 2023), baita begirada bat ere, oreka horretan hizkuntzen arteko harremana zaindu eta gizartearen ondare kulturalak zaintzeko hiritar kontzientziak garatzeko (Daniel, 2002).

2.7. Euskarazko eguneroko mintzamoldea, gertutasuna, jolasa eta hezitzailearen rola

Aurreko atalean ikusi bezala, euskara minorizatutako hizkuntza da eta horren errepresentazio soziala ez dago bermatuta (Iztueta, 2014). Era berean, ikusi da zeinen garrantzitsua den haur eta nerabeen euskarazko sozializazio-prozesuan horretarako espazioei arreta ematea (Iurrebaso, 2023; Kasares, 2017, 2023; Muñoa et al., 2024). Esan genezake, beraz, etxeko sozializazio-eremua, kaleko harremanen bidezko sozializazio-eremua eta harreman komunitarioak uztartzen diren esparruan kokatzen direla egoitza-harrerak. Izan ere, une batez bertan artatutako haur eta nerabeen etxebizitza bihurtzen dira, eta bertako hezitzaileak haurrekin harreman-lotura afektiboa lortzen duten gertuko pertsonak dira. Komunikazioak ezinbesteko tokia hartzen du, besteak beste, harreman-lotura afektibo horiek haurren erresilientzian eragin positiboa dutelako (Delgado, 2012; Martín & Dávila, 2008). Hala, haur horien nahiko orokorra

den ezaugarria izaten da autoestimua eta autokontzeptu baxua edukitzea, eta hezitzaile-haur harremana erresilientzia sortzeko ezinbesteko elementua da (Morelato, 2011; Moreno & García, 2009).

Bestela esanda, egoitza-harrek euskararen indargune nagusia den etxe-gegi batean haur eta nerabeak euskaraz sozializatzeko aukera dakarte berekin, eta, halaber, ikuspegi sozial eta komunitario batetik eragiteko abagunea. Izan ere, aisialdiko hizkuntza-ekosistema ez-formalek eskura jartzen dute euskara ardatz duten espazio aske eta gozagarriak sustatzeko aukera, jolasaren eta jardueren bitartez, euskaraz, haurren eta nerabeen bizipen positiboetan eragiteko (Barandiaran, 2023; Esnaola & Egibar 2007; Guirado, 2021; Guirado & Rua, 2023b; Muñoa et al., 2024). Nolabait, euskaratik eta euskaraz, egoitza-harreretan dauden haurren egunerokoaren erdigunean dagoen autoestimua eta erresilientzia-gaitasunaren lanketan (Miguelena et al., 2023; Morelato, 2011) jolasaren bitartez ekarpen handia egin daiteke, jolasak estresa murriztu eta erresilientzia eta autoestimua positiboki eragiten baitu (Aranburu et al., 2018; Gianino & Guzman, 2022). Hala, eguneroko testuinguru ez-formala aprobetxatuz, euskarazko hizkera informala (eguneroko mintzamoldea) lantzeko eta modu gozagarri batean euskararekiko motibazioa eta atxikimendua sustatzeko aukera dago (Guirado & Rua, 2023a) egoitza-harreretan, eta, era berean, jolasen bitartez beren osasunean –erresilientzia eta autoestimua– positiboki eragiten da (Hernández, 2023).

Hizkuntza-gaitasunean dagokienez, gainera, esan behar da indarkeria jasan eta egoitza-harreretan hartutako hurrek, oro har, gabeziak dituztela. Izan ere, testuinguru emozional negatibo baten baitan hizkuntzaren estimulazio urriko garapena dute (García, 2008; Riera, 2018). Hala, Morenok eta García (2009) beren ikerketan ondorioztatu zuten komunikazio pragmatikoan ageri dela hutsune nabariena (morfologian, sintaxian eta semantikan ere ageri dira), hain justu, une bakoitzean hizkera egokia erabiltzean eta horren erregulazioan. Horregatik, autoreek dioten bezala, hurrek eta nerabeek ekintza komunikatiboa egokitzen den testuinguruari erantzuten jakitea komeni da. Hau da, hurrek gai izan behar dute beren hartzailearen eta testuinguru komunikatiboaren arabera diskurtsoa aldatzeko, interakzio sozialetan egoki harremanetarako eta konfiantzazko giro batean beren nahiak eta desirak ezagutu eta besteenak ere hautemateko.

Hezitzaileek ezinbesteko rola dute egoitza-harreretan artatutako hurrek konfiantza giroan harreman-lotura afektibo osasuntsuak sortzeko (Figuerola, 2022; Hernández, 2023; Martín & Dávila, 2008). Eragin handia dute haur eta nerabeek egoitza-harreretan dauden bitartean garatuko dituzten gaitasun linguistikoetan (García, 2008; Moreno & García, 2009), eta euskararena minorizatutako hizkuntza baten testuinguru izanik, baita hizkuntza-ohituretan, jarreteran zein euskararekiko sortzen zaien motibazioan eta atxikimenduan ere, besteak beste, haurren erreferente direlako (Elorza et al., 2009; Guirado & Rua, 2023a, 2023b; Muñoa et al., 2024; Zabaleta, 2007).

Halarik ere, arestian azaldu den bezala (§ 1.4) gaur-gaurkoz ez dago bermatua egoitza-harreretan euskara sustatzeko aukera. Ez dago, pedagogia ekolinguistikoa ardatz, euskaraz hizkuntza minorizatu gisa behar duen markotik eragin eta beste hizkuntza

eta kulturekin orekan hezkuntza-prozesuak bideratzeko aukera (§ 2.6), besteak beste, egoitza-harreretan lan egiteko aurrezarritako hezitzaile-profilean ez delako jasotzen euskaraz hitz egiten jakitea ezinbesteko baldintza gisa.

3. METODOLOGIA

Atal teorikoan agerian geratu da HNLk babes-sistema arautzean ez duela euskara aintzat hartzen, ezta, egoitza-harreraren kasuan beren-beregi, hezitzaileak kontratatzeke garaian ere, besteak beste, euskara jakitea ez delako oinarrizko baldintza. Hala, ikerketa-lan honek egoitza-harreretan artatu zirenen bizipenak lehengo pertsonan jasotzen dituen arren, artikulu honetan egoitza-harreretan euskarak duen presentziari lortutako esperientziak aurkezten ditugu. Horretarako, metodologia kualitatiboak eskaintzen dituen erremintak baliatu ditugu. Izan ere, pertsona erdigunean jartzen duen ikuspegi batetik ikertzeko aukera ematen du, kasu honetan ez baita kausa-efektua bilatzen, paradigma positibistan kokatzen diren ikerlanetan ez bezala (Walker, 2022). Ikuspegi kualitatibistaren interes epistemologikoa hezkuntza-fenomenoak pertsonengandik abiatuta interpretatzean eta ulertzean datza. Horregatik, hezkuntza-ikerluntzaren barruan funtsezkotzat hartzen da (Lukas & Santiago, 2016), gizarteak dituen askotariko esanahi eta zentzuetara gerturatzea eta horiek ulertzea bilatzen delako (Habermas, 1988).

Hala, ondoren aurkezten den ikerketa-lana metodo kualitatiboak eskura jartzen dituen probestuz egin da, hau da, parte-hartzea eta ikerketa uztartuz, jarrera kritiko eta emantzipatzailetik konpromiso politikoa bultzatuz, eta, era berean, ikerketa parte-hartzaile guztientzat hezitzailea izan dadin lan eginez (Cotán, 2016).

3.1. Helburuak

Oinarri teorikoan aztertutakotik abiatuz eta metodologia kualitatiboaren izaera interpretatzailea ardatz izanik, ikerketa-lan honek egoitza-harreretan artatuta zeuden haur eta nerabeen eskubideak aztertzea du helburu eta, horien artean, hizkuntza eskubidearena. Hori horrela, helburua da Gipuzkoako egoitza-harreretan euskarak gutxiagotutako hizkuntza gisa eta haur euskaldunek norbanako zein kolektibo gisa dituzten hizkuntza-eskubideak bermatzen diren ikustea; izan ere, hori posible izateko hutsune nabariak topatu dira lege eta estrategietan. Beste alde batetik, egoitza-harreretan egon diren gazteek euskararen egoera nola bizi duten aztertu nahi da. Azkenik, etorkizuneko hobekuntza-proposamenak jasotzeko, babes-sisteman euskaren hizkuntza-eskubideak bermatzeko proposamenak jasoko dira.

3.2. Parte-hartzaileak

Artikulu honetan ikerketa-dispositibo zabalago batean parte hartu zuten $n = 73$ profesionalek eta Gipuzkoako egoitza-harreretan artatuta egon ziren $n = 15$ gaztek hartu zuten parte; hain zuzen ere, oinarrizko baliabideetan artatutako haurren eskubideak, errepresentazio sozialak eta hobekuntza-proposamenak jasotzeko egindako ikerketa-lan batean. Kasu honetan, egoitza-harreretan artatutako gazteen ($n = 15$) testigantzetatik

jasotako emaitzak aurkezten dira: alde batetik, lehen hizkuntza euskara zutenek elkarrizketetan egindako aipamenak –5 elkarrizketatan jaso ziren euskararekin lotutako bizipenak–, eta bestalde, *focus-group*etatik eratorritakoak; kasu horretan, parte hartu zuten gazteek ($n = 9$) lehen hizkuntza euskara, marokoar arabiera eta gaztelania zituzten. Esperientzia horietan ikerketa-lan honetan aurkezten diren bizipenetatik eratorritako ikerketa-ildoak atzeman zen. Ezaugarriak honako hauek dira:

- Sexua: 8 neska eta 7 mutil.
- Batez besteko adina: 18,86 (18 urte gazteenak eta 22 urte zaharrenak).
- Egoitza-harreraren egindako denboraren batez bestekoa: 3,66 urte (egonaldirik luzeena 9 urtekoa eta, laburrena, aldiz, urtebetekoa).
- Babes-sisteman artatuak izateko adina: 14,33 urte (9 urterekin artatu zuten txikiena eta 17rekin helduena).

3.3. Datuak: bilketa-prozedura eta analisia

Erabilitako teknika eta tresnei dagokienez, hemen aurkezten diren datuak jasotzeko, egoitza-harreraren artaturik adin nagusitasunera igaro diren 18 eta 22 urte bitarteko 15 gazteri elkarrizketa indibidualak egin zitzaizkien eta, horrez gain, 9 elkarrizketatuek *focus group*etan parte hartu zuten. Bertan, elkarrizketatutako gazteetako batzuk egoitza-harreretan egoera bera edo antzekoa bizitako beste batzuekin elkartu ziren, kasu horretan, euskararekin izandako bizipenak partekatu eta hobekuntza-proposamenak lantzeko.

Informazioaren analisia kategorizazio-sistema misto batekin egin da, metodo deduktibo-induktibo baten bidez. Hau da, aurrez definitutako kategoria zabal batzuetatik abiatu zen ikerketa³, betiere landutako marko teorikoan oinarrituta. Kategoria horiek aldatzen joan ziren, landa-lanean lortutako informaziora egokitzeko. Hala, kategoria berriak sortu ziren, beste batzuk ezabatu egin ziren eta beste batzuk moldatu egin ziren. Analisi-metodo honi jarraitzeak artikulu honetan aurkezten den ikerketa-lerro berri honetaz jabetzeko aukera eman du.

4. EMAITZAK

Ondoren aurkezten diren emaitzak elkarrizketetatik eta *focus group*etatik eskuratutako informaziotik eratorritakoak dira. Hala, ezarritako kategorietan eta horien hurrenkeran aurkezten dira gure ustez informazio esanguratsuen ematen duten hitzartzeak.

3 Ikerketa honek UPV/EHUko Gizakiekin lotutako Ikerketetarako Etika Batzordearen aldeko txostena du.

4.1. Euskara egoitza-harreretan artaturik egon diren gazteen ikuspegitik

Hurrengo lerroetan egoitza-harreretan artaturik egon ziren gazteen bizipenak jasotzen dira, hain zuzen ere, bertan euskarak duen errealitatea aztertzeko eta horrek beren egunerokotasunean zuen eragina ezagutzeko.

Hala, euskarak egoitza-baliabideetan duen presentziari dagokionez, jasotako testigantzetan garbi geratu zen egoitza-harreretako heziketa-taldeetako profesionalen eta haur eta nerabeen arteko harremanak gaztelaniaz eraikitzen zirela: «gaztelera» (Omar⁴; Iñigo), «beti gaztelera hitz egiten zen» (Ismael). Ildo beretik, hurrengo hitzartzeak agerian uzten du, aurreko aipamenetan azalduetako berrestearekin batera, oro har, hezitzaileek ez zekitela euskaraz edo, jakinda ere, ez zutela erabiltzen: «pisuko arduradunek, goizean zeudenei ez diet inoiz entzun euskaraz hitz egiten, eta bazeuden ere pisuan lanean ari zirenak euskaraz hitz egiten ez zekitenak» (Silvia).

Bada, elkarrizketatuen eta *focus group*etan parte hartu zutenen egoitza-harreretan gaztelania hutsean bizi ziren, eta horrek, gazteek adierazi dutenez, eragin handia izan zuen beren egunerokotasunean: bai hizkuntza-ohituretan, bai familiekiko komunikazioan, besteak beste.

Silviak, adibidez, han zegoen bitartean gaztelania hitz egin behar izana oso arrotza egiten zitzaiola azaldu zuen, bera ohituta baitzegoen euskaraz bizitzera. Hala, ondoren aurkezten den aipamena esanguratsua da, arestian aipatutakoa aintzat hartzen bada: «Erdarara ohitu behar izan nuen nik etxean euskaraz egiten nuelako, eta horregatik naiz orain beste edozein baino erdaldunagoa». Gazte horrek aitortzen zuen, euskaraz zekiten profesionalen kasuan, bera euskaraz zuzentzen bazitzaien, erantzuna euskaraz jasotzen zuela: «zuk beraiekin hitz egiten baduzu, euskaraz erantzuten dizute», baina egunerokotasunari dagokionez, ordea, «orokorrean gaztelaniaz hitz egiten da» azpimarratu zuen.

Egunerokoa gaztelaniaz bizitzearekin batera hezitzaileen euskararekiko jarrera txarrak ere deskribatu zituzten gazteek. Beren azalpenen arabera, askotan ez zieten euskaraz hitz egiten uzten: «ez zigutela uzten» (Steisy, Amelie). Gainera, familiarekin euskaraz hitz egiteko debekuak deskribatu zituzten, horrek sorrarazten zien ezinegona azaltzearekin batera:

[...] Deiak gainbegiratu egiten dira, noski, euskaraz hitz egiten ez dakien hezitzaile bat egokitzen zaizunez, deia gaztelaniaz egin behar duzu. Zuk ez dakizu zer izan zen niretzat amarekin telefonoz gaztelaniaz hitz egitea!, horixe da nire bizitzan egin dudana gauzarik arraroena! Eta nire amonarekin, ez dizut kontatzen!, nik eskubide osoa dut nire familiarekin euskaraz hitz egiteko, ez nago marokoeraz hitz egiten ari!, euskaraz hitz egiteari buruz ari natzaizu hemen! Zergatik ez? (Silvia).

4 Izen guztiak fiktizioak dira, berriemaileek berek proposatutakoak.

Alabaina, hezitzaileek euskaraz hitz egiten zutenean ezagututako bizipenak pozez azaldu zituzten gazteek, batez ere euskaraz ez zekitenekin hori sustatzeko uneak deskribatzen zituztenean: «Han zegoen hezitzaile bat, oso euskalduna bera, eta orduan berak, marokoarrei ere, batzuetan esaldiak esaten zizkien euskaraz zerbait esan zezaten sustatzeko eta zerbait ikas zezaten laguntzeko» (Silvia). Halaber, egoitza-harreretan euskara sustatzeak haur eta nerabeengan izan dezakeen eragin positiboa aipatu zuten, beren-beregi atzerrian jaiotako haurrei aipamena eginez: «hobeto integratzen laguntzen dielako eta etorkizunean erraztasun gehiago eskainiko dizkielako euskaraz jakiteak, ez jakiteak baino» (Ismael). Aitzitik, gazteen testigantzak ikusita, egiaztatu ahal izan da atzeritar jatorria zuten haurrak alfabetatzeko prestakuntza guztia gaztelaniaz eskaini zitzaiela: «gaztelania ikasteko lanak beti» (Luz), eta ez, ordea, euskara ikastera bideratutako lanak edo prestakuntza.

Elkarrizketetatik eratorritako informazioa laburbilduz, beraz, esan daiteke egoitza-harreretan euskararen presentzia urria izateaz gain, jarrera txarrak bizi izan zituztela gazteek, eta, orobat, beren egunerokoan horrek eragin handia izan zuela. Izan ere, beren hizkuntza-ohituretan eragiteaz gain, familiarekin zuten harremanean ere eragina izan zuen; hau da, jasotako testigantzen arabera, beren hizkuntza-eskubideak ez ziren guztiz bermatuta egon egoitza-harreretan egon ziren bitartean. Horrekin batera, euskara sustatzearen aldeko hitzartzeak ere jaso dira, zuzen-zuzenean aipatuta, halaber, euskara ez dakitenekin hori erabiltzeak eta sustatzeak haur eta nerabe horiei egingo lieken ekarpena.

4.2. Euskara *focus group*etan: hobekuntza-proposamenak

Egindako elkarrizketetan gazteek euskaldun gisa deskribatutako bizipenetatik abiatuta antolatuta ziren ondorengo *focus group*ak. Hala, egoitza-baliabideetan euskarak duen presentzia, horren erabilera urria, hezitzaileen euskararekiko jarrera ezkorrak zein debekuak eta egoitza-harreretan euskara sustatzea haur eta nerabeentzat izango litzakeen onura gaitzat hartuta, esperientzia gehiago bildu eta etorkizunerako hobekuntza-proposamenak jaso ziren. Bizipen eta proposamen horiek aurkezten dira, bada, hurrengo atalean.

Silviaren bizipena *focus group*ean azaldu zenean, oro har, parte-hartzaileen gehien-goak ez zuen ulertzen, oraindik ere, nola izan daitekeen posible euskara ofiziala den testuinguruko egoitza-harrera batean artatutako haur edo nerabe batek euskaraz bizitzeko oztopoak izatea; are gehiago bere familiarekin hitz egiteko. Ildo horretan, adibidez, honako esperientzia hau azpimarratzekoa da:

Eta bestela ikasi egiten da. Bere erruz, berak euskaraz ez dakielako, nik gaztelaniaz hitz egin behar dut? Zure familiarekin gaztelaniaz hitz egin behar al duzu berak uler zaitzan? Delitua ere bada ia! Hizkuntza batean hitz egitera behartzea. Gainera, komunitate honetako hizkuntza ofiziala da! Ez da errusieraz hitz egiten ari zarela eta ez zaituela ulertzen ezta zer... ez dakit ba! (Luz).

Bada, segurtasun irizpideengatik egoitza-harreretan bizi diren hurrek beren familiarekin dituzten elkarrizketak gainbegiratu egiten dira, baina ez da bermatzen elkarrizketa horretan euskaraz hitz egiteko eskubidea.

Bestelako ikuspegiak ere azaldu ziren talde-ezetabaidan. Horren adibide da hezitzaileak euskaraz hitz egiteko gaitasunik ez izanda ere, horren aurrean gazte batek erakutsi zuen jarrera ulerkorra: «horrela ulertzen bazaitu, ezta?». Halarik ere, gazte horrek ere ezberdindu egin zituen eguneroko bizikidetzan gaztelania erabili beharrraren eta familiarekin euskaraz hitz egiteko ezintasunaren arteko ezberdintasuna: «zuk familiarekin euskaraz hitz egin nahi baduzu, bada, baina, zuk hezitzaile batekin hitz egin behar baduzu eta euskaraz ez badaki? Euskaraz ez badaki, ez daki euskaraz» (Begoña). Horren aurrean Danielak emandako erantzuna ere interesgarria da:

Ba, hartu eta euskaraz dakien pertsona bat kontratatzeaz arduratzen zara, zuk nahi duzuna ekar dezan, badakizu zer esan nahi dizudan? Izan ere, nik jende asko ikusi dut nire etxean, eta ez da iruzkin arrazista bat, ezta ezer ere, ezta? Baina Marokoko jendea marokarra zekien mutil batekin etorri da harena egitera (interpretea), eta nire etxean egon da, itzultzailearekin hilabetez, ulertzen? Orduan, benetan iruditzen zait...

Alabaina, Danielak partekatutako esperientzian behintzat, ikus daiteke hizkuntza-eskubideak bermatzeko saiakera egon badagoela haur eta nerabeak gaztelania ez dakiten familiarekin hitz egitean. Haatik, euskaldunen kasuan haurrek eta beren familiarekin gaztelania badakitela ulertuta, jasotako bizipenetan behintzat, agerian geratzen da ukatu egin zitzaizela euskaraz bizitzeko eskubidea, eta hortik dator, hain zuzen ere, Danielak hezitzaile euskaldunak kontratatzeako egindako proposamena, bestek beste.

4.3. Euskarazko hizkuntza-gaitasuna duten langileak kontratatzea

Profesionalak kontratatzeako hizkuntza-gaitasunaren baldintza hobetzeko proposamenarekin jarraituz, gazteek ezinbesteko baldintza izan behar duela uste dute, eta hala helarazi zuten. Haien ustez, kontua ez zen soilik haur eta nerabeekin hitz egiteko hizkuntza-gaitasuna izatea: hizkuntza-gaitasun hori haur eta nerabeek eskura zituzten txosten guztietan ere agertu behar zuela azpimarratzen zuten.

Bada, gazteen testigantzei esker, txosten, jakinarazpen eta oro har jasotzen dituzten dokumentu guztien txantiloiak elebidunak direla jakin dugu: «bertan geundenean dena bi hizkuntzetan jarri behar zutela zioen protokolo bat atera zen» (Gabriela), baina euskarriak ele bitan egoteak, ordea, ez du gazteek euskaraz idatzi eta beren hizkuntzan adierazteko aukera bermatzen, edota hezitzaileek bete beharrekoak haiek euskaraz jasotzea; izan ere, testigantzetan jasotakoaren arabera, hezitzaileek dena gaztelaniaz idazten zuten eta haiek ere gaztelaniaz idaztera behartzen zituzten. Ondoko hitzartzea, adibidez, horrek gazte euskaldunengan sorrarazten zuen ezinegonaren adibidea da:

Txostenetan parte har dezatela, gaztearen hizkuntzan idatzi behar dira eta gazte horrek ondo ulertuko duen hizkuntzan behintzat! Eta pertsona hori (hezitzailea) moldatu dadila nahi duen moduan euskaraz idazteko (Daniela).

4.4. Euskararen normalizazioa egoitza-baliabideetan

Azkenik, *focus groupean* euskarazko hizkuntza-gaitasunak izatearen onurei buruzko gogoeta egin zen, eta babeserako egoitza-baliabideetan euskararen erabilera sustatu behar zela ondorioztatu zuten. Proposamena euskarak egun zein etorkizunean eskain ditzakeen onurekin lotu zuten:

[...] Argi dago txikitatik euskaraz hitz egin ez dizuten etxeetan, gure kasuan bezala, gero joera gutxiago duzula zuk euskaraz egiteko, ba pisuetan berdin! Pisuetan berdin! Pentsa, 0-12ko pisu batean euskaraz egiten bada, haur horiek zer nolako abantaila izango duten euskaraz hitz egiterakoan! Eta lan batentzako! Ba hori guztia sustatu egin beharko litzateke. Hori guztiagatik komenigarria litzateke profil euskaldunago bat hautatzea, euskara exijitzea! (Daniela).

Agerian geratzen da, beraz, gazteen iritziz ere txikitatik eta egoitza-harrera batek sortzen dituen testuinguruetan euskara bizirik egoteak duen garrantzia. Haurrek izango luketen abantaila ere azaltzen da aurreko paragrafoan aurkezten den testigantzaaren aipuan, euskarak berak hartuko lukeenarekin batera.

5. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK

Emaitzetan jasotako gazteen bizipenetatik eratorritako informazioa aintzat hartuz, Gipuzkoako harrera-etxeetan gaztelania gailentzen dela erraz ondoriozta daiteke. Oro har, bertan artatutako haur euskaldunak ez dute etxean (egoitza-harrera beren etxea da momentu horretan) euskaraz hitz egiteko aukerarik izaten, eta, beraz, esan daiteke 2/2024 Haurren eta Nerabeen Legeak jasotako hizkuntza-eskubideak (Eusko Jaurlaritza, 2024a) ez direla bermatzen, ez eta Haurren eta Nerabeen Indarkeriaren Kontrako Euskal Estrategiak erakunde eta hezkuntza-eragileen gain hori bermatzeko beren gain jartzeko duen ardura ere (Eusko Jaurlaritza, 2022). Are gehiago, unean-unean eskubide hori debekatu zitzaizela adierazi zuten gazteek, bertako hizkuntza ofiziala izanik eta HNLn nahiago duen hizkuntza ofizialean hitz egiteko eta hitz egina izateko eskubidea zehazten bada ere (Eusko Jaurlaritza, 2024a). Bada, berretsi egiten da euskararen egoera minorizatua (Antero et al., 2023; Guirado & Rua, 2023a; Iurrebaso, 2022, 2023; Iztueta, 2014).

Horrez gain, egoitza-harreretan dagoen hizkuntza- eta kultura-aniztasuna (Eusko Jaurlaritza, 2022) ere agerikoa da jasotako informazioan, kasu honetan Gipuzkoako testuinguruan kokatuta, zenbait jatorritako gazteak eta beren hizkuntzak aipatzen baitira, baita hezitzaileen partetik hizkuntzekiko trataera ezberdinak ere. Beraz, emaitzek iradokitzen dute egoitza-harreretan euskarak duen errealitatea urrun dagoela horren normalizazioa sustatzetik eta hizkuntzen arteko oreka eta harremana ez dela modu osasuntsuan gertatzen (Antero et al., 2023), hizkuntzen gisako gizarte-ondasun kulturalak zaintzeko hiritar kontzienteen garapena sustatzen ez den bezala (Daniel, 2002).

Hezitzaileek jokatzen duten rola oso garrantzitsua da hizkuntza-jarreretan eta -ohituretan eragiteko, baita hizkuntzaren atxikimendua eta motibazioa sustatzeko ere (Elorza

et al., 2009; Guirado & Rua, 2023a, 2023b; Muñoa et al., 2024; Zabaleta, 2007). Hala, gazteek emandako testigantzetatik agerian geratu da, artatuta egondako baliabideetan, oso kasu puntaletatik harago, hezitzaileen hizkuntza-gaitasuna eta euskara sustatzeko grina ez dela ohikoa. Hala izan denean, gazteek ongi deskribatu dute jarrera horrek izandako eragin positiboa. Beraz, nolabait, berretsi egiten da hezitzaileek hizkuntzaren sozializazioan eta hizkuntz jokabideetan eragiteko duten rolaren garrantzia.

Bada, jasotako bizipenetatik ondorioztatu da, gazteek ere hala adierazi zuten, egoitza-harreretan euskaraz bizitzeko erreferenteak izango diren hezitzaileekin batera euskara sustatzeko eta haur eta nerabeak euskaraz sozializatzeko baliabideak zein inizatibak beharrezkoak direla. Alde batetik, etxetik beste hizkuntza bat dakartenak euskararen harreman-mundura (hizkuntzaren sozializazioa) gerturatzeko eta beren bizitzan laguntzeko; bestalde, euskara etxetik jaso duten haurren hizkuntza-eskubideak errespetatuz euskaraz hitz egiteko duten ohitura zein euskararekin duten harremana ez galtzeko. Finean, hizkuntza-eskubide orokorrekin batera, euskarak gutxiagotutako hizkuntza gisa barne biltzen dituenak aintzat hartuz jarduteko (Amunarriz & Uriarte, 2017), gazteek argi adierazi baitzuten egoitza-harreran pasatako denbora-tarteak beren hizkuntza-ohituretan euskara atzertzeko izan zuen eragina.

Ikerketak izandako mugez kontziente izanik –bai euskara eta babes-sistemaren ikerketa-aurrekaririk ez egoteak marko teorikoan eta emaitzen irakurketan eragindako zailtasuna, bai parte-hartzaileen lagina mugatua izan delako– esan dezakegu ikerketa-lan honen ekarpen nagusia izan dela, nolabait, zaurgarritasun-egoeran eta egoitza-harreretan artatuta dauden haur eta nerabeek bertan euskararekin duten harremana azalerratez. Zehazki, euskarak bertan izan ahal duen trataera mahaigaineratu eta hizkuntza-eskubideen urraketa bat erakutsi da. Halaber, agerian utzi da hizkuntza-sistema oso bat aldatzeak eragina izan dezakeela hizkuntza-ohituretan; kasu honetan, euskaraz mintzo zirenen kalterako. Alabaina, horrek guztiak aukera bat ere erakusten du, 18 urte bitarteko etxeetan euskara sustatzen bada aldeko haizeari heldu eta horrek utz dezakeen uzta iradoki baitaiteke. Beraz, etxeko testuinguruan eguneroko mintzamoldeak dituen ezaugarri afektiboetatik abiatuz (Labov, 1966/2006a, 1966/2006b; Zalbide, 2020), eta egoitza-harrerak haur eta nerabeak euskaraz sozializatzeko (Kasares, 2017, 2023) eragile aktibo bihurtuta, bertan dauden haurren euskalduntze-prozesuan egin daitekeen ekarpena handia dela pentsatuz amaitzen dugu artikulua, lanketa hori etorkizuneko erronka interesgarria eta ikerketa-ildo emankorra izango delakoan.

6. ERREFERENTZIAK

- Altuna, O., Iñarra, M. & Basurto, A. (2021). Kale-erabileraren neurketa. Laburpen txostena. *Soziolinguistika Klusterra, euskara biziberritzeko ikergunea*. https://soziolinguistika.eus/wp-content/uploads/2022/05/hekn21_emaitzen_laburpen_txostena.pdf
- Amonarriz, K. (2015). Ahozkotasuna soziolinguistikaren behatokitik. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 96, 103-127.
- Amonarriz, K. (2019). *Euskararen bidegurutzetik*. Elkar.

- Amunarriz, M. & Uriarte, M.S. (2017). Hizkuntza-eskubideak giza eskubide gisa: zer ikuspegi dago nazioartean hizkuntza-eskubideen inguruan? *Zuzenbidea Ikasten. Irakaskuntzarako Aldizkaria*, 8(1), 6.
- Antero, A., Artolazabal, A., Garaialde, E. & Ibarzabal, Z. (2023). *Bazatuz? Ikastolen Hezkuntza Marko Orokorra*. Ikastolen Elkarte.
- Aranburu, A., Tresserras, A., Gamito, R. & Gómez, A. (2018). Bestelako eskola eredu bat posible da: Bizilore, eskola komunitate berri baten lehen urratsak. *Tantak*, 30(1), 9-36. <http://dx.doi.org/10.1387/tantak.18122>
- Artetxe, M., Bereziartua, G. & Burreso, N. (2024). Ahozko hizkera informalerako gaitasuna eta harreman-sare informaletako hizkuntza-erabilera: azterketa kuantitatibo bat unibertsitateko gazteen testuinguruan, *Euskera*, 69(1), 49-78. <https://doi.org/10.59866/eia.v1i69.274>
- Barandiaran, A. (2023). Hezkuntza ez-formala euskal eragileak sortzeko bide. In S. Aleman (arg.), *Euskarazko ahozko jarduna Nafarroako gaztetxoan artean: egoera eta aukera berriak* (61.-69. or.). Euskaltzaindia.
- Bereziartua, A., Guirado, O. & Alonso, I. (2023). Lehen Hezkuntzako haurren lagunarteko hizkera aisialdian: erdaren eragina bat-bateko adierazkortasunean. *Euskera*, 68(2), 11-39. <https://doi.org/10.59866/eia.v2i68.263>
- Bertalanffy, L.V. (1976). *Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Brofenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 2(7), 513-531.
- Cotán, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *Escuela Abierta*, 19, 33-48.
- Coyos, J.B. (2008). Hizkuntza-politika Ipar Euskal Herrian. Nondik nora? Ibilbidearen azterketa. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 67(2), 79-102.
- Daniel, J. (2002). *Open Learning: Transforming education for development*. *Pan-Commonwealth Forum on Open Learning*. UNESCO. <https://www.col.org/about/pan-commonwealth-forum/second-pan-commonwealth-forum-open-learning-pcf2/>
- Delgado, L. (2012). *Infancia y adolescencia en acogimiento residencial. Conductas exteriorizadas-interiorizadas y evaluación del apego* [Doktore-tesia, Universitat Autònoma de Barcelona]. Dipòsit Digital de Documents de la UAB. <https://hdl.handle.net/10803/117588>
- Elorza, I., Boan, K., Muñoa, I., Urruzmendi, A., Barrios, M. & Osa, E. (2009). *Ikastolen Hizkuntz Proiektua*. Euskal Herriko Ikastolen Konfederazioa.
- Epelde, M. (2014). Euskadiko gazte migratzaile tutelatu ohien emantzipazio prozesuak krisi ekonomikoaren testuinguruan: gizarteratze estrategiak aldatzeko beharra. *Zerbitzuan: Gizarte Zerbitzuetarako Aldizkaria*, 57, 103-119.
- Esnaola, A. & Egibar, M. (2007). Euskal ludikotasuna erabiliz, euskara indartu. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 63(3), 67-72.
- Euskarabidea. (2021). *VII. inkesta soziolinguistikoa*. Nafarroako Gobernu. https://www.euskarabidea.es/fitxategiak/ckfinder/files/VII_%20Inkesta%20Soziolinguistikoa_2021_NAFARROA.pdf
- Eusko Jaurlaritz. (2008). 131/2008 Dekretua, uztailearen 8koa, Gizarte babesik gabeko Haur eta Nerabeentzako Egoitza-Harrerako Baliabideak

- arautuko dituen. Eusko Jaurlaritza. <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2008/08/0804678a.pdf>
- Eusko Jaurlaritza. (2020). *Haur eta nerabeenganako indarkeria EAEn. Diagnostikoa, erronkak eta orientabideak*. Eusko Jaurlaritza. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/zeukesan_observa_violencia/eu_def/adjuntos/HAURETANERABEAK_EU.pdf
- Eusko Jaurlaritza. (2022). *Haur eta nerabeen kontrako indarkeriari aurre egiteko euskal estrategia 2022/25*. Eusko Jaurlaritza. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/violencia_infancia/eu_def/adjuntos/ESTRATEGIA-VASCA_VIOLENCIAINFANTIL_baja_eu.pdf
- Eusko Jaurlaritza. (2023). *Legedia eta euskara*. Eusko Jaurlaritza. <https://www.justizia.eus/legedia-eta-euskara/webjus00-contentgen/eu/>
- Eusko Jaurlaritza. (2024a). 2/2024 Legea, otsailaren 15ekoa, Haur eta Nerabeena. Eusko Jaurlaritza. <https://www.euskadi.eus/web01-bopv/eu/bopv2/datos/2024/02/2401066e.pdf>
- Eusko Jaurlaritza. (2024b). 19/2024 Dekretua, otsailaren 22koa, Euskal Sektorre Publikoan euskararen erabilera normalizatzekoa. Eusko Jaurlaritza. <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2024/03/2401222e.pdf>
- Eustat. (2024). *Matrikulatutako ikasleak Haur eta Lehen Hezkuntzan, hizkuntza ereduaren arabera*. Eusko Jaurlaritza. <https://eu.eustat.eus/indic/indicadores-graficosvista.aspx?idgraf=16357&opt=0&tema=300>
- Fernández, A.M. (2015). *El acogimiento residencial en Galicia. Situación actual y perspectivas de futuro* [Doktore-tesia, Universidade de Vigo]. Investigo. <http://hdl.handle.net/11093/649>
- Figuerola, C. (2022). *El educador como figura de apego sustituta en acogimiento residencial* [Master-amaierako lana, Universidad Pontificia Comillas]. Repositorio Comillas. <http://hdl.handle.net/11531/66273>
- García, M.E. (2008). *Análisis de la competencia lingüística y de la adaptación personal, social, escolar y familiar en niños institucionalizados en centros de acogida* [Doktore-tesia, Universidad de Extremadura]. Dehesa. <http://hdl.handle.net/10662/400>
- Gianino, L. & Guzmán, N. (2022). Resiliencia, juego y creatividad: puntos clave en el desarrollo humano. *Avances en Psicología*, 30(1), 1-15. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2022.v30n1.2516>
- Gipuzkoako Foru Aldundia. (2024ko urriaren 21a). *Egoitza-harrera. Harrera programak*. Gipuzkoako Foru Aldundia. <https://www.gipuzkoa.eus/eu/web/gizartepolitika/zerbitzuak/programak-eta-zerbitzuak/egoitza-harrera>
- Guirado, O. (2021). Pulunpa! Emozioetatik euskaraz. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 120(3), 119-133.
- Guirado, O. & Rua, J. (2023a). Aisialdia, hezkuntza ez-formala, bizipen positiboak eta euskara: Eman Hegoak udaleku irekien ebaluazio-ikerikuntza. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 127(2), 59-79. <https://doi.org/10.55714/BAT-127.3>
- Guirado, O. & Rua, J. (2023b). Pulunpa (e)ta Xin! Erdal jatorria duten ikasleentzako harrera- eta murgiltze-plana. Esku-hartze pedagogikoaren ekintza-ikeriketa. *Euskera*, 68(2), 41-86. <https://doi.org/10.59866/eia.v2i68.265>

- Habermas, J. (1988). *La lógica de las Ciencias Sociales*. Tecnos.
- Hernández, R. & Nevárez, B.P. (2023). Estrés, resiliencia y autoestima. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 12(29), 171-201. <https://doi.org/10.36677/rpsicologia.v12i29.20625>
- Iurrebaso, I. (2022). *Hizkuntza gutxituen jarraipena, ordezkapena eta indarberritzea neurtzeko demolinguistikako tresna metodologikoak garatzen Euskal Herrirako aplikazio praktikoa* [Doktore-tesia, UPV/EHU]. ADDI. <http://hdl.handle.net/10810/60061>
- Iurrebaso, I. (2023). *Etxeko transmisioa euskararen indargune*. Eusko Jaurlaritz. https://www.euskadi.eus/contenidos/recurso_tecnico/eas_noticias_pdf/eu_def/adjuntos/Monografikoa_EAS_2023_BB.pdf
- Iztueta, I. (2014). *Euskal kultura eta hizkuntzak: diskurtsoak eta hego euskal herriko liburu-ekoizpena euskal/espainol ardatzaren argitan* [Doktore-tesia, UPV/EHU]. https://www.euskara.euskadi.eus/appcont/tesisDoctoral/PDFak/Ibai_Iztueta_TESIA.pdf
- Juaristi, P. (2006). Hizkuntza aniztasuna Europar Batasunean. *Euskera*, 55(2), 893-917.
- Kasares, P. (2017). Euskararen transmisioa: berrikuspena hizkuntza-sozialazioaren paradigmatic. In J. Goirigolzarri, X. Landabidea & I. Manterola (arg.), *Euskararen biziberritzea: marko, diskurtso eta praktika berriak birpentsatzen* (27.-51. or.). UEU.
- Kasares, P. (2014). *Euskaldun hazi Nafarroan: euskararen belaunez belauneko jarraipena eta hizkuntza sozializazioa*. Euskaltzaindia.
- Kasares, P. (2023). *Euskararen belaunez belauneko jarraipena, familia transmisioaz harago*. Eusko Jaurlaritz. https://www.euskadi.eus/contenidos/recurso_tecnico/eas_noticias_pdf/eu_def/adjuntos/Monografikoa_EAS_2023_BB.pdf
- Labov, W. (1966/2006a). The isolation of contextual styles. In W. Labov, *The social stratification of English in New York City* (58.-86. or.). Cambridge University Press.
- Labov, W. (1966/2006b). The study of language in its social context. In W. Labov, *The social stratification of English in New York City* (3.-17. or.). Cambridge University Press.
- Lukas, J.F. & Santiago, K. (2016). *Hezkuntza ebaluazioa*. UPV/EHU.
- Martín E. & Dávila, L.M. (2008). Redes de apoyo social y adaptación de los menores en acogimiento residencial. *Psicothema*, 20(2), 229-235.
- Martinez de Luna, I., Iñarra, M. & Suberbiola, P. (2023). Language proficiency and language use in Basque as a first or second language. In J. Cenoz & D. Gorter (arg.), *The minority language as a second language* (134.-158. or.). Routledge.
- Martinez de Luna, I. & Suberbiola, P. (2018). *EAEko ikasleen euskararen erabilera eskola-giroan (2011-2017)*. Eusko Jaurlaritz.
- Miguelena, J. (2019). *Los derechos de las niñas, niños y adolescentes atendidos en recursos residenciales de acogida de programas básicos de Gipuzkoa: representaciones sociales y propuestas de mejora* [Doktore-tesia, UPV/EHU]. ADDI. <http://hdl.handle.net/10810/42533>
- Miguelena, J., Garmendia, J., Callado, I., Vesga, A., Gordillo, I. & Hezkuntza Departamenduko Berritzegune Nagusiko Orientazio Taldea. (2023). *Lehen eta*

bigarren hezkuntzako eskoletako irakasleentzako gida, egoitza harrerako babes neurriaren pean dauden haur eta nerabeen hezkuntza esparruari buruzkoa. UPV/EHU; Fundación SM.

- Morelato, G. (2011). Resiliencia en el maltrato infantil: aportes para la comprensión de factores desde un modelo ecológico. *Revista de Psicología (PUCP)*, 29(2), 203-224. <https://doi.org/10.18800/psico.201102.001>
- Moreno, J.M. & García, M.E. (2009). Adaptación y desarrollo lingüístico en niños víctimas de maltrato. *Boletín de Psicología*, 96, 17-34.
- Muñoa, I., Beola, A. & Lasa, X. (2024). Hezkuntzan soziolinguistika lantzen: zenbait gako eta esperientzia. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 131, 13-37. <https://doi.org/10.55714/BAT-131.1>
- Olasagarre, Y. & Ramos, E. (2021). Euskararen motibazioa handitzea, euskararekiko atxikimendua hobetzeko bidea. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 120(3), 135-149.
- Riera, L.I. (2018). *Intervención educativa en el contexto residencial de menores* [Argitaratu gabeko master-amaierako lana]. Universitat de les Illes Balears.
- Sarasua, J. (2013). *Hiztunpolis*. Pamiela.
- Sarasua, J. (2024). Euskararen etorkizun-ikuspegia: ariketa sintetikoa. In J. Sarasua (arg.), *Euskararen gogoeta gunea* (41.-92. or.). Euskaltzaindia.
- Vygotsky, L. (1960). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Fausto.
- Walker, W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las aportaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. *Enfoques*, 34(2), 13-33. <https://doi.org/10.56487/enfoques.v34i2.1058>
- Watzlawick, P., Helmick, J. & Janckson, D. (1983). *Teoría de la comunicación humana*. Herder.
- Zabaleta, O. (2007). Kale erabilera datuak aztertuz, gazteei begira. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 64, 129-133.
- Zalbide, M. (2020). Euskara batua eta eguneroko mintzamolde arruntak: zer dira eta zertarako? Biak nola uztartu? In Euskaltzaindia & Ezkerraberri Fundazioa (arg.), *Euskara batua eta tokian tokiko erabilera: korapiloak eta erronkak* (11.-90. or.). Euskaltzaindia.

