

Code-Switching from L2 to L1 in EFL Classrooms

Orhan İyitoglu

Department of Foreign Languages, Gebze Technical University

Abstract

Issues related to learners' use of the foreign language and the mother tongue (code-switching) in the foreign language classroom and their role in language teaching and learning processes have been a common area of research. The main objective of this study is to explore, through qualitative results, the driving factors underlying students' and teachers' code-switching in different phases of teacher-learner and learner-learner interaction in an English as a Foreign Language (EFL) classroom. Three English teachers and their 21 eighth and 62 ninth grade students participated in the study. Data was collected through audio-recording and transcribing the observation in a primary and a high school EFL classroom. The data gathered was analyzed qualitatively to show the functions of the teachers' and students' code-switching. The results of the study are mainly three fold: a) both the observed teachers and their students were found to switch codes from L2 to L1 more in the presentation phase of the lesson; b) teachers were found to code-switch for the following seven functions: facilitating understanding of grammatical structures and vocabulary, maintaining discipline, motivating students, repetition for clarification, establishing effective communication, giving instruction and desire to use L1, while students were found to switch codes for the following three functions: maintaining flow of communication, showing personal attitude, clarifying grammatical structures or vocabulary learning; c) no correlation was established between the number of instances of code-switching employed by the teachers and the students, however, the correlations were found according to the phase of the lesson.

Key words: classroom interaction; EFL teaching; functional uses of language.

Introduction

With linguistic globalization as a growing trend in the modern world, most of the world's speech communities are becoming multilingual. Therefore, the contact

between languages has become an important force in the everyday lives of most people. As a result, code-switching has become a widely observed phenomenon, especially seen in bilingual, multilingual, and multicultural communities (Chung, 2006). As a result of the linguistic backgrounds of the students and teachers engaged in teaching and learning process, alternation between languages in the form of code-switching is a widely observed phenomenon in foreign language classrooms (Sert, 2005), especially since the language behaviors of bilinguals and multilinguals imply the use of two or more resources rather than a single language (Rukh, Saleem, Javeed, & Mehmood, 2014). Despite not having the same proficiency level in each language, such speakers have the ability to communicate in one as well as other languages and this differentiates them from monolingual speakers. This is because they “cope with the whole universe of experience through two language media and they are never sure which one to employ at a given time. Therefore, it is no small wonder that they not only switch from one language to another as they move between situations but at times they also do so within the same situation and even within the same sentence” (Jacobson, 1976, p. 3).

To present the historical background of the studies on code-switching issue in ELT, it is necessary to consider the ban on the use of the learners’ first language (L1) in foreign language teaching (L2). It was introduced with the direct method at the end of the nineteenth century and lasted for 120 years (Cook, 2001). Although some uses of the native language are acceptable within the communicative language teaching methodology, the discussions focus on its extent. Lanziti (2002) explains that the advocates of the exclusive use of the target language are losing ground and most researchers now argue in favor of a more tolerant approach to L1 use and they believe some L1 uses play a positive role in foreign language learning. Furthermore, it has also become increasingly difficult to find those who take the regressive position that L1 should deal with all teaching purposes, as with the grammar-translation method. Nearly all researchers seem to be in favor of the introduction of a limited use of L1. However, this position raises some questions pertaining to teaching methodology:

- “Which L1 uses should be selected and integrated into classroom practices?
- Which ones should continue to be banned?
- On what grounds do we decide which code-switching practices are permissible and which ones are not?” (Lanziti, 2002, p. 1).

In ELT classrooms, code-switching may be observed either in the teachers’ or the students’ discourse. Nunan and Carter (2001, p. 275) explain the term as “a phenomenon of switching from one language to another in the same discourse”. Therefore, it is necessary for one to have at least an understanding of the functions of switching between the native and the foreign language and its underlying reasons. Sert (2005, p. 1) thinks that this will raise language teachers’ awareness of L2 use in the classroom discourse, which “will obviously lead to better instruction by either eliminating it or dominating its use during the foreign language instruction”.

Within these perspectives, this paper will first define the term code-switching. The second part will be dedicated to code-switching in an ELT environment. Following it, the functions of code-switching in teachers' and students' classroom discourse will be introduced. In addition, research design and research methods will be explored, followed by the current research results and analysis about code-switching in EFL, and the conclusion.

Literature Review

This section of the paper consists of two parts. The first part will be dedicated to an attempt to embrace as many different definitions of the term code-switching. In the second part, code-switching in foreign language learning settings will be discussed by dealing separately with the functions of teachers' and students' code-switching in foreign language classrooms. The second part will also include some research results supporting each function of code-switching performed by teachers and students.

Definition of Code-Switching

Efforts to explore sociolinguistic meaning of code-switching (CS) have occupied an important place in the study of bilinguals' communicative practices. The notion of 'code' can be explained as a neutral and objective term, which refers to a language or a variety of a language (Wang, 2006). Therefore, "code-switching is generally defined as the use of more than one language in a single communicative exchange" (Yau, 1997, p. 41). Despite this simple definition of the term, the researchers' understanding of code-switching changes and, therefore, they approach it from their own points of view. Some of the attempts to define code-switching will be covered in this section.

Bloom and Gumperz (1972) introduced two patterns of CS, namely situational CS, in which the speaker switches languages according to the change of the situation, and metaphorical CS in which the speaker switches languages to achieve a special communicative effect. Collins (2003, p. 3) exemplifies them: "when the situation or domain determines language use - for example at home or in church, with friends or strangers - CS has been termed *situational* and when the choice of a language is a statement of the cultural and social values encoded in its use, or, in other words, when language choice is used to define (or redefine) the situation, CS is referred to as *metaphorical*." Bloom and Gumperz (1972) developed this concept and introduced the term 'conversational CS', which includes functions such as quotations, addressee specification, interjections, reiteration, message qualification, and personalization vs objectification.

On the other hand, Skiba (1997) views code-switching as an extension of language for bilingual speakers rather than an interference, and on the other hand, it may be viewed as interference, depending on the situation and context in which it occurs. Skiba draws this conclusion from the notion that switching occurs when a speaker needs to compensate for some difficulty, express solidarity, convey an attitude or show social respect (Crystal, 1987; Berthold, Mangubhai, & Bartorowicz, 1997).

Cook (1991) asserts that switching also occurs in a particular manner. On this basis, code-switching may be believed to facilitate language development as a mechanism for providing language samples and may also be utilized as a teaching method for teaching second languages (Cook, 1991). As a result, Skiba (1997) asserts that when code-switching occurs to compensate a language difficulty, it may also be viewed as interference.

Code-Switching in Foreign Language Learning

For many people or communities, the use of two or more languages in a conversation is not an extraordinary phenomenon but a normal situation seen as a norm (Namba, 2003). In countries which have one official language, the students generally form a homogeneous classroom sharing the same first language and English as a foreign language. In such classrooms, the use of the students' L1 becomes a far more practical issue. However, in classrooms where students come from different countries with various mother tongues, using their L1 in the language classroom is difficult. Therefore, the practicality of using L1 should be considered depending on the composition of the class. In this study, the focus will be on the former.

A language classroom typically includes students at different levels from beginners to near advanced proficiency. Therefore, there is a variety of answers to just how much of a role the students' mother tongue should play in the foreign language classrooms. Based on this explanation, Meyer (2008) presents the following two questions pertaining to code-switching:

What role, if any, should the students' mother tongue play in the language classroom?

What is the language classroom?

In the area of second/foreign language acquisition/learning, code-switching was first seen as a linguistic behavior of developing bilinguals in bilingual or multilingual settings (Greggio & Gil, 2007). As a sign of this, early studies carried out in bilingual contexts in the United States investigated primarily the functions of code-switching in the speech of bilingual teachers and the frequency with which some languages, usually English or Spanish, were employed to perform different functions (Martin-Jones, 1995). In the mid 1990s, researchers focused on the functions of code in the interaction between teachers and learners in bilingual classrooms. Since then researchers have examined a great number of issues related to teachers' and learners' use of code-switching in bilingual or multilingual educational contexts around the world (Martin-Jones, 1995).

On the other hand, recent studies carried out in monolingual foreign language classrooms showed that teachers and students make use of code-switching when interacting with each other (Antón & Dicamilla, 1999; Bergsleithner, 2002; Gil, Garau, & Noguera, 2012; Macaro, 2001; Moreira, 2001; Mattsson & Burenhult, 1999; Yaqubi & Pouromid, 2013). The current study will focus on code-switching behaviors of teachers and learners in a similar context.

To provide a detailed explanation about the driving factors triggering the use of code-switching, the reasons behind teachers' and learners' code-switching in English language classrooms will be dealt with in the subsections of this paper.

Functions of Teachers' Code-Switching

The teachers' use of code-switching is not always performed consciously. In other words, the teacher is not always aware of the functions and outcomes of the code-switching process (Sert, 2005). However, whether code-switching is a conscious or an unconscious behavior, it is apparently triggered by some reasons (Rukh et al., 2014). Different reasons behind teachers' code-switching are listed by different researchers, and in this subsection an attempt to list some of these reasons will be made along with supporting research results.

The best known reason behind teachers' code-switching from L2 to L1 is *topic change* (Mattson & Burenhult, 1999). This reason is also replaced with *facilitating understanding of grammatical structures and rules*. It explains a situation where a teacher changes his/her language according to the topic that is under discussion. This is mostly observed in grammar instruction. It has been found that the teacher shifts his/her language to the students' mother tongue in dealing with particular grammar points, which are taught at that moment (Sert, 2005). Greggio and Gil (2007) conducted a study among university students whose mother tongue was Portuguese and who were learning English as a foreign language. They indicated that the teacher switched codes from L2 to L1 to clarify understanding of the grammatical structure under analysis. In the example four in the article, the teacher is reported to switch from L2 to L1 to provide instances of informal and formal ways of making requests in Portuguese "*oh+ pode me dá uma força+ pode me dá uma ajuda*", "*você se importaria de me dizer onde eu posso encontrar o livro*" (pp. 383-384). By using code-switching (from L2 to L1) to provide the examples, the teacher leads the learners to reflect on the form under analysis and facilitates its understanding.

Teachers may also switch codes to realize some *affective functions* (Zabrodjkaja, 2007). In other words, code-switching is used by the teacher in order to build close and intimate relations with the students. In this sense, it may also be named code-switching for *creating a supportive language environment in the classroom, maintaining discipline*. Zabrodjkaja (2007) in the study conducted on the issue of Estonian-Russian code-switching in the university classroom and the ways in which the alternate use of codes is related to the learning and teaching process concluded that the teacher shifted to L1 when it was necessary to praise or tell off a student, which was needed to show dissolute behavior of one of the students cheating on the test.

Code-switching in the classroom settings is also performed by the teacher for its *repetitive function*. In this case, Sert (2005) explains that the teacher uses code-switching to transfer the necessary knowledge to the students for clarity. Following the instruction in the target language, the teacher code-switches to native language in

order to clarify meaning and assure efficient comprehension. However, Sert (2005) also warns that this tendency to repeat the instruction in the native language may result in demotivating the learner to listen to the instruction in L2. The same function is likely to be stated in different ways such as *to use L1 as a resource for L2 learning, to facilitate task management*. Cipriani (2001, as cited in Greggio & Gil, 2007), investigated oral participation strategies in a beginner group and observed code-switching as one of the strategies that triggered oral participation among the teacher and learners. She also found out that the teacher made use of code-switching to clarify vocabulary and communicate tasks. Baker (2001, p. 5, as cited in Wang, 2007) indicated that “teachers in the classroom explain a concept in one language, and then explain it again in another language, believing that repetition (in both languages) adds reinforcement and completeness of understanding”.

The last function of code-switching by the teacher to be noted in this part will be using code-switching for *establishing effective communication* (Moore, 2002). Most of the time it is the teaching method which should be adjusted and not the language of instruction. Therefore, the most crucial question seems not to be how much L1 should be used, but how appropriately it is used and how it can be used to foster learning of the target language. Moore (2002) addresses the issue of code-switching in the classroom and analyses the roles and functions of the first language (L1) in the second language classroom (L2). Teacher’s focus throughout the sequence is observed to be on making sure that young learners have understood and are able to reconstruct the story which the teacher has told them and then showing slides to enable them to retell the story. The children are never scolded by the teacher for using their first language. They are in fact encouraged to do so as not to break the flow of conversation. Each L1 utterance is treated as part of the overall exchange and as adding to it.

The Functions of Students’ Code-Switching

Similarly to teachers’ code-switching, the students may also switch codes from one language to another in a classroom setting. They may perform it consciously or subconsciously. Yet, as put forward by Sert (2005) and Sampson (2011), it clearly serves some functions, either beneficial or not.

As one of the most outstanding reason for students’ code-switching, the term *equivalence* is suggested (Eldridge, 1996). In this case, the student makes use of the native equivalent of a certain lexical item in the target language and therefore code-switches to his/her native tongue giving the student the opportunity to continue communication. This process may be correlated with the deficiency in the linguistic competence of the target language, which makes the student use the native lexical item when he/she does not possess the competence for using the target language explanation for a particular lexical item (Sert, 2005). So “equivalence”, standing for functions as a defensive mechanism for students, may be referred to as *deficiency in L2 linguistic competence*. Greggio and Gil (2007) explained that the learners in the beginner group used extensive code-switching in their classes while the pre-intermediate learners used minimum code-switching. As an illustration, a learner of

the beginner group who is talking about her hometown is found to switch to L1 when she does not know how to express herself in English.

The second function in students' code-switching is *reiteration*. Eldridge (1996, p. 306) stresses it as the situation in which "messages are reinforced, emphasized, or clarified where the message has already been transmitted in one code, but not understood". This function may also be stated as *clarifying grammatical structures* or *knowledge about some topic*. In this case, the learner repeats the same message from the target language in L1 to clarify the meaning. McKinley and Sakamoto (2007) aimed to explore the reasons for code-switching among Japanese students majoring in English. The person being communicated with was found to be one of the reasons of students' code-switching. The next function is named by Eldridge (1996) as *floor-holding*. Sert (2005) states that students switch to L1 in order to avoid gaps in communication. This is claimed to result from the lack of fluency in the target language. According to Sert (2005) the learners who perform code-switching for floor holding usually experience the same problem. He explains that they cannot remember the suitable target language structure or vocabulary. To support this function, Wang (2006) conducted a study to explore the driving factors and utterance features of code-switching of bilingual (Mandarin and English) students in English-dominant environments. Based on the results of the study it may be concluded that one in two Chinese postgraduate students, having a conversation in the library, used "You know" as a tag switching and then the other student used the alternate word *assignment* in his Chinese-dominant sentence since he lacked knowledge to explain it in Chinese. He had learned this term in the English context and he could not find the corresponding Chinese code with which to replace it. However, just like the former student he code-switched to maintain the flow of conversation.

Most of the learners' code-switching may be claimed to result from *linguistic incompetence*. Therefore, this term is likely to cover the functions expressed above. Wang (2006) provides the example of this function in a learner to learner interaction in which a Mandarin-English bilingual asked her Chinese classmate for an English word, 'Hi, how can I say *hua xue* in English?' (Hi, how can I say 'chemistry' in English?). In this case, Chinese is found to be a linguistic aid used to improve the speakers' English.

The last function of students' code-switching to be introduced here is *cultural*. Wang (2006) presents a number of examples of cultural reasons for switching from English to Chinese. For example, a Chinese student introducing Chinese cultures to his British tutor in English switched to Mandarin to enable the Chinese cultural value to be exactly described when he mentioned the names of people or some Chinese traditions. The observation of the participants also showed that many bilinguals address their family seniors in their mother languages in order to reinforce the traditional relationship. For instance, A switched from English to Chinese in the conversation with his aunt (Happy Birthday, Gugu. (Happy birthday, aunt). B: *Xie xie, bao bei*. (Thanks, my love.)) to show his respect to his aunt B since the Chinese word is accepted as more respectful among family members.

Within the frames of these research studies and their results, the current study was conducted to explore the driving factors of students' and teachers' code-switching in teacher-learner and learner-learner interaction in two EFL classrooms.

Methodology

Research Design

This *qualitative* research study was grounded in *ethnographic design* since it aims to gain insight into the functions of teachers' and students' code-switching in an EFL classroom. Creswell (2012, p. 462) defines ethnographic studies as “qualitative research procedures for describing, analyzing and interpreting a culture-sharing group's shared patterns of behavior, beliefs” and asserts that they can be conducted “when the study of a group provides understanding of a larger issue”.

Research Questions

This study was conducted to find out the factors contributing to teachers' and students' code-switching during different phases in foreign language classrooms and the correlation between teachers' and students' code-switching. This aim was constructed on the bases of the following questions:

1. Do EFL teachers code-switch when they speak in L2?
 - a. Why do EFL teachers switch their codes from L2 to L1 in foreign language classrooms?
 - b. During which parts of the lesson do teachers switch codes?
2. Do English as a foreign language learners code-switch when they speak in L2?
 - a. Why do students switch codes from L2 to L1 in foreign language classrooms?
 - b. During which parts of the lesson do learners switch codes?
3. Is there a correlation between the functions and frequency of teachers' and students' code-switching?

Participants

The study employed *convenience sampling* to decide on the site of the data collection and included one primary school English language teacher and her 8th grade students (N=21) and two high school English teachers (1 male and 1 female) and their 9th grade students (N=62). This ethnographic study was conducted to “build a detailed record of a culture-sharing group's behaviors and beliefs over time” (Creswell, 2012, p. 462). Therefore, a limited number of participants seems to be consistent with the qualitative nature of the study because “the intent is not to generalize to a population, but to develop an in-depth exploration of a central phenomenon” (Creswell, 2012, p. 206) through “spending considerable time in the field observing” (p. 462).

Teachers were included in the study since they volunteered to participate and they informed the students about the recording, anonymity, the amount of time required and about the purpose of this study. The students were also told that they were free to leave the study at any time. The teachers included in the study have three years of teaching experience and are ELT program graduates. Students included in the study

have similar socio-economic background, i.e. the city they live in, the educational level of their parents and their yearly income. This was done consciously to eliminate some other factors other than those related to the objective of the study that may affect the evaluation of the results.

Data Collection

The data collection process followed a qualitative perspective. This means that data were collected as they naturally occur, i.e. the teachers and students were observed in their own classrooms. It was very important for the study that students and teachers behave naturally. Therefore, three English teachers and their 21 eighth and 62 ninth grade students were observed for forty minutes once a week over a period of three weeks. This makes three observations in total and these observations were tape-recorded and transcribed to be used in the analysis.

The researcher conducted the observation “to record information as it occurs, to study actual behavior” (Creswell, 2012, p. 213) in its original setting. After the necessary permissions to conduct the study were obtained both from the teacher and the board, the observation procedures suggested by Creswell (2012) were followed. In this respect, first the teacher was informed about the study and the observation procedures. The classroom was observed three times to check the consistency in the behavior. After checking the observation area and following a short interview with the teacher about her students, school and the district, the days to conduct the observation were specified. In order not to interfere with the natural process in the classroom, the role of non-participant observer was adopted. Then the means to record observation were determined. Since not only the teacher’s but also the students’ code-switching behaviors were in the focus of the observation, tape recording was determined as the means for recording observation instead of field notes. In this way, the researcher could re-analyze the observation, avoid distracting the flow of interaction and have a more holistic view of the classroom interaction. In order to relax students and help them feel less observed, four tape recorders were placed in the classroom in a discreet manner.

Data Analysis

The collected data was analyzed qualitatively and quantitatively. As the first step of data analysis, tape recorded observation was converted into text data by the researcher. In order to include all the data, all four tape recordings were listened and a thorough transcription was done. The transcribed data was analyzed by hand and divided into three segments representing the three phases of classroom instruction: *warm-up, presentation and consolidation*.

There does not seem to be a specific set of accepted guidelines for analyzing qualitative data. However, certain steps were aimed to be covered in this process. Therefore, this analysis comprised “developing a general sense of the data, and then coding description and themes about the central phenomenon” (Creswell, 2012, p. 237). This means that the data was analyzed and interpreted according to the categories stated in the paper and covered in the literature review as well as patterns

coded as a result of the analysis. In this process, following Creswell's recommendations (2012), the transcriptions of three observations were analyzed thematically and, as a result, different codes were produced. Following it, the reliability of the categories of functions was assured through interviews with the teachers. In addition, some irrelevant codes were omitted and similar codes and patterns were combined into major themes. Amalgamating these themes and those in the literature, the categories of the functions of teachers' code-switching were specified and listed. The same procedure was applied for the reliability of the functions of students' code-switching. The categories specified in the literature and those formed by the researcher were taken into account. Similar codes were combined into themes with the help of the participant teachers since they were knowledgeable about their students. Moreover, interviews with four students were held to support the reliability of those functions. During these interviews, tape recordings were replayed and students were reminded of their code-switching. They were asked to confirm or reject the themes representing the functions of code-switching. As a result of this three-step process of listing codes, forming them into themes taking the ones in the literature and interviewing not only teachers but also their students for the reliability of the categories, the themes representing the functions of teachers' and students' functions were specified.

The frequency of these categories was computed using SPSS 15 for Windows. The data was analyzed according to a typical presentation of an English lesson: *warm-up stage, presentation stage and consolidation (closure) stage*. Then, in a crosstab, teacher's code-switching was analyzed to explore whether it occurred more frequently in any of these three stages or not. After that, teachers' and students' code-switching were computed and stated descriptively (mean and percentage). The analysis finished with the investigation whether the functions and the frequency of students' code-switching were correlated with the frequency of their teachers' code-switching.

Results

In this subsection, the results of the study pertaining to each research question are presented in the following tables:

Table1
Basic descriptive statistics for the functions of teachers' code-switching

Functions of teachers' code-switching	<i>f</i>	%
Facilitating understanding of grammatical structures and vocabulary	26	27
Maintaining discipline	4	4.3
Motivating students	14	14.5
Repetition for clarification	4	4.3
Establishing effective communication	31	32.2
Giving instruction	6	6.2
Desire to use L1	12	11.5
Total	97	100

As shown in Table 1, the teachers were found to switch codes from L2 to L1 with reference to seven different functions. For the reliability of these categories, interviews with the teachers were held. The teachers were found to switch codes to facilitate understanding of grammatical structures and vocabulary twenty-six times (27%); to maintain discipline in the classroom four times (4.3%); to motivate students fourteen times (14.5%); to repeat their explanation or instruction four times (4%); to establish effective communication thirty-one times (32.2%); give instruction directly in L1 six times (6.2%) and with a desire to use L1 twelve times (11.5%). Since it is not possible to relate teachers' code-switching to the lack of knowledge based on one observation, some instances of the teachers' code-switching are explained under the category of desire to use L1. This is done due to the fact that those words for which teachers switched codes were the ones a language teacher could easily know.

Table 2
Basic descriptive statistics for the functions of learners' code-switching

Functions of learners' code-switching	<i>f</i>	%
Clarifying grammatical structures or vocabulary items	20	30
Maintaining flow of communication	16	24
Showing personal attitude	31	46
Total	67	100

As shown in Table 2, three reasons were found to correlate with learners' code-switching from L2 to L1. While one of those functions (*maintaining flow of communication*) may be categorized as the function indicating lack of linguistic knowledge, the other function (*clarifying grammatical structures or vocabulary items*) may be thought to indicate instructional connotations. The remaining function (*showing personal attitude*) is mostly driven by the fact that it is more effective to express feelings and attitudes in one's native language. Therefore, it may be concluded that students were more likely to switch codes from L2 to L1 to show personal attitudes (46%) than as a result of a lack of linguistic knowledge.

As shown in Table 3, a crosstab was presented to determine whether functions of teachers' code-switching differ according to the phase of the lesson. This table revealed that most of the teachers' code-switching (91.7%) occurred during the presentation of the main topic, a grammatical structure or vocabulary items to especially facilitate understanding to establish effective communication. On the other hand, teachers did not frequently switch codes during either warm-up (4.7%) or consolidation (3.6%) phase of the lesson. However, they were found to switch codes to motivate students during the warm-up phase of the lesson and to facilitate understanding and maintain discipline in the closure of the lesson.

Table 3

Crosstab for the functions of teachers' code-switching and phase of the lesson

Functions of code-switching		Phase of the lesson			Total
		Warm-up	Presentation	Consolidation	
Facilitating understanding of grammatical structures and vocabulary	<i>f</i>	0	26	1	27
	%	0	28.6	33.3	32.4
Maintaining discipline	<i>f</i>	0	3	1	2
	%	0	3.3	33.3	2.4
Motivating students	<i>f</i>	2	11	1	9
	%	50	12.1	33.3	10.8
Repetition for clarification	<i>f</i>	0	4	0	3
	%	0	4.4	0	3.6
Establishing effective communication	<i>f</i>	0	31	0	29
	%	0	34.1	0	34.8
Giving instruction	<i>f</i>	0	6	0	4
	%	0	6.6	0	4.8
Desire to use L1	<i>f</i>	2	9	0	11
	%	50	9.9	0	12.2
Total	<i>f</i>	4	90	3	97
	%	100	100	100	100

Table 4

Crosstab for students' code-switching and phase of the lesson

Students' code-switching		Phase of the lesson			Total
		Warm-up	Presentation	Consolidation	
Clarifying grammatical structures or vocabulary	<i>F</i>	3	16	1	20
	%	60	27.6	50	30
Maintaining flow of communication	<i>F</i>	0	16	0	16
	%	0	27.6	0	24
Showing personal attitude	<i>F</i>	2	28	1	31
	%	40	44.8	50	46
Total	<i>F</i>	5	60	2	67
	%	100	100	100	100

As shown in Table 4, a crosstab was presented to determine whether functions of learners' code-switching differ according to the phase of the lesson. This table revealed that a great deal of learners' code-switching (89.5%) occurred during the presentation of the main topic, a grammatical structure or vocabulary items mostly because they wanted to show their attitudes in their own language. However, learners did not frequently switch codes during warm-up (7.4%) or consolidation (3.1%) phases of the lesson. In addition to self-expression in L1, learners were found to switch codes during the warm-up and consolidation phases of the lesson to better understand the structure presented.

Table 5
Crosstab for teachers' and students' code-switching and phase of the lesson

Phase of the lesson		Teachers		Students	Total
Warm-up	<i>F</i>	4	5	9	
	%	4.7	7.4	5.4	
Presentation	<i>f</i>	90	60	150	
	%	91.7	89.5	91.4	
Consolidation	<i>f</i>	3	2	5	
	%	3.6	3.1	3.2	
Total	<i>f</i>	97	67	164	
	%	100	100	100	

As seen in Table 5, it was determined that both the teachers (91.7%) and the learners (89.5%) were more likely to switch codes from L2 to L1 while presenting the main topic or structure in the lesson while they were less likely to code switch during warm-up and consolidation phases of the lesson. This table may indicate that the teacher had no impact on the learners since the students' frequency of code-switching ($f=67$) was lower than the teachers' frequency of code-switching ($f=97$). However, in terms of code-switching according to the phase of the lessons, the findings show correlation between students' and teachers' code-switching since both teachers and their students were observed to switch codes from L2 to L1 in the presentation phase of the lesson while they were less likely to do so during the warm-up and consolidation phases of the lessons. This may covertly imply that teachers' code-switching may trigger students to switch codes from L2 to L1.

Discussion and Conclusions

The current study was conducted to explore whether teachers and learners switch codes from L2 to L1 and the reasons behind code-switching as well as correlation between teachers' and students' code-switching. For that purpose, the results of a qualitative study investigating code-switching of an 8th grade of a primary school and two 9th grades of a high school in Istanbul have been presented. Based on those results, the main research questions presented in the first section of the research design will be discussed.

1. Do EFL teachers code-switch when they speak in L2?

The teachers of the observed group were found to switch codes in their classes. These results seem to be supported by a number of studies (Cipriani, 2001, as cited in Greggio & Gil, 2007; Moore, 2002; Zabrodjkaja, 2007).

1.1. Why do EFL teachers switch codes from L2 to L1 in foreign language classrooms?

Analysis of the transcriptions of the teacher talk, validated through the interview with the teachers, revealed that code-switching in teachers' speech had the

following seven functions: *facilitating understanding of grammatical structures and vocabulary, maintaining discipline, motivating students, repetition for clarification, establishing effective communication, giving instruction and desire to use L1*. Mattson and Burenhult (1999), who list *topic change* as one of the reasons for teachers' code-switching, partially supported the results of the current research. Greggio and Gil (2007) also indicated that the teacher made use of code-switching (from L2 to L1) in an attempt to facilitate understanding of the grammatical structure under analysis. Moreover, Zabrodjkaja (2007) obtained results compatible with the current study since it was showed that teacher shifted to L1 when a student should have been praised and told off.

1.2. During which parts of the lesson do EFL teachers switch codes from L2 to L1? The crosstab for functions of code-switching of the observed teachers and the phase of the lesson indicated that there was a far more frequent use of code-switching during the presentation phase of the lesson than warm-up and consolidation phases. Similarly, Zabrodjkaja (2007) and Moore (2002) indicating teachers' code-switching during repetition, clarification and establishing effective communication also found that teachers' code-switching dominated in the phase of presenting the main points of the lesson.

2. Do English as a foreign language learners code-switch when they speak in L2?

The participant students were found to switch codes during their classes. Results of the studies conducted by Greggio and Gil (2007), Wang (2006) and Zabrodjkaja (2007) also indicated that learners switched from L2 to L1.

2.1. Why do students switch codes from L2 to L1 in foreign language classrooms? Analysis of the transcriptions of the observed classes revealed the following three functions of code-switching in students' speech: *maintaining flow of communication, showing personal attitude, clarifying grammatical structures or using L1 equivalent of an L2 word as an aid in vocabulary learning*. The abovementioned functions were formed together with the teachers and validated through interviews with four students after each of the three observations. Similarly, McKinley and Sakamoto (2007) found out that learners reported using some Japanese words instead of English since those in English did not seem appropriate for the person with whom they communicated. Moreover, Wang (2006) supported this result by confirming in his study that learners switched to L1 to ask for an English word.

2.2. During which parts of the lesson do EFL students switch codes from L2 to L1? The findings pertaining to the functions of the observed students' code-switching and the phase of the lesson indicated that students were more likely to code-switch during the presentation phase of the lessons than warm-up and consolidation phases. The results obtained by Eldridge (1999), Wang (2006) and Greggio and Gil (2007) confirmed that learners switched from L2 to L1

when they wanted to keep the communication flowing, to clarify grammatical structures or knowledge about some topic or ask for the equivalent of a word in L2. Because of the nature of the flow of a lesson, such things are most likely to take place during the presentation of a topic or a point in the classroom. This period stands for the time when a point is taught and therefore functions of code-switching stated above are likely to dominate.

3. Is there a correlation between the functions and frequency of teachers' and students' code-switching?

The crosstab for the functions of teachers' and students' code-switching according to the three phases of the observed classes indicated that the frequency of students' code-switching did not differ significantly according to the frequency of teachers' code-switching. Namely, the findings showed that the number of instances of students' code-switching ranged from 5 to 67 while the number of teachers' code-switching ranged from 4 to 97. However, students' and teachers' code-switching according to the different phases of the lesson seem to correlate. Both the teachers and the students were more likely to switch codes from L2 to L1 during the presentation phase of the lessons observed than warm-up and consolidation phases. In brief, teacher's tendency to frequently switch codes from L2 to L1 was not found to be influential on her students' frequent use of code-switching while the influence in terms of the phase of the lesson was determined. This correlation seemed to support the point that code-switching "is a careful strategy employed by the teachers and should be allowed whenever necessary with some learners in specific situations" (Ahmad & Jusoff, 2009, p. 50). EFL classroom where only L2 is used may lead to frustration since it may prevent the learners from understanding the input (Widdowson, 2003). Students' support for code-switching suggested by Ahmad and Jusoff (2009) in EFL classroom helping them understand the focus point better support the researcher's claim that effective use of code-switching triggers success in an EFL classroom. Therefore, as suggested by Greggio and Gil (2007, p. 371), it generally tends to occur in the real teaching phase of the EFL course to facilitate "interaction among classroom participants as well as in facilitating foreign language learning".

Implication for Foreign Language Classrooms

In teaching a foreign language where more than one language is available among students and teachers, the role of L1 in teacher-student and student-student interaction raises a great deal of discussion. Within this discussion, the main belief should be that L1 is one of the materials which play a number of important roles in foreign language classrooms, especially in monolingual classrooms. As shown in the paper, it may embrace different functions such as lowering learners' affective filters by making the target language and classroom more comprehensible; maintaining flow of communication by bridging the gaps in discourse and helping learners and teachers in learning and teaching experience by clarifying some grammatical

structures, vocabulary items and improving the target language knowledge. It may seem impossible to expect a teacher to use only L2 since “teachers are expected to use every possible means at their disposal to fulfill their duty of educating their students and to ensure the smoothness of classroom interaction” (Barandagh, Zoghi, & Amini, 2013, p. 882). However, the use of L2 should be maximized whenever possible. It should not be forgotten that L1 may not be used during the whole lesson but only as a way of improving the quality of teaching and learning. As suggested by Sert (2005), it should not be forgotten that when the students try to communicate with a native speaker of the target language, being accustomed to code-switching may have a negative impact on their mutual understanding.

Areas for Further Research

It is important to consider that the results of the current and the other studies mentioned in the literature review can only be generalized to the specific academic context in which they were conducted. Replications of this kind of studies following a similar research design may provide some results different than those found in this study. Moreover, those probable differences in the results may help us draw general conclusions on the functions of teachers’ and learners’ code-switching. However, this speech phenomenon is present in many other social functions and aspects of life. To better understand this phenomenon, further research may investigate:

- a) the use of code-switching in the speech of learners who are at the same and different proficiency levels to determine whether the frequency of code-switching among learners changes according to their proficiency levels;
- b) teachers’ and learners’ beliefs about the use of code-switching in the EFL classroom;
- c) the functions of learners’ code-switching in different activity types such as pair or group work to find whether the frequency of learners’ code-switching differs according to the activity type they are engaged in.

References

- Ahmad, B. H., & Jusoff, K. (2009). Teachers’ code-switching in classroom instructions for low English proficient learners. *English Language Teaching*, 2(2), 49-55. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v2n2p49>
- Antón, M., & Dicamilla, F. J. (1999). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Modern Language Journal*, 83(2), 233-247. <http://dx.doi.org/10.1111/0026-7902.00018>
- Barandagh, S. G., Zoghi, M., & Amini, D. (2013). An Investigation of Teachers and Learners’ Use of English-Persian Code Switching in Iranian Intermediate EFL Classrooms. *J. Basic. Appl. Sci. Res.*, 3(7), 876-883.

- Berthold, M., Mangubhai, F., & Batorowicz, K. (1997). *Bilingualism & Multiculturalism: Study Book*. Toowoomba, QLD: Distance Education Centre, University of Southern Queensland.
- Blom, J. P., & Gumperz, J. J. (1972). Social meaning in linguistic structures: Code-switching in Norway. *Directions in sociolinguistics*, 81, 407-434.
- Chung, H. H. (2006). Code switching as a communicative strategy: A case study of Korean-English bilinguals. *Bilingual Research Journal*, 30(2), 293-307. <http://dx.doi.org/10.1080/15235882.2006.10162878>
- Collins, W. M. (2003). Code-switching behavior as a strategy for Maya-Mam linguistic revitalization. *OSUWPL*, 57(3), 1-39.
- Cook, V. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. Melbourne: Edward Arnold/ Hodder Headline Group.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 57(3), 402-423. <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston, MA: Pearson Publication
- Eldridge, J. (1996). Code-switching in a Turkish secondary school. *ELT Journal*, 50(4), 303-311. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/50.4.303>
- Gil, G. M., Garau, J. M., & Noguera, J. S. (2012). A case study exploring oral language choice between the target language and the L1s in mainstream CLIL and EFL secondary education. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas (RLLA)*, 7, 133-145.
- Greggio, S., & Gil, G. (2007). Teacher's and learner's use of code switching in the English as a foreign language classroom: A qualitative study. *Linguagem & Ensino*, 10(2), 371-393.
- Jacobson, R. (1976). *Social implications of intra-sentential code-switching*. Paper presented at the Annual Meeting of South Central Modern Language Association, Dallas, Texas.
- Lanziti, J. R. (2002). *Justifying selected uses of the learners' first language in the foreign language classroom within communicative language teaching*. Paper presented at the Setting the Agenda: Languages, Linguistics and Area Studies in Higher Education Conference, Manchester.
- Macaro, E. (2001). Analyzing student teacher's code switching in the foreign language classrooms: Theories and decision making. *The Modern Language Journal*, 85, 531-548. <http://dx.doi.org/10.1111/0026-7902.00124>
- Mattsson, A., & Burenhult-Mattsson, N. (1999). Code-switching in second language teaching of French. *Working Papers*, 47, 59-72.
- Martin-Jones, M. (1995). Code-switching in the classroom: Two decades of research. Code-switching in the classroom: Two decades of research. In L. Milroy & P. Muysken (Eds.), *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*, (pp. 90-111). Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511620867.005>
- McKinley, J., & Sakamoto, M. (2007). Exploring Language Identity: Nature of Code-switching among Japanese Students. *Bulletin of the Faculty of Foreign Studies*, 42(1), 1-28.
- Meyer, H. (2008). *The pedagogical implications of L1 use in the L2 classroom /online/*. Retrieved on 18 January 2008 from <http://www.kyoai.ac.jp/college/ronshuu/no-08/meyer1.pdf>

- Moore, D. (2002). Case study: code switching and learning in the classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(5), 279-293. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050208667762>
- Namba, K. (2003). *What is code switching* /online/. Retrieved on 10 January 2014 from www.Senri.ed.jp/research/re10/Namba.pdf
- Nunan, D., & Carter, D. (2001). *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press
- Rukh, S., Saleem, N., Javeed, H. G. M., & Mehmood, N. (2014). Students' Attitudes towards Teachers' Code-Mixing/Code-Switching to L1 and Its Influence on Their L2 Learning: A Case of Business Students in Sargodha. *International Journal of Science and Research*, 3(5), 1111-1116.
- Sampson, A. (2011). Learner code-switching versus English only. *ELT Journal*. 66(3), 293-303. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccr067>
- Sert, O. (2005). The functions of code switching in ELT classrooms. *The Internet TESL Journal*, 11(8) /online/. Retrieved on 18 January 2008 from <http://www.iteslj.org/Articles/Sert-CodeSwitching.html>.
- Skiba, R. (1997). Code switching as a countenance of language Interference. *The Internet TESL Journal*. 3(10) /online/. Retrieved on 18 January 2008 from <http://www.iteslj.org/Articles/Skiba-CodeSwitching.html>.
- Wang, X. J. (2006). Code-switching between Mandarin and English in English-dominant environments. *ARECLS E- Journal*, 3 /online/. Retrieved on 18 January 2008 from <http://www.ecls.ncl.ac.uk/publish/ARECLS/xiaojingwang.htm>.
- Widdowson, H. G. (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Yau, F. M. (1997). Code switching and language choice in the Hon Kong legislative council. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 18(1), 40-53. <http://dx.doi.org/10.1080/01434639708666301>
- Yaqubi, B., & Pourimid, S. (2013). First Language Use in English Language Institutes: Are Teachers Free to Alternate between L1 and L2 as Means of Instruction? *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 4 (4), 127-152.
- Zabrodska, A. (2007). Russian-Estonian code switching in the university. *Arizona Working Papers in SLA & Teaching*, 14(1), 123-139.

Orhan Iyitoglu

Department of Foreign Languages,
Gebze Technical University
Gebze-Kocaeli, Turkey
orhanmka@hotmail.com

Prebacivanje kodova između J1 i J2 u poučavanju engleskoga kao stranoga jezika

Sažetak

Pitanja povezana s upotrebom stranoga i materinskoga jezika (prebacivanje kodova) u nastavi stranoga jezika i njihova uloga u poučavanju jezika često se javljaju kao područja istraživanja. Glavni je cilj ovoga istraživanja s pomoću kvalitativnih rezultata utvrditi glavne čimbenike koji utječu na upotrebu prebacivanja kodova kod nastavnika i učenika u različitim fazama interakcije nastavnik – učenik i interakcije učenik – učenik u nastavi engleskoga kao stranoga jezika. Troje nastavnika engleskoga jezika i njihov 21 učenik 8. i 62 učenika 9. razreda sudjelovali su u istraživanju. Podatci su prikupljeni na temelju audiozapisa i bilježaka tijekom promatranja nastave engleskoga kao stranoga jezika u osnovnoj i srednjoj školi. Prikupljeni su podatci obrađeni kvalitativno kako bi se dobile funkcije prebacivanja kodova kod nastavnika i učenika. Dobiveni su rezultati trovrstni: a) kod nastavnika i kod učenika primijećeno je da se više koriste prebacivanjem kodova između J2 i J1 u fazi prezentacije glavne teme nastavnoga sata; b) utvrđeno je da se nastavnici koriste prebacivanjem kodova zbog sljedećih 7 funkcija: pojašnjavanje gramatičkih struktura i riječi, održavanje discipline, motiviranje učenika, ponavljanje radi pojašnjavanja, uspostava učinkovite komunikacije, davanje uputa, želja za upotrebom J1. Učenici se koriste prebacivanjem kodova zbog sljedeće tri funkcije: održavanje komunikacije, izražavanje vlastitoga stava i pojašnjavanje gramatičkih struktura i riječi; c) nisu utvrđene korelacije između čestotnosti upotrebe prebacivanja kodova kod nastavnika i učenika, no korelacija postoji u vezi s fazom nastavnoga sata.

Ključne riječi: funkcionalna upotreba jezika; nastavna interakcija; poučavanje engleskoga kao stranoga jezika.

Uvod

S lingvističkom globalizacijom kao rastućim trendom u suvremenome svijetu većina svjetskih govornih zajednica postaje višejezična. Stoga kontakt među jezicima postaje važnim čimbenikom u svakodnevnom životu većine ljudi. Kao rezultat toga prebacivanje kodova postaje značajan fenomen posebno u dvojezičnim, višejezičnim

i multikulturalnim zajednicama (Chung, 2006). Zbog jezičnih iskustava nastavnika i učenika prebacivanje kodova prisutno je u značajnoj mjeri i u poučavanju i učenju stranih jezika (Sert, 2005), posebno zato što jezično ponašanje višezjezičnih govornika podrazumijeva upotrebu dvaju ili više jezika (Rukh, Saleem, Javeed, i Mehmood, 2014). Iako nemaju istu razinu jezične vrsnoće u obama/svim jezicima, dvo/višezjezični govornici ipak se mogu sporazumjeti i komunicirati na obama/svim jezicima, što ih čini različitim od jednojezičnih govornika. Razlog tomu je činjenica da „se bore s cijelim nizom iskustava u dva ili više jezika i nikad nisu sigurni koji jezik upotrijebiti u danom trenutku. Zato ne čudi da ne samo da prebacuju kodove između dvaju jezika ovisno o situaciji, već to ponekad čine i u istoj situaciji pa čak i unutar iste rečenice“ (Jacobson, 1976, str. 3).

Da bi se prikazala povijesna pozadina proučavanja problema prebacivanja kodova u poučavanju engleskoga kao stranoga jezika, mora se uzeti u obzir zabrana upotrebe materinskoga jezika (J1) u poučavanju stranih jezika (J2). Navedena je zabrana uvedena s izravnim metodom potkraj 19. stoljeća i trajala je 120 godina (Cook, 2001). Iako je upotreba materinskoga jezika do određene mjere prihvaćena u komunikacijskoj metodi poučavanja jezika, rasprave o prihvatljivoj čestotnosti upotrebe materinskoga jezika i dalje su aktualne. Lanziti (2002) objašnjava da zagovornici isključive upotrebe ciljanog jezika gube uporište i sve veći broj istraživača zagovara tolerantniji pristup uporabi materinskoga jezika (J1) u poučavanju i neki od njih vjeruju da materinski jezik (J1) ima pozitivnu ulogu u svladavanju stranoga jezika. Također je sve teže pronaći one koji zastupaju regresivan stav prema kojemu J1 treba koristiti u cjelokupnom poučavanju, kao što je to bio slučaj s gramatičko-prijevodnom metodom. Čini se da su gotovo svi istraživači suglasni s ograničenom upotrebom materinskoga jezika (J1) u poučavanju stranoga jezika (J2). Međutim, ta pozicija nameće neka pitanja vezana uz metodologiju poučavanja kao što su:

- “Koje bi primjene J1 u poučavanju trebalo izabrati i integrirati u poučavanje?”
- Koje bi primjene trebale biti zabranjene?
- Na temelju čega odlučujemo da je prebacivanje kodova u određenim situacijama dopušteno, a u drugima nije?” (Lanziti, 2002, str. 1).

U poučavanju engleskoga kao stranoga jezika prebacivanje kodova uočava se ili kod nastavnika ili kod učenika. Nunan i Carter (2001, str. 275) objašnjavaju prebacivanje kodova kao „fenomen prebacivanja iz jednoga u drugi jezik u istom diskursu“. Stoga je važno posjedovati barem određeno razumijevanje funkcija prebacivanja između materinskoga i stranoga jezika i razloge zbog kojih dolazi do prebacivanja. Sert (2005, str. 1) smatra da će to podići svijest nastavnika stranoga jezika o nužnosti upotrebe J2 u poučavanju, što će „očito rezultirati kvalitetnijim poučavanjem bilo izbacivanjem bilo naglašavanjem prebacivanja kodova u poučavanju stranoga jezika”.

Uzevši navedeno u obzir, u ovome će se radu najprije definirati pojam prebacivanja kodova. Drugi će dio biti posvećen prebacivanju kodova u okruženju u kojemu

se poučava engleski kao strani jezik. Nadalje, objasniti će se funkcije prebacivanja kodova u razrednom diskursu kod nastavnika i učenika. Također će biti opisani plan i metode istraživanja, nakon čega će biti predstavljeni rezultati istraživanja, analize o prebacivanju kodova u poučavanju engleskoga kao stranog jezika i zaključak.

Pregled literature

Ovaj će dio rada biti predstavljen u dva dijela. Prvi je dio posvećen pokušaju da se obuhvati što je moguće veći broj definicija termina prebacivanje kodova. U drugome će dijelu prebacivanje kodova u okruženju učenja stranoga jezika biti predstavljeno zasebnom analizom funkcija prebacivanja kodova kod nastavnika i učenika u poučavanju stranih jezika.

Definicija prebacivanja kodova

Napori da se istraži sociolingvističko značenje prebacivanja kodova zauzeli su važno mjesto u proučavanju komunikacijskih navika dvojezičnih govornika. Pojam kodova može se objasniti kao neutralan i objektivan pojam koji se odnosi na jezik ili na varijantu jezika (Wang, 2006). Stoga se „prebacivanje kodova općenito definira kao upotreba više od jednoga jezika u jednoj komunikacijskoj situaciji“ (Yau, 1997, str. 41). Unatoč tako jednostavnoj definiciji razumijevanje se navedenoga pojma kod istraživača mijenja i stoga mu pristupaju s osobnog stajališta. Neki od pokušaja definiranja prebacivanja kodova bit će predstavljeni u ovom poglavlju.

Bloom i Gumperz (1972) definirali su dva oblika prebacivanja kodova: situacijski, u kojemu govornik mijenja jezike shodno promjeni okolnosti i metaforički, u kome govornik mijenja jezike kako bi postigao poseban komunikacijski učinak. Collins (2003, str. 3) daje primjer za ta dva oblika prebacivanja kodova: „kada situacija određuje upotrebu jezika, npr. kod kuće ili u crkvi, s prijateljima ili strancima, prebacivanje kodova je situacijsko, a kada je izbor jezika odraz kulture ili društvenih vrijednosti povezanih s njima ili, drugim riječima, kada izbor jezika (re)definira situaciju, tada je u pitanju metaforičko prebacivanje kodova“. Bloom i Gumperz (1972) su razvili taj koncept i uveli novi termin, konverzacijsko prebacivanje kodova koje uključuje funkcije kao što su citiranje, pojedinosti o primatelju, uzvici, ponavljanja, svojstvo poruke i personalizacija nasuprot objektivizaciji.

S druge strane, Skiba (1997) vidi prebacivanje kodova kao ekstenziju jezika dvojezičnih govornika, a ne kao smetnju, no prebacivanje kodova može se smatrati i interferencijom ovisno o kontekstu i situaciji. Skiba taj zaključak izvodi na osnovi činjenice da se prebacivanje kodova odvija u situaciji kada govornik mora kompenzirati zbog određenih poteškoća, kod izražavanja solidarnosti, izražavanja stavova ili iskazivanja društvenog poštovanja (Crystal, 1987; Berthold, Mangubhai, i Bartorowicz, 1997).

Cook (1991) tvrdi da se prebacivanje kodova događa na određen način. Na osnovi te tvrdnje može se smatrati da prebacivanje kodova olakšava jezični razvoj

kao mehanizam za pribavljanje uzoraka jezika i može biti korišteno kao metoda u poučavanju stranoga jezika (Cook, 1991). Skiba (1997) stoga zaključuje da se, kada dolazi do prebacivanja kodova s ciljem kompenzacije poteškoća u jeziku, ono može smatrati i smetnjom.

Prebacivanje kodova i učenje stranoga jezika

Za velik broj ljudi ili zajednica upotreba dvaju ili više jezika u razgovoru nije neki poseban fenomen, nego svakodnevna situacija (Namba, 2003). U državama u kojima postoji jedan službeni jezik učenici obično formiraju homogene razrede u kojima dijele isti materinski jezik i engleski kao strani jezik. U takvim razredima upotreba učenikova J1 stvar je praktične prirode. Međutim, u razredima u kojima učenici dolaze iz različitih jezičnih sredina i s različitim J1, upotreba njihovih J1 na nastavi jezika predstavlja poteškoću. Stoga bi praktičnost upotrebe J1 trebala ovisiti o sastavu same grupe. U ovomu će istraživanju naglasak biti na situaciji u kojoj učenici dijele zajednički J1.

Nastava stranoga jezika obično uključuje učenike na različitim razinama poznavanja jezika, od početnika do naprednih govornika. Stoga postoje brojni odgovori na pitanje kolika bi bila upotreba materinskoga jezika u takvim razredima. Shodno tom objašnjenju Meyer (2008) postavlja sljedeća dva pitanja vezana uz prebacivanje kodova:

*Treba li materinski jezik u nastavi stranoga jezika imati ulgu i kakvu?
Što predstavlja nastava stranoga jezika?*

U području učenja/usvajanja drugoga/stranoga jezika prebacivanje kodova najprije se smatralo lingvističkim ponašanjem dvojezičnih govornika u razvoju u dvojezičnom ili višejezičnom okruženju (Greggio i Gil, 2007). Prvobitne studije provedene u dvojezičnom okruženju u SAD-u istraživale su primarno funkcije prebacivanja kodova u govoru dvojezičnih nastavnika i frekvenciju primjene određenih jezika, obično engleskoga ili španjolskoga, s obzirom na različite funkcije (Martin-Jones, 1995). Sredinom 1990-ih istraživači su se usredotočili na funkcije prebacivanja kodova u interakciji između nastavnika i učenika u dvojezičnim razredima. Od tada su istraživači proučili velik broj pitanja vezanih uz nastavničko i učeničko prebacivanje kodova u dvojezičnom ili višejezičnom okruženju širom svijeta (Martin-Jones, 1995).

S druge strane, nedavna istraživanja provedena u jednojezičnim razredima u nastavi stranoga jezika pokazala su da se nastavnici i učenici koriste prebacivanjem kodova u međusobnoj komunikaciji (Anton i Dicamilla, 1999; Bergsleithner, 2002; Gil, Garau, i Noguera, 2012; Macaro, 2001; Moreira, 2001; Mattsson i Burenhult, 1999; Yaqubi i Pouromid, 2013). Ovo će istraživanje biti usmjereno na prebacivanje kodova nastavnika i učenika u sličnom okruženju.

Da bi se osiguralo detaljno objašnjenje čimbenika koji utječu na prebacivanje kodova, razlozi zbog kojih dolazi do nastavničkog i učeničkog prebacivanja kodova u nastavi engleskoga jezika bit će zasebno obrađivani.

Funkcije nastavničkog prebacivanja kodova

Nastavničko prebacivanje kodova nije uvijek svjestan čin. Drugim riječima, nastavnici nisu uvijek svjesni funkcija i rezultata koji proizlaze iz njihova prebacivanja kodova (Sert, 2005). Međutim, bilo ono svjesno ili nesvjesno, jasno je da do prebacivanja kodova dolazi zbog određenih razloga (Rukh, i sur., 2014). Neke od razloga nastavničkog prebacivanja kodova navode različiti istraživači. U ovome će potpoglavlju biti predstavljeni neki od razloga, kao i rezultati provedenih istraživanja koji ih potvrđuju.

Najpoznatiji je razlog nastavničkog prebacivanja kodova *promjena teme* (Mattson i Burenhult, 1999). To se također može izraziti kao *olakšavanje razumijevanja gramatičkih struktura ili pravila*. Time se objašnjava situacija u kojoj nastavnik mijenja svoj jezik prema tematici koja se obrađuje i to se najčešće primjećuje kod objašnjavanja gramatike. Zapaženo je da se nastavnici prebacuju na materinski jezik svojih učenika kada objašnjavaju teška gramatička pravila (Sert, 2005). Greggio i Gil (2007) su proveli istraživanje među studentima kojima je materinski jezik portugalski, a uče engleski kao strani jezik. Oni su naveli da nastavnik/ca upotrebljava materinski jezik pri objašnjavanju određene gramatičke strukture. U primjeru broj 4 u članku svrha je nastavničke upotrebe materinskoga jezika upoznati studente s formalnim i neformalnim načinima izražavanja zahtjeva na portugalskom jeziku: „*oh+ pode me dá uma força+ pode me dá uma ajuda*”, „*voçê se importaria de me dizer onde eu posso encontrar o livro*” (str. 383 – 384). Koristeći se prebacivanjem kodova (s J2 na J1) s ciljem davanja primjera, nastavnik/ca navodi studente na to da razmišljaju o jezičnim oblicima koji se poučavaju i olakšava njihovo razumijevanje.

Nastavnici se mogu koristiti prebacivanjem kodova kako bi ostvarili određene *afektivne funkcije* (Zabrodjkaja, 2007). U tom kontekstu prebacivanje kodova koristi se kako bi nastavnik uspostavio bliske odnose s učenicima, pri čemu ga je moguće opisati i kao *kreiranje podržavajućeg jezičnog okruženja, održavanje discipline*. Zabrodjkaja (2007) u istraživanju koje se bavilo prebacivanjem kodova između estonskog i ruskog jezika na sveučilištu i načinima na koji je naizmjenična upotreba jezika povezana s učenjem i poučavanjem, zaključuje da su se profesori koristili J1 kada je studente trebalo pohvaliti ili ukazati na negativno ponašanje vezano uz varanje prilikom rješavanja testova.

Nastavnici se koriste prebacivanjem kodova u razredu i zbog *funkcije ponavljanja*. U tom slučaju Sert (2005) objašnjava da se nastavnik koristi prebacivanjem kodova kako bi učenicima prenio potrebno znanje nužno za razumijevanje. Nakon poučavanja na ciljnom jeziku, nastavnik se prebacuje na materinski jezik kako bi objasnio značenje i osigurao razumijevanje. Međutim, Sert (2005) upozorava na to da takva tendencija ponavljanja uputa na materinskom jeziku može biti demotivirajuća kada bi učenici trebali slušati upute na J2. Ta se ista funkcija može izraziti na različite načine, kao npr., *upotreba J1 kao podrška učenju J2 i olakšavanje upravljanjem zadacima*. Cipriani (2001, u Greggio i Gil, 2007) je istraživala strategije sudjelovanja u razgovoru u početničkoj

skupini i primijetila je prebacivanje kodova kao jednu od strategija koja je pokrenula sudjelovanje u razgovoru kod nastavnika i učenika. Također je otkrila da se nastavnik koristio prebacivanjem kodova pri pojašnjavanju riječi i davanja zadataka. Baker (2001, str. 5, u Wang, 2007) utvrđuje da “nastavnici za vrijeme nastave objašnjavaju određeni koncept na jednom jeziku, a onda ga ponovno objašnjavaju na drugome jeziku vjerujući da ponavljanje (na obama jezicima) doprinosi boljem i potpunijem razumijevanju.

Kao posljednju funkciju nastavničkog prebacivanja kodova navest ćemo njezinu upotrebu za *uspostavu učinkovite komunikacije* (Moore, 2002). Većinu je vremena potrebno prilagoditi metodu poučavanja, a ne sam jezik poučavanja. Stoga najvažnije pitanje nije koliko bi se J1 trebalo služiti, nego koliko se njime učinkovito koristi i kako bi ga trebalo koristiti da doprinese učenju ciljnoga jezika. Moore (2002) se bavi pitanjem upotrebe prebacivanja kodova u učionici i analizira uloge i funkcije materinskoga jezika (J1) u nastavi stranoga jezika (J2). Uočeno je da nastavnik u središte pozornosti stavlja razumijevanje kod učenika mlađe dobi i njihovu sposobnost da rekonstruiraju priču koju im je ispričao nastavnik/ca, nakon čega s pomoću slajdova mogu rekonstruirati priču koju su čuli. Djecu nikada ne bi trebalo grđiti kada upotrebljavaju materinski jezik. Štoviše, u tome ih je nužno ohrabriti, kako ne bi prekinuli tijekom komunikacije. Svaka se upotreba J1 promatra kao dio cjelokupne komunikacijske razmjene i kao potpora komunikaciji.

Funkcije učeničkog prebacivanja kodova

Kao što se nastavnici koriste prebacivanjem kodova, tako i učenici mijenjaju kodove između dvaju jezika u razrednom okruženju, svjesno ili nesvjesno. Prema Sert (2005) i Sampson (2011) to dakako ima određene funkcije, bile one korisne ili ne bile.

Kao jedan od glavnih razloga učeničkog prebacivanja kodova može se navesti *jednakost* (Eldridge, 1996). U ovom slučaju učenik prebacuje kodove tako da se služi ekvivalentom iz materinskoga jezika da bi objasnio pojam u ciljnom jeziku, što mu omogućuje da nastavi komunikaciju. Taj proces može biti povezan s nedostatkom jezične kompetencije u ciljnom jeziku, zbog čega učenik upotrebljava leksičke termine iz J1 kada ne posjeduje dovoljnu razinu kompetencije da ih objasni na ciljnome jeziku (Sert, 2005). Tako *jednakost* služi kao obrambeni mehanizam koji se može opisati i kao *nedostatnost jezične kompetencije u J2*. Greggio i Gil (2007) su objasnili da su se početnici koristili prebacivanjem kodova u nastavi u velikoj mjeri, a da su učenici na srednjoj nižoj razini jezične kompetencije minimalno upotrebljavali prebacivanje kodova. Na primjer, početnik koji priča o svome rodnom gradu koristi se J1 kada se ne može izraziti na engleskome jeziku. Sljedeća je funkcija učeničkoga prebacivanja kodova *ponavljanje*. Eldridge (1996, str. 306) ističe da se taj princip koristi u situaciji kada je potrebno „poruku osnažiti, naglasiti ili pojasniti u situaciji kada je ona prenesena na jednom jeziku, ali bez razumijevanja”. Ta se funkcija može definirati kao *razjašnjavanje gramatičkih struktura, ili znanje o određenoj temi*. U tom slučaju učenik ponavlja istu

poruku iz ciljnoga jezika na J1 kako bi razjasnio značenje. McKinley i Sakamoto (2007) nastojali su istražiti razloge prebacivanja kodova među japanskim studentima koji su studirali engleski jezik. Utvrđeno je da je osoba s kojom su komunicirali jedan od razloga prebacivanja kodova kod studenata. Sljedeću je funkciju Eldridge (1996) nazvao očuvanje pozicije u komunikaciji. Sert (2005) navodi da se učenici prebacuju na J1 kako bi izbjegli prekid u komunikaciji. Smatra se da do navedenoga dolazi zbog nedovoljne tečnosti u J2. Sert (2005) objašnjava da učenici koji prebacuju kodove s ciljem očuvanja pozicije u komunikaciji obično imaju isti problem: ne mogu se prisjetiti prikladnih gramatičkih struktura i vokabulara ciljnoga jezika. Kao potvrdu te funkcije Wang (2006) opisuje istraživanje kome je cilj bio utvrditi karakteristike i čimbenike koji utječu na prebacivanje kodova kod dvojezičnih (govornici mandarinskoga i engleskoga) studenata u okruženju u kojemu dominira engleski jezik. Na temelju dobivenih rezultata zaključuje da se svaki drugi među kineskim poslijediplomantima koji su razgovarali u knjižnici koristio 'znaš' kao kraticom za prebacivanje, a drugi se student koristio alternativnom riječju *zadatak* u svojoj rečenici koja je bila uglavnom na kineskom jeziku zato što nije imao dovoljno znanja da je objasni na kineskom. Naime, naučio je tu riječ u kontekstu engleskoga jezika i nije mogao pronaći odgovarajući termin za njega na kineskom jeziku. Međutim, kao i prvi student on se koristio prebacivanjem kodova kako bi održao tijek razgovora.

Većina razloga za učeničko prebacivanje kodova može se objasniti *nedostatnom jezičnom kompetencijom*. Stoga spomenuti termin obuhvaća sve prethodno navedene funkcije. Wang (2006) daje primjer te funkcije u međusobnoj interakciji između učenika u kojoj je dvojezični govornik (mandarinski i engleski) upitao svog kineskog prijatelja za jednu riječ na engleskom 'Bok, možeš li mi reći kako se *hua xue* kaže na engleskom?' (Možeš li mi reći kako se 'kemija' kaže na engleskom?). U tom slučaju kineski se koristi kao jezična pomoć za poboljšanje govornikova engleskoga jezika.

Posljednja je funkcija učeničkoga prebacivanja kodova *kulturalna*. Wang (2006) navodi brojne primjere kulturalnih razloga koji dovode do prebacivanja kodova između engleskog i kineskog. Na primjer, kineski student koji predstavlja kinesku kulturu svome nastavniku Britancu na engleskome jeziku koristi se mandarinskim kako bi precizno predstavio kineske kulturalne vrijednosti kada spominje imena ljudi ili neke kineske tradicije. Promatranja sudionika također su pokazala da mnogi dvojezični govornici oslovljavaju starije članove svojih obitelji na J1 (kineskom) kako bi ojačali tradicionalne obiteljske veze. Na primjer, osoba A prebacuje se s engleskoga na kineski kada razgovara sa svojom tetkom (Sretan rođendan, Gugu. (Sretan rođendan, tet). B: *Xie xie, bao bei*. (Hvala dušo!)) kako bi joj na taj način iskazao svoje poštovanje jer se smatra da kineski izraz bolje odražava poštovanje među članovima obitelji.

U okvirima navedenih istraživanja provedeno je istraživanje s ciljem utvrđivanja čimbenika koji utječu na prebacivanje kodova kod učenika i nastavnika u međusobnoj interakciji između nastavnika i učenika, ali i među samim učenicima na nastavi stranoga jezika.

Metodologija Nacrt istraživanja

Ovo je *kvalitativno* istraživanje utemeljeno na *etnografskom principu* budući da ima za cilj stjecanje uvida u funkcije nastavnčkog i učeničkog prebacivanja kodova u nastavi engleskoga kao stranoga jezika. Creswell (2012, str. 462) definira etnografska istraživanja kao „kvalitativne istraživačke postupke za opisivanje, analizu i interpretaciju zajedničkih obrazaca ponašanja i vjerovanja u grupi koja dijeli istu kulturu” i navodi da se takva istraživanja mogu provoditi „kada proučavanje grupe omogućava razumijevanje širega problema“.

Istraživačka pitanja

Ovo je istraživanje provedeno kako bi se utvrdili čimbenici koji doprinose nastavničkom i učeničkom prebacivanju kodova u različitim fazama nastavnoga sata na nastavi stranoga jezika i kako bi se utvrdila korelacija između nastavnčkog i učeničkog prebacivanja kodova. Taj se cilj temelji na sljedećim istraživačkim pitanjima:

1. Koriste li se nastavnici stranoga jezika prebacivanjem kodova kada govore na J2?
 - a. Zašto nastavnici stranoga jezika prebacuju kodove s J2 na J1 tijekom nastave stranoga jezika?
 - b. U kojim se fazama nastavnoga sata nastavnici koriste prebacivanjem kodova?
2. Koriste li se učenici koji uče engleski kao strani jezik prebacivanjem kodova kada govore na J2?
 - a. Zašto učenici prebacuju kodove s J2 na J1 na nastavi stranoga jezika?
 - b. U kojim se fazama nastavnoga sata učenici koriste prebacivanjem kodova?
3. Postoji li korelacija između funkcija i frekvencije nastavnčkog i učeničkog prebacivanja kodova?

Ispitanici

U istraživanju se koristilo *prigodno uzorkovanje* pri utvrđivanju škola u kojima će se provesti istraživanje. Odabrani su jedna osnovnoškolska nastavnica engleskoga kao stranoga jezika i njezini učenici osmoga razreda (N=21), zatim dvoje srednjoškolskih nastavnika engleskoga kao stranoga jezika i njihovi učenici devetoga razreda (N=62). Ovo je etnografsko istraživanje provedeno kako bi se „dobio detaljni uvid u ponašanja i vjerovanja grupe koja dijeli istu kulturu u određenom vremenskom periodu“ (Cresswell, 2012, str. 462). Stoga se ograničen broj ispitanika čini dosljedan kvalitativnoj prirodni istraživanja jer „namjera nije generalizirati rezultate na cjelokupnu populaciju, već provesti dubinsko istraživanje ključne pojave” (Cresswell, 2012, str. 206) „na način da se provede znatno vrijeme u proučavanju ciljane pojave na terenu” (str. 462).

Nastavnici su dobrovoljno sudjelovali u istraživanju i oni su obavijestili učenike o snimanju, anonimnosti, vremenu potrebnom za provedbu istraživanja i svrsi istraživanja. Ispitanici su obaviješteni o tome da mogu napustiti istraživanje kada god žele. Nastavnici uključeni u ovo istraživanje imaju tri godine iskustva u poučavanju i

diplomirani su nastavnici engleskoga jezika. Učenici uključeni u ovo istraživanje imaju slično socioekonomsko porijeklo, tj. zajednički im je grad u kojem žive, obrazovni status roditelja i njihov godišnji prihod. To je učinjeno svjesno kako bi se eliminirali neki drugi čimbenici koji bi mogli utjecati na rezultate istraživanja.

Prikupljanje podataka

Podatci su prikupljeni kvalitativnom metodom, što znači da su se podatci prikupljali u prirodnom okruženju, a učenici i nastavnici promatrani su u učionicama. Za ovo je istraživanje bilo vrlo važno da se učenici i nastavnici ponašaju prirodno. Stoga su nastavnici engleskoga jezika i njihovi učenici, 21 učenik 8. razreda i 62 učenika 9. razreda tri tjedna promatrani 40 minuta jednom tjedno. Ukupno su bili promatrani tri puta u toku istraživanja i zapažanja su snimana i transkribirana kako bi se mogla analizirati.

Istraživač je proveo istraživanje kao promatrač kako bi “prikupio informacije onako kako su se događale i kako bi proučio stvarno ponašanje” (Creswell, 2012, str. 213) u izvornom okruženju. Nakon što su pribavljena potrebna dopuštenja od nastavnika i uprave škola počelo je promatranje prema uputama koje navodi Creswell (2012). Dakle, prvo je nastavnik obaviješten o istraživanju i postupku promatranja. Kako bi se provjerila dosljednost u ponašanju, promatranje je provedeno tri puta. Nakon provjere prostorije u kojoj će biti provedeno promatranje, obavljen je kraći intervju s nastavnikom/com o učenicima, školi i okrugu i određeni su dani kada će promatranje biti provedeno. Kako se ne bi narušila prirodna atmosfera u učionici, istraživač je preuzeo ulogu promatrača koji se neće uključivati u nastavni proces. Zatim su određena sredstva s pomoću kojih će se zabilježiti promatranje. Budući da je u središtu proučavanja nastavnikovo i učeničko prebacivanje kodova, snimanje audiozapisa činilo se prikladnijim nego bilješke. Na taj način istraživač može detaljnije analizirati dobivene podatke, izbjeci ometanje interakcije na satu i dobiti potpuniju sliku interakcije u učionici. Da bi se izbjegla napetost učenika i kako se ne bi osjećali promatranima, četiri su snimača postavljena na diskretne pozicije u učionici.

Analiza podataka

Prikupljeni su podatci analizirani kvantitativno i kvalitativno. Kao prvi korak u analizi podataka snimljeni su podatci transkribirani. Kako se ne bi propustio niti jedan detalj, preslušana su sva četiri snimača i napravljena je detaljna transkripcija. Nakon toga prikupljeni su podatci ručno analizirani i podijeljeni u tri kategorije koje su predstavljale tri faze nastavnoga sata: *pripremne aktivnosti*, *središnji dio sata – prezentacija i završni dio – konsolidacija*.

Ne postoji specifičan skup općeprihvaćenih smjernica za analizu kvalitativnih podataka. Međutim, cilj je bio pokriti određene korake u tom procesu. Ova se analiza stoga sastojala od „razvijanja općega uvida u prikupljene podatke i kodiranje opisa i tema vezanih uz glavnu pojavu” (Creswell, 2012, str. 237). To znači da su

podatci analizirani i interpretirani prema kategorijama navedenima u članku i na temelju relevantne literature, kao i obrascima koji su kodirani kao rezultat analize. U tomu procesu, slijedeći preporuke koje navodi Creswell (2012), identificirana su tri promatranja. Slijedeći taj proces, pouzdanost kategorija funkcija osigurana je na temelju intervjua s nastavnicima. Nadalje, neki su nebitni kodovi, a slični su kodovi i obrasci spojeni u značajnije cjeline. Spajanjem navedenih tema i onih spomenutih u pregledu literature definirane su i navedene kategorije funkcija prebacivanja kodova. Isti je postupak primijenjen i za određivanje pouzdanosti funkcija učeničkoga prebacivanja kodova. Kombinirajući funkcije navedene u literaturi i spoznaje istraživača, slični su kodovi spojeni u teme uz pomoć nastavnika budući da oni poznaju svoje učenike. Proveden je i intervju s četvero učenika radi utvrđivanja pouzdanosti tih funkcija. Tijekom intervjua učenicima su pušteni audiozapisi kako bi ih se podsjetilo na primjere njihova prebacivanja kodova. Od njih je traženo da prihvate ili odbiju teme koje su predstavljale njihovu upotrebu prebacivanja kodova. Kao rezultat procesa navođenja kodova formirane su teme na temelju relevantne literature i intervjua s nastavnicima i učenicima koje predstavljaju funkcije prebacivanja kodova kod učenika i nastavnika.

Frekvencije navedenih kategorija izračunate su pomoću SPSS 15 za Windows. Podatci su analizirani prema standardnim fazama nastavnoga sata: *pripremne aktivnosti, prezentacija i konsolidacija ili završni dio sata*. Zatim je s pomoću *Crosstab* postupka analizirano nastavničko prebacivanje kodova kako bi se utvrdila njegova frekventnost u trima navedenim fazama. Nakon toga su izračunati i prikazani deskriptivni podatci o nastavničkom i učeničkom prebacivanju kodova (srednje vrijednosti i postotci). Analiza je završena utvrđivanjem postojanja korelacije funkcija i frekvencije prebacivanja kodova kod učenika i nastavnika.

Rezultati

U ovome su potpoglavlju rezultati vezani uz istraživačka pitanja prezentirani u sljedećim tablicama:

Tablica 1

Kao što je prikazano u Tablici 1, utvrđeno je da je nastavničko prebacivanje kodova s J2 na J1 povezano sa sedam različitih funkcija. Radi pouzdanosti tih kategorija obavljani su intervjui s nastavnicima. Pokazalo se da su se nastavnici koristili prebacivanjem kodova da bi olakšali razumijevanje gramatičkih struktura i rječnika 26 puta (27%); da bi održali disciplinu u razredu 4 puta (4,3%); da bi motivirali učenike 14 puta (14,5%); da bi ponovili objašnjenja ili upute 4 puta (4%); da bi uspostavili učinkovitu komunikaciju 31 put (32,2%); da bi dali upute izravno na J1 6 puta (6,2%) i sa željom da upotrijebe J1 12 puta (11,5%). Budući da je nemoguće samo na temelju jednoga promatranja povezati nastavničko prebacivanje kodova s nedostatkom znanja, ono se djelomično može pojasniti željom za upotrebom J1. Razlog za takav zaključak

jest činjenica da su riječi zbog kojih su nastavnici prebacivali kodove s J2 na J1 zapravo riječi za koje se pretpostavlja da bi ih nastavnici jezika trebali znati na J2.

Tablica 2

Kako je prikazano u Tablici 2, pronađena su tri razloga koja koreliraju s učeničkim prebacivanjem kodova s J2 na J1. Dok jedna od tih funkcija (*održavanje tijeka komunikacije*) može biti kategorizirana kao funkcija koja označava nedovoljno poznavanje jezika, druga funkcija (*pojašnjavanje gramatičkih struktura*) može biti povezana s poučavanjem. Preostala je funkcija (*izražavanje osobnoga stava*) povezana s činjenicom da je izražavanje emocija i stavova učinkovitije na materinskome jeziku. Stoga se može zaključiti da učenici prebacuju kodove s J2 na J1 kako bi izrazili vlastiti stav (46%) prije nego zbog nedostatka jezičnoga znanja.

Tablica 3

Kao što se vidi iz Tablice 3, *crosstab* analiza načinjena je kako bi se utvrdilo postoji li razlika u funkciji nastavničkoga prebacivanja kodova s obzirom na fazu nastavnoga sata. Na temelju te tablice zaključuje se da do nastavničkog prebacivanja kodova uglavnom (91,7%) dolazi u fazi prezentacije glavne teme, gramatičkih struktura i rječnika s ciljem razumijevanja i uspostave učinkovite komunikacije. S druge strane, nastavnici su rijetko prebacivali kodove u pripremnoj (4,7%) i završnoj (3,6%) fazi nastavnoga sata. Nadalje, utvrđeno je da su nastavnici prebacivali kodove da bi motivirali učenike tijekom pripreme faze sata i da bi olakšali razumijevanje i održali disciplinu u završnoj fazi sata.

Tablica 4

Iz Tablice 4 može se vidjeti da je upotrijebljena *crosstab* analiza kako bi se utvrdilo razlikuju li se funkcije učeničkog prebacivanja kodova prema fazama nastavnoga sata. Može se uočiti da se velik postotak učeničkog prebacivanja kodova (89,5%) događa u fazi prezentacije glavne teme, gramatičke strukture ili riječi uglavnom zato jer su željeli izraziti svoje stavove na materinskome jeziku. Međutim, učenici nisu često prebacivali kodove u pripremnoj fazi (7,4%), kao ni u fazi konsolidacije (3,1%). Osim samoizražavanja na J1 utvrđeno je da su učenici prebacivali kodove u pripremnoj i završnoj fazi nastavnoga sata da bi bolje razumjeli predstavljene strukture.

Tablica 5

Kako je prikazano u Tablici 5, i nastavnici (91,7%) i učenici (89,5%) češće prebacuju kodove s J2 na J1 za vrijeme prezentacije glavne teme, a manje se koriste prebacivanjem kodova u pripremnoj i završnoj fazi nastavnoga sata. Tablica ukazuje na to da nastavničko prebacivanje kodova nije utjecalo na frekvenciju učeničkog prebacivanja kodova budući da je frekvencija njihova prebacivanja kodova ($f=67$) niža od frekvencije nastavničkog prebacivanja kodova ($f=97$). Međutim, što se tiče prebacivanja kodova prema fazama nastavnoga sata, rezultati pokazuju korelaciju

između učeničkog i nastavničkog prebacivanja kodova budući da je i kod jednih i kod drugih utvrđeno prebacivanje kodova s J2 na J1 u fazi prezentacije glavne teme, a da su u pripremnj i završnoj fazi sata rjeđe prebacivali kodove. To može implicirati da nastavničko prebacivanje kodova može potaknuti i učenike na češće prebacivanje kodova s J2 na J1.

Rasprava i zaključci

Ovo je istraživanje provedeno kako bi se istražilo koriste li se učenici i nastavnici prebacivanjem kodova s J2 na J1 te da bi se utvrdili razlozi prebacivanja kodova i korelacija između nastavničkog i učeničkog prebacivanja kodova. S tim ciljem prikazani su rezultati kvalitativnog istraživanja prebacivanja kodova kod učenika jednoga osmog (osnovna škola) i dva deveta razreda (srednja škola) u Istanbulu. Na temelju dobivenih rezultata glavna istraživačka pitanja prikazana u prvome dijelu bit će pojedinačno objašnjena.

1. Koriste li se nastavnici stranoga jezika prebacivanjem kodova kada govore na J2?

Nastavnici promatrane grupe koristili su se prebacivanjem kodova u svojim razredima. Te rezultate potkrjepljuju i brojna istraživanja (Cipriani, 2001, u Greggio i Gil, 2007; Moore, 2002, Zabrodjkaja, 2007).

1.1. Zašto nastavnici stranoga jezika prebacuju kodove s J2 na J1 tijekom nastave stranoga jezika?

Analiza transkripata nastavničkog govora na satu, dodatno provjerenoga tijekom intervjua s nastavnicima, otkriva sljedećih sedam funkcija nastavničkoga prebacivanja kodova: *olakšavanje razumijevanja gramatičkih struktura i riječi, održavanje discipline, motiviranje učenika, ponavljanje radi pojašnjavanja, uspostava učinkovite komunikacije, davanje uputa i želja za upotrebom J1*. Mattson i Burenhult (1999), koji navode *promjenu teme* kao jedan od razloga nastavničkoga prebacivanja kodova, djelomično potkrjepljuju rezultate ovoga istraživanja. Greggio i Gil (2007) također navode da su nastavnici prebacivali kodove (s J2 na J1) da bi olakšali razumijevanje gramatičkih struktura koje se analiziraju. Nadalje, Zabrodjkaja (2007) navodi rezultate koji su u skladu s rezultatima ovoga istraživanja budući da je dokazano da su se nastavnici koristili prebacivanjem kodova kada je učenike trebalo pohvaliti ili kritizirati.

1.2. U kojim se fazama nastavnoga sata nastavnici koriste prebacivanjem kodova s J2 na J1?

Rezultati *crosstab* analize funkcije nastavničkog prebacivanja kodova i faze nastavnoga sata pokazuju znatno frekventnije prebacivanje kodova u fazi prezentacije glavne teme, nego u fazi pripreme ili konsolidacije nastavnoga sata. Zabrodjkaja (2007) i Moore (2002) ističu nastavničko prebacivanje kodova u fazi ponavljanja, pojašnjavanja i uspostave učinkovite komunikacije i zaključuju da nastavničko prebacivanje kodova dominira u fazi prezentiranja glavnih točaka nastavnoga sata.

2. Koriste li se učenici koji uče engleski kao strani jezik prebacivanjem kodova kada govore na J2?

Dokazano je da su se učenici koji su sudjelovali u ovom istraživanju koristili prebacivanjem kodova za vrijeme nastave stranoga jezika. Greggio i Gil (2007), Wang (2006) i Zabrodjkaja (2007) također su utvrdili da se učenici koriste prebacivanjem kodova s J2 na J1.

2.1. Zašto učenici prebacuju kodove s J2 na J1 na nastavi stranoga jezika?

Analiza transkripta promatranih nastavnih sati otkrila je da je učeničko prebacivanje kodova povezano s tri funkcije: *održavanje tijeka komunikacije, izražavanje vlastitoga stava i razumijevanje gramatičkih struktura ili upotreba ekvivalentne riječi iz J1 kao pomoć pri učenju riječi na J2*. Navedene su funkcije definirane u suradnji s nastavnicima i validirane tijekom intervjua s četvero učenika nakon svakoga od tri promatranja. McKinley i Sakamoto (2007) su utvrdili da su se učenici koristili neke japanske riječi umjesto engleskih, budući da engleske riječi nisu bile odgovarajuće u komunikaciji s određenim osobama. Wang (2006) potvrđuje rezultate dobivene u ovom istraživanju zaključkom da su se učenici koristili prebacivanjem kodova na J1 kako bi pitali za određenu englesku riječ.

2.2. U kojim se fazama nastavnoga sata učenici koriste prebacivanjem kodova s J2 na J1?

Rezultati vezani uz funkcije učeničkog prebacivanja kodova i faze nastavnoga sata ukazuju na to da se učenici češće koriste prebacivanjem kodova u fazi prezentacije glavne teme, nego u pripremnj i fazi konsolidacije. Rezultati koje navode Eldridge (1999), Wang (2006) i Greggio i Gil (2007) potvrđuju da učenici prebacuju kodove s J2 na J1 kada žele održati komunikaciju, da objasne gramatičke strukture ili činjenice o nekoj temi, ili da pitaju za određenu riječ u J2. Zbog prirode samoga nastavnoga sata navedeno će se najprije dogoditi u fazi prezentacije teme. Naime, u toj se fazi objašnjava glavna tema nastavnoga sata zbog čega se pretpostavlja da će dominirati navedene funkcije prebacivanja kodova.

3. Postoji li korelacija između funkcija i frekvencije nastavničkog i učeničkog prebacivanja kodova?

Crosstab analiza funkcija nastavničkog i učeničkog prebacivanja kodova s obzirom na tri faze nastavnoga sata, u promatranim razredima potvrđuje da se frekvencija prebacivanja kodova kod učenika ne razlikuje značajno od frekvencije prebacivanja kodova kod nastavnika i to zbog toga što su rezultati pokazali da je broj slučajeva učeničkog prebacivanja kodova od 5 do 67, dok je kod nastavnika između 4 i 97. Međutim, utvrđena je korelacija između nastavničkog i učeničkog prebacivanja kodova u različitim fazama nastavnoga sata. I nastavnici i učenici koristili su prebacivanje kodova s J2 na J1 češće u fazi prezentacije same teme nego u pripremnj i fazi konsolidacije. Ukratko, tendencija nastavnika da često prebacuju kodove s J2 na J1 nije imala utjecaja na frekventnost prebacivanja kodova kod učenika, no utjecaj je primjetan u fazama nastavnoga sata. Čini se da ta korelacija potvrđuje tvrdnju da je

prebacivanje kodova „pažljivo osmišljena strategija koju upotrebljavaju nastavnici i koju treba dopustiti u svakoj specifičnoj situaciji kada je to potrebno” (Ahmad i Jusoff, 2009, str. 50). Nastava stranoga jezika u kojoj se dopušta samo upotreba J2 može dovesti do frustracije jer su učenici spriječeni da razumiju jezični unos (Widdowson, 2003). Učenička podrška prebacivanju kodova koju predlažu Ahmad i Jusoff (2009) pomaže učenicima da bolje razumiju gradivo također potvrđuje i tvrdnju istraživača da učinkovito prebacivanje kodova potiče uspjeh na nastavi engleskoga kao stranoga jezika. Stoga, prema Greggio i Gil (2007, str. 371), prebacivanje se kodova u pravilu događa u stvarnom okruženju poučavanja engleskoga kao stranoga jezika i olakšava “interakciju među sudionicima u nastavi, kao i učenje stranoga jezika”.

Implikacije za nastavu stranoga jezika

U poučavanju stranoga jezika u učionicama gdje učenici i nastavnici ne dijele isti J1, uloga J1 u interakciji između nastavnika i učenika, zatim učenika i učenika potiče važnu raspravu. Glavni bi zaključak trebao biti da je J1 jedan od čimbenika koji ima značajne funkcije u nastavi stranoga jezika, posebno u jednojezičnim razredima. Kao što je navedeno u radu, upotrebe J1 su različite, npr. snižavanje afektivnih filtara kod učenika poboljšanjem razumijevanja ciljnoga jezika i nastave u cijelosti; održavanje komunikacije premošćivanjem diskursnih zapreka i olakšavanje učenicima i nastavnicima iskustvo poučavanja i učenja određenih gramatičkih struktura i riječi, tj. poboljšanje znanja ciljnoga jezika. Možda se čini nemogućim očekivati od nastavnika da se koristi samo J2 budući da se od „nastavnika očekuje da upotrijebe sva moguća sredstva koja su im na raspolaganju kako bi ispunili obavezu poučavanja i osigurali neometanost interakcije u učionici” (Barandagh, Zoghi, i Amini, 2013, str. 882). Međutim, važno je naglašavati maksimalnu upotrebu J2 kada god je to moguće. Ne smije se zaboraviti da se J1 ne bi trebao koristiti tijekom cijeloga nastavnoga sata, već samo kao pomoć u poboljšanju kvalitete poučavanja i učenja. Kako navodi Sert (2005), ne smijemo zaboraviti da ako se učenici naviknu na prebacivanje kodova, mogu u komunikaciji s govornikom ciljnoga jezika znatno ugroziti komunikaciju i međusobno razumijevanje.

Preporuke za daljnja istraživanja

Važno je naglasiti da rezultati provedenoga istraživanja, kao i drugih istraživanja navedenih u teorijskome dijelu rada, mogu biti generalizirani samo na specifičan akademski kontekst u kome su provedena. Ponavljanje ovoga istraživanja primjenom sličnoga plana istraživanja mogu se dobiti rezultati različiti od rezultata dobivenih u opisanom istraživanju. Te moguće razlike mogu nam pomoći da donesemo opći zaključak o funkcijama nastavničkog i učeničkog prebacivanja kodova. Međutim, taj je fenomen govornoga jezika prisutan u mnogim socijalnim funkcijama i aspektima života. S ciljem boljšega razumijevanja toga fenomena, preporučujemo sljedeća područja za istraživanje:

- a) prebacivanje kodova u govoru učenika koji su na istoj i različitoj razini jezične kompetencije kako bi se utvrdilo mijenja li se frekvencija prebacivanja kodova kod učenika u skladu s njihovom razinom jezične kompetencije;
- b) uvjerenja nastavnika i učenika vezana za prebacivanje kodova u nastavi engleskoga kao stranoga jezika;
- c) funkcije učeničkog prebacivanja kodova u različitim aktivnostima, oblicima rada (rad u paru ili grupi) kako bi se utvrdilo razlikuje li se frekventnost učeničkog prebacivanja kodova s obzirom na vrstu aktivnosti u koje su uključeni.