

Codewisseling in de klas

Codewisseling door Nederlandstalige groep 2 leerlingen en hun leerkracht tijdens de Engelse les



Mariëlle Laan

Bachelor eindwerkstuk

Nederlandse Taal en Cultuur

Begeleider: dr. Jacomine Nortier

Universiteit Utrecht

Juni 2012

Inhoud

	Blz.
	Samenvatting 2
Hoofdstuk 1	Inleiding 3
Hoofdstuk 2	Theoretisch kader 5
	2.1 Wat is codewisseling? 5
	2.2 Codewisseling in perspectief 6
	2.2.1 Codewisseling in sociolinguïstisch perspectief 7
	2.2.2 Codewisseling in conversatie-analytisch perspectief 8
	2.2.3 Codewisseling in grammaticaal perspectief 9
	2.2.4 Wisselwerking perspectieven op codewisseling 11
	2.3 Codewisseling en taalvaardigheid 12
	2.4 Codewisseling in het onderwijs 13
	2.4.1 Onderzoek naar codewisseling in de klas 13
	2.4.2 Codewisseling in de klas: waarom wel of niet volgens wetenschappers 14
	2.4.3 Codewisseling in de klas: praktische problemen en oplossingen 15
	2.5 VVTO: Vroeg Vreemde Talen Onderwijs 16
Hoofdstuk 3	Onderzoeksvragen en hypothesen 19
	3.1 Onderzoeksvragen 19
	3.2 Hypothesen 19
	3.2.1 Hypothesen bij deelvraag 1 19
	3.2.2 Hypothesen bij deelvraag 2 21
Hoofdstuk 4	Methode 23
	4.1 Dataverzameling 23
	4.2 Proefpersonen 23
	4.3 Dataverwerking 24
Hoofdstuk 5	Analyse 29
	5.1 Kwantitatieve analyse hoeveelheid Engels en Nederlands 29
	5.2 Kwantitatieve analyse codewisseling 33
	5.3 Kwalitatieve analyse codewisseling 38
Hoofdstuk 6	Conclusie en discussie 43
	6.1 Conclusies bij deelvraag 1 43
	6.2 Conclusies bij deelvraag 2 46
	6.3 Conclusie en discussie bij de hoofvraag 49
	Literatuur 52
	Bijlagen:
	1. Vragenlijst voor vakleerkracht Engels 54
	2. Gebruikte transcriptieconventies en coderingen 58
	3. Transcript Engelse les aan groep 2 leerlingen 60

Samenvatting

In deze scriptie wordt een onderzoek beschreven naar codewisseling door Nederlandstalige groep 2 leerlingen en hun leerkracht tijdens de Engelse les. Codewisseling is het gebruiken van verschillende codes, in dit geval de Nederlandse en de Engelse taal, in talige communicatie. De codewisseling die waargenomen is tijdens de Engelse lessen wordt op sociolinguïstisch, conversatie-analytisch en enigszins op grammaticaal niveau bezien. Het sociolinguïstische perspectief richt zich op de ruimere sociale context waarin de codewisseling plaatsvindt, het conversatie-analytische perspectief kijkt naar de conversatie waarin de codewisseling voorkomt en het grammaticale perspectief let op de kenmerken van de gebruikte talen en de wisselwerking ertussen. Er is nog niet veel onderzoek gedaan naar codewisseling door jonge kinderen in het onderwijs.

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: Op welke manier worden de Nederlandse en de Engelse taal ingezet in een Engelse les aan Nederlandstalige groep 2 leerlingen? De deelvragen zijn: 1. Hoeveel Nederlands en hoeveel Engels gebruiken de leerlingen en de leerkracht tijdens de Engelse les? 2. Hoe en waarom wordt er door de leerlingen en de leerkracht gewisseld tussen Nederlands en Engels tijdens de Engelse les? De hypothesen zijn: 1. dat zowel de leerlingen als de leerkracht meer Engels dan Nederlands praten tijdens de Engelse les, 2. dat de leerlingen codewisseling vooral als *relief strategy* gebruiken, van het Engels naar het Nederlands wisselen en dit met verschillende typen codewisseling doen: binnen woorden, binnen zinnen (intrasententieel), tussen zinnen (intersententieel) en tussen sprekers (interspreker), 3. dat de leerkracht vooral interspreker codewisseling van Nederlands naar Engels zal toepassen, om te zorgen dat de voertaal van de les Engels blijft. Om data te verzamelen zijn er opnames en vervolgens transcripten gemaakt van Engelse lessen op een basisschool die vroeg vreemdetalenonderwijs (vvto) aanbiedt. Op deze school krijgen leerlingen vanaf groep 1 één uur per week Engelse les van een vakleerkracht. Deelvraag 1 is beantwoord door een kwantitatieve analyse: het tellen van het aantal Nederlandse en Engelse woorden. Leerlingen praten wat minder Engels dan Nederlands en de leerkracht praat bijna alleen maar Engels. Het antwoord op deelvraag 2 is gevonden door soorten codewisselingen te tellen (kwantitatieve analyse) en door enkele fragmenten van het transcript vanuit een sociolinguïstisch en conversatie-analytisch perspectief te bekijken (kwalitatieve analyse). Uit de kwantitatieve en de kwalitatieve analyse blijkt dat leerlingen vooral interspreker maar ook soms intrasententiële en een enkele keer interspreker codewisseling en codewisseling binnen een woord inzetten, vooral naar het Nederlands als *relief strategy*, maar soms ook naar het Engels om toenadering tot de leerkracht te bewerkstelligen. De leerkracht gebruikt bijna alleen interspreker codewisseling met als doel de Engelse taal als voertaal te handhaven.

Hoofdstuk 1 Inleiding

Als mensen verschillende talen gebruiken als ze met elkaar praten, switchen ze op een gegeven moment van de ene taal naar de andere taal. De verschillende talen die de sprekers gebruiken, worden door taalwetenschappers gezien als codes die gewisseld worden. Dit verschijnsel wordt dan ook wel codewisseling genoemd, hoewel veel wetenschappers het begrip codewisseling op verschillende manieren invullen. In dit onderzoek wordt in het theoretisch kader wat verder op deze definitiekwestie ingegaan.

Het afwisselend gebruiken van verschillende talen is in ieder geval een fenomeen waar veel onderzoekers interesse in hebben, om maatschappelijke of wetenschappelijke redenen. Auer & Eastman (2010) zien de wetenschappelijke aandacht voor het fenomeen codewisseling deels als een gevolg van de globalisering van de maatschappij: door nieuwe media en door toenemende migratie ontstaat er een mix van mensen met verschillende culturele achtergronden en is er steeds meer contact tussen mensen die verschillende talen spreken. Gafaranga (2007:2) sluit hierbij aan door te stellen dat tweetaligheid tegenwoordig “the norm rather than the exception” is, waarmee hij tevens aangeeft dat de stelling van de Russische linguïst Jakobson, dat tweetaligheid het fundamentele probleem van de linguïstiek is, maar al te waar is. Ook haalt Gafaranga (2007) Muysken aan, die vindt dat het onderzoek naar codewisseling cruciaal is voor de linguïstiek, omdat het wellicht bij kan dragen aan de oplossing van het vraagstuk over de wisselwerking tussen het lexicon en de grammatica van een taal.

De wisselwerking tussen lexicon en grammatica staat in dit onderzoek niet centraal, maar wel wordt codewisseling hier nader onderzocht omdat het inderdaad een interessant linguïstisch verschijnsel is, dat steeds vaker voor zal komen vanwege bovengenoemde globalisering. Door in dit onderzoek codewisseling onder de loep te leggen, hoop ik bij te dragen aan een beter inzicht in dit opvallende verschijnsel dat veel voorkomt in meertalige situaties.

In dit onderzoek wordt codewisseling bestudeerd in een onderwijssetting. Het onderwijs speelt volgens verschillende wetenschappers (Martin-Jones, 2007; Auer & Eastman, 2010; Kamwangamalu, 2010) een belangrijke rol in de meertaligheid van een samenleving. Sinds de jaren zeventig van de vorige eeuw is meertaligheid in het onderwijs onderwerp van onderzoek en dat zal het voorlopig nog wel blijven (Martin-Jones, 2011). Martin-Jones (2007) stelt namelijk dat we nog relatief weinig weten van wat er op de onderwijswerkvloer gebeurt. Kamwangamalu (2010) stelt dat codewisseling in het onderwijs de taalpraktijk in de bredere meertalige samenleving weerspiegelt, wat ook een argument is voor het onderzoeken van codewisseling in een onderwijssetting. Tweetalig onderwijs waarbij Engels één van de gebruikte talen is, is volgens Martin-Jones (2007) in het bijzonder een aandachtspunt voor onderzoekers, vanwege de globalisering en de verspreiding van de Engelse taal over de wereld.

In dit onderzoek staat het taalgebruik van jonge, 5 à 6 jarige leerlingen en hun leerkracht tijdens de Engelse les centraal. Daardoor wordt de focus enigszins verlegd ten opzichte van vorige onderzoeken naar codewisseling in de klas, waar ofwel alleen naar de taal van de leerkracht, ofwel naar de taal van kinderen ouder dan 7 jaar gekeken is. Volgens De Mejía (2002) is er weinig onderzoek gedaan naar vreemdetalenonderwijs in *pre-schools*, oftewel kleuterscholen. In het onderzoek dat in dit verslag beschreven is, wordt er gekeken naar hoe vreemdetalenonderwijs aan jonge kinderen er uitziet wat betreft het gebruik van de verschillende talen tijdens de les.

Hoofdstuk 2 vormt het theoretisch kader. Daar zal eerst ingegaan worden op de definitie van codewisseling en op de verschillende manieren waarop dit fenomeen benaderd kan worden. Bij de bespreking van deze benaderingen is er specifieke aandacht voor codewisseling bij kinderen. De samenhang tussen de benaderingen en het verband tussen codewisseling en taalvaardigheid komen daarna aan de orde. Codewisseling in het onderwijs wordt vervolgens besproken en het theoretisch kader sluit af met een beschrijving van het vroege vreemdetalenonderwijs in Nederland.

In hoofdstuk 3 worden de onderzoeksvragen weergegeven: één hoofdvraag en twee deelvragen zijn de leidraad van dit onderzoek. Bij elke deelvraag zijn twee hypothesen opgesteld, die ook in hoofdstuk 3 worden weergegeven en toegelicht. Vervolgens wordt de methode van onderzoek uitgelegd in hoofdstuk 4, waarbij de dataverzameling, de proefpersonen en de dataverwerking in dit onderzoek aan bod komen. Hoofdstuk 5 geeft verschillende analyses van de data weer. In het zesde en laatste hoofdstuk wordt dit onderzoeksverslag afgesloten met het beschrijven van conclusies en discussiepunten.

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt in paragraaf 2.1 besproken wat voor soorten codewisselingen er onderscheiden kunnen worden, wat er door verschillende wetenschappers onder codewisseling wordt verstaan en welke definitie er in dit onderzoek gehanteerd wordt. In paragraaf 2.2 is er aandacht voor de verschillende perspectieven van waaruit codewisseling bestudeerd kan worden; het sociolinguïstische, het conversatie-analytische en het grammaticale perspectief. Hierbij zullen ook inzichten over codewisseling bij kinderen aan bod komen. In paragraaf 2.3 wordt er ingegaan op codewisseling en taalvaardigheid en in paragraaf 2.4 wordt codewisseling in onderwijssituaties besproken. Tot slot zal in paragraaf 2.4 het vroege vreemdetalenonderwijs in Nederland toegelicht worden.

2.1 Wat is codewisseling?

Talen kunnen op verschillende manieren vermengd worden en codewisseling neemt dan ook diverse vormen aan. Gardner-Chloros (2008) biedt een overzicht. Zo wordt er onderscheid gemaakt tussen *single-word switching* en *multi-word switching*, waarbij respectievelijk één of meerdere woorden van de ene taal in een andere taal ingevoegd worden. Ook worden het wisselen binnen zinnen (intrasententiële codewisseling), het wisselen tussen zinnen (intersententiële codewisseling) en het wisselen tussen sprékers (hierna interspreker codewisseling genoemd) onderscheiden. Het wisselen tussen talen komt ook voor binnen woorden, waarbij morfemen uit verschillende talen in één woord gecombineerd worden. Ook beschrijft Gardner-Chloros (2008) de *tag-switch*, waar vragende uitdrukkingen in de ene taal aan een zin in een andere taal worden toegevoegd, zoals bijvoorbeeld het Nederlandse woordje 'hè' na de Engelse zin 'That was nice, hè?'. Volgens Gardner-Chloros kan een spreker met een *tag-switch* laten merken dat hij bij de groep hoort die door de taal van de *tag* gerepresenteerd wordt. Andere termen die gebruikt worden bij het beschrijven van taalvermengingsverschijnselen zijn onder andere 'leenwoord' en 'insertie'. Een leenwoord is een afzonderlijk woord uit een bepaalde taal, dat opgenomen is in het lexicon van een andere taal en dat ingevoegd kan worden in de syntactische, fonologische en morfologische structuur van die taal. In het Nederlands is de Engels-Nederlandse combinatie 'geshopt' hiervan een voorbeeld. Inserties zijn korte elementen uit de ene taal, bestaande uit één of enkele woorden, die ingevoegd worden in een andere taal, maar die niet interacteren met de structuur van die andere taal (Gardner-Chloros, 2008).

De term 'codewisseling' wordt door onderzoekers voor verschillende vormen van taalvermenging gebruikt. Zo zouden leenwoorden of inserties van één woord als *single-word switches* gezien kunnen worden, maar of ze inderdaad zo getypeerd worden is afhankelijk van de terminologie die een bepaalde onderzoeker hanteert. Sommigen verstaan on-

der codewisseling alle vormen van gemixte taal, behalve leenwoorden (Sankoff et al, 1991). Anderen gebruiken de term ‘codewisseling’ alleen in de zeer letterlijke betekenis, als er daadwerkelijk sprake is van het in gelijke mate altemneren van twee codes, die beide hun identiteit behouden (Muysken, 2000). Weer anderen spreken alleen van codewisselen wanneer sprekers dit als een bewuste strategie toepassen (Meisel, 1990), als uit de conversatie duidelijk wordt dat sprekers een bepaalde set taalkenmerken als een aparte code beschouwen (Auer, 1998) of als sprekers in beide talen competent zijn (Kamwangamalu, 2010).

In dit onderzoeksverslag wordt met ‘codewisseling’ bedoeld op alle delen van conversaties waar elementen uit verschillende talen naast elkaar voorkomen. In dit begrip van codewisseling wordt dus buiten beschouwing gelaten of de codes in gelijke of ongelijke mate gebruikt worden, of ze als conversationele strategie gebruikt worden, of ze als aparte codes gezien worden door de spreker en of de sprekers voldoende taalvaardig zijn in de gebruikte talen.

2.2 Codewisseling in perspectief

Codewisseling kan vanuit diverse invalshoeken bestudeerd worden, die het fenomeen elk op een ander niveau analyseren. Het sociolinguïstische perspectief kijkt naar de bredere context waarin codewisseling plaatsvindt en beziet het fenomeen op macroniveau. Het conversatie-analytische perspectief zoomt in op de factoren die samenhangen met de conversatie waarin de codewisseling voorkomt en kijkt naar codewisseling op mesoniveau. Het grammaticale perspectief bestudeert het afwisselen van talen op microniveau: het focust op de kenmerken van de gebruikte talen en hoe deze interacteren bij codewisseling. In dit onderzoek, waarbij de context een bewust gekozen setting is, is er veel aandacht voor de meso- en macro-factoren die het taalgebruik beïnvloeden en zal er dus voornamelijk vanuit een conversatie-analytisch en sociolinguïstisch perspectief worden geredeneerd. Het grammaticale perspectief speelt in dit onderzoek een kleine rol, maar wordt niet helemaal genegeerd, omdat grammaticale informatie samenhangt met de conversationele en sociale context. Deze samenhang wordt uitgelegd in paragraaf 2.2.4. Bij de bespreking van elk van de drie perspectieven in de volgende paragrafen zal er specifiek aandacht besteed worden aan codewisseling door kinderen.

2.2.1 Codewisseling in sociolinguïstisch perspectief

Verschillende onderzoekers hebben zich gericht op factoren die op macroniveau een rol spelen bij codewisseling. Zo introduceerde de sociolinguïst Gumperz in de jaren zeventig van de vorige eeuw de begrippen *we-code* en *they-code*, waarbij de eerste code bij de *in-*

group en de tweede code bij de *out-group* hoort. Taalexterne factoren als sociale verhoudingen, cultuur en politiek bepalen welke taal de *we-code* of de *they-code* is. Volgens Gumperz kan taalkeuze ook een verschil in betrokkenheid van de spreker bij het onderwerp kan weergeven (Gardner-Chloros, 2009), wat laat zien dat codewisseling niet alleen de afstand van de ene tot de andere spreker aan kan duiden, maar ook de afstand van de spreker tot het onderwerp van de conversatie.

Gumperz stelt dat het wisselen tussen de *we-code* en de *they-code* door de grotere sociale context een conversationele functie krijgt en dat het een aanwijzing geeft voor de interpretatie van de boodschap (Gardner-Chloros, 2009). Gumperz ziet codewisseling dan ook als een *contextualization cue*, net als bijvoorbeeld het spreken van dialect, prosodie of niet-talige factoren ook aanwijzingen kunnen geven over de interpretatie van een uiting (Auer, 1998). Gumperz onderscheidt verder *situational* en *metaphorical codeswitching*. *Situational codeswitching* houdt verband met een verandering in de situatie waarin de conversatie plaatsvindt, zoals bijvoorbeeld het switchen van Nederlands naar Engels als een Engelsman zich mengt in het gesprek. Bij *metaphorical codeswitching* verandert de situatie niet en de codewisseling heeft dan een conversationele functie, bijvoorbeeld als een spreker van de ene op de andere taal overgaat om aan te geven dat hij bij de groep hoort die door die andere taal vertegenwoordigd wordt (Auer, 1998).

De grotere context is ook belangrijk in het door de onderzoeker Myers-Scotton bedachte *Markedness Model*, dat stelt dat het gebruiken van een bepaalde taal een ongemarkeerde (onopmerkelijke) of een gemarkeerde (opmerkelijke) status kan hebben, naar gelang het gebruik van die taal juist wel of juist niet past bij de sociale, culturele en politieke omstandigheden en verwachtingen. De context bepaalt dus de gemarkeerdheid van een bepaalde taal, waardoor dezelfde taal (bijvoorbeeld Engels) in de ene context (bijvoorbeeld thuis) gemarkeerd kan zijn en in een andere context (bijvoorbeeld school) juist niet (Gardner-Chloros, 2009). In dit verband is *situational codeswitching* vaak ongemarkeerd en *metaphorical codeswitching* vaak juist gemarkeerd (Auer, 1998).

Contextfactoren zijn volgens de onderzoeker Lanza (1997) ook relevant bij codewisselingen door kinderen. Zij observeerde dat een tweejarig kind in haar taalkeuze rekening houdt met haar gesprekspartner, wat aantoont dat het kind gevoelig is voor contextfactoren en dat ze zich bewust is van haar meertaligheid. Dit gegeven houdt verband met de stelling van Auer dat een codewisseling een aanwijzing is voor het feit dat een spreker de ene set taalkenmerken als een andere code beschouwt dan de andere set taalkenmerken (Auer, 1998). Kennelijk gaat dit ook al op voor jonge kinderen.

De onderzoeker Jørgensen (1998) toont aan dat kinderen in de leeftijd van 7 tot 10 jaar gebruik maken van codewisseling om sociale verhoudingen in een conversatie te beïnvloeden en dat sociolinguïstische factoren van invloed zijn op de taalkeuze en het codewisselingsgedrag van deze kinderen. Zo gebruiken zij de *we-code* of de *they-code*, die bepaald zijn door de grotere sociaal-culturele context, om toenadering te zoeken of om afstand te creëren.

2.2.2 Codewisseling in conversatie-analytisch perspectief

Andere onderzoekers kiezen een minder groot perspectief. Zij bestuderen codewisseling op conversatieniveau, zoals de onderzoekers Li Wei en Auer. Li Wei stelt dat codewisselingen alleen geïnterpreteerd kunnen worden in de context van de conversatie en niet door naar de grotere sociale context te verwijzen (Gardner-Chloros, 2009). Auer (1998) toonde aan dat een conversatie-analyse informatie kan opleveren die tegengesteld is aan de sociolinguïstische interpretatie van de codewisseling in een bepaalde situatie. Hiervoor gebruikte hij de conversatie tussen de *farmer* en de *worker*, data van de onderzoeker Myers-Scotton. Door dit gesprek aan een conversatie-analyse te onderwerpen kwam Auer op een geheel andere conclusie uit dan Myers-Scotton, die met een sociolinguïstische blik naar dit gesprek had gekeken. In het gesprek vraagt de *farmer*, die Lwidakho spreekt en een beetje Swahili, de *worker* om geld. De *worker* spreekt Lwidakho, Swahili en Engels in de conversatie. In de sociolinguïstische context van het gesprek is Engels de *they-code* en dus meest gemarkeerde taalkeuze, Swahili een wat minder gemarkeerde taalkeuze en Lwidakho is de *we-code* en de ongemarkeerde taalkeuze. Volgens Myers-Scotton wijst het feit dat de *worker* talen van de *out-group* gebruikt, namelijk Engels en Swahili, erop dat hij zich daarmee wil distantiëren van de *farmer*. Auer keek echter naar het verloop van de conversatie en zag dat de volgorde waarin de *worker* het gemarkeerde Engels, het minder gemarkeerde Swahili en het ongemarkeerde Lwidakho gebruikt, relevant is voor de interpretatie van de codewisseling. De *worker* wijst het verzoek van de *farmer* weliswaar af en creëert hierdoor afstand tussen hen, maar dit compenseert hij door met zijn taalkeuze, die van Engels naar Swahili naar Lwidakho switcht en dus steeds meer de *we-code* vertegenwoordigt, juist toenadering te bewerkstelligen. Het beïnvloeden van divergentie (verwijdering tussen gesprekspartners) of convergentie (toenadering tussen gesprekspartners) is een conversationele functie van codewisseling (Auer, 1998; Auer & Eastman, 2010) die dus nauw samenhangt met de door Gumperz geformuleerde *we-code* en *they-code*.

Er zijn ook andere conversationele functies van codewisseling in gesprekken in kaart gebracht, hoewel het volgens Auer onmogelijk is om alle functies van codewisseling te inventariseren (Martin-Jones, 1997). Wel geeft Auer voorbeelden van de conversationele functie van codewisseling, zo kan het volgens hem gebruikt worden om iemand te citeren, om een bepaalde gesprekspartner aan te spreken, om iets te benadrukken of om ergens over uit te weiden (Auer & Eastman, 2010). Volgens Gardner-Chloros (2009) werkt codewisseling als een soort versterker voor de verschillende conversatiestrategieën die sprekers in een eentalig gesprek tot hun beschikking hebben. De taalhandelingen die sprekers in een conversatie doen, zoals afwijzen, benadrukken, herhalen, van onderwerp veranderen, verzoeken enzovoort, krijgen door een codewisseling een extra dimensie. Auer toonde aan dat codewisseling een taalhandeling niet alleen kan versterken, maar juist ook kan afzwakken, zoals in het bovenstaande voorbeeld van de *farmer* en de *worker*. Doordat een afwijzing in de *we-code* werd uitgesproken, werd de taalhandeling 'afwijzen' juist afge-

zwakt door de codewisseling (Auer, 1998). Codewisseling kan in dit verband de *bonding* tussen gesprekspartners versterken (Gardner-Chloros, 2009) of juist de afstand vergroten en daarmee ook de machtspositie van één van de sprekers versterken, stelt Jørgensen (1998).

Onderzoekers die codewisseling vanuit een conversatie-analytische benadering bestuderen, hebben ook gekeken naar de functies van codewisseling bij kinderen. Meisel (1990) stelt dat kinderen en volwassenen codewisseling voor verschillende doeleinden gebruiken. Volgens hem wordt codewisseling door kinderen in de leeftijd van anderhalf tot 5 jaar nog niet gebruikt om subtiele sociale betekenis toe te voegen aan hun uitingen, maar vooral omdat zij zich afwisselend beter in de ene of in de andere taal kunnen uitdrukken en code wisselen toepassen als *relief strategy*. Als een kind iets niet in de ene taal, waarschijnlijk de niet-dominante tweede taal, kan uitdrukken, dan valt het terug op een andere taal, waarschijnlijk de dominante eerste taal. De eerste taal fungeert dan als een soort 'lapmiddel' om het gebrek aan taalvaardigheid in de tweede taal op te lossen, codewisseling is in dat geval een *relief strategy*.

Volgens Jørgensen (1998) breiden kinderen tussen 7 en 12 jaar hun taalvaardigheid sterk uit en hij stelt dat een 8-jarige misschien nog niet over bewuste, maar wel over impliciete kennis van codewisseling als conversationele strategie beschikt. De onderzoeker Reyes (2004) heeft codewisselingen van 7-jarigen vergeleken met de codewisselingen van 10-jarigen in een onderwijscontext in de Verenigde Staten. Zij constateert dat de codewisselingen van de oudere kinderen een breder scala aan functies bevatten dan die van jongere kinderen. Op grond daarvan concludeert Reyes dat codewisseling bij kinderen die twee talen leren niet gezien moet worden als een gebrek aan taalvaardigheid, maar dat codewisseling juist gezien moet worden als een uitbreiding van de communicatieve competentie.

2.2.3 Codewisseling in grammaticaal perspectief

Het blijkt lastig om codewisseling grammaticaal te kunnen plaatsen. Gardner-Chloros (2009) noemt als obstakels het feit dat codewisseling zoveel verschillende vormen aan kan nemen en het feit dat codewisseling meestal voorkomt in spontane, natuurlijke taal waarin uitingen heel vaak niet grammaticaal zijn. Er zijn verschillende theorieën geopperd, zoals Poplack's *free morpheme constraint* en *equivalence constraint* en DiScullio's *government constraint*, maar allen kregen ze te maken met tegenbewijs waardoor hun geldigheid betwijfeld wordt (Gardner-Chloros, 2008).

Zo stelt de *free morpheme constraint* dat codewisseling alleen mogelijk is tussen vrije morfemen, maar deze theorie bleek niet op te gaan als één van de gebruikte talen agglutinerend is en dus veel morfemen aan elkaar 'plakt'. In Turks-Nederlandse codewisseling, waarbij Turks de agglutinerende taal is, zijn veel voorbeelden gevonden waarbij codewisseling wél mogelijk was tussen gebonden morfemen (Nortier, 1994). De *equivalence*

constraint stelt dat codewisseling alleen mogelijk is op plaatsen waar de grammatica's van beide talen elkaar niet tegenspreken, dus equivalent zijn. Een punt van kritiek op deze theorie is dat, hoewel hij voorspelt dat codewisseling niet mogelijk is tussen talen die typologisch ver van elkaar verwijderd zijn, er toch codewisseling voorkomt tussen talen die helemaal niet op elkaar lijken (Nortier, 1994). Nortier (1994) toonde aan dat ook de *government constraint*, die voorschrijft dat codewisseling niet mogelijk is tussen hiërarchische relaties in de grammaticale structuur van een zin, weerlegd wordt door taaldata. De Nederlands - Marokkaans Arabische codewisselingen in de data van Nortier toonden namelijk het tegendeel aan van wat de *government constraint* voorspelt: codewisseling tussen een prepositie en een naamwoordzin (NP) en tussen een finiet werkwoord en een direct object, dus tussen hiërarchische relaties in de grammaticale structuur van de zin.

Het *Matrix Language Frame (MLF)* van de onderzoeker Myers-Scotton ontving ook kritiek, waarover hieronder meer, maar is wel een invloedrijke theorie in het onderzoek naar de grammaticale aspecten van codewisseling. Het *MLF* onderscheidt bij elke meertalige spreker een basistaal (*matrix language*) en een ingebedde taal (*embedded language*). De basistaal is de taal die de meeste morfemen aanlevert in een codewisselingssituatie. Specifieker: de basistaal levert in een meertalige uiting naast inhoudsmorfemen ook de functiemorfemen, zoals lidwoorden en inflectiemorfemen, behorende tot een gesloten klasse die niet snel van samenstelling verandert. De ingebedde taal levert alleen inhoudsmorfemen, zoals zelfstandig naamwoorden en werkwoorden, behorende tot een open klasse die makkelijk van samenstelling kan veranderen. Dit model gaat er dus van uit dat er bij codewisseling één onderliggende grammatica actief is, namelijk die van de basistaal. De kritiek op het *MLF* is dat het aantal morfemen in een bepaalde taal, wat de basistaal bepaalt, afhankelijk is van de grootte van de dataset die geanalyseerd wordt. Een ander kritiekpunt is dat het onderscheid tussen inhouds- en functiemorfemen niet duidelijk is en bovendien per taal kan variëren. Gardner-Chloros (2008) stelt dat het model als antwoord op de kritieken meerdere keren is herzien en daardoor enigszins is verwaterd, en dat het uitgangspunt dat er één onderliggende grammatica is bij alle codewisseling moeilijk vol te houden lijkt.

De onderzoeker Lanza verklaart aan de hand van het *MLF* waarom kinderen van de ene taal meer functiewoorden gebruiken en van de andere taal meer inhoudswoorden. Zij stelt dat codewisseling bij kinderen en volwassenen hetzelfde werkt (Lanza, 1997). Andere onderzoekers die het grammaticale aspect van codewisseling bij kinderen bestuderen, gaan niet uit van het *MLF*, maar houden zich wel bezig met het vraagstuk of er één of meerdere onderliggende grammatica's actief zijn bij codewisseling bij kinderen. Er zijn twee hypothesen: de *one-system* hypothese en de *two-system* hypothese. De eerste hypothese stelt dat jonge kinderen die meertalig opgroeien in eerste instantie slechts één grammatica ontwikkelen voor de verschillende talen die ze horen en leren spreken, de tweede hypothese stelt dat jonge, meertalige kinderen vanaf het begin van hun taalverwerving verschillende grammatica's ontwikkelen voor de verschillende talen die ze verwerven.

Het argument dat de onderzoeker Vihman geeft voor de *one-system* hypothese, komt voort uit wederom een analyse van welke grammaticale categorieën er geswitcht worden. De waarneming dat kinderen meer functiemorfemen inserteren dan volwassenen, die meer inhoudsmorfemen van de ene taal in de andere invoegen, wijst er volgens Vihman op dat codewisseling bij volwassenen en kinderen een verschillend proces is en dat pleit volgens haar voor de *one system* hypothese (Lanza, 1997). De onderzoeker Meisel stelt net als Vihman dat codewisselen bij kinderen en bij volwassenen verschillende processen zijn, maar hij redeneert dat kinderen meer dan volwassenen allerlei grammaticale regels schenden bij het codewisselen, omdat ze deze regels simpelweg nog niet verworven hebben (Meisel, 1990). Met deze redenatie sluit Meisel de *two system* hypothese niet uit (Lanza, 1997).

Het hierboven beschreven onderzoek naar de grammatica van codewisseling richt zich vooral op kinderen die vanaf de geboorte tweetalig opgroeien. In dit onderzoek ligt de focus op kinderen die pas op vierjarige leeftijd te maken krijgen met een tweede taal. Voor zover bekend is er weinig grammaticaal gericht onderzoek gedaan naar codewisseling door kinderen in de basisschoolleeftijd.

2.2.4 Wisselwerking perspectieven op codewisseling

Hoewel er dus verschillende perspectieven te onderscheiden zijn van waaruit codewisseling kan worden gezien, staan deze invalshoeken niet helemaal los van elkaar. Dominantie van een taal bijvoorbeeld is in grammaticaal, in conversatie-analytisch en in sociolinguïstisch onderzoek naar codewisseling een belangrijke factor. Vooral het verband tussen het conversatie-analytische en het sociolinguïstische perspectief wordt door verschillende onderzoekers beschreven. Auer vindt bijvoorbeeld net als Li Wei dat de betekenis van codewisseling het beste op het niveau van de conversatiestructuur gevonden kan worden, maar hij vlakt de invloed van zowel grammaticale als sociolinguïstische factoren en de wisselwerking van die factoren met de conversationele structuur niet uit (Gardner-Chloros, 2009). Auer & Eastman (2010) schrijven dat de onderzoeker Gumperz ook de uitwisseling tussen sociolinguïstische gegevens en de conversatie-analyse belangrijk acht, omdat volgens hem de dynamiek van de context alleen juist gezien kan worden als data een maximum aan contextuele informatie bevatten en tegelijkertijd van zeer dichtbij bekeken worden. Rampton et al. (2002) geven aan dat bij tweetalige interactie, waar sprekers wellicht niet zo taalvaardig zijn als waar de conversatie-analyse vanuit gaat, niet elke herhaling of stilte een interactionele betekenis heeft. Bij de interpretatie van deze interacties speelt de context, die informatie biedt over de taalvaardigheid, dus een belangrijke rol. De data in dit onderzoek worden op micro-, meso- en macroniveau beschouwd.

2.3 Codewisseling en taalvaardigheid

Uit onderzoek blijkt dat codewisseling in vorige decennia in 't algemeen geassocieerd werd met lage taalvaardigheid. Zo dachten mensen bij gesprekken waarin codewisseling voorkwam aan gebrekkige educatie, slechte manieren of een tekortschietende beheersing van de taal (Gardner-Chloros, 2009; Gafaranga, 2007). Volgens Gafaranga (2007) is codewisseling ook nu nog niet algemeen geaccepteerd in de maatschappij. Veel wetenschappers zien codewisseling juist wel als een vaardigheid (Lanza, 1997; Auer, 1998; Reyes, 2004; Gardner-Chloros, 2009). Volgens Lanza bijvoorbeeld ligt de basis voor codewisselingsstrategieën er al op jonge leeftijd en worden deze strategieën verder ontwikkeld met het ontwikkelen van de taalvaardigheid (Lanza, 1997). De eerdergenoemde Reyes (2004) analyseerde codewisselingen van leerlingen en ontdekte dat hoe ouder en hoe taalvaardiger zij zijn, hoe meer ze codewisseling als conversationele strategie toepassen.

Codewisseling is al mogelijk met zeer beperkte vaardigheid in verschillende talen, stellen Auer & Eastman (2010). Meertalige sprekers die codewisselen kunnen zeer taalvaardig zijn in beide talen, maar dit is geen voorwaarde. Zo kunnen sprekers affiniteit met een groep tonen door woorden uit hun taal te gebruiken, terwijl ze die taal verder niet beheersen.

Codewisseling kán wel degelijk een aanwijzing zijn voor lage taalvaardigheid van de spreker of van de gesprekspartner. Vaak worden deze competentie-gerelateerde codewisselingen voorafgegaan door aanduidingen dat een spreker twijfelt, zoals pauzes of haperingen, oftewel *hesitation markers*. Als een spreker codewisseling toepast om tegemoet te komen aan de taalvaardigheid of taalvoorkeur van zijn gesprekspartner, noemt Auer dat *participant-related codeswitching*. Daarnaast onderscheidt hij *discourse-related codeswitching*, waarmee hij codewisseling bedoelt die gericht is op het verloop van de conversatie (Auer & Eastman, 2010).

In paragraaf 2.2.3 bleek dat er geen overeenstemming is over de vraag of codewisseling bij kinderen essentieel anders is dan bij volwassenen. Veel onderzoekers zien wel verschillen tussen de kenmerken en functies van codewisselingen bij sprekers van verschillende leeftijden, zie paragraaf 2.2.1 en 2.2.2. De zich in de kindertijd ontwikkelende grammaticale en communicatieve taalvaardigheid in de verschillende talen lijkt hiermee samen te hangen.

2.4 Codewisseling in het onderwijs

In deze paragraaf wordt er eerst een kort overzicht gegeven van het onderzoek naar codewisseling in de klas. Vervolgens worden de bevindingen en opvattingen van verschillende onderzoekers met betrekking tot codewisseling weergegeven. Daarna komt de praktijk in beeld: wat zeggen leerkrachten en leerlingen over het gebruik van meerdere talen in de

klas en tegen welke problemen lopen ze aan? De paragraaf eindigt met enkele suggesties voor het meertalige onderwijs.

2.4.1 Onderzoek naar codewisseling in de klas

Het onderzoek naar meertaligheid, en meer specifiek codewisseling in het onderwijs, is begonnen in postkoloniale contexten, waar veel leerlingen niet de voertaal die op school gebruikt werd als moedertaal hadden. Het codewisselingsonderzoek werd later ook uitgevoerd in andere contexten, zoals stedelijke settings met veel migranten of zogenaamde *immersion programmes* (Martin-Jones, 2011), waar kinderen op school uitsluitend les krijgen in een voor hun tweede taal (Appel & Vermeer, 2008). Recente onderzoeken naar meertalig onderwijs richtten zich bijvoorbeeld op tweetalige educatieve programma's, op eentalig onderwijs voor net aangekomen migranten of op aanvullend (taal)onderwijs (Martin-Jones, 2011).

Het onderzoek naar meertaligheid in het onderwijs hing in de beginnende jaren sterk samen met taalbeleid en was toen vooral sociolinguïstisch van aard. Vanaf het begin van de jaren tachtig kwam er, door de opkomst van de conversatie-analyse, veel aandacht voor het gebruik van verschillende talen in de interactie in de klas (Martin-Jones, 2011). Het grammaticale aspect van codewisseling lijkt nog niet veel in onderwijssituaties bestudeerd te zijn.

Wat het onderzoek naar codewisseling door jonge kinderen in het onderwijs betreft, stelt De Mejía (2002) dat er nog onvoldoende onderzoek is gedaan naar de taalontwikkeling van kleuters in het meertalige onderwijs. Martin-Jones (1997) verwijst naar Nussbaum, die aantoonde dat leerkrachten én leerlingen deelnemen aan *participant related codeswitching*, en stelt dat ondanks dit feit het meeste onderzoek is uitgevoerd in onderwijssituaties waar de conversatie grotendeels door de leerkracht bepaald wordt. Volgens Martin-Jones zijn er nog weinig onderzoeksgegevens over spontane codewisseling bij leerlingen. Prasad & Rao (2011) schrijven dat onderzoeken naar codewisseling bij kinderen zich meer op thuissituaties focussen dan op onderwijssituaties. Macaro geeft aan dat er nog te weinig onderzoek is gedaan naar de effecten van een bepaalde hoeveelheid codewisseling in de klas, maar dat uit zijn onderzoek blijkt dat boven 10-15% gebruik van de eerste taal de "aard van de codewisseling verandert" (Macaro, 2005: 20). Het lijkt er dus op dat er nog genoeg te ontdekken valt over het gebruik van meerdere talen in het onderwijs aan jonge kinderen.

2.4.2 Codewisseling in de klas: waarom wel of niet volgens wetenschappers

De houding van wetenschappers ten opzichte van codewisseling in het onderwijs varieert, maar is overwegend positief. Celik (2003) beschrijft de kritiek van voorstanders van de communicatieve benadering in het vreemdetalenonderwijs, waar leerlingen een taal en de communicatieve gewoontes van die taal leren door zo veel en zo natuurlijk mogelijk te communiceren in de tweede taal (Appel & Vermeer, 2008). Zij zijn geen voorstanders van het gebruik van de eerste taal en dus ook niet van codewisseling in de klas.

De meerderheid van de onderzoekers is wel positief over codewisseling in de klas. Kamwangamalu (2010) maakt zich bijvoorbeeld sterk vóór codewisseling in de klas. Hij stelt dat codewisseling niet schadelijk, maar juist ondersteunend is voor de (tweede-taal)leerprocessen in een klas. Ook de onderzoeker Macaro (2005) pleit voor het gebruik van zowel de eerste als de tweede taal in de klas. Hij stelt dat het vermijden van codewisseling kan leiden tot aanpassing van de tweede taal input, wat volgens hem een verminderde of minder hoogwaardige interactie als gevolg kan hebben. Ook kan het vermijden van codewisseling leerkrachten ertoe aanzetten om meer non-verbaal te communiceren, wat er volgens Macaro toe kan leiden dat de leerlingen niet meer naar de taal luisteren, maar aan de hand van de gebaren de boodschap interpreteren. Als voordelen van codewisseling noemt Macaro onder andere dat het de cognitieve belasting van het werkgeheugen kan verminderen. Zo kan een codewisseling communicatie-onderbrekingen afzwakken, waardoor er meer werkgeheugen beschikbaar blijft voor de betekenis van de input en er tegelijkertijd een gelegenheid is voor de luisteraar om een link te leggen tussen een woord in de eerste en de tweede taal.

Zowel Macaro(2005) als Kamwangamalu (2010) stellen dat codewisseling in de klas door leerkrachten gebruikt wordt om een goede relatie met leerlingen op te bouwen, een sfeer van 'erbij horen' te creëren, solidariteit met de leerlingen te tonen, informatie over te brengen en een gebrek aan begrip te compenseren, een klas te managen en om gebeurtenissen in de klas te prijzen of af te wijzen. Ook Martin-Jones (1997) beschrijft hoe codewisseling in het onderwijs gebruikt wordt door leerkrachten. Door van taal te wisselen markeren zij bijvoorbeeld lesovergangen of komen zij tegemoet aan de taalvaardigheid of de taalvoorkeur van de leerlingen (*participant related codeswitching*).

Kamwangamalu (2010) beschouwt codewisseling in de klas ook als een teken van waardering voor de kennis, opgedaan in en van de eerste taal, van de leerlingen. Appel en Vermeer (2008) wijzen in dit verband op de theorie van Cummins, die ook de waarde van de kennis in en de beheersing van de eerste taal onderstreept. Kamwangamalu (2010) stelt dat leerkrachten moeten proberen zoveel mogelijk gebruik te maken van de taalvaardigheid in de eerste taal om de vaardigheid in de tweede taal te vergroten. Bovendien ziet hij codewisseling als een leerdoel en een noodzakelijke vaardigheid in het leven.

Het is belangrijk op te merken dat deze onderzoekers zich vooral lijken te richten op onderwijs aan wat oudere kinderen en veelal op codewisseling door leerkrachten. De codewisselingen door leerlingen worden door hen niet beschreven.

2.4.3 Codewisseling in de klas: praktische problemen en oplossingen

Hoe kijken leerkrachten en leerlingen zelf aan tegen codewisseling in de klas? Er is weinig geschreven over wat leerlingen ervan vinden. Wel geeft Macaro (2005) aan dat er aanwijzingen zijn dat de taalleerders in twee kampen te verdelen zijn: sommigen frustreert het wanneer ze de vreemde taal van de leerkracht niet begrijpen en willen bijvoorbeeld graag weten wat afzonderlijke woorden betekenen, anderen hebben er minder moeite mee als de leerkracht niet switcht naar de eerste taal, zij richten zich op het grotere geheel en doel van de les(sen). Appel & Vermeer (2008) beschrijven twee cognitieve stijlen die bij deze kampen aansluiten, namelijk respectievelijk de analytische en de holistische benadering van leerstof. Iemand met een analytische leerstijl oriënteert zich bij het leren van een taal op kleine taalelementen en kan de verschillende taalelementen los zien van de context waarin ze voorkomen. Iemand met een holistische leerstijl daarentegen richt zich juist op de context waarin de taal voorkomt en op het geheel van de boodschap die wordt overgebracht. Deze twee typen leerders hebben logischerwijze baat bij verschillende vormen van tweedetaalonderwijs, stellen Appel & Vermeer; een analytische leerder heeft behoefte aan het leren van de regels van een taal, een holistische leerder komt meer aan zijn trekken in tweedetaalonderwijs waar leren door doen, dus communicatie centraal staat. Appel & Vermeer verbinden de verschillende cognitieve stijlen ook aan de leeftijd van taalleerders: kinderen van 12-15 jaar kunnen beter abstract denken en dus beter analytisch leren dan jongere kinderen. Jongere kinderen hebben een meer holistische leerstijl en leren een taal het beste door deze te gebruiken in communicatieve situaties (Appel & Vermeer, 2008).

De houding van leerkrachten ten opzichte van codewisseling in de klas varieert. Volgens Celik (2003) geven leerkrachten aan dat het het beste is als de eerste taal voorzichtig en gelimiteerd gebruikt mag worden in tweetalig onderwijs. Macaro (2005) stelt daarentegen dat de meeste leerkrachten codewisseling als noodzakelijk kwaad en een 'stapje terug' naar de eerste taal zien. De Mejía laat leerkrachten aan het woord in haar boek (2002), waaruit inderdaad blijkt dat leerkrachtopvattingen over het gebruik van meerdere talen in de klas uiteenlopen.

De leerkrachten (in: De Mejía, 2002) benoemen problemen die samenhangen met wel of juist niet codewisselen in de klas. Als de eerste taal wel gebruikt wordt, is het ongewenste gevolg dat de kinderen minder gebruik maken van de tweede taal. Als er geen gebruik wordt gemaakt van de eerste taal, kan dat leiden tot verminderde concentratie en zelfvertrouwen of tot ordeproblemen. De Mejía (2002) noemt verder enkele problemen die specifiek in *pre-schools* rijzen met betrekking tot het gebruik van meerdere talen in de klas.

Zo is er vaak geen echte noodzaak om de vreemde taal te gebruiken, is het lastig om tijd te vinden om met een individueel kind een gesprekje te voeren in de tweede taal en geven de kinderen zelf de voorkeur aan interactie met hun klasgenootjes in hun dominante, eerste taal.

Oplossingen die de onderzoeker Met (De Mejía, 2002) aandraagt betreffen niet specifiek het *pre-school* level, maar zijn ook op kleuterniveau toe te passen. Een tip is het gebruiken van *scaffolding*, oftewel het aanbieden van een (in dit geval talig) frame dat een leerling alleen hoeft in te vullen, om de taalproductie te ondersteunen. Een voorbeeld hiervan is het aanbieden van de onafgemaakte zin 'I can see a ...' en het laatste woord laten invullen door een leerling. Ook het omdraaien van de traditionele volgorde van taalleren - luisteren, spreken, lezen en schrijven (of tekenen bij jonge kinderen) - kan een oplossing zijn, want op die manier krijgen leerlingen meer denktijd voor het formuleren van hun gedachten voordat ze ze uit hoeven spreken. Verder geeft Met als suggestie het stellen van open in plaats van gesloten vragen om de taalproductie in de tweede taal te stimuleren. De bevinding van de onderzoeker Damhuis (2008), dat de taalproductie door leerlingen jarenlang minder aandacht heeft gekregen dan het taalbegrip van de leerlingen, terwijl het zelf produceren van een taal voor de taalontwikkeling nét zo belangrijk is, sluit hierbij aan. In dit verband is een goede dosering van de techniek *scaffolding* essentieel, waarbij in de gaten gehouden moet worden dat het de spontane taalproductie van een kind niet inperkt, maar het juist stimuleert om méér taal te produceren dan het uit zichzelf zou doen.

2.5 Vroeg vreemdetalenonderwijs in Nederland

Volgens het Europees Platform, door het Ministerie van Cultuur, Onderwijs en Wetenschap aangesteld om internationalisering in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs te coördineren en te bevorderen, zijn er op dit moment in Nederland ruim 650 scholen die vroeg vreemdetalenonderwijs (vvto) aanbieden. In 2001 waren dat er nog geen dertig en begin 2008 nog geen 200, dus er is vooral de laatste vijf jaar sprake van een sterke groei van het aantal vvto-scholen. In de praktijk is vvto vooral het aanbieden van Engelse les aan groep 1 tot en met 6, voorafgaand aan het verplichte Engels in groep 7 en 8 van de basisschool. Ook het aanbieden van andere vreemde talen zoals Frans of Duits of het geven van andere lessen (bijvoorbeeld creatieve vakken, gym) in het Engels in het basisonderwijs valt onder vvto. Voor het mogen gebruiken van Engels als voertaal bij andere lessen is een wetwijziging nodig. Naar aanleiding van een advies van de Onderwijsraad aan de Tweede Kamer voert het Europees Platform momenteel met dertien vvto-scholen een experiment uit, het 'pilot-project 15% vvto', waarbij 15% van de lestijd het Engels als voertaal gebruikt

mag worden. In 2013 zullen de uitkomsten aangeboden worden aan het Ministerie van OCW, waarna de wet wellicht gewijzigd kan worden.¹

Het feit dat de wet nog niet toestaat dat Engels als voertaal wordt gebruikt op reguliere Nederlandse basisscholen maar dat er vanuit de overheid wel een experiment wordt gedaan om te zien of de wet op dit vlak aangepast moet worden, wijst erop dat de houding ten opzichte van vroeg vreemdetalenonderwijs aan verandering onderhevig is. Nederland loopt hierin, vergeleken met andere Europese landen, niet voorop. Yağmur, Extra & Swinkels (2012) vergeleken het beleid en de praktijk met betrekking tot meertaligheid in verschillende Europese landen. Uit hun overzicht blijkt dat alleen in Nederland, Schotland en Zwitserland het onderwijzen van een vreemde taal pas in de laatste fase van het basisonderwijs verplicht is. De andere negentien onderzochte landen beginnen al vanaf de begin- of de middenfase van het basisonderwijs met het aanbieden van een vreemde taal.

Zoals ook in paragraaf 2.3 beschreven is, werd meertaligheid vroeger als een obstakel gezien, maar vindt men het tegenwoordig juist een verworvenheid. Daarbij maakt het wel verschil hoeveel prestige de talen van de meertalige spreker bevatten (Gafaranga, 2007); zo wordt de meertaligheid van iemand die Nederlands en Turks spreekt minder positief beoordeeld dan de meertaligheid van iemand die Nederlands en Engels spreekt. Martin-Jones (2007) wijst in dit verband op de invloedrijke rol die het onderwijs speelt bij de stigmatisering van minderheidstalen en de toegang tot hooggewaardeerde tweede talen in een samenleving. Ook Auer & Eastman (2010: 90) noemen het educatieve systeem regulerend in de toegang tot “linguïstische bronnen”.

Ook in Nederland weerspiegelt het onderwijs de status van verschillende talen, de populariteit van Engels vvtto is hier een duidelijk voorbeeld van. Engels verspreidt zich snel als lingua franca in verschillende delen van de wereld (Martin-Jones, 2007). Eén van de argumenten van het Europees Platform voor het invoeren van vvtto is dan ook de globalisering¹; er is steeds meer contact tussen mensen uit verschillende landen en de Engelse taal is wijdverspreid over de wereld.

Het andere argument van het Europees Platform voor vroeg vreemdetalenonderwijs is dat het goed zou zijn om gebruik te maken van de taalgevoelige periode van jonge kinderen.¹ Er lopen verschillende onderzoeksprojecten naar de effecten van het vroeg leren van een tweede taal. Het Nederlandse ‘FliPP’ (Foreign Languages in Primary school Project) is vooral geïnteresseerd in het vreemdetalenonderwijs aan kleuters.² Het Europese ‘ELLiE’ (Early Language Learning in Europe) doet onderzoek op scholen in zeven Europese landen en richt zich op de ontwikkeling van kinderen tussen zeven en elf jaar oud.³ Het ‘Early Child Bilingualism Project’, een samenwerking tussen Nederlandse en Britse onderzoeksinstituten, onderzoekt het leren van twee talen bij jonge kinderen maar richt

¹ bron: europeesplatform.nl, geraadpleegd juni 2012

² bron: project-flipp.com, geraadpleegd juni 2012

³ bron: ellieresearch.eu, geraadpleegd juni 2012

zich niet specifiek op het onderwijs.⁴ Uit onderzoek van het FliPP blijkt dat er geen negatief en zelfs een licht positief effect is van vvto op de moedertaalontwikkeling van kinderen².

In dit onderzoek wordt niet de effectiviteit van vvto gemeten, maar wordt er gekeken naar het gebruik van verschillende talen in de klas en meer specifiek naar code-wisseling in een vvto-situatie. Om deze context juist te kunnen schetsen, is het relevant te vermelden dat het Europees Platform als voorwaarde aan vvto stelt dat de doeltaal (bijvoorbeeld Engels) de voertaal is en dat het Nederlands en de vreemde taal niet door elkaar gebruikt mogen worden¹.

⁴ bron: ecb.childbilingualism.org, geraadpleegd juni 2012

Hoofdstuk 3 Onderzoeksvragen en hypothesen

In dit hoofdstuk worden in paragraaf 3.1 de onderzoeksvragen weergegeven en in paragraaf 3.2 worden de bijbehorende hypothesen opgesteld en toegelicht.

3.1 Onderzoeksvragen

In dit onderzoek wordt er gekeken naar het gebruik van twee verschillende talen, namelijk Engels en Nederlands, tijdens de Engelse les aan Nederlandstalige groep 2 leerlingen. De hoofdvraag van dit onderzoek luidt:

Op welke manier worden de Nederlandse en de Engelse taal ingezet in een Engelse les aan Nederlandstalige groep 2 leerlingen?

Om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, zijn deelvragen geformuleerd die als leidraad dienen bij de analyse van de Engelse lessen. De deelvragen zijn gericht op twee partijen die de verschillende talen gebruiken, namelijk de leerkracht en de leerlingen. De deelvragen van dit onderzoek zijn:

1. *Hoeveel Nederlands en hoeveel Engels gebruiken de leerlingen en de leerkracht tijdens de Engelse les?*
2. *Hoe en waarom wordt er door de leerlingen en de leerkracht gewisseld tussen Nederlands en Engels tijdens de Engelse les?*

3.2 Hypothesen

De hypothesen die hieronder opgesteld worden, sluiten aan bij de deelvragen van dit onderzoek. Bij elke deelvraag wordt er een hypothese opgesteld over het taalgebruik van de leerlingen en één over het taalgebruik van de leerkracht.

3.2.1 Hypothesen bij deelvraag 1

Deelvraag 1: *Hoeveel Nederlands en hoeveel Engels gebruiken de leerlingen en de leerkracht tijdens de Engelse les?*

Door gebrek aan onderzoeksgegevens over in hoeverre verschillende talen gebruikt worden in een meertalige onderwijssituatie, is het niet mogelijk om te voorspellen hoeveel Nederlands of Engels de leerlingen en de leerkracht zullen gebruiken. Het is wel mogelijk om

een verwachting uit te spreken over de verhouding tussen de twee talen in de Engelse les; welke taal zal er waarschijnlijk meer en welke zal er minder worden gebruikt?

Het is wel lastig om te voorspellen welke taal de leerlingen het meest zullen gebruiken. Het *Matrix Language Frame* van Myers-Scotton biedt geen uitsluitsel: de moedertaal van de leerlingen is Nederlands, maar de basistaal kan volgens het *Markedness Model* per context verschillen (Gardner-Chloros, 2009). Volgens Lanza (1997) zijn kinderen al vanaf twee jaar gevoelig voor contextfactoren en passen ze hun taalgebruik aan de context aan. Auer & Eastman (2010) stellen dat codewisseling al mogelijk is bij een beperkte beheersing van de andere taal. De onderzochte leerlingen zitten in (eind) groep 2 op een vvto-school en hebben dus logischerwijs bijna twee jaar Engelse les gekregen. Ze zouden dus in staat moeten zijn om codewisseling naar het Engels toe te passen en dus om Engels te praten tijdens de Engelse les. Dit zegt echter weinig over de hoeveelheid Engels die de leerlingen kunnen toepassen in verhouding tot het Nederlands.

De context bepaalt volgens het *Markedness Model* de (on)gemarkeerdheid van het taalgebruik. In hoeverre wordt er tijdens de Engelse les van de leerlingen verwacht dat ze de tweede taal, Engels, gebruiken? Oftewel: is het gebruik van Nederlands tijdens de Engelse les een gemarkeerde of ongemarkeerde taalkeuze? Het Europees Platform stelt dat in vvto de doeltaal de voertaal moet zijn. Er wordt dus van de leerlingen verwacht dat ze Engels (gaan) gebruiken, maar de richtlijnen van het Europees Platform hebben op het taalgebruik van de leerlingen minder direct invloed dan bijvoorbeeld op dat van de leerkracht. De verwachting in de context van vvto is dus dat ook de leerlingen de vreemde taal gebruiken, maar het blijft de vraag in hoeverre ze dat ook (al) zullen doen.

De gegevens die hier op een rijtje gezet zijn, wijzen niet duidelijk uit of leerlingen meer Engels of Nederlands zullen gebruiken tijdens de Engelse les. Daarom wordt er met de hypothese aangesloten bij de insteek en de doelstelling van vvto:

Hypothese 1a: De leerlingen gebruiken meer Engels dan Nederlands tijdens de Engelse les.

Hoewel de opvattingen van leerkrachten over het wel of niet gebruiken van de eerste taal in het vreemdetalenonderwijs uiteen lopen (zie paragraaf 2.4.3), geldt in deze situatie ook voor de leerkracht de voorwaarde van het Europees Platform voor vvto, namelijk dat de doeltaal (Engels) de voertaal moet zijn. Ervan uitgaande dat de leerkracht zich hierbij aansluit, zal het gebruik van Engels door de leerkracht de ongemarkeerde taalkeuze zijn en het gebruik van Nederlands de gemarkeerde taalkeuze tijdens de Engelse les en zal de leerkracht weinig gemarkeerde taal gebruiken. Dit leidt tot de volgende hypothese met betrekking tot het taalgebruik van de leerkracht tijdens de Engelse les:

Hypothese 1b: De leerkracht gebruikt meer Engels dan Nederlands tijdens de Engelse les.

3.2.2 Hypothesen bij deelvraag 2

Deelvraag 2: *Hoe en waarom wordt er door de leerlingen en de leerkracht gewisseld tussen Nederlands en Engels tijdens de Engelse les?*

Hoewel de context bepaalt dat de ongemarkeerde taalkeuze van de leerlingen Engels is, zullen de leerlingen toch regelmatig switchen naar hun eerste taal Nederlands, omdat ze het Engels nog niet zo goed beheersen als het Nederlands. De leerlingen zullen codewisseling naar het Nederlands dus waarschijnlijk toepassen als *relief strategy*, zoals Meisel (1990) dat waarnam bij kinderen tot 5 jaar. Het lapmiddel in het Nederlands dat de leegte in het Engelse taalgebruik moet dichten, kan zowel een morfeem, een woord, een zin als een hele uiting zijn. Als de leerlingen codewisseling gebruiken als *relief strategy*, dan kunnen ze dat dus met intrasententiële, intersententiële, interspreker codewisseling of met codewisseling binnen een woord doen. De verwachting daarbij is dus dat ze met deze codewisseling switchen van Engels naar Nederlands, omdat de Nederlandse moedertaal als lapmiddel fungeert. Op grond van de bevindingen van Reyes (2004), die zag dat kinderen tussen 7 en 10 jaar hun codewisselingsvaardigheid zo ontwikkelen dat ze het steeds meer als conversationele strategie gaan toepassen, wordt er verwacht dat de onderzochte 5-6 jarige kinderen codewisseling nog niet zoveel als conversationele strategie toepassen. Daarom wordt er ook niet verwacht dat groep 2 leerlingen bewust gemarkeerde, in de context van de Engelse les dus Nederlandse taal gebruiken om bijvoorbeeld hun vaardigheid in en voorkeur voor deze taal kenbaar te maken. Volgens Jørgensen (Auer, 1999) is de kennis dat codewisseling als conversationele strategie kan worden gebruikt bij 8-jarigen nog impliciet. Aan de hand van deze gegevens wordt de volgende hypothese opgesteld:

Hypothese 2a: *De leerlingen zullen codewisseling nog niet zoveel als conversationele strategie maar wel als 'relief strategy' inzetten, dus van het Engels naar het Nederlands wisselen en hiervoor zowel intrasententiële, intersententiële, interspreker codewisseling als codewisseling binnen één woord toepassen.*

Wat het hoe en waarom van codewisseling bij de leerkracht betreft: een vvto-leerkracht zal er, volgens de vvto-richtlijnen van het Europees Platform, naar streven zoveel mogelijk Engels te praten en zo min mogelijk tussen Nederlands en Engels te wisselen. Het is dus onwaarschijnlijk dat een leerkracht codewisseling van het Engels naar het Nederlands toe zal passen. Interspreker codewisselingen naar het Engels zijn wel te verwachten, want als een leerling iets in het Nederlands zegt, zal de leerkracht daar waarschijnlijk in het Engels op reageren. Eventueel zou de leerkracht ook andere vormen van codewisseling, zoals intra- of intersententiële codewisseling of codewisseling binnen woorden kunnen gebruiken om van Nederlands naar Engels te wisselen, maar omdat de leerkracht alleen Engels zou moe-

ten praten zullen deze vormen van codewisseling, die afwisseling binnen een uiting veronderstellen, niet of niet veel voorkomen.

Ondanks verschillen tussen leerkrachten, kan er wel vanuit worden gegaan dat de leerkracht meer taalvaardig is in het Engels dan de gemiddelde leerling. De leerkracht zal codewisseling dan ook minder dan de leerlingen als *relief strategy* toepassen. Daarentegen zal de leerkracht, als volwassen tweetalige, meer mogelijkheden hebben om codewisseling als een talige vaardigheid in te zetten tijdens de les. Zo zal de leerkracht waarschijnlijk in staat zijn om codewisseling in te zetten als conversationele strategie of als aanwijzing over de grotere sociale context. Een leerkracht zal zowel *situational* als *metaphorical* en zowel *discourse-related* als *participant-related codeswitching* kunnen toepassen. De leerkracht zal codewisseling voornamelijk gebruiken als aanwijzing over de context, waarin Engels spreken de norm is en als conversationele strategie om de conversatie zoveel mogelijk in het Engels te doen verlopen. De volgende hypothese wordt opgesteld over het hoe en waarom van codewisseling door de leerkracht tijdens de Engelse les:

Hypothese 2b: *De leerkracht zal codewisseling toepassen in de vorm van interspreker codewisseling van het Nederlands naar het Engels, om de norm dat er Engels gesproken wordt tijdens de Engelse les, te bewaken.*

Hoofdstuk 4 Methode

In dit hoofdstuk wordt eerst uitgelegd hoe de data voor dit onderzoek verzameld zijn. Vervolgens volgt er enige informatie over de proefpersonen. Daarna wordt de methode van onderzoek uitgelegd die gebruikt is om de deelvragen en uiteindelijk de hoofdvraag te kunnen beantwoorden.

4.1 Dataverzameling

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden zijn er data verzameld op een Nederlandse basisschool die vroeg vreemdetalenonderwijs aanbiedt: de Edese Schoolvereniging in Ede. Van twee Engelse lessen aan groep 2 leerlingen, die beide bestonden uit een klassikaal deel en activiteiten met groepjes van 8 leerlingen, zijn eind mei/begin juni 2012 met een handheld camera video-opnames gemaakt. Er is bij elkaar ongeveer twee uur gefilmd, waarvan circa drie kwartier getranscribeerd is. Van zes verschillende taalactiviteiten is een transcript gemaakt. Er zijn drie transcripten gemaakt van opnames van klassikale activiteiten en drie transcripten van opnames van activiteiten in kleinere groepen (hierna ook wel groepsactiviteiten genoemd). Bij de klassikale activiteiten was soms ook de groepsleerkracht aanwezig in het lokaal en bij de start van één getranscribeerde activiteit komt zij ook even aan het woord. Bij één les die opgenomen is, werd er gebruik gemaakt van de methode *Fun English*, die geschreven is om Engels als tweede taal op een natuurlijke en speelse manier aan te bieden aan jonge kinderen (Leighton & Donovan, 2005). Er was op de dagen dat de opnames gemaakt werden geen gelegenheid om vragen te stellen aan de leerkracht. Wel zijn er per e-mail vragen door haar beantwoord. Deze vragen betroffen de uitvoering van de Engelse lessen, het gebruik van Engels en Nederlands tijdens de Engelse les, de opvattingen van de leerkracht en de school ten opzichte van meertaligheid, codewisseling en vvto en tot slot de leeftijd, taalachtergrond en taalontwikkeling van de leerlingen.

4.2 Proefpersonen

De gefilmde kinderen hebben alle het Nederlands als moedertaal en groeien, met uitzondering van de Engelse lessen op school, eentalig op. Geen van de in kleine groepjes gefilmde kinderen heeft een afwijkende taalontwikkeling of leeftijd, deze kinderen zijn dus 5 of 6 jaar met een gemiddelde taalontwikkeling. Alle groep 2 leerlingen hebben sinds de start van hun schoolcarrière in groep 1 één uur per week Engelse les gehad van dezelfde vakleerkracht.

De leerkracht is een ervaren en kundige vakleerkracht Engels met het Nederlands als moedertaal. Ze heeft jarenlang in binnen- en buitenland Engelse les gegeven op Neder-

landse scholen en door studie veel kennis opgedaan van tweedetaalverwerving en tweedetaalonderwijs. Ze adviseert en begeleidt scholen en leerkrachten bij de implementatie en de uitvoering van Engels vvtto.⁵ Daarnaast werkt ze twee ochtenden per week op de Edese Schoolvereniging als vakleerkracht, waar ze Engelse les geeft aan de groepen 1, 2 en 3.

4.3 Dataverwerking

De school- en leerlinggegevens die zijn verkregen door middel van de vragenlijst aan de leerkracht, zijn verwerkt in de informatie over de dataverzameling en proefpersonen in paragraaf 4.1 en 4.2. De vragenlijst leverde ook informatie op over de uitvoering van de lessen en de opvattingen van de leerkracht. Deze gegevens zijn als informatiebron gebruikt bij de kwalitatieve analyse, waarover hieronder meer. De ingevulde vragenlijst is te vinden in bijlage 1.

De gegevens die de transcripten aanleveren, zijn zodanig verwerkt dat de onderzoeksvragen ermee beantwoord kunnen worden. Het eerste en kortste transcript (transcript 0) is gebruikt voor een proefanalyse en is niet meer gebruikt voor de verdere analyse. Bij het transcriberen is er gebruik gemaakt van enkele transcriptieconventies zoals Mazeland (2003) die hanteert. Tevens zijn er coderingen toegevoegd om het Nederlandse en Engelse taalgebruik en de soorten codewisseling te kunnen onderscheiden, zoals het kleuren van leerling- of leerkrachtsprekersbeurten en het highlighten of in vette letters zetten van woorden of van getallen die sprekersbeurten aanduiden. In bijlage 2 staat een overzicht van de gebruikte transcriptieconventies en coderingen. De transcripten (transcript 0 t/m 5) zijn te vinden in bijlage 3.

Enkele keren is de opname vertraagd afgespeeld om te kunnen transcriberen. Woorden die in het Nederlands en Engels erg op elkaar lijken, zoals 'nou' en 'now' werden op grond van uitspraak (bijvoorbeeld een duidelijke 'w' klank op het einde duidt op Engels 'now') of context (bijvoorbeeld als het woord in een verder volledig Engelse zin gebruikt is) als Nederlandse of Engelse taal beoordeeld.

In het transcript staan enkele non-verbale acties vermeld, zoals in onderstaand fragment uit transcript 2:

36	LK	Ok(.) you guys sit on the floor and let's see about the book. Floor, floor, floor, floor, floor, floor, floor, floor ((wijst kinderen aan die op de grond moeten gaan zitten om het boek goed te kunnen zien)) Ok, on your bottom(.) Ok, now(.) oh lot's of colours(.) are these rainbow colours?
----	----	---

⁵ Zie ook haar website: engelsopdebasisschool.nl. Geraadpleegd 2011-2012

Niet alle non-verbale acties die te zien waren op de video-opnames zijn weergegeven in het transcript. De non-verbale informatie die wel is toegevoegd, speelt geen belangrijke rol in de analyse maar dient vooral ter verduidelijking van de gefilmde situatie.

Tevens is besloten om namen die worden uitgesproken door de leerkracht mee te tellen als Engels taalgebruik, en om namen die worden uitgesproken door de kinderen mee te tellen als Nederlands taalgebruik. Hiermee wordt aangesloten bij de talen die voor de leerlingen en de leerkracht als uitgangspunt dienen tijdens de Engelse les, zoals in de analyse zal blijken.

Om de deelvragen te beantwoorden zijn er verschillende analyses uitgevoerd. Hieronder volgt een toelichting van de analyses bij deelvraag 1 en 2.

Analyses bij deelvraag 1

Een kwantitatieve analyse van de data levert het antwoord op de eerste deelvraag, betreffende de hoeveelheid Nederlandse en Engelse taal die door de leerlingen en leerkrachten gebruikt wordt. In deze kwantitatieve analyse zijn de Engelse en Nederlandse woorden van onderstaande categorieën sprekers geteld:

LL	leerling (individuele uiting)
LLN	leerlingen (gezamenlijke uiting, bijvoorbeeld bij het 'in koor' reageren op een vraag van de leerkracht)
LL + LLN	individuele en gezamenlijke uitingen van de leerlingen
LK	vakleerkracht Engels
GLK	groepsleerkracht

Voor het tellen van de woorden is bij grote hoeveelheden tekst gebruik gemaakt van de automatische woordentelfunctie van het tekstverwerkingsprogramma *Word*. Kleinere hoeveelheden, zoals bijvoorbeeld het aantal Nederlandse woorden van de leerkracht of van de leerlingen gezamenlijk of het aantal Engelse woorden van de leerlingen gezamenlijk, zijn handmatig geteld. De volgende stappen zijn ondernomen om het aantal Nederlandse en Engelse woorden van de leerlingen en de leerkracht te tellen:

1. de uitingen van het transcript (dus niet de sprekersbeurtnummers en -aanduidingen) kopiëren naar nieuw *Word*-bestand,
2. alles wat geen woord is verwijderen (transcriptieconventies die pauzes, ademhalingen of non-verbale toevoegingen weergeven, 'eh', 'ehm', toelichtingen) om te zorgen dat de automatische woordentelfunctie van *Word* dit niet als woorden meetelt,
3. spaties controleren bij de slecht verstaanbare gedeeltes zodat *Word* die elke keer als twee woorden telt (bijv. twee haakjes () of (boek) met één spatie ertussen),
4. totaal aantal woorden van het transcript noteren,
5. aantal Nederlandse woorden van respectievelijk LK, LLN en GLK handmatig tellen en noteren,

6. alle Nederlandse woorden verwijderen,
7. aantal woorden dat overblijft (= aantal Engelse woorden) noteren,
8. totaal aantal woorden (stap 4) minus Engelse woorden (= aantal Nederlandse woorden) noteren,
9. aantal Nederlandse woorden minus aantal Nederlandse woorden van de LK, LLN en GLK (= aantal Nederlandse woorden LL) noteren,
10. Engelse woorden van de LLN handmatig tellen en noteren,
11. Engelse woorden van de LL + LLN verwijderen
12. aantal woorden dat overblijft (= het aantal Engelse woorden van de LK) noteren,
13. aantal Engelse woorden (stap 7) minus aantal Engelse woorden van de LK (stap 12) en minus het aantal Engelse woorden van de LLN (stap 10) (= aantal Engelse woorden van LL) noteren.

Eén keer komt er codewisseling binnen een woord voor. Dit woord is als half Nederlands en half Engels woord meegeteld.

Analyses bij deelvraag 2

Deelvraag 2, over het hoe en waarom van de codewisseling door leerlingen en leerkracht, is op te splitsen in een hoe-vraag en een waarom-vraag. De hoe-vraag hangt samen met verschillende soorten codewisseling, de waarom-vraag met de verschillende functies van codewisseling. De hoe-vraag wordt beantwoord door middel van een kwantitatieve en een kwalitatieve analyse. Om de waarom-vraag te kunnen beantwoorden is er een kwalitatieve analyse uitgevoerd. Hieronder wordt eerst ingegaan op de beantwoording van de hoe-vraag en daarna op de beantwoording van de waarom-vraag.

Het antwoord op de hoe-vraag houdt, zoals gezegd, verband met de verschillende soorten codewisseling, zoals die in paragraaf 2.1 en 2.2 zijn besproken. Zo kunnen de leerlingen en de leerkracht intrasententiële, intersententiële of interspreker codewisseling toepassen, codewisselen met een *tag-switch* of binnen een woord van taal wisselen. Codewisselingen kunnen uit één enkel woord of uit meerdere woorden bestaan (*single-word/multi-word switching*), *situational* of *metaphorical* zijn en *participant-related* of *discourse-related*. In het vreemdetalenonderwijs kan er codewisseling naar de eerste taal en codewisseling naar de tweede taal worden onderscheiden. Codewisseling kan voornamelijk plaatsvinden bij inhoudswoorden of juist bij functiewoorden en zich houden aan de besproken grammaticale *constraints* of juist niet.

Soorten codewisseling die met de conversationele en sociale context samenhangen, zoals bijvoorbeeld een *tag-switch*, *metaphorical* of *participant-related codeswitching*, worden opgespoord door middel van een kwalitatieve analyse. Delen van het transcript zijn met een conversatie-analytische en een sociolinguïstische blik bekeken met het doel verschillende soorten codewisseling te onderscheiden.

Met een kwantitatieve analyse van de data wordt geteld hoe vaak bepaalde soorten codewisseling gebruikt worden door de leerlingen en de leerkracht. De taalvermenging wordt hierdoor iets meer op microniveau bekeken, hoewel grammaticale categorieën buiten beschouwing worden gelaten. Per sprekercategorie (LL, LLN, LL+LLN, LK, GLK) is in kaart gebracht hoe vaak codewisseling binnen één woord, intra- en intersententiële codewisseling en interspreker codewisseling voorkomt. Bij het tellen van deze soorten codewisseling is er gebruik gemaakt van de coderingen die aan het transcript toegevoegd zijn, zoals een gele highlight bij intrasententiële codewisseling.

Bij de interspreker codewisseling is er gekeken of deze in de verwachte (bijvoorbeeld leerkracht van Nederlands naar Engels) of onverwachte richting (bijvoorbeeld leerling van Nederlands naar Engels) plaatsvond. Alleen spreekbeurtparen waarvan beide uitingen *volledig* in het Engels of het Nederlands geuit worden, zijn als interspreker codewisseling geteld. In het onderstaande fragment uit transcript 1 zijn uiting 16 en 17 bijvoorbeeld als interspreker codewisseling geteld, wat te zien is aan het vetgedrukte nummer van de uiting, omdat die uitingen volledig in de andere taal zijn dan de voorgaande uiting. Daarentegen is uiting 18 niet als interspreker codewisseling geteld, omdat deze uiting niet volledig in een andere taal is vergeleken met de voorgaande uiting 17. De gele highlight markeert in deze uiting een intrasententiële codewisseling.

15	LK	Oh stop stop stop, stop. Look here (.) this looks a bit like (.) the bouquets in the school, just like you have outside, where my English books are =
16	LL	= En daar is nog een <krijtbord>
17	LK	Oh! And there's a whiteboard just like here, so maybe it <u>is</u> the teacher, don't know
18	LL	Ik zei teacher

Fragment 1. Bron: transcript 1

Het volgende fragment uit transcript 3 laat zien dat er bij het tellen van interspreker codewisseling niet is gelet op de inhoud van de uiting, maar alleen op de taal waarin die uiting gedaan is:

29	LL	Komt iedereen aan de beu::rt?
30	LK	Maybe I don't know
31	LL	Nee

Fragment 2. Bron: transcript 2

Uiting 30 en 31 zijn beide antwoorden op de vraag die in uiting 29 gesteld wordt. Niet alleen uiting 30, maar ook uiting 31 is geteld als interspreker codewisseling. Er is daarbij dus

niet gekeken naar de taal van de inhoudelijk gezien voorafgaande uiting (de Nederlandse vraag in uiting 29), maar naar de chronologisch gezien voorafgaande uiting (de Engelse uiting 30). Uiting 31 is dus, hoewel inhoudelijk niet verbonden aan de voorgaande uiting, wel op de vorm (Nederlands) beoordeeld als interspreker wisseling ten opzichte van de vorm (Engels) van de voorgaande uiting. Hiervoor is gekozen omdat het te tijdrovend bleek om de conversationele sequentie in alle gevallen te bepalen. Alleen naar de vorm (de taal) van een uiting ten opzichte van de voorgaande uiting kijken was wel haalbaar in dit onderzoek. Bovendien is een Engelse uiting die inhoudelijk geen onderdeel is van een conversationele sequentie in het Nederlands qua vorm wel een codewisseling, de gesprekspartners horen immers de Engelse uiting tussendoor.

Het antwoord op de waarom-vraag houdt, zoals gezegd, verband met de verschillende functies van codewisseling. Zo kan codewisseling een conversationele functie hebben of als *relief strategy* worden toegepast. Ook kan codewisseling een functie hebben in de grotere sociale context, bijvoorbeeld doordat het de *we-code*, de *they-code* of de betrokkenheid bij een bepaald gespreksonderwerp vertegenwoordigt.

De waarom-vraag wordt beantwoord door de kwalitatieve analyse van het transcript, waarbij wederom vanuit een conversatie-analytisch en sociolinguïstisch perspectief geredeneerd wordt. In de conversatie-analyse, die uitgevoerd is op een klein deel van het transcript, is er gekeken of er codewisseling is ingezet met een duidelijke conversationele functie. Hiervoor is bij een klein deel van het transcript bij elke uiting de taalhandeling weergegeven. Zo wordt het zichtbaar of en hoe die taalhandeling samenhangt met een codewisseling. Het sociolinguïstische perspectief beziet delen van het transcript in de bredere sociale context. Concepten als *we-code* en *they-code* en gemarkeerde en ongemarkeerde codewisseling, die samenhangen met de context van de opnames, zijn gekoppeld aan de codewisseling in het transcript.

Hoofdstuk 5 Analyse

In dit hoofdstuk is eerst per transcript (transcript 1, 2, 3, 4 en 5) de kwantitatieve analyse beschreven: in paragraaf 5.1 de analyse van de hoeveelheid Engelse en Nederlandse woorden en in paragraaf 5.2 de analyse van de codewisselingen. In deze paragrafen worden de transcripten eerst afzonderlijk besproken en daarna worden de cijfers van alle transcripten naast elkaar gezet. Daarna volgt de weergave van de kwalitatieve analyse in paragraaf 5.3.

5.1 Kwantitatieve analyse hoeveelheid Engels en Nederlands

Per transcript is de hoeveelheid Engels en Nederlands gemeten en weergegeven in een tabel. De hoeveelheden zijn zowel in aantallen als in percentages weergegeven. Van verschillende verhoudingen zijn percentages berekend: de verhouding tussen Nederlandse en Engelse woorden per categorie (LL, LLN, LL+LK, LK, Totaal) en de verdeling van de totale aantallen Nederlandse of Engelse woorden over de leerlingen (LL+LLN) en de vakleerkracht Engels (LK).

Transcript 1 geeft een klassikaal deel van de Engelse les weer. Er werd gepraat over een plaat, die in het leerboek staat van de methode 'Fun English'. De leerlingen werden door de leerkracht aangespoord om dingen op de plaat te benoemen en om dit in het Engels te doen. De leerlingen en de leerkracht zaten tijdens deze activiteit in een grote kring, waardoor niet alles wat er gezegd werd (bijvoorbeeld door leerlingen die niet aan de beurt waren en zachtjes tegen elkaar iets zeiden) verstaanbaar was. Gedurende 7 minuten en 45 seconden is de les opgenomen en getranscribeerd. In tabel 1.1 wordt de hoeveelheid Nederlandse en Engelse woorden van de leerlingen en de leerkracht weergegeven.

Transcript 1	LL	LLN	LL+LLN	LK	Totaal
Aantal Nederlandse woorden	65	7	72	5	77
Aantal Engelse woorden	120	24	144	521	665
Percentage Nederlands	35%	23%	33%	1%	10%
Percentage Engels	65%	77%	67%	99%	90%
Verhouding Ned. LL+LLN vs. LK			94%	6%	
Verhouding Eng. LL+LLN vs. LK			22%	78%	

Tabel 1.1 Hoeveelheid Nederlandse en Engelse woorden in transcript 1

Als er naar de kolom 'totaal' gekeken wordt, valt het op dat er veel meer Engels gebruikt is dan Nederlands; 665/90% Engelse woorden en 77/10% Nederlandse woorden. In de kolommen 'LL+LLN' en 'LK' is te zien dat de leerkracht het grootste aandeel heeft in het Engelse taalgebruik; van de 665 Engelse woorden die geteld zijn, komen er 521/78% voor rekening van de leerkracht en 144/22% voor die van de leerlingen. Verder is te zien dat de leerkracht bijna geen Nederlands praat: slechts 5 woorden/1% van haar taalgebruik is Ne-

derlands tijdens deze les. Tot slot kan er gewezen worden op het feit dat de leerlingen in gezamenlijke uitingen, die absoluut gezien weliswaar minder voorkomen dan individuele uitingen, in verhouding dan wat meer Engels praten dan wanneer ze individueel aan het woord zijn; als de leerlingen gezamenlijk antwoorden is het percentage Engels 77%, als ze individueel spreken is dat 65%.

Net als transcript 1 geeft transcript 2 een klassikaal gedeelte van de Engelse les weer. De leerkracht las een prentenboek voor, waarbij ze veel interactie over het boek uitlokte en door middel van *scaffolding* de Engelse taalproductie van de leerlingen stimuleerde. De kinderen zaten ook bij deze activiteit in een grote kring, waardoor niet alles wat er gezegd werd goed verstaanbaar was. Deze activiteit werd voorafgegaan door een klein gesprekje in het Nederlands tussen de groepsleerkracht en de leerlingen, waarmee het transcript begint. De activiteit is tot aan het einde gefilmd en getranscribeerd. Het betreft een opname van 10 minuten en 14 seconden. In tabel 1.2 wordt de hoeveelheid Nederlandse en Engelse woorden van de leerlingen en de leerkracht weergegeven.

Transcript 2	LL	LLN	LL+LLN	LK	GLK	totaal
Aantal Nederlandse woorden	141	16	157	1	33	191
Aantal Engelse woorden	119	94	213	664	0	877
Percentage Nederlands	54%	15%	42%	0%*	100%	18%
Percentage Engels	46%	85%	58%	100%*	0%	82%
Verhouding Ned. LL+LLN vs. LK			99%	1%		
Verhouding Eng. LL+LLN vs. LK			24%	76%		

Tabel 1.2 Hoeveelheid Nederlandse en Engelse woorden in transcript 2

*vanwege afronding

Ook tijdens deze activiteit is er beduidend meer Engels dan Nederlands gepraat, hoewel de percentages (18 en 82%) iets minder extreem zijn dan in transcript 1. Ook hier is het grootste deel Engelse taal afkomstig van de leerkracht; 664 oftewel 76% van de 877 Engelse woorden. De vakleerkracht Engels praat tijdens deze activiteit nagenoeg geen Nederlands en de groepsleerkracht praat helemaal geen Engels. Als er gekeken wordt naar de kolommen 'LL' en 'LLN' zien we een sterk verschil tussen individuele spraak of samenspraak van de leerlingen; tijdens deze les praten de leerlingen in verhouding nog meer Engels (85%) dan in transcript 1 als ze gezamenlijk antwoord geven. Bij individuele beurten van de leerlingen is het aandeel Engelse woorden lager dan in transcript 1, namelijk 119/46% terwijl dat in transcript 1 65% was. De leerlingen nemen gezamenlijk 24% van het totale Engelse taalgebruik op zich, de leerkracht produceert de resterende 76%.

Transcript 3 betreft een relatief korte opname (2 minuten en 38 seconden) van een activiteit in een kleinere groep: de leerkracht en acht kinderen. Tijdens deze activiteit mochten de leerlingen om de beurt een vervoersmiddel in het Engels noemen en dit (een speelgoedversie ervan) vervolgens uit een tas pakken. In tabel 1.3 zijn de hoeveelheden Engels en Nederlands tijdens deze activiteit weergegeven.

Transcript 3	LL	LLN	LL+LLN	LK	Totaal
Aantal Nederlandse woorden	62	4	66	2	68
Aantal Engelse woorden	11	0	11	209	220
Percentage Nederlands	85%	100%	86%	1%	24%
Percentage Engels	15%	0%	14%	99%	76%
Verhouding Ned. LL+LLN vs. LK			97%	3%	
Verhouding Eng. LL+LLN vs. LK			5%	95%	

Tabel 1.3 Hoeveelheid Nederlandse en Engelse woorden in transcript 3

In de kolom 'totaal' is te zien dat er ook tijdens deze activiteit meer Engels dan Nederlands is gesproken, al is het verschil ten opzichte van transcript 2 en helemaal ten opzichte van transcript 1 wat minder uitgesproken. Ook hier neemt de leerkracht het grootste deel van het Engelse taalgebruik voor haar rekening, namelijk 209 woorden/95%. De leerlingen hebben tijdens deze activiteit weinig Engels gesproken; namelijk 11 woorden/5%. Dat is vergeleken met transcript 1 en 2, waar de leerlingen respectievelijk 22% en 24% van het totaal aan Engelse woorden produceerden, beduidend minder. In deze groepsactiviteit zijn er slechts 4 gezamenlijke uitingen van de leerlingen, allemaal in het Nederlands.

Ook transcript 4 is een weergave van een activiteit in een kleinere groep van acht kinderen en de leerkracht. De activiteit was het spelen van een dominospel, waarbij de kinderen elke keer als ze een kaartje konden aanleggen, de twee plaatjes die erop stonden in het Engels moesten benoemen. Van de opname is een deel van 9 minuten en 46 seconden getranscribeerd. In tabel 1.4 zijn de hoeveelheden Engelse en Nederlandse taal te zien die de leerkracht en de leerlingen tijdens deze activiteit lieten horen.

Transcript 4	LL	LLN	LL+LLN	LK	Totaal
Aantal Nederlandse woorden	281	2	283	1	284
Aantal Engelse woorden	116	0	116	554	670
Percentage Nederlands	71%	100%	71%	0%*	30%
Percentage Engels	29%	0%	29%	100%*	70%
Verhouding Ned. LL+LLN vs. LK			100%*	0%*	
Verhouding Eng. LL+LLN vs. LK			17%	83%	

Tabel 1.4 Hoeveelheid Nederlandse en Engelse woorden in transcript 4

*vanwege afronding

Tijdens deze activiteit was 70% van het totale taalgebruik Engels, wat minder is dan het Engelse taalgebruik in transcript 1, 2 en 3. Hiervan is 17% door leerlingen voorgebracht, wat meer is dan tijdens de groepsactiviteit in transcript 3 maar minder dan tijdens de klas-sikale activiteiten in transcript 1 en 2. Voor het percentage Engels van de leerlingen ten opzichte van hun totale taalgebruik; 116 woorden/29% kan dezelfde vergelijking getrokken worden met transcript 1, 2 en 3: ten opzichte van transcript 1 en 2 (respectievelijk 67% en 58% Engels) is een kleiner deel van de taalproductie van de leerlingen Engels, ten opzichte van transcript 3 (14% Engels) juist een groter aandeel. Ook bij deze groepsactivi-

teit zijn er heel weinig gezamenlijke uitingen van de leerlingen en is het aandeel Nederlandse taal van de leerkracht te verwaarlozen.

Net als transcript 3 en 4 geeft ook transcript 5 een groepsactiviteit weer met 8 kinderen en de leerkracht. Tijdens deze activiteit kregen de leerlingen om de beurt een kaartje met een afbeelding van een dier op hun rug. De rest van de groep moest aanwijzingen geven in het Engels over het dier, zodat het kind dat het dier op z'n rug had kon raden welk dier het was. Deze activiteit duurde 11 minuten en is van het begin tot einde getranscribeerd. In tabel 1.5 zijn de hoeveelheden Engelse en Nederlandse woorden van de leerkracht en de leerlingen tijdens deze activiteit te zien.

Transcript 5	LL	LLN	LL+LLN	LK	Totaal
Aantal Nederlandse woorden	253,5	5	258,5	1	259,5
Aantal Engelse woorden	106,5	7	113,5	728	841,5
Percentage Nederlands	70%	42%	69%	0%*	24%
Percentage Engels	30%	58%	31%	100%*	76%
Verhouding Ned. LL+LLN vs. LK			100%*	0%*	
Verhouding Eng. LL+LLN vs. LK			13%	87%	

Tabel 1.5 Hoeveelheid Nederlandse en Engelse woorden in transcript 5

*vanwege afronding

In deze tabel is te zien dat ook tijdens deze activiteit meer Engels geproduceerd is dan Nederlands, waarvan 728 woorden/87% door de leerkracht en 113,5 woorden/13% door de leerlingen. In dit transcript is dus een kleiner deel van het totale Engelse aantal woorden door de leerlingen voortgebracht dan in transcript 1, 2 en 4. In tegenstelling tot de groepsactiviteiten in transcript 3 en 4 worden hier wel gezamenlijke uitingen door de leerlingen in het Engels geproduceerd. Net als in transcript 1 en 2 is het percentage Engels hoger bij de gezamenlijke uitingen dan bij de individuele uitingen van de leerlingen.

Hieronder worden de bevindingen in de analyses van de vijf transcripten samengevoegd. In de volgende tabellen worden gegevens uit de voorgaande tabellen naast elkaar gezet. Tabel 2 laat de percentages Nederlands en Engels zien per transcript en in de laatste kolom het gemiddelde percentage Nederlands en Engels.

	Transcript 1	Transcript 2	Transcript 3	Transcript 4	Transcript 5	Gemiddeld
Nederlands	10%	18%	24%	30%	24%	21%
Engels	90%	82%	76%	70%	76%	79%

Tabel 2. Percentage Nederlandse en Engelse woorden in transcript 1 t/m 5 en gemiddeld

Het valt op dat er tijdens de klassikale activiteiten (transcript 1 en 2) meer Engelse woorden geteld worden dan tijdens de groepsactiviteiten (transcript 3, 4 en 5). Ook wordt hier bevestigd dat er tijdens de Engelse lessen gemiddeld gezien meer Engels dan Nederlandse taal te beluisteren valt.

In tabel 3 is te zien hoeveel Nederlands en hoeveel Engels de leerlingen per transcript en gemiddeld hebben geproduceerd.

	Transcript 1	Transcript 2	Transcript 3	Transcript 4	Transcript 5	Gemiddeld
Nederlands	33%	42%	86%	71%	69%	60%
Engels	67%	58%	14%	29%	31%	40%

Tabel 3. Percentage Nederlandse en Engelse woorden van de leerlingen (LL+LLN) in transcript 1 t/m 5 en gemiddeld

Hoewel de percentages niet zo heel ver uit elkaar liggen, praten de leerlingen tijdens de Engelse lessen gemiddeld meer Nederlands (60%) dan Engels (40%). Het verschil tussen de klassikale en de groepsactiviteiten komt ook in deze tabel naar voren.

Tabel 4 toont hoeveel Nederlands en hoeveel Engels de leerkracht per transcript en gemiddeld heeft geproduceerd.

	Transcript 1	Transcript 2	Transcript 3	Transcript 4	Transcript 5	Gemiddeld
Nederlands	1%	0%	1%	0%	0%	0,4%
Engels	99%	100%	99%	100%	100%	99,6%

Tabel 4. Percentage Nederlandse en Engelse woorden van de leerkracht (LK) in transcript 1 t/m 5 en gemiddeld

De percentages in tabel 4 zijn heel extreem: de leerkracht praat nagenoeg geen Nederlands tijdens de Engelse les.

Tabel 5 geeft weer hoeveel van het totaal aantal Engelse woorden door de leerlingen (LL+LLN) en hoeveel er door de leerkracht zijn geproduceerd.

	Transcript 1	Transcript 2	Transcript 3	Transcript 4	Transcript 5	Gemiddeld
LL+LLN	22%	24%	5%	17%	13%	16%
LK	78%	76%	95%	83%	87%	84%

Tabel 5. Leerling- en leerkrachtaandeel in de totale Engelse taalproductie in transcript 1 t/m 5 en gemiddeld

In deze tabel valt transcript 3 op vanwege de lage bijdrage van de leerlingen aan het totale Engelse taalgebruik. Samenhangend met het aandeel Nederlandse en Engelse woorden dat in tabel 2 te zien is, zien we dat in transcript 1 en 2 de leerlingen een groter deel van het totale Engelse taalgebruik voor hun rekening nemen dan in transcript 3, 4 en 5. Verder wordt hier bevestigd dat de leerkracht de meeste Engelse taal aanlevert.

5.2 Kwantitatieve analyse codewisseling

Per transcript toont een tabel de verschillende soorten codewisseling die geteld zijn. In deze tabellen is er bovendien met percentages aangegeven hoe vaak een type codewisse-

ling in verhouding voorkomt en hoe vaak de leerlingen (LL+LLN) en de leerkracht in verhouding gebruik maken van codewisseling.

Tabel 6.1 geeft een overzicht van verschillende soorten codewisseling tijdens de klassikale activiteit die in transcript 1 wordt weergegeven: het benoemen van dingen op een plaat in het leerboek.

Transcript 1	LL	LLN	LL+LLN	LK	Totaal	%
Codewisseling binnen één woord	0	0	0	0	0	0%
Intrasententiële codewisseling	12	1	13	3	16	41%
Intersententiële codewisseling	0	0	0	0	0	0%
Interspreker codewisseling (verwacht)	12	1	13	10	23	59%
Interspreker codewisseling (onverwacht)	0	0	0	0	0	0%
Totaal aantal codewisselingen	24	2	26	13	39	
Verhouding codewisseling LL(N) vs. LK			67%	33%		

Tabel 6.1 Verschillende soorten codewisseling en leerling- en leerkrachtaandeel in codewisseling in transcript 1

Als er naar het totaal gekeken wordt van de verschillende soorten codewisseling, valt op dat er twee soorten codewisseling worden toegepast; interspreker codewisseling het meest, gevolgd door intrasententiële codewisseling. Verder is er te zien dat de leerlingen de meeste codewisseling laten horen; bijna twee keer zoveel als de leerkracht. De codewisseling die de leerkracht toepast is vooral interspreker codewisseling. De leerlingen gebruiken alleen intrasententiële en interspreker codewisseling. Deze twee types codewisseling worden door hen in gelijke mate toegepast.

In tabel 6.2 zijn de codewisselingen te zien die in transcript 2 zijn geteld. Ook dit was een klassikale activiteit: het interactief voorlezen van een prentenboek.

Transcript 2	LL	LLN	LL+LLN	LK(+GLK)	Totaal	%
Codewisseling binnen één woord	0	0	0	0	0	0%
Intrasententiële codewisseling	6	0	6	1	7	8%
Intersententiële codewisseling	0	0	0	0	0	0%
Interspreker codewisseling (verwacht)	32	6	38	39(+1)	78	92%
Interspreker codewisseling (onverwacht)	0	0	0	0	0	0%
Totaal aantal codewisselingen	38	6	44	41	85	
Verhouding codewisseling LL(N) vs. LK			52%	48%		

Tabel 6.2 Verschillende soorten codewisseling en leerling- en leerkrachtaandeel in codewisseling in transcript 2

In tegenstelling tot transcript 1, waar het merendeel van de codewisseling voor rekening van de leerlingen kwam, passen tijdens deze les de leerlingen en de leerkracht bijna even vaak codewisseling toe; de leerlingen 44 keer/52% en de leerkracht 41 keer/48%. Het gaat in dit transcript vooral om interspreker codewisseling; 78 keer/92%. De enige andere soort codewisseling die enkele keren voorkomt is intrasententiële codewisseling. De leerkracht past deze vorm van codewisseling één keer toe en de leerlingen 6 keer, in individuele beurten.

In tabel 6.3 zijn de codewisselingen weergegeven die geteld zijn in de korte opname van een groepsactiviteit: het benoemen en pakken van vervoersmiddelen uit een tas.

Transcript 3	LL	LLN	LL+LLN	LK	Totaal	%
Codewisseling binnen één woord	0	0	0	0	0	0%
Intrasententiële codewisseling	0	0	0	0	0	0%
Intersententiële codewisseling	0	0	0	1	1	4%
Interspreker codewisseling (verwacht)	10	1	11	12	23	96%
Interspreker codewisseling (onverwacht)	0	0	0	0	0	0%
Totaal aantal codewisselingen	10	1	11	13	24	
Verhouding codewisseling LL(N) vs. LK			46%	54%		

Tabel 6.3 Verschillende soorten codewisseling en leerling- en leerkrachtaandeel in codewisseling in transcript 3

Ook tijdens deze activiteit komen er maar twee soorten codewisseling voor. Het overgrote deel, 94%, is interspreker codewisseling, de andere 4%, wat één codewisseling is door de leerkracht is, bestaat uit intersententiële codewisseling. De codewisselingen zijn redelijk gelijk verdeeld over de leerkracht en de leerlingen, 54% leerkrachtcodewisseling en 46% codewisseling door de leerlingen. Net als in transcript 1 en 2 is ook hier geen interspreker codewisseling in een onverwachte richting waargenomen.

Tabel 6.4 geeft de codewisselingen weer die geteld zijn in transcript 4, waarin het dominospel van de leerkracht en een groepje kinderen wordt weergegeven.

Transcript 4	LL	LLN	LL+LLN	LK	Totaal	%
Codewisseling binnen één woord	0	0	0	0	0	0%
Intrasententiële codewisseling	20	0	20	0	20	18,5%
Intersententiële codewisseling	0	0	0	0	0	0%
Interspreker codewisseling (verwacht)	45	1	46	41	87	80,5%
Interspreker codewisseling (onverwacht)	1	0	1	0	1	1%
Totaal aantal codewisselingen	66	1	67	41	108	
Verhouding codewisseling LL(N) vs. LK			62%	38%		

Tabel 6.4 Verschillende soorten codewisseling en leerling- en leerkrachtaandeel in codewisseling in transcript 4

In deze tabel zien we een type codewisseling die we nog niet zagen in de vorige transcripten, namelijk een interspreker codewisseling door een leerling in onverwachte richting (van Nederlands naar Engels). De meeste codewisselingen, 80,5%, zijn verwachte interspreker codewisselingen. Ook intrasententiële codewisselingen komen voor, maar alleen bij de leerlingen. De leerkracht laat alleen interspreker codewisselingen horen. De leerlingen zetten tijdens deze activiteit meer codewisseling in dan de leerkracht, namelijk 64% leerlingcodewisseling tegenover 38% procent leerkrachtcodewisseling.

In tabel 6.5 zijn de codewisselingen te zien die geteld zijn in transcript 5, het dierenraadspel.

Transcript 5	LL	LLN	LL+LLN	LK	Totaal	%
Codewisseling binnen één woord	1	0	1	0	1	0,5%
Intrasententiële codewisseling	11	0	11	0	11	8%
Intersententiële codewisseling	1	0	1	0	1	0,5%
Interspreker codewisseling (verwacht)	61	2	63	57	120	88%
Interspreker codewisseling (onverwacht)	4	0	4	0	4	3%
Totaal aantal codewisselingen	78	2	80	57	137	
Percentage codewisselingen LL(N) of LK			58%	42%		

Tabel 6.5 Verschillende soorten codewisseling en leerling- en leerkrachtaandeel in codewisseling in transcript 5

Ook tijdens deze activiteit komt er een codewisseling voor die nog niet gesignaleerd was in de voorgaande transcripten, namelijk een codewisseling binnen één woord. Het is een leerling die dit type codewisseling toepast, door het Engelse inhoudsmorfeem 'fly' te verbinden aan het Nederlandse functiemorfeem '-en' en zo het woord 'flyen' creëert. Verder worden ook bij deze activiteit vooral interspreker codewisselingen ingezet. Opvallend is ook dat in dit transcript de meeste onverwachte interspreker codewisselingen voorkomen, alle in individuele uitingen van leerlingen, van Nederlands naar Engels dus. Verder gebruiken in deze activiteit de leerlingen wat meer codewisseling dan de leerkracht, namelijk 58% leerlingcodewisseling tegenover 42% leerkrachtcodewisseling. De leerkracht zet tijdens deze activiteit alleen verwachte interspreker codewisseling in.

In de laatste tabellen worden de verschillende soorten codewisseling die in de vijf transcripten geteld zijn, naast elkaar gezet. In tabel 7 staan de percentages die de mate van toepassing van de verschillende typen codewisseling weergeven naast elkaar. In de laatste kolom is te zien hoe vaak elk type codewisseling gemiddeld voorkwam.

	1	2	3	4	5	Gem.
Codewisseling binnen één woord	0%	0%	0%	0%	0,5%	0%
Intrasententiële codewisseling	41%	8%	0%	18,5%	8%	15%
Intersententiële codewisseling	0%	0%	4%	0%	0,5%	1%
Interspreker codewisseling (verwacht)	59%	92%	96%	80,5%	88%	83%
Interspreker codewisseling (onverwacht)	0%	0%	0%	1%	3%	1%

Tabel 7. Percentages van de toepassing van verschillende typen codewisseling in transcript 1 t/m 5 en gemiddeld

Deze tabel bevestigt dat verwachte interspreker codewisseling het meest ingezet wordt tijdens de Engelse lessen. In alle transcripten, behalve transcript 1, is meer dan 80% van de codewisselingen interspreker codewisseling. De vorm van codewisseling die daarna het

meest gebruikt wordt is intrasententiële codewisseling, een vorm die in transcript 1 vaker voor komt dan in de andere transcripten. Hoe minder vaak een type codewisseling voorkomt, hoe meer de percentages in de verschillende transcripten bij dat type codewisseling relatief van elkaar verschillen. Dit logische feit geeft aan dat hoe lager het gemiddelde, hoe minder het zegt over het voorkomen van een type codewisseling in de verschillende transcripten.

Tabel 8 biedt een overzicht van de mate waarin de leerlingen en de leerkracht gebruik maken van codewisseling tijdens de Engelse les.

	Transcript 1	Transcript 2	Transcript 3	Transcript 4	Transcript 5	Gemiddeld
LL+LLN	63%	52%	46%	62%	58%	56%
LK	37%	48%	54%	38%	42%	44%

Tabel 8. Mate waarin leerlingen en leerkracht gebruik maken van codewisseling in transcript 1 t/m 5 en gemiddeld

In elk transcript, behalve in transcript 3, maken de leerlingen vaker dan de leerkracht gebruik van codewisseling. De gemiddelden lopen niet zo heel sterk uit elkaar: de leerlingen nemen 56% van de codewisselingen voor hun rekening, de leerkracht 44%.

In de laatste tabel is tenslotte een overzicht te zien van het aantal keer dat een type codewisseling door de leerlingen of de leerkracht is gebruikt.

Transcript 1 t/m 5	LL+LLN	LK
Codewisseling binnen één woord	1	0
Intrasententiële codewisseling	50	4
Intersententiële codewisseling	1	1
Interspreker codewisseling (verwacht)	171	159
Interspreker codewisseling (onverwacht)	5	0

Tabel 9. Aantal keer dat een type codewisseling door leerlingen of leerkracht gebruikt is.

Het valt op dat leerlingen veel vaker intrasententiële codewisseling toepassen dan de leerkracht. Ook interspreker codewisseling komt bij leerlingen vaker voor, maar dit verschil is relatief gezien minder groot dan het verschil bij de intrasententiële codewisseling tussen leerlingen en leerkracht. Verder hebben alleen leerlingen codewisseling binnen één woord en onverwachte interspreker codewisseling laten horen.

5.3 Kwalitatieve analyse codewisseling

In de kwalitatieve analyse, die uitgevoerd is om aanvullende informatie over het hoe en waarom van codewisseling door de leerlingen en de leerkracht te verkrijgen, is er om te beginnen gekeken naar de bredere context van de waargenomen codewisselingen. Hieron-

der worden enkele fragmenten uit het transcript weergegeven en vanuit een sociolinguïstische invalshoek besproken.

De (on)gemarkeerdheid van de Nederlandse en Engelse taal wordt eerst onder de loep genomen. De leerlingen zijn zich er van bewust dat het de bedoeling is om tijdens de Engelse les Engels te praten. Uiting 56 in het volgende fragment laat dit duidelijk zien:

54	LLstefan	[Dylan zei vlinder
55	LK	[o::h
56	LL	[ja maar nu moet ie het in 't Engels [zeggen!
57	LLdylan	[Butterfly

Fragment 3. Bron: transcript 5

Dit bewustzijn kan er toe leiden dat leerlingen van het Nederlands naar het Engels switchen, oftewel in onverwachte richting, zoals in uiting 57 in bovenstaand fragment gebeurt.

Het wordt door de leerkracht erg gewaardeerd als de leerlingen iets in het Engels zeggen. Dit blijkt bijvoorbeeld uit fragment 4. In uiting 111 is te lezen dat de leerkracht de intrasententiële codewisseling van Nederlands naar Engels in de voorgaande uiting van een leerling heel goed vindt:

110	LL	Slingert aan the tree
111	LK	Oh, ok, the tree is very good

Fragment 4. Bron: transcript 5

Het gebruik van Engelse taal wordt zeer gewaardeerd door de leerkracht, maar ook Nederlandse uitingen worden door de leerkracht geaccepteerd en gewaardeerd als volwaardige bijdragen aan de interactie. Dit blijkt uit de antwoorden op vraag 11 en 12 van de vragenlijst voor de leerkracht (zie bijlage 1) en uit onderstaand fragment, waar de leerkracht inhoudelijk in het Engels reageert op een Nederlandse uiting van een leerling.

126	LL	Vorige keer mochten we 't wel aanleggen
127	LK	Yea::h and then w- some other children later said no:: not to do it like that so we changed again. Ok, ehm, a truck and a bike

Fragment 5. Bron: transcript 4

De sociolinguïstische context tijdens de gefilmde Engelse lessen schrijft dus voor dat Engels taalgebruik ietsje meer gewaardeerd wordt dan Nederlands taalgebruik, maar dat beide talen gebruikt kunnen en mogen worden. Het is dus een context waar de leerlingen zowel Nederlands als Engels ongemarkeerd kunnen gebruiken.

Voor het taalgebruik van de leerkracht geldt wel een duidelijke gemarkeerde en ongemarkeerde keuze. Uit de richtlijnen voor vvtto van het Europees Platform en uit de antwoorden op vraag 5 en 6 van de vragenlijst voor de leerkracht valt op te maken dat Engels voor de leerkracht de ongemarkeerde taalkeuze is, en Nederlands de gemarkeerde taalkeuze. De leerkracht gebruikt in de getranscribeerde lessen 0% tot 1% Nederlands, wat bijna niets is. Het Nederlands van de leerkracht bestaat, naast een opvallende uitzondering die hieronder aan bod komt, uit de woordjes ‘ja’, ‘hè’ en ‘en’. Dit zijn geen inhoudswoorden, lijken sterk op de Engelse equivalenten ‘yeah’, ‘huh’ en ‘and’ en zijn alleen op grond van de Nederlandse uitspraak als Nederlands aangemerkt. Het ‘hè’ aan het einde van een zin is een zogenaamde *tag-switch*, waarvan fragment 6 een voorbeeld toont.

5	LK	Ok and we point he ((wijst in boek)), I can see a teddybear, >yeah<, st
---	----	--

Fragment 6. Bron: transcript 1

Vanwege het zeer beperkte Nederlandse taalgebruik van de leerkracht is de Nederlandse uiting 7 in fragment 7 zeer gemarkeerd:

5	LK	I like those flowers, they're very nice ((haalt bloemen van de tafel en zet ze weg))
6	LL	Ik heb er [ook een gemaakt
7	LK	[Erg mooi. Now, ssh

Fragment 7. Bron: transcript 3

De onderzoekers Macaro (2005) en Kamwangamalu (2010) noemen iets prijzen of afwijzing één van de functies van codewisseling door de leerkracht. Inderdaad wordt deze opvallende codewisseling ingezet om waardering te uiten over de bloemen die de leerlingen gemaakt hebben. Een interessant contextgegeven hierbij is dat de leerkracht ‘erg mooi’ zei, toen ze met de rug naar en wat verder van de leerlingen af stond, omdat ze de bloemen aan het wegzetten was in de buurt van de camera.

Het onderscheid tussen een *we-code* en een *they-code* hangt samen met de (on)gemarkeerdheid van een taalkeuze. Voor de leerkracht maakt de taalkeuze veel verschil; ze onderschrijft of doorstreept er haar eigen norm (zie antwoord op vraag 5 en 6 in de vragenlijst, bijlage 1) en die van het vvto (volgens het Europees Platform) mee. Eventueel kan er gesteld worden dat deze norm om Engels te spreken in een vvto-situatie de *we-code* bepaalt. Leerkrachten die Nederlands praten terwijl ze vvto geven, hanteren dan de *they-code*, de code van de leerkrachten die zich niet (kunnen) conformeren aan de vvto-norm. Toch is dit onderscheid niet direct relevant in de onderwijssituatie en in de interactie die daar plaatsvindt, omdat deze *they-code* van de leerkrachten voor de andere sprekers in deze context, de leerlingen, niet zo expliciet als *they-code* geldt. Omdat de taalkeuze van de leerlingen tijdens de Engelse les niet sterk gemarkeerd of ongemarkeerd is, is er voor hen geen sterk onderscheid tussen een *we-code* en een *they-code*. In deze context is het juist zo, dat wanneer vvto-leerkrachten ‘hun’ *they-code* die tijdens de Engelse les geldt, dus Nederlands, spreken, ze in plaats van afstand juist toenadering tot de leerlingen bewerkstelligen. Dit is mogelijk doordat de context van de Engelse vvto-situatie, die bepaalt dat voor leerlingen Nederlands en Engels ongeveer even gemarkeerd zijn, doorbroken wordt als de leerkracht Nederlands praat, waardoor de Nederlandse moedertaal weer de ongemarkeerde taal wordt voor de leerlingen.

Naast een sociolinguïstische insteek bevat deze kwalitatieve analyse ook een conversatie-analyse, waarin wordt bekeken hoe de toegepaste codewisseling interacteert met de taalhandelingen in de interactie. In fragment 8 is de conversatie-analyse van een klein deel van transcript 1 weergegeven. Rechts naast de uitingen, in de grijze kolommen, worden de bijbehorende conversationele functies (taalhandelingen) en de functies van de codewisseling genoemd.

In dit deel van het transcript geeft de leerkracht beurten aan leerlingen, die dan iets moeten noemen wat ze op de plaat in het leerboek zien. Als Stefan de beurt krijgt, is de vraag ‘what can you see’ al zo vaak gesteld, dat een beurttoekenning door de leerkracht in feite tegelijkertijd de vraag ‘what can you see’ inhoudt. Daarom is de taalhandeling die in uiting 114 gedaan wordt, niet alleen een beurttoekenning (door het noemen van de naam ‘Stefan’), maar ook een impliciete vraag.

114	LK	Ssh <e::n> Stefan	Beurttokenning en impliciete vraag: 'what can you see?'	
115	LLN	[()		
116	LLstefan	[varken	Antwoord (1)	LL interspreker cw naar Nederlands: <i>relief strategy</i>
117	LK	Oh eh .hH ((klapt twee keer in handen)) sst eh <u>Niels</u> , did you listen to Stefan? No!	Ordehandhaving en gespreksorganisatie	LK interspreker cw naar Engels: didacti- sche sturing van de taalkeuze
120	LLstefan	Ehm, ik zie een varken	Antwoord (2)	LL: interspreker cw naar Nederlands: <i>relief strategy</i>
121	LK	Ok now in Eng[lish I can see	Acceptatie van ant- woord (2), aansporing tot Engels praten, voorstel tot afmaken van de zin = impliciete vraag 'hoe zeg je var- ken in het Engels?'	LK: interspreker cw naar Engels: didacti- sche sturing van de taalkeuze
122	LL	[varken	Interruptie en ant- woord (3) door een andere leerling	LL: interspreker codewisseling naar Nederlands: <i>relief strategy</i>
123	LL	Five	Antwoord (4)	LL: interspreker cw naar Engels: toena- dering tot leer- kracht
124	LL	°°pig pig pig°	Hulp bieden bij het juiste antwoord geven	
125	LLstefan	Pig	Antwoord (5)	

Fragment 8. Bron: transcript 1

De codewisseling in uitingen 116, 120 en 122 van leerlingen zijn geïnterpreteerd als *relief strategy*. De leerlingen willen een goed antwoord geven, want een goed antwoord is conversationeel en sociaal gezien gewenst. Ze weten echter niet hoe ze dat in het Engels moeten zeggen en daarom geven ze in het Nederlands antwoord op de Engelse vraag van de leerkracht. Het Nederlands is daarom een *relief strategy*, als de conversatie niet in het Engels lukt, dan maar in het Nederlands. De Nederlandse uiting 120 start met de *hesitation marker* 'Ehm', volgens Auer & Eastman (2010) een signaal van *participant-related codeswitching*, oftewel codeswitching die met de taalvaardigheid of taalvoorkeur van de gespreksdeelnemer te maken heeft. Dit kan duiden op een dilemma van de leerling: geef ik een goed antwoord in het Nederlands of geef ik een misschien fout antwoord in het iets meer gewaardeerde Engels?

Uiting 121 laat zien dat de leerkracht enerzijds Nederlands taalgebruik accepteert (door de bevestiging 'ok') en anderzijds dat ze Engels taalgebruik stimuleert (door de zin 'now in English'). Deze gegevens komen overeen met de antwoorden 11 en 12 in de vragenlijst voor de leerkracht, waarin ze exact deze attitude ten opzichte van Nederlands en Engels taalgebruik door de leerlingen omschrijft.

Tijdens de aansporing van de leerkracht om Engels te praten in uiting 121 is er nog een leerling die het antwoord in het Nederlands noemt in uiting 122. De aansporing van de leerkracht heeft wel effect, want er volgt een Engelse uiting (123), maar leidt niet direct tot het inhoudelijk gewenste antwoord. Er is samenwerking voor nodig, zie uiting 124, om qua inhoud (pig/varken) en vorm (in het Engels) tot het juiste antwoord te komen, wat in uiting 125 dan uiteindelijk lukt.

Uiting 123 was niet het juiste antwoord op de vraag van de leerkracht, maar het was wel een codewisseling van een leerling van het Nederlands naar het Engels. De functie van deze codewisseling is geïnterpreteerd als 'toenadering zoeken tot de gesprekspartner'. Juist omdat het antwoord niet voldoet aan de conversationele voorkeur voor een goed antwoord, lijkt het logisch om aan te nemen dat de uiting gedaan is om dan maar door middel van codewisseling naar het Engels toenadering te creëren. Auer (1998) benoemt het beïnvloeden van convergentie of divergentie in een gesprek als één van de conversationele functies van codewisseling. Deze conversationele functie hangt sterk samen met de sociolinguïstische context van de interactie. De context schrijft voor dat zowel Nederlands en Engels gewaardeerd worden door de leerkracht, maar Engels net ietsje meer. Door in het Engels te reageren creëert de leerling dus toenadering tot de leerkracht.

De codewisselingen van de leerkracht zijn getypeerd als 'didactische sturing van de taalkeuze'. Het gebruiken van de doeltaal als voertaal is een didactisch uitgangspunt van vvto. Doordat de leerkracht na een Nederlandse uiting van een leerling weer switcht naar het Engels, stuurt de leerkracht de taalkeuze in de conversatie.

Hoofdstuk 6 Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk worden eerst per deelvraag de conclusies weergegeven. Daarna wordt dit onderzoeksverslag afgerond door de hoofdvraag te beantwoorden, de eindconclusies te trekken en door tot slot de discussie die mogelijk is naar aanleiding van dit onderzoek te bespreken.

6.1 Conclusies bij deelvraag 1

Deelvraag 1: *Hoeveel Nederlands en hoeveel Engels gebruiken de leerlingen en de leerkracht tijdens de Engelse les?*

Hypothese 1a: *De leerlingen gebruiken meer Engels dan Nederlands tijdens de Engelse les.*

Hypothese 1b: *De leerkracht gebruikt meer Engels dan Nederlands tijdens de Engelse les.*

Deelvraag 1 heb ik getracht te beantwoorden door het uitvoeren van een kwantitatieve analyse van de opnames die gemaakt zijn tijdens de Engelse les aan groep 2 leerlingen. De antwoorden kunnen duidelijk maken of de hypothesen 1a en 1b bevestigd of ontkracht worden. Deelvraag 1 is op verschillende manieren te beantwoorden: door aan te geven in hoeverre Engels en Nederlands deel uitmaken van de totale taalproductie van de leerlingen respectievelijk de leerkracht, of door aan te geven hoeveel Engels en Nederlands de leerlingen en de leerkracht samen produceren. Het eerste antwoord kan de hypothesen bij deze deelvraag bevestigen of ontkrachten en wordt hier eerst besproken.

Tabel 3 in hoofdstuk 5, paragraaf 5.1 laat zien dat er in alle transcripten gemiddeld 60% Nederlands wordt gesproken door de leerlingen, en dus 40% Engels. Dat betekent dat hypothese 1a niet blijkt te kloppen, want de leerlingen praten niet meer, maar juist minder Engels dan Nederlands tijdens de Engelse les. Zelfs als de korte opname van transcript 3, waarin de leerlingen relatief heel weinig Engels en heel veel Nederlands spreken, niet wordt meegerekend in het gemiddelde aandeel Nederlands, blijft het percentage Nederlands nog wat hoger (namelijk 54%) dan het percentage Engels.

Een Engels aandeel van 40% in de totale taalproductie van de leerlingen is echter zeker niet weinig; 40% om 60% ligt niet zo ver af van half om half en van een bevestiging van de hypothese. Op grond van de theorie was het lastig te voorspellen hoeveel Engels de leerlingen zouden gebruiken tijdens de Engelse les. Daarom werd de hypothese die werd opgesteld, namelijk dat leerlingen meer Engels dan Nederlands zouden praten, gebaseerd op de uitgangspunten van vvto. Uitgangspunten komen echter vaak niet overeen met de werkelijkheid. De kwantitatieve analyse biedt op dit punt dus waardevolle informatie, omdat het feitelijke gegevens aanlevert over de voertaal in een vvto context, die bij de leer-

lingen dus nog iets meer Nederlands is dan Engels. Het gegeven dat zowel Nederlands als Engels een behoorlijk aandeel hebben in het totale taalgebruik van de leerlingen valt goed te rijmen met de onvoorspelbaarheid van de kwestie.

In tabel 3 is ook te zien dat de hypothese wél bevestigd zou worden als er alleen naar de klassikale activiteiten gekeken zou worden in transcript 1 en 2. In die transcripten praten de leerlingen namelijk wél meer Engels dan Nederlands, respectievelijk 67% en 58%. In de analyse van de transcripten 1, 2 en 5, waar gezamenlijke uitingen van de leerlingen voorkwamen (tabel 1.1, 1.2 en 1.5 in paragraaf 5.1) is verder te zien dat deze gezamenlijke uitingen het percentage Engels in het taalgebruik van de leerlingen flink opkrieken; de gezamenlijke uitingen van de leerlingen waren namelijk voor respectievelijk 77%, 85% en 58% in het Engels.

Het verschil in Nederlandse en Engelse taalproductie van de leerlingen tussen klassikale activiteiten en activiteiten in een kleinere groep kan wellicht verklaard worden door naar de aard van de interactie te kijken in die verschillende situaties. Terwijl in een klassikaal gesprek de (waargenomen) interactie vooral plaatsvindt tussen de Engels sprekende leerkracht en verschillende leerlingen, is er in een kleinere groep meer ruimte voor communicatie tussen de leerlingen onderling en/of is deze onderlinge communicatie beter waargenomen. De communicatie tussen leerlingen onderling zal vaker in hun eerste taal (Nederlands) dan in hun tweede taal (Engels) plaatsvinden, zoals De Mejía (2002) aangaf als probleem van het vreemdetalenonderwijs aan jonge kinderen.

Deze uitkomst, dat leerlingen in een kleinere groep minder gebruik maken van de vreemde taal, lijkt tegenstrijdig met de bevinding van de onderzoekers Parke & Drury (2001), dat het spreken van een vreemde taal in een grote groep een te grote druk legt op de leerlingen, terwijl een informele, één-op-één interactie laat zien dat ze meer en complexere uitingen kunnen doen in de vreemde taal. Toch wordt deze bevinding van Parke & Drury mogelijk niet tegengesproken in dit onderzoek. Dit kan worden uitgelegd door de term 'complexe taal' nader te beschouwen.

Bij de activiteit in transcript 2 maakte de leerkracht veel gebruik van de didactische techniek *scaffolding*, bijvoorbeeld door de invulzin 'I hear a in my ear' veel terug te laten komen. Daarbij gaf ze non-verbaal aan dat alle leerlingen mee mochten praten. Het gevolg was dat er tijdens die activiteit veel gezamenlijke uitingen zijn gedaan door de leerlingen, waarvan er veel in het Engels waren. Dit wijst erop dat *scaffolding* in een klassikale situatie inderdaad, zoals in het theoretisch kader beschreven is, meer taalproductie in de vreemde taal uitlokt. Wel is het zaak bij taalproductie een onderscheid te maken tussen zelf praten en napraten; er worden tijdens deze activiteit weliswaar meer Engelse zinnen door de kinderen geproduceerd, maar deze zinnen zijn niet door hen zelf geconstrueerd. Het is een vergemakkelijkte, niet-complexe vorm van 'taalproductie', vandaar 'taalproductie' tussen aanhalingstekens. In de groepsactiviteiten, waar geen of veel minder *scaffolding* voorkwam, is het aandeel vergemakkelijkte Engelse taalproductie waarschijnlijk minder in verhouding met het aandeel zelfgeconstrueerde Engelse taal. Een zelfgeconstrueerde Engelse

zin is zeer waarschijnlijk simpeler dan de nageprate Engelse taal, maar vanuit de taalactiviteit van de leerling gezien wellicht juist wel complexer; het cognitieve proces dat voorafgaat aan zelf taal construeren is, naar ik aanneem, grammaticaal gezien complexer dan het cognitieve proces dat voorafgaat aan taal napraten. Als dat zo is, kan er geconcludeerd worden dat de Engelse taalproductie van de leerlingen in kleinere groepen van een andere kwaliteit is dan de Engelse taalproductie van de leerlingen in de klassikale activiteiten. Nader onderzoek zou deze conclusie verder moeten onderbouwen.

Een nadere beschouwing van de hoeveelheid Engels die de leerlingen in individuele uitingen hebben laten horen in transcript 1 en 2 (zie tabel 1.1 en 1.2 in paragraaf 5.1) wijst uit dat alleen in transcript 1 de leerlingen ook individueel meer Engels dan Nederlands hebben gepraat. Dit is te verklaren doordat tijdens de activiteit die in transcript 1 weergegeven wordt, de leerkracht ook *scaffolding* toepaste (I can see ...), maar individuele beurten gaf in plaats van dat ze het in koor reageren stimuleerde, zoals in transcript 2. Het hoge gehalte aan gezamenlijke Engelse uitingen, oftewel het 'makkelijke' Engelse taalgebruik, bepaalt in transcript 2 het hoge Engelse gehalte van het taalgebruik van de leerlingen. Met gezamenlijke Engelse uitingen wordt de druk, oftewel de spreekangst, zoals die door Parke & Drury (2001) gesignaleerd is bij taallessen met de hele klas, wel mooi omzeild.

Het taalgebruik van de leerkracht in alle transcripten gemiddeld, te zien in tabel 4 in paragraaf 5.1, is 99,6% Engels tegenover 0,4% Nederlands, wat hypothese 1b zeer overtuigend bevestigt. Daarmee onderstreept deze leerkracht haar eigen norm en die van het Europees Platform voor vvto, die beide voorschrijven dat er door de leerkracht alleen Engels gesproken mag worden. Een kanttekening hierbij is, dat deze uitkomst waarschijnlijk niet representatief is voor de gemiddelde vvto-leerkracht in Nederland. Uit een onderzoek van Van Holten (2011), waarin dezelfde leerkracht is geobserveerd als in dit onderzoek, blijkt dat deze vvto-leerkracht meer en beter Engels praat tijdens de Engelse les in vergelijking met andere vvto-leerkrachten.

Het tweede mogelijke antwoord op deelvraag 1, dat aangeeft hoeveel Engels en Nederlands de leerlingen en de leerkracht samen produceren, is te vinden in tabel 2 in paragraaf 5.1. Daarin is af te lezen dat er in alle transcripten gemiddeld 21% Nederlands en 79% Engels wordt gesproken door de leerlingen en leerkrachten samen. Hieruit kan geconcludeerd worden dat Engels voor 79% de voertaal is tijdens de Engelse les. De insteek van vvto, dat de doeltaal de voertaal moet zijn, gaat in de praktijk dus niet helemaal op. Zoals in de voorgaande alinea's duidelijk werd, komt dat niet zozeer door het taalgebruik van de (deze) leerkracht, maar des te meer door dat van de leerlingen.

6.2 Conclusies bij deelvraag 2

Deelvraag 2: *Hoe en waarom wordt er door de leerlingen en de leerkracht gewisseld tussen Nederlands en Engels tijdens de Engelse les?*

Hypothese 2a: *De leerlingen zullen codewisseling nog niet zoveel als conversationele strategie maar wel als 'relief strategy' inzetten, dus van het Engels naar het Nederlands wisselen en hiervoor zowel intrasententiële, intersententiële, interspreker codewisseling als codewisseling binnen één woord toepassen.*

Hypothese 2b: *De leerkracht zal codewisseling toepassen in de vorm van interspreker codewisseling van het Nederlands naar het Engels, om de norm dat er Engels gesproken wordt, te bewaken.*

Deelvraag 2 kan net als deelvraag 1 op twee manieren worden opgevat: wat laten de leerlingen en de leerkracht afzonderlijk zien en wat laten ze gezamenlijk zien. Hieronder wordt wederom eerst ingegaan op de afzonderlijke antwoord en daarna op het gezamenlijke antwoord. Met twee verschillende analyses is er geprobeerd een antwoord te vinden op deelvraag 2; een kwantitatieve analyse van vooraf geselecteerde typen codewisseling door de leerlingen en de leerkracht en een kwalitatieve analyse met een sociolinguïstische en conversatie-analytische insteek. De conclusies die de kwantitatieve en de kwalitatieve analyses gezamenlijk opleveren zullen duidelijk maken of de hypothesen overeind blijven of weerlegd worden. In de bespreking van het hoe en waarom van codewisseling door de leerlingen en de leerkracht zal er eerst naar de kwantitatieve en daarna naar de kwalitatieve analyse gekeken zal worden. Het antwoord wat betreft de codewisseling door de leerlingen komt eerst aan bod, daarna wordt het hoe en waarom van leerkrachtcodewisseling besproken.

In tabel 9 in paragraaf 5.2 is te zien op welke manier de leerlingen codewisseling toegepast hebben. Er kan geconcludeerd worden dat de leerlingen grotendeels met interspreker codewisseling, af en toe met intrasententiële codewisseling en zeer sporadisch met intersententiële codewisseling of codewisseling binnen één woord tussen het Nederlands en het Engels wisselen. Dit houdt in dat de leerlingen volgens de hypothese inderdaad alle gemeten vormen van codewisseling toegepast hebben. Toch wordt de stelling op dit punt niet bepaald overtuigend bevestigd, omdat de laatstgenoemde vormen van codewisseling beiden slechts één keer voorkwamen. Verder is de richting van de interspreker codewisseling te zien in tabel 9; het blijkt dat leerlingen veel vaker van Engels naar Nederlands wisselen dan andersom, maar soms ook in de andere richting. Dit gegeven weerlegt de hypothese dat leerlingen (altijd) van Engels naar Nederlands wisselen, maar er kan wel gesteld worden dat de leerlingen meestal deden wat er in de hypothese voorspeld werd, namelijk wis-

selen van Engels naar Nederlands. Dit gegeven duidt er ook op dat leerlingen deze codewisselingen inderdaad vaak toepassen als *relief strategy*, waarbij een codewisseling naar het Nederlands als lapmiddel voor hiaten in het Engels fungeert.

De kwalitatieve analyse van de codewisseling van de leerlingen ondersteunt de kwantitatieve uitkomst. De norm dat er Engels gesproken wordt in een vvto-situatie is direct van toepassing op de leerkracht, maar geldt indirect ook voor de leerlingen, omdat de leerkracht Engels taalgebruik iets meer waardeert dan Nederlands taalgebruik. Dit verklaart waarom de leerlingen sporadisch een interspreker codewisseling in de voor hun onverwachte richting doen, namelijk ook van Nederlands naar Engels en waarom hypothese 2a op dit punt niet helemaal bevestigd wordt.

De regel dat Engels de voertaal moet zijn verklaart echter niet waarom de leerlingen meestal van Engels naar Nederlands wisselen. De conversatie-analyse in paragraaf 5.3 levert hier meer informatie; de leerlingen gebruiken codewisseling hier één keer om toenadering te creëren tot de gesprekspartner, maar meerdere keren als *relief strategy*. De uitkomst van deze korte conversatie-analyse bevestigt de stelling in hypothese 2a dat de leerlingen codewisseling vooral als *relief strategy* toepassen. Tevens verwijst dit conversatie-analytische gegeven naar een sociolinguïstische contextfactor die relevant is voor de leerlingen, namelijk het feit dat zij zich in een leersituatie bevinden waarin zij de doeltaal nog niet helemaal beheersen.

De kwalitatieve analyse bevestigt niet alleen de uitkomsten van de kwantitatieve analyse van codewisseling, maar voegt ook extra informatie over het waarom van codewisseling toe. Sociolinguïstisch gezien is de codewisseling van de leerlingen vaak *discourse related*, omdat zij elke keer als ze van het Engels naar het Nederlands switchen als *relief strategy* dat doen om de conversatie goed te laten verlopen. Soms is de codewisseling van de leerlingen *participant related*, bijvoorbeeld als er gewisseld wordt naar het Engels om toenadering te bewerkstelligen tot de leerkracht; de leerling houdt dan rekening met de voorkeur van de leerkracht voor de Engelse taal, ook wel de *we-code* van de leerkracht.

Wat de leerkracht betreft is in tabel 9 in paragraaf 5.2 te zien dat zij niet alle soorten codewisseling die gemeten zijn in het transcript gebruikt heeft. De leerkracht gebruikt voornamelijk interspreker codewisseling, sporadisch intrasententiële codewisseling en één keer intersententiële codewisseling. De hypothese dat de leerkracht (alleen) interspreker codewisseling gebruikt, wordt met deze gegevens niet helemaal bevestigd omdat de leerkracht ook enkele andere vormen van codewisseling liet horen naast interspreker codewisseling, maar er kan wel gesteld worden dat de leerkracht vooral interspreker codewisseling gebruikt heeft en de hypothese daarmee grotendeels bevestigd wordt.

Als de paar intrasententiële codewisselingen en de enkele intersententiële codewisseling nader beschouwd worden, blijkt bovendien dat de interpretatie van deze codewisselingen niet zo heel solide is. De vier intrasententiële codewisselingen die de leerkracht toepaste, zijn niet erg uitgesproken en zouden ook wel anders geïnterpreteerd kunnen worden. Het gaat om het snel uitgesproken woordje 'probeer' (uiting 7, transcript 1), wat

misschien niet goed verstaan is en dus in het transcript tussen haakjes staat. De volgende getelde intrasententiële codewisselingen betreffen het woordje 'ja' (uiting 82, transcript 1) en tweemaal 'en' (uiting 141, transcript 1 en uiting 51, transcript 2); beide woorden die erg veel lijken op hun Engelse equivalenten 'yeah' en 'and' en slechts op grond van uitspraak als Nederlands zijn aangemerkt. De enige intersententiële codewisseling die bij de leerkracht geteld is, is ook niet erg overtuigend. Het gaat hier namelijk om uiting 7 in transcript 3, oftewel fragment 7 in paragraaf 5.3, waar de leerkracht 'Erg mooi. Now, ssh' zegt. Ten eerste is de tweede zin 'Now, ssh' als Engels geïnterpreteerd op grond van de uitspraak, maar als het Engelse accent genegeerd wordt is de zin vanwege de overeenkomst in klank en betekenis ook op te vatten als een Nederlands vervolg op 'erg mooi'. Ten tweede zijn de onderscheiden zinnen 'Erg mooi. Now, ssh' beide niet volledig en zou hier wellicht geen echte intersententiële codewisseling plaatsvinden. Het probleem van het afbakenen van wat hier als zin beschouwd wordt en wat niet, is een voorbeeld van het probleem dat Gardner-Chloros (2009) noemde met betrekking tot de grammaticale beschrijving van codewisseling in spontane spraak.

In tabel 9 is verder te zien dat de leerkracht geen enkele keer interspreker codewisseling toepast in de onverwachte richting, dus van het Engels naar het Nederlands. Het deel van de hypothese dat voorspelde dat de leerkracht van Nederlands naar Engels zou wisselen, wordt hiermee dus geheel bevestigd. Het gebruik van interspreker codewisseling van Nederlands naar Engels wijst erop dat de leerkracht codewisseling, zoals gesteld in hypothese 2b, inderdaad gebruikt om ervoor te zorgen dat er zoveel mogelijk Engels gesproken wordt. Onderstaande beschouwing van de kwalitatieve analyse kan hier wellicht nog meer bevestiging voor bieden.

De wijdere context van de Engelse lessen, die in de kwalitatieve analyse beschreven is, bevestigt inderdaad waarom de leerkracht vooral interspreker codewisseling naar het Engels toepast; voor de leerkracht is de *we-code* en de ongemarkeerde taalkeuze het Engels. De conversatie-analyse in paragraaf 5.3 liet zien dat de leerkracht enerzijds Nederlands taalgebruik accepteert en anderzijds Engels taalgebruik stimuleert. Dit duidt erop dat de leerkracht de norm dat er Engels gesproken wordt, door aansporing om Engels te praten en door codewisseling naar het Engels, bewaakt.

De codewisseling van de leerkracht is *participant related*, want door op Nederlandse uitingen te reageren houdt de leerkracht rekening met de voorkeur voor en vaardigheid in de Nederlandse taal van de leerlingen. De codewisseling van de leerkracht is ook *situational* te noemen: de invloed van de situatie, waarin de Engelse taal leren het doel is, is zichtbaar bij elke interspreker codewisseling waarmee de leerkracht de conversatie richting de Engelse taal stuurt.

Het gezamenlijke antwoord op de hoe-vraag blijkt uit voorgaande alinea's en wordt bevestigd in tabel 7 in paragraaf 5.2; er wordt vooral, namelijk voor gemiddeld 83% van alle verschillende getelde code-wisselingen, tussen sprekers van taal wordt gewisseld; interspreker codewisseling is dus het type codewisseling dat het meest voorkomt. Wat het

gezamenlijke antwoord op de waarom-vraag bij codewisseling door leerlingen en leerkrachten betreft: de leerlingen en de leerkracht gebruiken codewisseling voor verschillende doeleinden, maar beide partijen zetten heel soms (de leerlingen) of heel veel (de leerkracht) *participant related* codewisseling in.

6.3 Conclusie en discussie bij de hoofvraag

Hoofdvraag: *Op welke manier worden de Nederlandse en de Engelse taal ingezet in een Engelse les aan Nederlandstalige groep 2 leerlingen?*

Het antwoord op de hoofdvraag is een samenvatting van de in paragraaf 6.1 en 6.2 getrokken conclusies en dus niet meer zo verrassend: de leerlingen maken vooral gebruik van de Nederlandse taal, omdat zij de Engelse taal nog niet voldoende beheersen en de leerkracht gebruikt vooral de Engelse taal, om te zorgen dat er voldoende Engels gesproken wordt tijdens de Engelse les. Uit het feit dat de leerlingen meer Nederlands praten dan Engels, blijkt dat zij maar wat graag willen communiceren tijdens de Engelse les. Als dat niet in het Engels gaat, dan maar in het Nederlands. Het gegeven dat de leerkracht ervoor zorgt dat er zoveel mogelijk Engels gepraat wordt in de les, duidt erop dat er in de Engelse les aan oudste kleuters uitgegaan wordt van een communicatieve benadering van tweedetaal, waarbij leerders geacht worden zoveel mogelijk een taal te leren door die taal te gebruiken, receptief en productief.

In de gefilmde Engelse lessen zijn zowel de nadelen van het gebruik van meerdere talen als de voordelen van codewisseling waargenomen. De nadelen zijn bijvoorbeeld dat er geen echte noodzaak is om de tweede taal te gebruiken en dat kinderen onderling in hun moedertaal praten en daardoor minder oefenen met de tweede taal (De Mejía, 2002). Uit de analyses bleek dat beide ‘problemen’ voorkwamen; de kinderen hóeven niet per se in het Engels te praten om hun boodschap over te brengen, zo bleek uit de kwalitatieve analyse, en inderdaad werd er meer Nederlands gepraat bij activiteiten waar er meer (waargenomen) communicatie tussen leerlingen onderling was. De voordelen van codewisseling door de leerkracht, bijvoorbeeld solidariteit tonen met de leerlingen en gebrek aan begrip compenseren (Macaro, 2005), waren ook zichtbaar. De leerkracht bereikte solidariteit en begrip niet door in haar taalproductie van code te wisselen, maar wel door in haar taalreceptie van code te wisselen. Doordat de leerkracht de Nederlandse taal van de kinderen verstaat, wordt er een gevoel van solidariteit gecreëerd en bovendien zorgt deze ‘receptieve codewisseling’ van de leerkracht ervoor dat de activiteit en de conversatie soepel blijven verlopen en niet stuklopen op gebrek aan begrip.

Een discussiepunt dat uit de beantwoording van deelvraag 1 naar voren kwam, is het verschil in taalgebruik qua hoeveelheid Nederlandse en Engelse taal tussen de klassikale en de groepsactiviteiten. De opmerkelijke uitkomst dat er in kleine groepen

minder Engels wordt geproduceerd door de leerlingen verdient nader onderzoek. Ook de rol van didactische technieken als *scaffolding* en de kwaliteit van de taalproductie is in dit verband relevant.

Een volgend discussiepunt dat naar aanleiding van dit onderzoek naar voren komt, is de vraag of (productieve) codewisseling wellicht meer 'gemodeld' of voorgedaan zou moeten worden door de leerkracht. Dit omdat veel onderzoekers codewisseling als een vaardigheid zien. Kamwangamalu (2010) beschouwt het zelfs als een niet te missen vaardigheid in het leven en als één van de leerdoelen in het onderwijs. Ten eerste kan er hier opgemerkt worden dat de geobserveerde tweetalige leerkracht continu voorbeelden gaf van codewisseling, interspreker codewisseling wel te verstaan. Daardoor liet zij de kinderen zien dat het heel goed mogelijk is om één gesprek in twee talen te voeren. Ten tweede wijst de theorie en de analyse van dit onderzoek erop, dat codewisseling door kinderen jonger dan zeven jaar nog niet zozeer als conversationele strategie toegepast wordt, maar vooral als *relief strategy*. De taalontwikkeling van 5-6 jarigen is in een heel ander stadium dan die van de studenten die Kamwangamalu onderzocht en vraagt om een andere didactische aanpak. Codewisseling als vaardigheid is echter een interessant gegeven en verdient aandacht, ook binnen vvtto.

Een ander discussiepunt dat aandacht verdient, is het feit dat er in dit onderzoek vooral naar de interactie tussen leerkracht en leerlingen is gekeken in een setting met een duidelijke doeltaal, namelijk Engels. Hierdoor is de codewisseling die plaatsvond vaak wat kunstmatig en voorspelbaar: de leerkracht wisselt bijvoorbeeld altijd naar het Engels en de leerlingen wisselen bijna altijd naar het Nederlands. Het zou erg interessant zijn om codewisseling door jonge kinderen te kunnen observeren in een onderwijssituatie waarin de norm wat betreft het taalgebruik minder expliciet is en waar er kinderen met verschillende taalachtergronden bijeen zijn. Hoe zou het codewisselingsgedrag er bijvoorbeeld uitzien bij een Franse, een Nederlandse en een Engelse kleuter die aan een gezamenlijke opdracht werken? Gebruiken deze leerlingen ook *participant related codeswitching*? Hanteren zij een *we-code* en een *they-code*? Is codewisseling bij hen ook vooral een *relief strategy* of gebruiken zij het ook al wat meer voor andere conversationele doeleinden? Dit zou bijvoorbeeld geobserveerd kunnen worden op internationale scholen, waar kinderen met verschillende moedertalen met elkaar spelen en werken. De onderzoeker Martin-Jones wees al in 1997 op deze onderzoeksmogelijkheid, maar sindsdien is er weinig literatuur verschenen die ingaat op de spontane codewisseling van jonge kinderen in onderwijssituaties.

Wat in dit onderzoek niet is behandeld, maar wat wel opviel bij het werken met de transcripten, is hoe er door de leerlingen en de leerkracht gepraat wordt óver hun taalgebruik. Spoort de leerkracht ook vaak expliciet aan tot Engels praten, naast de impliciete aansporing door de interspreker codewisselingen en in welke situaties gebeurt dit vaak of juist weinig? Wanneer en op welke manier laten kinderen merken dat ze bewust bezig zijn met het leren van een tweede taal?

Een laatste discussiepunt dat ik hier zal noemen is het feit dat dit onderzoek slechts op één basisschool is uitgevoerd, bij één leerkracht en met één groep 2. Uiteraard worden gegevens meer betrouwbaar naarmate er meer scholen, leerkrachten en leerlingen in het onderzoek betrokken zouden worden. Het onderzoek naar codewisseling in het vreemdetalenonderwijs zou bovendien verder uitgebreid kunnen worden, door naar andere taalcombinaties te kijken dan Nederlands en Engels, door codewisseling in het vreemdetalenonderwijs aan leerlingen van verschillende leeftijden te vergelijken of door codewisseling in het vreemdetalenonderwijs bij leerkrachten met verschillende vaardigheid in de vreemde taal (een punt dat al bij de beantwoording van deelvraag 1 aangestipt werd) te bestuderen.

Met dit onderzoek hoop ik ieder geval een bijdrage geleverd te hebben aan het inzicht in codewisseling door jonge leerlingen en hun leerkracht tijdens de Engelse les. De kinderen van groep 2 en hun *miss* weten allang dat je prima kunt communiceren met twee talen. De lezers van dit werk weten nu hoeveel, hoe en waarom ze dat precies doen.

Literatuur

- Appel, R. & Vermeer, A. (2008) *Tweede-taal verwerving en tweede-taal onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Auer, P. (1998) *Code-Switching in Conversation*. London: Routledge.
- Auer, P. & Eastman, C.M. (2010) 'Code-switching' in: Jaspers, J., Östman, J. & Verschueren, J. *Society and language use*. Amsterdam: Benjamins, 84-106.
- De Mejía, A-M. (2002) *Power, prestige and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gafaranga, J. (2007) *Talk in two languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gardner-Chloros, P. (2008), 'Bilingual Speech Data: Classification' in: Li Wei & Moyer, M., *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell, 53-72.
- Gardner-Chloros, P. (2009) *Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holten, M. van (2011) *Kwaliteitsverschillen in VVTO. Een case-study*. Utrecht: bachelorscriptie Universiteit Utrecht.
- Jørgensen, J.N. (1998) 'Children's acquisition of code-switching for power wielding' in: *Code-Switching in Conversation*. London: Routledge, 237-261.
- Kamwangamalu, N.M. (2010) 'Multilingualism and Codeswitching in Education' in: Hornberger, N.H. & Lee McKay, S. (eds.) *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol: Multilingual Matters (Vol. 18 of Edwards, V. (ed.) *New perspectives on language and education*), 116-142.
- Lanza, E. (1997) 'Language contact in bilingual two-year-olds and code-switching: language encounters of a different kind?' in: *International Journal of Bilingualism* 1-2, 135-162.
- Leighton, J. & Donovan, S. (2005) *Fun English*. Harlow, Essex: Pearson Education.
- Macaro, E. (2005) 'Codeswitching in the L2 classroom: a communication and learning strategy' in: Llorca, E. (ed.) *Non-native language teachers. Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. Springer, 63-84.
- Martin-Jones, M. (1997) 'Bilingual classroom discourse: changing research approaches and diversification of research sites' in: Hornberger, N.H. (ed.) *Research Methods in Language and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers (Vol. 8 of Corson, D. (ed.) *Encyclopedia of Language and Education*), 249-258.

Martin-Jones, M. (2007) 'Bilingualism, education and the regulation of access to language resources' in: Heller, M. (Ed.) *Bilingualism: a social approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 161-182.

Martin-Jones, M. (2011) 'Language policies, multilingual classrooms: resonances across continents' in: Hult, F.A. and King, K.A. (eds.) *Educational linguistics in practice: applying the local globally and the global locally*. Bristol: Multilingual Matters, 3-15.

Mazeland, H. (2003) *Inleiding in de conversatieanalyse*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Meisel, J. (1990) 'Code-switching and related phenomena in young bilingual children' in: Network on Code-Switching and Language Contact, *Papers for the Workshop on Concepts, Methodology and Data*. Strasbourg: ESF, 143-169.

Muysken, P. (2000) *Bilingual Speech. A typology of Code-Mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Myers-Scotton, C. (1993) *Duelling Languages*. Oxford: Clarendon Press.

Nortier, J. (1994) 'Dutch-Moroccan Code-Switching in the Netherlands' in: *Indian Journal of Linguistics*.

Parke, T. & Drury, R. (2001) 'Language development at home and school: gains and losses in young bilinguals' in: *Early years: an international journal of research and development*, 21-2, 117-127.

Rampton et al. (2002) 'Methodology in the analysis of classroom discourse' in: *Applied Linguistics* 23-3, 373-392.

Reyes, I. (2004) 'Functions of Code Switching in Schoolchildren's Conversations' in: *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education* 28-1, 77-98.

Sankoff, D., Poplack, S. & Vanniarajan, S. (1991) 'The empirical study of code-switching' in: Network on code-switching and language contact: *Papers for the symposium on code-switching in bilingual studies: theory, significance and perspectives*. Strasbourg: ESF, 181-206.

Yağmur K., Extra, G. & Swinkels, M. (2012) *Language rich Europe. Multilingualism for stable and prosperous societies*. British Council.

Bijlage 1 Vragenlijst vakleerkracht Engels

1. a. Wat is de houding van de ESV ten opzichte van meertaligheid?

Meertaligheid wordt gezien als een kans. We doen ook mee aan een Comenius project met 4 andere Europese landen waardoor kinderen meer idee krijgen van hoe andere mensen leven en taal is daar een onderdeel van.

- b. Wat is jouw houding ten opzichte van meertaligheid?

Meertaligheid is een kans waardoor kinderen vrijer worden in communicatie. Helaas is het wel zo dat de waardering van meertaligheid vaak samenhangt met de soorten talen die worden beheerst. bv. Turks heeft minder aanzien dan bv. Engels.

2. Krijgen alle kinderen op de ESV Engelse les van jou?

Alleen groepen 1,2 en 3 krijgen les van mij.

3. In de Schoolgids 2011-2012 van de ESV staat dat elke groep 2 uur Engelse les krijgt per week. Klopt dit nog? Zo nee, hoeveel uur per week Engels wordt er dan gegeven? En hoeveel tijd besteed je per groep aan het lesgeven aan kleinere groepjes?

Voor de bovenbouw staat inderdaad 2 uur, alhoewel ik me afvraag of iedere leerkracht wel 2 uur Engels geeft. Ik ben 2 uur per week met iedere groep bezig, maar omdat ik ook met kleine groepjes werk, hebben de kinderen effectief gezien 1 uur Engels per week.

4. Waarom wordt er op de ESV ook Engels aangeboden in de onder- en middenbouw?

Omdat jongere kinderen spontaner en natuurlijker een taal leren. Eerder beginnen betekent ook dat kinderen meer tijd krijgen de taal goed te beheersen. Engels biedt meer mogelijkheden voor de toekomst en stelt kinderen ook in staat met kinderen in andere landen te communiceren.

5. Wanneer gebruik je Nederlands en wanneer Engels als je op school bent? Denk aan: in de onderbouw gebruik je geen Nederlands tijdens de les en gebruik je Engels als voertaal. Welke taal spreek je buiten de Engelse les om tegen de kinderen? In de schoolgids staat dat er van gr. 4 t/m 8 'verdiept Engels' wordt aangeboden. Gebruik je daar soms wel Nederlands? Waarom wel/niet?

Ik gebruik geen Nederlands tegen de kinderen, als kinderen uit andere klassen bv. langs komen met een verjaardagskaart, spreek ik ze aan in het Engels. Met mijn collega's spreek ik Nederlands. Ik weet niet zeker wat er met 'verdiept Engels' wordt bedoeld, misschien zoiets als 'meer dan het gewone groep 7-8 programma.'

6. Gebruik je Nederlands en Engels altijd los van elkaar of ook wel eens door elkaar (in één zin, uiting, gesprek)?

Ik gebruik Nederlands en Engels zoveel mogelijk apart. Ik ben zelf ook niet zo gecharmeerd van alle Engelse uitdrukkingen die door het Nederlands heen worden gebruikt. Het is trouwens wel een natuurlijke ontwikkeling in een taal dat het gebeurt.

7. Pas je je Engelse taal aan aan de kinderen en zo ja, hoe (bijvoorbeeld vereenvoudigen van zinnen, woorden, omschrijven, ondersteunen met gebaren, beelden, connotaties (= bijv. 'boat' komt overeen met NLse 'boot'))?

Ik pas mijn Engels zeker aan, anders zouden de kinderen me in het begin niet begrijpen. Ik doe ook wel eens gastlessen op een nieuwe school waar ik een Engelse les geef aan kinderen die nog nooit Engels hebben gehad, dus dan moet je veel visueel materiaal gebruiken, korte zinnen maken, i.p.v. uitleg d.m.v. taal meer voordoen-nadoen met taal als omlijsting. En inderdaad woorden gebruiken die op het Nederlands lijken. Ook uitbeelden, ondersteunen met geluiden, gebaren, enz. Een kind zegt bv. 'dok'. Dan zeg ik: Do you mean dog woof woof or duck quack quack.

8. Wanneer (bijv. bij wat voor soort uitingen) gebruiken groep 2 kinderen vooral Nederlands en wanneer gebruiken ze vooral Engels tijdens de Engelse les?

In open situaties zullen kinderen vooral antwoorden in het Nederlands. Op deze leeftijd en dit niveau moet je altijd houvast bieden, bv. een dier omschrijven dan begin ik met 'It can It has It is De losse woordjes weten kinderen dan wel en kunnen ze dit dat aanvullen.

9. Wat werkt volgens jou het beste om zoveel mogelijk Engelse taalproductie uit te lokken bij groep 2 leerlingen (bijv. standaardzinnnetjes laten invullen en/of juist open vragen)?

Ik denk als je open vragen stelt, dan willen kinderen zo graag helemaal hun eigen verhaal vertellen en daar hebben ze nog niet genoeg Engels voor, dus dat is moeilijk. (blijft natuurlijk lastig om zeker te weten dat het niet werkt, omdat ik het Nederlands van de kinderen versta) Ik werk daarom veel met standaard zinnnetjes.

10. Gebruik je naast de werkvormen die ik gezien heb (o.a. plaat bespreken, boek interactief lezen, liedjes, spelletjes, tekenen) nog andere werkvormen in je lessen?

Ik gebruik ook wel TPR activiteiten, dus kinderen doen acties en bewegingen samen met taal. Heel af en toe kijken de kinderen filmpjes die zijn gemaakt van prentenboeken. In groep twee gebruik in nog geen coöperatieve werkvormen. In groep 3 doe ik dit wel.

11. Wat vind je ervan als kinderen Nederlands praten in de Engelse les en hoe ga je daar mee om?

Communicatie pogingen worden altijd gewaardeerd, ook al is het in het Nederlands. Ik let wel op of kinderen het eigenlijk al in het Engels kunnen zeggen, dan verwacht ik dat ook van ze.

12. Wat vind je ervan als kinderen afwisselend Nederlands en Engels praten (codewisselen) en hoe ga je daar mee om?

Prima. Nederlands voor als ze nog niet in het Engels iets kunnen zeggen en Engels voor de zaken die ze al beheersen. Nogmaals, communicatie en nadenken over een antwoord is altijd positief.

13. Komt het voor dat kinderen ook buiten de Engelse les om Engels praten op school?

Voor zover ik weet niet, maar misschien wel in de bovenbouw.

14. a. Hoeveel kinderen (evt. schatting) van de ESV groeien (buiten de Engelse les op school om) op in een meertalige omgeving? Met welke andere talen dan NL?
b. Hoeveel kinderen (evt. schatting) van de groep 2 waar ik gefilmd heb groeien (buiten de Engelse les op school om) op in een meertalige omgeving? Met welke andere talen dan NL?

Niet zo veel. Ik denk gemiddeld maar 1 of 2 kinderen per groep. bv. in gr. 1 zit 1 jongetje dat thuis vooral Engels spreekt en 2 andere jongetjes die thuis een beetje Engels spreken. In groep 2 zitten geen kinderen die thuis een andere taal spreken. In gr 3 en 6 zitten een jongen en meisje die thuis ook vooral Engels spreken en in gr. 6 zit ook een jongen die thuis Duits spreekt.

15. Hebben alle kinderen van de groep waar ik gefilmd heb vorig jaar Engelse les gehad in groep 1 (en hoe vaak)?

Ja, ook 1 uur per week net als nu in gr. 2.

16. Zijn er over de volgende (de in kleine groepen gefilmde) kinderen bijzonderheden mbt. hun taalontwikkeling te melden (denk aan meertalig opgroeien, achterstand/voorsprong in taalontwikkeling, minder of meer Engelse les gehad, jonger of ouder dan gem. groep 2 leerling): Ravi, Sophie, Sophie, Madelon, Anouk, Anouk, Roselle, Bjorn, Veerle, Giel, Dylan, Stefan, Sacha, Kayleigh?

Deze kinderen vallen allemaal binnen de gewone grenzen van gr. 2 qua leerontwikkeling en leeftijd.

17. Welke plannen, ideeën, wensen heb jij/de ESV voor de toekomst van VVTO?

De ESV wil voor de bovenbouw nog meer Engels ook gaan toepassen, bv. in contact met andere buitenlandse scholen.

z.o.z.

Voor de toekomst van vvto zie ik veel mogelijkheden. Ik denk dat de politiek stappen gaat zetten zodat nog meer scholen vroeg zullen gaan beginnen. Ook begeleid ik al twee kinderdagverblijven die Engels geven aan hun 2-4 jarigen.

Wat betreft de vaardigheden van leerkrachten hoop ik dat de pabo's stappen gaan zetten. Ik kom gek genoeg meer jonge leerkrachten tegen die moeite hebben met Engels dan oudere leerkrachten.

Ook ben ik erg geïnteresseerd in hoe de toekomst van het Engels op de middelbare school eruit zal gaan zien. Het lijkt me dat dat ooit een keer meer richting onze manier van Engels geven moet gaan. Het is nu wel heel erg veel uit het hoofd leren en grammatica.

Bijlage 2 Gebruikte transcriptieconventies en coderingen

Transcriptieconventies (Mazeland, 2003)

(1.5)	een stilte met de duur van het aantal aangegeven seconden
(.)	een stilte korter dan 0.2 seconde
tekst= =tekst	er is geen waarneembare stilte tussen de beurten van de twee op elkaar volgende sprekers of tussen de op elkaar volgende beurten.
[tekst [tekst	de twee sprekers beginnen tegelijkertijd.
tek[st [tekst	de tweede spreker begint halverwege de eerste spreker
.	de punt wijst op een dalende intonatieverloop aan het eind van de uiting
,	de komma wijst op een licht stijgende intonatieverloop
?	het vraagteken wijst op een sterk stijgende intonatieverloop aan het einde van de uiting
!	een uitroepteken wijst op een uitroepachtige prosodie
<u>accent</u>	de onderstreepte lettergreep of klank is geaccentueerd
re::kken	de betreffende (mede-) klinker is opvallende langer dan normaal
LUID	de in hoofdletters gespreven tekst wordt relatief luid uitgesproken
°zacht°	relatief zacht uitgesproken uiting(sdeel). Wanneer een uiting steeds zachter wordt, is het weergegeven als °zacht°
afbre-	de spreker houdt plotseling in en breekt de productie van een woord of uitingsdeel abrupt af
>sneller<	de tekst wordt relatief sneller uitgesproken
<langzaam>	de tekst wordt relatief langzamer uitgesproken
.hHh	duidelijk hoorbare inademing. Elke h staat voor een duur van ongeveer 0.2 seconde. De hoofdletter H staat voor een relatief luidere inademing.
hh	hoorbare uitademing
((zucht))	karakterisering van een non-verbale activiteit
()	spreker zegt iets wat de transcribeerder niet kan verstaan
(iets)	de transcribeerder is niet zeker van dat de tussen haakjes vermelde tekst een correctie weergave is van de gesproken tekst

In het transcript toegepaste coderingen

LK (rood)	spreekbeurt vakleerkracht Engels
LL (zwart)	spreekbeurt leerling
GLK (blauw)	spreekbeurt groepsleerkracht
LLnaam	een met naam bepaalde leerling
LL ¹	index verwijst naar bepaalde leerling
LLN	meerdere leerlingen tegelijkertijd aan 't woord
Vet	Nederlands (onverstaanbare maar waarschijnlijk Nederlandse taal staat tussen (vette haakjes))
Niet-vet	Engels (onverstaanbare maar waarschijnlijk Engelse taal staat tussen (niet-vette haakjes))
en	onduidelijk Nederlands of Engels: waarschijnlijk Engels (bepaald adhv. uitspraak of context)
en	onduidelijk Nederlands of Engels: waarschijnlijk Nederlands (bepaald adhv. uitspraak of context)
Flyen	codewisseling binnen één woord
Ik zei ball	intrasententiële codewisseling
1	spreekbeurt met intersententiële codewisseling
1(vet nr.)	interspreker codewisseling (spreekbeurt met codewisseling tov. vorige spreker)
1	uitzondering op verwachte richting van de codewisseling (leerkracht naar Nederlands, leerling naar Engels)
In English	opmerkingen (metataal) over Nederlands of Engels taalgebruik
Leng	foutief Engels

Bijlage 3 Transcripten Engelse les aan groep 2 leerlingen

Transcript 0 – INTRODUCTIE – klassikale activiteit		(0:00-0:57)
1	LK	Ok, well, I like <u>this</u> , you're so <u>quiet</u> ((vinger aan lippen))! Ehm, I ((wijst boeken aan)) brought the books today. So we are going to look in the books (.) and see how well you can (1) tell me something about the picture. We're going to talk about (.)
2	LL	Zo!
3	LK	Anouk =
4	GLK	= Pardon?
5	LK	We're going to talk about <u>this</u> picture ((wijst plaat in boek aan)), so look at the picture and maybe ((steekt vinger in de lucht)) you want to say (.) I can see:: (1) Well, what can you see here?
6	LLN	((Praten tegelijkertijd in het Nederlands))
7	LK	Hoho oh ((stopgebaar)), sst ((vinger aan de lippen)), think ((vinger aan slaap, denkgebaar)) for yourself
8	LL	zie 't nie
9	LK	And maybe the whole class ((wijst de hele klas aan)) can say something. Ja? Ok, Sophie, this is your book

Transcript 1 - PRATEN OVER DE PLAAT – klassikale activiteit		(0:00-7:45)
1	LK	Ok, ssh, who wants to start? <I can see> Renske?
2	Llrenske	Teddybear
3	LK	Ok and we point he ((wijst in boek)), I can see a teddybear, >yeah<, st
4	LL	Teddybear
5	LK	Eh Babet
6	Llbabet	Teacher
7	Lk	No, eh, > probeer < Babet eh Babet, (please) how with I can see.
8	Llbabet	I can see a teacher
9	LL	Mother!

10 LL °Teacher°

11 LK Ehm, well, is it a teacher or the mother?

12 LLN Mother! Teacher! Mother! Teacher!

13 LK Oh, I don't know

14 LLN Mother! Teacher! Mother! Teacher!

15 LK Oh stop stop stop, stop. Look here (.) this looks a bit like (.) the bouquets in the school, just like you have outside, where my English books are =

16 LL = En daar is nog een <krijtbord>

17 LK Oh! And there's a whiteboard just like here, so maybe it is the teacher, don't know

18 LL **Ik zei** teacher

19 LLN Teacher, teacher =

20 LK = Ok, who else wants to say something about the picture? Wessel, I can see...

21 Llwessel °I can see (.) I can see (.) car°

22 LK A car(.) Ehm, Wessel, can you see one car?

23 LL Two

24 LK Two cars

25 LL ()

26 LK Oh Dylan?

27 Lldylan Three cars

28 LK Three cars,

29 LL One two three four

30 LK Ok I think we can see two cars and the other ones maybe are tr-

31 LLN Trucks! =

32 LL = three cars

33 LL [One two three four five

34 LK [Dylan, trucks(.) How many trucks can you see?

35 Lldylan Three

36 LK Three trucks, very good(.) Eh what else Madelon

37 LLmadelon I can see **een** doll

38 LK Sst can we point(.) point

39 LL Een doll?

40 LL Een doll

41 LK [A doll, good

42 LL [Wat is een doll?

43 LL Wat is een doll

44 LL [Een pop

45 LK [Eh Sophie(.) Sophie Jansen

46 LLsophie I can see (.) strawberries

47 LK Strawberries, ok =

48 LL = strawberries =

49 LK How many strawberries can we [see?

50 LL [strawberries =

51 LK = Renske?

52 LL One two three°° ()

53 LK Bjorn?

54 LL Seven

55 LL Seven

56 LL Seven

57 LK Seven? Seven strawberries? (.) Ok what else can we see? Sven

58 Llsven °ball°

59 LK Hm?

60 Llsven Ball

61 LK Sssh eh Sven one more time

62 Llsven Ball

63 LK A ball oh sorry! (((lacht zacht))

64 LL [Die hadden we al ge- =

65 LK = Ball, very good

66 LLN **Nee**, doll doll ball ball!

67 LK Eh Sven says a ball and Sophie said doll **he**? Ok

68 Llsophie1 **Ik zei geen** doll

69 LK No, Sophie Jansen

70 LL **Nietes!**

71 LLmadelon **Nee ikke**

72 LK Oh eh uh Madelon said doll sorry(.) [Ok

73 LL [() **zei** doll=

74 LL = **'t was een** ball

75 LL **Maar 't was een** ball

76 LK Ehm Sophie what can you see? Sophie? (3)

77 Llsophie2 °**pizza**°

78 LK Pizza I can see pizzas how many pizzas can you see sophie?

79 LLN One two three [four

80 LK [ok ssh

81 LLN Four! Four!

82 LK Oh four, >one< **ja**

83 LL Four!

84 LK What else can we see?

85 LLN ()

86 LK Sssh Eh Anouk

87 LLanouk1 A mouse

88 LK I can

89 LLanouk1 I can a mouse

90 LK I can see a

91 LLanouk1 a mouse

92 LK a mouse(.) Ok point at the mouse

93 LLN (boekje)

94	LK	Ssh eh Anouk
95	LLanouk2	I can see a bike
96	LK	A bike! Point at the bike where is the bike?
97	LL	Twee twee twee
98	LL	Twee
99	LK	Two bikes?
100	LL	Ja, hier ook
101	LK	Oh yeah yeah yeah of course(.) [yeah ok
102	LLN	[() =
103	LK	= eh Giel
104	LLgiel	I can see (.) house
105	LK	A house, oh =
106	LL	= Twee huizen
107	LLN	[()
108	LK	[A house good
109	LL	Two
110	LLgiel	Two
111	LK	Ehm
112	LL	Two
113	LL	House
114	LK	Ssh <e:n> Stefan
115	LLN	[()
116	LLstefan	[varken
117	LK	Oh eh .hH ((<i>klapt twee keer in handen</i>) sst eh <u>Niels</u> , did you listen to Stefan? No!
118	LLstefan	[°one two three four five°
119	LK	[Daniel, I asked Stefan and you're talking(.) not very nice (.) Stefan again
120	LLstefan	Ehm, ik zie een varken
121	LK	Ok how in English I can see

122	LL	[varken
123	LL	Five
124	LL	°°pig pig pig°
125	LLstefan	Pig
126	LL	((giechelt))
127	LK	Ok i- can you see <u>one</u> pig?
128	LLstefan	[Five
129	LL	[Nee four!
130	LK	Five pigs! OK () Stefan
131	LK	Ok what's mo::re
132	LLN	()
133	LK	Eh EH ((klapt in handen)) boys and girls can we just <u>say</u> something, Stefan ((wijst naar Stefan)) says something, the rest of you zip your lips ((gebaar zip your lips)) Bjorn(.) Bjorn(.) Bjorn? (6) Delano
134	LLdelano	(I can see) apples
135	LK	Apple(.)
136	LL	Apple
137	LK	one apple? Where can you see the apple?
138	LLdelano	Hier
139	LK	Oh yeah one apple yeah absolutely very good(.) Milan, what else?
140	LLmilan	(pakken)
141	LK	Sst(.) Oh! Yeaheah <u>look!</u> <There's a treasure chest and what's in the treasure chest> Lots of cl- (vormt met mond een 'o')
142	LLN	Clothes
143	LK	Clothes! Lots of clothes(.) Wow, ok, what else can we see, Olivia
144	LLolivia	House
145	LL	>Is al gezegd<
146	LK	Olivia, did you listen? [somebody said house already
147	LL	[house is al gezegd
148	LK	Thank you. Eh what else can we see:: Sacha (4)

149	LLsacha	Truck
150	LK	A truck(.) how many trucks can you see
151	LLsacha	Four
152	LK	Ok very good(.) What else can you see Stan (9)
153	LK	Come on Stan, what else can you see?
154	LLN	((fluisteren)) (12)
155	LK	Let's see(.) oh Stan, what's this?
156	LL	°pear°
157	LLstan	Pear
158	LK	Pear(.) how many pears can you see Stan (4)
159	LLstan	Six
160	LK	Good, Ok(.) Now the la::st thing <u>Niels</u> (.) >and then we stop< Niels what can you see
161	LLniels	Chocolate
162	LK	Hm?
163	LLniels	Chocolate
164	LK	Of course! Chocolate and?
165	LLniels	Banana
166	LK	Chocolate and banana our friends! Excellent(.) Ok no::w(.) turn:: the paper >turn the page< and we're going to listen to the story!

1	LL	(ze) komt donderdag voor het eerst op school
2	GLK	Ja leuk he, en die van Wessel ook
3	LLN	Mijnes ook!
4	GLK	Toch Wessel? En jouw ((wijst kind aan)) zusje ook
5	LL	En mijn zusje ook!
6	LL	En mijn <u>broertje</u> ook
7	GLK	En jouw broertje en jouw broertje ja we krijgen hier een tweede groep 2

- 8 LK O::h wo::w
- 9 GLK **Groep 2 in 't klein**
- 10 LK That's nice that's nice(.) so who's got a little brother or sister in group (.) w- in the puppies? {puppies = naam van de jongste kleutergroep}
- 11 LLN *((Praten zachtjes tegelijkertijd en steken vingers op))*
- 12 LK So your sister is gonna be with the puppies(.) your sister or your brother?
- 13 LL Ze is nu, mijn zusje is nu echt in de puppies
- 14 LK Oh, she's already in the puppies, ok oh good, excellent. Hey boys and girls, I brought a new book. I was in England,
- 15 LL Eng-
- 16 LK Where's England?
- 17 LL **Noordpool**
- 18 LL ()
- 19 LL **In Europa**
- 20 LK Yeah exactly it's in >Europe< and it's not the Northpole, who was saying that
- 21 LL °ik°
- 22 LL **Engeland**
- 23 LK Yeah England, ok(.) And I bought this book in England a::nd(.) it looks a bit like 'Brown bear brown bear what do you see?' *((maakt gebaar bij kijken, met hand boven ogen rondkijken))* But this is not Bro-
- 24 LL¹ White bear!
- 25 LK Yeah [()
- 26 LL [White bear
- 27 LK Po-
- 28 LL¹ Polar bear!
- 29 LK Exactly polar bear [polar bear polar bear what do you?
((maakt luistergebaar, hand als kom achter oor))
- 30 LL [polar bear
- 31 LLN see::!
- 32 LK No! *((wijst op oor))*

- 33 LL See
- 34 LK What do y[ou hear yeah exactly you have to listen to it
- 35 LL [Listen
- 36 LK Ok(.) you guys sit on the floor and let's see about the book. Floor, floor, floor, floor, floor, floor, floor, floor, floor ((wijst kinderen aan die op de grond moeten gaan zitten om het boek goed te kunnen zien)) Ok, on your bottom(.) Ok, now(.) oh lot's of colours(.) are these rainbow colours?
- 37 LLN No
- 38 LK Oh is there a rainbow colour there? Which colour is a rainbow colour?
- 39 LL Green
- 40 LL Blue
- 41 LL Brown
- 42 LL **En rood**
- 43 LK Oh no raise yo- no raise your hand hand if you want to say something. Sacha which one is (in)?
- 44 Llsacha Pink
- 45 LL Is pink in the rainbow?
- 46 Llsacha ((Schudt 'ja'))
- 47 LK ((schudt 'nee')) Which one is in the rainbow? Sophie
- 48 Llsophie Blue
- 49 LK Blue is in the rainbow and what e- uh Delano
- 50 LLdelano Yellow
- 51 LK Yellow is in the rainbow **en** Madelon?
- 52 LLmadelon Green
- 53 LK Green is in the rainbow, Sophie?
- 54 Llsophie Ehm(.)
- 55 LK ((knikt bemoedigend))
- 56 Llsophie Purple
- 57 LK Exactly, very good Sophie and purple is in the rainbow
- 58 LL **En** orange
- 59 LK And orange is- well is this orange or is this brown?

60 LL Brown

61 LL Orange

62 LL Brown!

63 LK Cause brown is not in the rainbow

64 LL **Het is niet** brown

65 LK And pink [is not in the rainbow

66 LL [is **wel** brown

67 LK [And grey is not in the rainbow

68 LL [no brown **kijk**

69 LK Ok, now, let's see (.) POLAR ((gebaart dat kinderen mee mogen praten door hand achter oor)) bear
[polar bear what do you hear?

70 LLN [polar bear what do you hear?

71 LK I hear a lion roaring in my ear ((wijst op oor)) Ok, can you all be a lion?

72 LLN+LK ((brullen als een leeuw))

73 LK Lion ((gebaart dat kinderen mee mogen praten door hand achter oor))
[lion what do you hear? I hear a hippo snorting in my [ear. What's a hippo?

74 LLN [lion what do you hear? I hear a [ear

75 LLN **Een nijlpaard!**

76 LK Oh(.) Ok, shall we snort

77 LLN+LK ((snuiven als een nijlpaard))

78 LK Snorting, ooh. Ok, ((gebaart dat kinderen mee mogen praten door hand achter oor)) [Hippo hippo
what do you hear?

79 LLN [hippo hippo what do you hear?

80 LL [hippo hippo what do you see?

81 LK Who said see? ((maakt kijkgebaar)) Hear. ((maakt luistergebaar)) [What do you hear?

82 LLN [What do you hear?

83 LK [I hear a flamenco(.) fluting in [my ear

84 LLN [I hear a [my ear

85 LK Ooh, what's a flamenco?

86	LLN	[Flamingo!
87	LL	[Da's een soort vogel
88	LLN	[()
89	LK	What colour is () what colour is it?
90	LLN	[Pink! Pink!
91	LL	[roze!
92	LK	It's <u>pink!</u> (.) Oh! And he's fluting <i>((fluit))</i>
93	LLN	<i>((fluiten))</i>
94	LK	Ok, stop. Fla-(.) <i>((gebaart dat kinderen mee mogen praten door hand achter oor))</i> [Flamengo, flamengo, what do you hear?
95	LLN	[flamengo, flamengo, what do you hear?
96	LK	[I hear a <u>zebra</u> (.) (neighing) [in my ear
97	LLN	[I hear a [in my ear
98	LK	Oh what ()
99	LLN	Zebra!
100	LK	Yeah what does it do? (.) what d-
101	LLN + LK	<i>((hinniken))</i>
102	LK	Ok, ssh, ok(.) and what, what colour is the zebra?
103	LL	[White
104	LL	[Wit met
105	LK	Veerle?
106	LLveerle	[zwartwit
107	LLN	[()
108	LK	>Oh< I hear too many noises. Veerle
109	LLveerle	White en eh black
110	LK	>°Good°< [<u>zebra zebra</u> what do you hear(.) sophie
111	LLN	[zebra zebra what do you hear
112	LK	I hear a boa constrictor(.)
113	LL	Boa constrictor

- 114 LK Hissing in my ear. What's hissing? Boa constrictor, hooo!!
- 115 LL [Snake!
- 116 LL [nee, een slang
- 117 LL [(nee nee)
- 118 LLN + LK [((sissen))
- 119 LL [°boa constrictor° die ken ik! Die zit bij de dodelijkste zestig
- 120 LL Ja
- 121 LK hH. <[Boa constrictor, boa constrictor, what Dylan [do you hear? I hear an >
- 122 LLN <[boa constrictor, boa constrictor, what [do you hear? I hear an >
- 123 LL Elephant
- 124 LK Elephant trumpeting [in my ear
- 125 LLN [in my ear
- 126 LK Oh! What is that?
- 127 LL Stampe
- 128 LK No! what is trump[eting?
- 129 LL [trompetten!
- 130 LK Exactly! Like ((maakt olifanten slurf met armen))
- 131 LLN + LK ((maken olifanten slurf met armen en trompetgeluiden))
- 132 LK EHM OK ((klapt drie keer in handen)) AND STOP (.) hH oh oh
- 133 LL Juffrouw
- 134 LK No no no no what eh Bjo::rn, I say STOP ((klapt in handen)) and you stop ((maakt stopgebaar))(.) I don't have to wait (4) Elephant, elephant ((gebaart dat kinderen mee mogen praten door hand achter oor)) [what do you hear?
- 135 LLN [what do you hear?
- 136 LL Hij kan goed horen
- 137 LK [I hear a leopard (.) snarling in [my ear
- 138 LLN [I hear a [my ear
- 139 LL Luipaard
- 140 LK [What i- what

141	LLN	Cheetah cheetah
142	LK	A leopard
143	LLN	((grommen))
144	LK	Yeah
145	LLN+LK	((grommen))
146	LK	Yeah and a leopard you're right it looks a bit like a cheetah he?
147	LL	Nee dat is a cheetah!
148	LK	Yea::h
149	LL	Luipaard!
150	LK	It's a leopard it's a little bit different from a cheetah. Ok. Ok. Ssh. Leo::pard leopard, ((gebaart dat kinderen mee mogen praten door hand achter oor)) [what do you hear? I hear a <u>peacock</u> yelping [in my ear.
151	LLN	[what do you hear [in my ear.
152	LK	<u>What is a pea-</u> oh [o::h it's a it's no a peacock [is a beau- no it's a beautiful <u>bi::rd</u>
153	LL	[()
154	LL	[()
155	LL	[Ooh da's een eh
156	LL	[Papegaai!
157	LK	[with big feathers ((maakt groot gebaar met armen))
158	LL	Kolibrie? Kolibrie?
159	LK	Listen listen to eh Anouk
160	LL	Papegaai
161	LLanouk	Pauw
162	LL	Ja
163	LK	Exactly a peacock. hH Oh what does it do, it's yelping oh ((maakt hoog geluid))
164	LLN + LK	((maken hoge geluiden))
165	LK	A::nd >STOP<(.) ssh(.) <u>peacock</u> peacock >bottom< ((wijst kind aan dat op z'n billen moet gaan zitten)) what <u>bottom</u> (.) what do you <u>hear</u> ? I hear a wa::lrus wallowing in my [ear
166	LLN	[ear

167 LK What is walrus?

168 LL Ehm een wasbeer

169 LK It swims in the sea

170 LL Haai?

171 LK And it looks a bit like a seal but [it's bigger

172 LL [Orca ORCA!

173 LL Een zeehond!

174 LK Yeah but it's bigger than a seal

175 LL Een zeeleeuw!

176 LK Ah

177 LL Een een walrus!

178 LK Exactly! Exactly, walrus. Ok. Oh and what does the walrus do::? Oh

179 LL ((maakt walrusgeluid))

180 LK Yeah (((maakt walrusgeluid))

181 LLN (((maken walrusgeluiden))

182 LK >Ok and STOP!< (.) [Wa::lrus, wa::lrus what do you hea::r? I hear a zookeeper whistling [in my ear

183 LLN [Wa::lrus, wa::lrus what do you hea::r? I hear a
[in my ear

184 LL ()

185 LK >No< ssh Dylan, I don't like it

186 LL ijsvogel?

187 LK No. Who is the zoo::keeper? He's whistling ((fluit))

189 LLN ((fluiten))

190 LK Stop. Who is the zo[o-

191 LL² [(papegaai?)

192 LK No, zookeeper. What is a zoo?

193 LL² Eh eh papega--

194 LL =eh eh da's de dierentuin!

- 195 LK Exactly! So who's the zookeeper?
- 196 LL **Pinguin, pinguin?**
- 197 LK It's the ma::n [who works at the zoo
- 198 LL³ **[Oojaa, die (2) da's geen dier**
- 199 LK *((fluit{))*
- 200 LLN *(((fluiten)))*
- 201 LL **Da's geen dier**
- 202 LK No, it's not an animal
- 203 LL³ **Wel! Vissen heeft ie**
- 204 LK Oh, he's got fish(.) to feed=
- 205 LL **die valt eruit**
- 206 LK To feed the walrus
- 207 LLN **Blub blub blub blub**
- 208 LK zoookeeper, zookeeper, what do you hea::r?
- 209 Llyannick I hear children
- 210 LK I hear children thank you for helping me Yannick. >Oh<
- 211 Llyannick **Ze zijn verklee::d!**

Transcript 3 – WHAT'S IN THE BAG – groepsactiviteit (0:42-3:20)

- 1 LK Ehm, Ravi, you can take off that jacket, put it on the table and grab that chair
- 2 LLravi **Of () die daar!**
- 3 LK No no no not that one. This brown one. Take the jacket off, put it on the table, oh oh yeah, hold it on the table, yeah ok more more more, yeah ok and now grab that chair. Well. (1) Let's=
- 4 LL **= Dat zijn onze bloemen**
- 5 LK I like those flowers, they're very nice *((haalt bloemen van de tafel en zet ze weg))*
- 6 LL **Ik heb er [ook een gemaakt**
- 7 LK **[Erg mooi. Now, ssh**

8	LL	Van wie is dees?
9	LL	Van mij
10	LL	Nee hoor
11	LL	Nee hoor Sophie
12	LLN	<i>((kletsen door elkaar))</i>
13	LK	OK, now, let's see I've got. Hh.
14	LLN	<i>((kletsen))</i>
15	LL	Centrum!
16	LK	Ok
17	LL	Je hebt centrum meegenomen want er staat op centru::m
18	LK	Ok. Ehm who can, who can name, who can name something that's in the bag? Sophie.
19	LLsophie	Car
20	LK	Take out the car
21	LL	<u>Ik</u> weet 't
22	LK	Ssh
23	LL	()
24	LK	A::nd who can name something else that's in the bag? Anouk
25	LLanouk	Vliegtuig
26	LK	Sorry and now in English?
27	LLanouk	Aeroplane
28	LL	°aeroplane°
29	LL	Komt iedereen aan de beu::rt?
30	LK	[Maybe I don't know
31	LL	Nee
32	LK	Oh, that's not the aeroplane. Ok, just- can look he
33	LL	Ik ik ik ik ik
34	LK	Madelon, what else?
35	LLmadelon	Truck

- 36 LL **Hoe moet ie moet ie zo of zo?**
- 37 LK Ssh °that's ok<°
- 38 LK Eh Ravi.
- 39 LLravi **Een °hellaicopter°**
- 40 LK >Hellaicopter< Stop! Roselle, what else? Ok put it in front of you and don't touch it cause it's making too much noise. Stop.
- 41 LLroselle °boat°
- 42 LK Anouk, slow down!
- 43 LL Yannick
- 44 LK Eh Yannick what else? (4) Anything else in the bag? Oh, do you want-
- 45 LLyannick °car°
- 46 LK Oh. Ok have a=
- 47 LLyannick =Taxi
- 48 LK A taxi. Oh yeah that was a very special taxi he. Ok and the last one?
- 49 LL Train!
- 50 LK And the- Oh! Ok(.) so those are all the things that are in the bag. Now.
- 51 LL **Jeee**
- 52 LK Ok. Now. Ssh

Transcript 4 – DOMINO GAME – groepsactiviteit

(1:53-11.39)

- 1 LK Ok, who wants to do the domino first?
- 2 LLN **Ikke, ik**
- 3 LK Oh! The whole group! Then we do it together with the group and if we've got extra time we'll do eh we'll do this game, ok. Let's play. So ((deelt dominokaartjes uit))
- 4 LL **Ik wil 'r een**
- 5 LL **Yes!**
- 6 LL **Ik kan gelijk uit!**

- 7 LK Ok, sshh
- 8 LL **Whoo weer dezelfde**
- 9 LL **Whooo, kijk dan, ik heb ()!**
- 10 LK Ok
- 11 LL **Kijk, ik kan gelijk uit!**
- 12 LK Ehm Vee- eh Veerle is going to start
- 13 LL () **Mag je bij elkaar kijken?**
- 14 LK Ehm, ok, Veerle, say t-
- 15 LLveerle T() **en** ()
- 16 LK Ok, Bjorn
- 17 LL ()
- 18 LK Sssh. Ok, say what it is. T-
- 19 LLbjorn Teddybear
- 20 LK And?
- 21 LLbjorn Car
- 22 LK Ok, eh, Yannick. Eh Veerle **of** eh Roselle, look at the cards
- 23 LL **Ik kan al heel veel**
- 24 LK Ok
- 25 LL **Ik ook ik ook**
- 26 LL **Ik ook**
- 27 LK Eh YANNICK, let's just do three *((steekt drie vingers op))* seconds thinking time, because I don't like this, pay attention. Ok. No, no, oh no no Yannick can still go, eh Roselle.
- 28 LL **Yannick waarom heb je mij =**
- 29 LK = Ok, say what it is (2) Yannick
- 30 LL ° **Hoeveel heb jij d'r nog?°**
- 31 Llyannick Car, truck
- 32 LK Ok, Roselle. Ehm Ravi.
- 33 LL **Ik weet 'm al**
- 34 LK Sssh. ONE, TWO, three. Ravi, bleep. I said we're going to going a bit faster. Can you go? No, pick a

- card, ok. Madelon.(3) Say what it is
- 35 LLmadelon Teddybear
- 36 LK An(d)?
- 37 LLmadelon Car
- 38 LK Ok, Anouk. Oh, let's make it bigger
- 39 LLanouk Teddyb-, teddybear and ball
- 40 LK Ok, Sophie
- 41 Llsophie Teddybear **en een** doll
- 42 LK Ok, Veerle. Come on.
- 43 Llveerle ()
- 44 LK Say what it is
- 45 LL **Ik weet het**
- 46 Llveerle (b) **en** a °bike°
- 47 LK b- and a?
- 48 Llveerle (°bike°)
- 49 LK Bike. Bike. Ok, Bjorn
- 50 LLbjorn **Een** ball an(d) a bike
- 51 LK Ehm Ravi ehm eh Yannick (2) come on
- 52 LLyannick **Ik kan niet**
- 53 LK Pick a card
- 54 LLyannick **Oja**
- 55 LK Eh Roselle
- 56 Llroselle **Een** ball **en** ()
- 57 LK And a?
- 58 LKroselle Bike
- 59 LK Ok. Ravi. No no no no no no no one card, come on ((lacht zacht)) Say what it is.
- 60 LLravi **Een** ball **en een** car
- 61 LK (7) Just a car? It's a?

62 LLravi Truck

63 LK Ok. Madelon.

64 LL °(Ik kon) drie keer achter elkaar°

65 LK Keep your cards still please (2) Madelon?

66 LLmadelon A car **en een** doll

67 LK Eh madelon where you listening to Ravi? I said to Ravi this is not a car, it's much bigger. It's a?

68 LLravi Truck

69 LLmadelon Truck

70 LK Ok. Anouk

71 LLanouk Ehm. **Een** bike **en** car

72 LK Ok. Sophie

73 LLsophie **Een** doll **en 'n**(.)truck

74 LK Veerle? (4) A-

75 LLveerle (5) °truck°

76 LK Is that a truck?

77 LLveerle (10) car

78 LK >Yeah, ok< Bjorn?

79 LLbjorn ()

80 LK Yannick

81 LLyannick ()

82 LK Eh, Roselle

83 LL **ROSELLE, JE MOET DE KLASSEN ROND!**

84 LLroselle Ok

85 LK Ravi (8) Ravi?

86 LLravi ()

87 LK Ok. Madelon

88 LLmadelon (a) **en** a truck

89 LLanouk A car **en** a ball

- 90 LL A ball **en** a car
- 91 LK Oh, oh, I've got to go too. A truck and a doll. And then you go. () Roselle
- 92 LL **Mogen wij dat ook?**
- 93 LK Yeah, a ball and a truck. No, this is Roselle *((wijst op kaarten in haar hand van Roselle die weg is))*
Ok, Bjorn.
- 94 LLanouk **Veerle is al klaar met al d'r kaarten**
- 95 LK Oh! hH. Veerle!
- 96 LL **Veerle won!**
- 97 LK Veerle won the game. And Veerle is FIRST. Who is going to be SECOND?
- 98 LL **Ikke**
- 99 LK No no no no no, no
- 100 LL **dat mag je niet zeggen**
- 101 LK Bjorn.
- 102 LLbjorn ()
- 103 LK Is that a car?
- 104 LL **Kan niet, [kan niet!**
- 105 LK [It's a?
- 106 LL **Kan wel**
- 107 LLbjorn Truck
- 108 LK Truck, ok. So Bjorn is second. First, second *((wijst met aantal vingers de eerste en tweede winnaar aan))*. Now who is going to be THIRD? Yannick (5) Say what it is.
- 109 LLyannick Truck **en** doll
- 110 LK Ravi?
- 111 LLravi A truck **an(d)** a doll
- 112 LK Madelon?
- 113 LLmadelon Ehm
- 114 LL **Twee dezelfde**
- 115 LK Sssh
- 116 LL **°Twee dezelfde°**

- 117 LL °Yes Madelon!°
- 118 LK Say what [it is, sssh
- 119 LL [Madelon heeft al d'r kaarten kwijt
- 120 LLmadelon Een doll en een truck
- 121 LK Oh!
- 122 LL [Madelon () Madelon () Madelon ()
- 123 LK [So FIRST, [SECOND, THIRD ((wijst met aantal vingers de eerste, tweede en derde winnaar aan)).
Now who's gonna [be,
- 124 LL [ik ben
- 125 LK yeah, who's gonna [be FOURTH? No no no no no, here or there.((wijst plekken aan waar aangelegd mag worden)) () card, no no no no you have to wait
- 126 LL Vorige keer mochten we 't wel aanleggen
- 127 LK Yea::h and then w- some other children later said no:: not to do it like that so we changed again.
Ok, ehm, a truck and a bike
- 128 LL I kan! °ik kan°
- 129 LK Eh, Yannick?
- 130 LLN ((maken allerlei geluiden))
- 131 LLyannick A car and ()
- 132 LK Ok, Ravi?
- 133 LLravi A car and a ball
- 134 LK Ehm, Anouk?
- 135 LLyannick Ik kan er nog een kwijt
- 136 LLanouk The ball an(d) a car
- 137 LK [Ehm Sophie
- 138 LLyannick [Als niemand () kan ik er nog een kwijt
- 139 LK Sophie?
- 140 LLsophie ()
- 141 LK Oh NO:: I can't
- 142 LL Jeeheeee

143	LK	Eh Yannick
144	LLyannick	Hoeveelste word (ik)?
145	LK	A?
146	LLyannick	°Car°
147	LK	And a?
148	LLyannick	°Bike°
149	LK	Good
150	LLyannick	Ik heb geen kaarten meer!
151	LK	<i>Oh, fourth ((wijst met vier vingers naar Yannick)) a::nd fifth ((wijst met vijf vingers naar Ravi die ook zijn laatste kaart aanlegt))</i>
152	LL	Oh nu ben ik
153	LLravi	[Jeeheehee
154	LK	[Say what, eh <u>Ravi</u> you have to say what it is
155	LLravi	Ball and a bike
156	LK	Ok, eh Anouk
157	LLanouk	hH. Jee ik heb m'n kaa-
158	LK	Say what it is
159	LLanouk	The ball and the teddy
160	LK	Ok, and
161	LLanouk	ik ben al m'n kaarten kwijt he
162	LLravi	<u>Ik</u> ben al [m'n kaarten kwijt
163	LK	[Eh
164	LLanouk	ik ben al m'n kaarten kwijt
165	LK	SIX(th)! Ok, good
166	LLsophie	The ball and the teddy
167	LK	And the ball and the teddy oh no!
168	LL	<i>((maakt huiverend geluid))</i>
169	LK	Roselle we have to buy a card again. Ok you go
170	LL	Roselle en Sofie tegen elkaar

- 171 LK Oh oh oh, I think(.) it's not going too well. We both have to buy
- 172 LLanouk °je kan! °
- 173 LLSophie I kan
- 174 LK Ok go
- 175 LLanouk You kan
- 176 LLSophie Ik kan!
- 177 LK Ok
- 178 LLanouk Je kan!
- 179 LK Ok you go, your turn. The ball and the car
- 180 LLSophie Hij past niet [meer
- 181 LL [Het kan nie::t
- 182 LL Het kan wel over [elkaar leggen dan
- 183 LK [Ok, yeah, let's cross the bridge, ok let's cross the bridge, no let's do it like this. Ok. Car and car. Oh no I don't have car. Oh! ((kijkt op nieuwe kaart) Yeah.[Sophie, your tur[n
- 184 LL [Hee hee [nog een kaart
- 185 LK Yeah I know
- 186 LLSophie Waar zijn de stapel?
- 187 LL Hier hier
- 189 LLanouk Nee je kan geloof ik
- 190 LK No no, car, car
- 191 LLanouk Nee, daar
- 192 LK Ehm, ehm, Anouk, let Sophie think for herself please
- 193 LLSophie Oh, I kan!
- 194 LK Yeah, me too, car, [doll
- 195 LLanouk [nee maar ze kon!
- 196 LK Sophie, your turn. Say what it is
- 197 LLSophie Car en 'n ball
- 198 LK And a ball and a teddybear
- 199 LL Mogen we (een liedje?)

- 200 LIsophie () **en** bike
- 201 LK Eh a teddybear and a bike
- 202 LIsophie 'n doll **en** te- ted- **Ik heb al m'n kaarten** =
- 203 LK = O::h ok and I loose the game, oka::y

Transcript 5 – WIE BEN IK? - kleine groep

(0:15-11.15)

- 1 LK Ok(.) let's play one more time ((legt kaartjes voor spel klaar)) (2) ssh (1) °ok now° Eh::m Anouk, turn around,
- 2 LL **Ik ben nog nooit geweest**
- 3 LK Oh you can sit down
- 4 LL **Ik ben nog maar één keer ge[weest**
- 5 LK [Ehm a:nd, ehm Giel, can you pick a card for Anouk?
- 6 LLgiel **Deze** ((geeft kaart aan LK))
- 7 LK Ssh ehm DYLAN what can you say, think huh. (1) It (2)
- 8 Lldylan °**Ssss**°
- 9 LK It says?
- 10 Lldylan **SSSS**
- 11 LK OK, Sophie
- 12 LIsophie1 **Ehm**
- 13 LLanouk **Slang**
- 14 LK Ohoh! hHH
- 15 LLN **Haahaa!**
- 16 LK Eh Dylan, if you say it says "sss" it's very easy **he** then she can say "ooh >it's a snake<" °so maybe you first say: "it is gree::n and it has a lo::ng ((gebaart lang met hand)) ta::[il
- 17 Lldylan [**ze zei** snake
- 18 LK Yeah I know, but your clue was a bit ea::sy he because you said "sss" and then she said >snake!<
- 19 LL **Ik be::n**
- 20 LK Ok

- 21 LL **Mag ik mag ik?**
- 22 LK eh Dylan, turn around
- 23 LL **En dan ben ik**
- 24 LK Turn around
- 25 LL **Mag ik nu een kaartje bij Dylan doen?**
- 26 LK Yeah
- 27 LL **Gaan we rond, he?**
- 28 LK Yeah maybe [we go round
- 29 LL **[ik mocht een kaartje::**
- 30 LK Eh let's eh let () ssh. Sophie, what can you say?
- 31 Llsophie1 **Ehm (6)**
- 32 LLdylan **(zo moeilijk?)**
- 33 LK Kayleigh have a look
- 34 LL **Kayleigh?**
- 35 LK No no Kayleigh has a has a ()
- 36 Llsophie1 **Ehm (3)**
- 37 LK Oh that's a difficult one
- 38 Llsophie1 **(En dit)**
- 39 LK Is
- 40 Llsophie1 Yellow
- 41 LK And
- 42 Llsophie1 Ppink
- 43 LK And?
- 44 LLdylan Gir[affe?
- 45 Llsophie1 [brown
- 46 LK Oh it's pink and yellow and brown
- 47 LL **Ik weet 't!**
- 48 LK No no no listen, three guesses eh three sentences, Stefan ((maakt vlieggebaar met armen))

- 49 LL Weet 't niet
- 50 LLstefan **Kan flyen**
- 51 LK It whoo:: very good it can fly! What else can you say?
- 52 LLdylan **Vlinder?**
- 53 LL H[ij zei vlinder
- 54 LLstefan [Dylan zei vlinder
- 55 LK [o::h
- 56 LL [Ja maar nu moet ie het in 't Engels [zeggen!
- 57 LLdylan [Butterfly
- 58 LK Oh Ok!
- 59 LL ((klapt in handen))
- 60 LK Yeah, that's good isn't it? Ok
- 61 LL Ik ben
- 62 LL [Daarom moet je het nooit (samendoen)
- 63 LL [Dat dacht ik al
- 64 LK Sssh Eh Stefan, can you give Sophie a card, ok, turn around
- 65 LL [moet nooit samen ()
- 66 LLdylan Moet ik nog steeds zo zitten?
- 67 LK No no turn around again
- 68 LL Nee! (mag) niet want we gaan toch ((wijst met vinger kring rond))
- 69 LK Oh yeah
- 70 LL (wel makkelijk)
- 71 LK Oh yeah it's ok
- 72 LL (straks)
- 73 LK Ssh Giel what can you say?
- 74 LLgiel (4) **Ehm**
- 75 LK Dylan turn back(.)
- 76 LLgiel °Het i::s°

77 LK Dylan, turn around

78 Llsophie2 **((lacht))**

79 LLgiel Eh green

80 LK Eh Sophie Hoeve

81 LLgiel **Eh het is**

82 LK No no Giel it's ok, well done. Sophie, come on

83 Llsophie2 (6) It (s) four legs

84 LK It has four legs. Sacha?

85 Llsacha °long(.) tail°

86 LK yeah? It has a

87 Llsacha °Long°

88 LK Long

89 Llsacha °Tail°

90 LK Tail! hH(.) Sophie, do you know what it is?

91 Llsophie1 **Een krokodil**

92 LK A?

93 Llsophie1 **Een Kro[kodil**

94 LL [Croc-

95 LK A cro-

96 Llsophie1 Crocodile

97 LK A crocodile. Is it a crocodile?

98 LLN [()

99 LLdylan [**Ik dacht** cricket

100 LK Haha no, crocodile. Very good Sophie, well done, Stefan turn around

101 LL **Nu ben ik**

102 LL **Nu mag-**

103 LL **Jij**

104 LK Ok, ssh

105	LL	Nee! Weet je niet
106	LK	Eh Dylan, can you pick a card? Ssh ((<i>dylan pakt een kaart, Ik hangt hem om Stefan's nek</i>))
107	LK	Ok, start <u>thinking</u> . Kayleigh, can you say something?
108	LLkayleigh	't slingert aan de boo::m
109	LK	Oh- ((<i>knikt bevestigend</i>)) Oka::y
110	LL	Slingert aan the tree
111	LK	Oh, ok, the tree is very good
112	LL	Tree:::
113	LLstefan	Monk()
114	LK	Oh(.) Stefan! Stefan says monkey, is it a monkey?
115	LL	[Yeah
116 ⁶	LLgiel	[Kayleigh(2) dat moet je niet zeggen ()
117	LK	[Stefan superstar! <u>Giel</u> , turn around
118	LLsophie1	De jongens hebben nog niet gewonnen
119	LK	Sssh
120	LLsophie1	We spelen geen [()
121	LK	[A:::nd let's see, who can give a card? Eh Sophie Hoeve, can you give eh Giel a card
122	LLdylan	°Stefan heeft één [()°
123	LK	[ssssh. (3) Come on,
124	LLdylan	() niet zien, hee! Banana a:::n(d)
125	LK	Sssh. Ehm, Anouk
126	LLanouk	It is grey()
127	LK	Ok, did you hear that Giel? Ok, Dylan
128	LLdylan	Leng nose ((<i>maakt lange neus gebaar</i>))
129	LK	A lo-
130	LLdylan	Lo::ng no::se

⁶ 'Dat moet je niet zeggen' hier geïnterpreteerd als 'dat moet je niet in het NLS zeggen (want dan raadt ie het zó)' en dus als metataal over taalkeuze.

131 LK Oka::y, Sophie

132 LLdylan () Giel

133 LK Ssssh

134 Llsophie1 **Welke Sophie?**

135 LK You, you

136 Llsophie1 **Ehm**

137 LK come on, start thinking. Stefan, start thinking

138 Llsophie1 ()

139 LK Sssh, it has a?

140 Llsophie1 °Short°

141 LK t-

142 Llsophie1 °Tail°

143 LK Yeah, very good, ok.

144 LL Short tail?

145 LK Ehm Giel, do you know what is is?

146 LLgiel **Een hond**

147 LK Oh(.) Kayleigh, stop it

148 LL **Wat zei die?**

149 LK Eh is it a do::g?

150 LLN No:::

151 LK You two listen huh? Ok, Stefan, what else can you say?

152 LLstefan **Mm**

153 LK Stefan

154 LLstefan **'t heeft een lange slurf**

155 LLdylan **Heb ik al gezegd!**

156 LLstefan **Ooooh**

157 LK Stefan, you're not listening

158 Llsophie1 **Stefan**

- 159 LK Stefan, [it has bi- ((gebaart grote oren))
- 160 Llsophie1 **[Heb je poep in je oren**
- 161 LK >°hey hey° no no don't do that<
- 162 LLgiel (Elephant)
- 163 LLstefan Giel=
- 164 LK =It has? ((gebaart grote oren))
- 165 LLstefan Elephant. **Giel zei** elephant
- 166 LK Yeah but you were trying to say something, it has
- 167 Lldylan **Ja jij zei 't in 't Nederlands**
- 168 LK Sssh. It has?
- 169 LLgiel Elephant
- 170 LLstefan Big
- 171 LLgiel It () a elephant
- 172 LLstefan °ear°
- 173 LK Yes, Giel, it's an elephant, well done. Ok, well(.) ehm Sacha can you give Sophie a card?
- 174 LLstefan **Au!** ((Giel stoot hem aan met stoel))
- 175 LLN **((kletsen door elkaar))**
- 176 LK Hey guy::s, guys, hey, boys and girls, I don't like this so much. Hey stop it(.) Slow down a bit. Hey. Think ((maakt denkgebaar)) and listen. Ok. Sacha is going, no Giel is going to start, Giel, sssh. Sophie [start thinking, sssh.
- 177 LLgiel **[Ehm**
- 178 LK Giel?
- 179 LLgiel °het heeft°
- 180 LK It has
- 181 LLgiel °it has (3) long ear(s)°
- 182 LK [Ok, did you hear that Sophie? Sophie, did you hear it?
- 183 LLgiel [Long ears. Long ears.
- 184 Llsophie2 No
- 185 LK Ok, say it again

186 LLgiel Long ears.

187 LK Ok, Sacha? ((*maakt aagebaar over vuist*))

189 Llsacha (12) °soft°

190 LK (2,5) Did you hear?=

191 LL =Rabbit?

192 LL It has

193 LL **Robbit?**

194 LK Did you, no, but did you hear Sacha?

195 LL Ye::s

196 LK What did Sacha say?

197 LK hH, wo::w(.) Sacha said, it is

198 LL Soft

199 LK O::h

200 LL **Anouk die** say it is a rabbit

201 Llsophie2 **Ik zei 't is een** **robbit**

202 LK And now, and then Sop[hie says it is a rabbit, wo::w

203 LL [Ik dacht ik dacht 't is soft(.) en(.) ik wist 't (al)

204 LK Hey well done Sacha. Ok, Sacha, turn around.

205 LL () kaart pakken

206 LK A::nd, ok who hasn't picked a card? No, but Sophie you just picked a card for Giel. Ok, Stefan, pick a card. (6) Come on. °No no no no this one ()° Ssh ok hH, Eh Kayleigh you're going to st- start thinking say something an(d) Anouk(.) Oh turn around, ye- ok. Kayleigh

207 LLN ()

208 LK Ok, did you hear that Sacha?

209 Llsacha Ja

210 LK Ok. Anouk

211 LLanouk ()

212 LK You have to say it again, Sacha didn't hear

213 LLanouk It is white

214 LK Ok, Sacha ok? Did you hear that Sacha?

215 Llsacha Ja

216 LK Ok, Dylan

217 LLdylan °Hij is° soft?

218 LK Oh, yeah it is soft, ok. And Sophie, last thing

219 Llsophie1 It is white

220 LL Is al gezegd

221 LK Sophie. ((gebaart kleine staart))

222 Llsophie1 (14) () °tail°

223 LK Yeah but Sacha can't hear you have to be louder. Say it again. Loud. >It's good< It's good, sa- sa-

224 Llsophie1 ()

225 LK A short tail. Hh, Sacha, do you know what it is?

226 Llsacha A dog

227 LK Oh I can't hear it. Sacha?

228 Llsacha A dog

229 LK Is it a do::g?

230 LLN No

231 LK No, I think we have to say something special

232 LL (die) zei white

233 LK Yeah

234 LL The dog is ook white

235 LK Yeah the dog is >also white< Hey I think we have to say something special. Shall we say something about this ((wijst op hoeven van het dier op plaatje)) What are- what's that?

236 LL Legs

237 LK It has four legs(.) and is has? Ho-

238 LL [legs

239 LL **Hoeven**

240 LL Hooves

241 LL [Hooves

242 LL [Hooves

243 LK [Aah hooves! Ok, it has hooves. Sacha, do you know what it is?

244 LL Sheep **zei ze**

245 LK [Sacha?

246 LL [**Ze zei 't**

247 LLSacha °sheep°

248 LK Ah excellent, we::ll done. A sheep!

249 LLN Sheep shee::p

250 LL **Omdat jij het zei**

251 LK Ok, good

252 LL **Nee maar, nee ze zei 't en ik hoorde 't**

253 LK Ok, hey, ok, boys and girls, shall we do the counting game?

254 LLN Yea:hh