

Received: 27.04.2023  
Accepted: 29.10.2023

Received in revised form: 20.07.2023  
Available online: 15.11.2023

### Original Research

Citation: Çörten, S. B., & Süverdem, F. B.. (2023). A Study on Translanguaging Behaviours of Turkish-Danish Bilingual Students in Turkish Lessons. *Turkophone*, 10(2), 143-153. <https://dx.doi.org/10.55246/turkophone.1288366>

## A STUDY ON TRANSLANGUAGING BEHAVIOURS OF TURKISH-DANISH BILINGUAL STUDENTS IN TURKISH LESSONS<sup>1</sup>

Sedat Burak ÇÖRTEN\*

Fatma Büşra SÜVERDEM\*\*

### ABSTRACT

The Kingdom of Denmark is a member of the European Union located in northwestern Europe, with a significant Turkish immigrant population. According to the current data of the Ministry of Foreign Affairs, Denmark hosts approximately 75 thousand Turkish immigrants which constitute the largest immigrant group in the country. Among these immigrants, Turkish children generally have bilingual characteristics. Several studies have been conducted on bilingual Turkish immigrant children in Denmark, and it has been observed that they engage in code-switching, which is a dimension of translanguaging. In this respect, code-switching is defined as a type of discourse that occurs when bilingual individuals switch between sentences. It can also involve switching to the second language within the same sentence. Translanguaging, on the other hand, has received less research attention in Turkey, but it is the use of linguistic resources by bilingual people to create meaning and communicate with an individual who is fluent in two languages. Translanguaging also has points that differ from code-switching. For example; translanguaging does not mean going back and forth between two different languages but rather trying to communicate effectively by using two languages together. This research aims to understand the frequency of using a language other than Turkish, in what situations and in what way, by observing the translanguaging behaviours of four bilingual immigrant children living in Denmark in Turkish lessons. During the case study research, data were collected by observing the translanguaging behaviours of Turkish-Danish bilingual learners, aged 10-14, living in Copenhagen. Due to the limitations of the study, only data from the first and last lessons are used. In addition, mixed scales have been developed for translanguaging. Data were collected about the elements of asking questions, answering questions, making grammatical explanations, doing homework, and speaking outside of class. Additionally, the findings reveal that translanguaging is employed in noun-focused words, to support definitions, in digital contexts, and for practical use. Based on these findings, similar characteristics were observed with the results of some studies, and it was determined that the translanguaging approach has an important place in immigrant children's self-expression and effective use of language.

**Keywords:** Translanguaging, code-switching, Turkish-Danish bilingualism, Turkish lessons

<sup>1</sup> This study was presented at the IV. International Congress of Bilingualism Studies and European Turks

\* 0000-0003-3375-2885, Masters' Student, Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye, [corten.sedatburak@hbv.edu.tr](mailto:corten.sedatburak@hbv.edu.tr)

\*\* 0000-0002-0500-740X, Assist. Prof. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye, [busra.suverdem@hbv.edu.tr](mailto:busra.suverdem@hbv.edu.tr)

## 1. INTRODUCTION

The Kingdom of Denmark is a member of the European Union located in northwestern Europe with a Turkish immigrant population. According to the Ministry of Foreign Affairs (2023) data, it hosts 75 thousands Turkish immigrants, and the largest immigrant group in the country is Turks. Looking from past to present, it has been seen that although the number of Turkish immigrants living in Denmark is increasing day by day, they face integration problems in terms of culture, economy and language. Multiple studies have been conducted on these problems, and researchers have offered some suggestions (Deveci, 2010; Larsen, 2008; Liebig, 2007; Özcan, 2012). The type of immigrants who experience some of the mentioned problems are Turkish children.

Turkish children of immigrant origin generally have bilingual characteristics. Bilingualism is the ability to use two or more languages in situations requiring different types of communication in social life (Baker, 2001). Bilingual Turkish children may experience disadvantages in the society they live in. In such cases, they need to overcome their disadvantaged situations and use both their native language and the language they have acquired or learned practically. This situation will be better understood if we take into consideration the statement that according to Cummins (1979) developmental interdependence theory, as the level of native language proficiency increases, second language proficiency also increases positively. Studies conducted on bilingual Turkish immigrant children in Denmark are based on the observation that they perform code-switching, which is a dimension of translanguaging (Bican and Demir, 2018; Can, Jorgensen and Holmen, 1999; Deveci, 2010; Moller, Jorgensen and Holmen, 2014). In this respect, code-switching is defined as a type of discourse that occurs when bilingual individuals switch between sentences or switch to the second language within the same sentence (Jacobson, 1976).

Translanguaging, on the other hand, is a less-researched field in Turkey, but it is the fluent use of linguistic resources in two languages by bilingual people to create meaning and communicate (Garcia and Wei, 2014). As stated by CEFR (2020), it is also stated in the program that "interlingualism" (translanguaging) is a behaviour performed by bilinguals and multilingual people and can cover more than one language. Translanguaging also has its differences from code-switching. According to Karaca (2019), the transition from one language to another (translanguaging) does not mean going back and forth between two different language structures but rather trying to establish effective communication by using two languages together (Karaca, 2019). While ensuring this effective communication, it has been determined that the translanguaging approach facilitates language education (Carroll and Van den Hoven, 2017; Garcia and Wei, 2014; Mısır and Öztürk, 2022).

This research aims to understand in what situations, way and frequency bilingual immigrant children living in Denmark use other languages than Turkish, by observing their translanguaging behaviour in Turkish lessons. In this way, the researchers observed if the use of other languages has a facilitating effect on children's learning processes.

## 2. METHOD

### 2.1 Model of the Research

The method of the research is a case study in which a limited system is discussed in depth (Merriam, 2018). A case study is a qualitative method in which data collection tools (observations, interviews, audiovisuals, documents, reports) are used (Creswell, 2007).

## 2.2 Research Group

The research group of this study consists of 4 learners and 1 instructor. Although the language levels of the learners were close to each other, individuals between the ages of 10-14 were selected from primary and secondary schools in Denmark. The instructor is a Turkish Language Teaching graduate. Easily accessible case sampling was used when creating the research group. This sampling method means that the researcher chooses a situation that is close and easy to access based on speed and convenience. It is especially used when the researcher cannot use other sampling methods and individuals are difficult to reach (Patton, 1987).

## 2.3 Data Collection

In the research, data were obtained by monitoring the learners for 5 months and transcribing the authorized video recordings of the first and last lessons. In addition, different documents such as observation notes and voice recordings were used. The unstructured observation type was preferred. Unstructured observation consists of taking notes, writing a diary and collecting information (Büyükoztürk, et al., 2021). In the study, translanguaging and code-switching literature was examined to create categories for data collection. In this study, 13 functions were examined in the data analysis form developed by Karaca (2019) regarding language shifts within the framework of the concept of translanguaging. These are in parallel with the categories determined by different researchers (Macaro, 2005; Polio and Duff, 1994; Sert, 2005):

- Introducing a word,
- Confirming what has been said
- Answering the question,
- Exhibiting personal/extracurricular speeches,
- Continuing the activity,
- Providing grammar explanations
- Correcting an error,
- Asking a point that is not understood,
- Using an element of humour,
- Drawing attention to the error,
- Making explanations to avoid ambiguity,
- Using in homework.

In the translanguaging literature, instructors are often asked which language transition functions their students use most often. Some researchers have listed the translanguaging functions determined for this purpose similarly (Yuvayapan, 2019; Nambisan, 2014). These are:

- Explaining the concepts,
- Describing the vocabulary,
- Giving direction,
- Managing the classroom,

- Providing feedback to students,
- Connecting with students,
- Quickly understanding the situation between activities.

The "Evaluation Form in Terms of Translanguaging Functions" developed to examine the data in this study was prepared mainly according to Karaca's (2019) data collection tool on the frequency of translanguaging functions. Matching items of Yuvayapan (2019) and Nambisan (2014) were also added to the form. Among these functions, the ones listed in Table 1 and Table 2 have been selected:

Table 1

*Evaluation form items for students' translanguaging functions*

- 
1. Introducing a word,
  2. Confirming what has been said,
  3. Continuing the activity,
  4. Exhibiting personal/extracurricular speeches,
  5. Answering the question,
  6. Making grammar explanations,
  7. Correcting an error,
  8. Asking about a point that is not understood
  9. Using an element of humour,
  10. Drawing attention to the error,
  11. Making explanations to avoid ambiguity,
  12. Using it in homework,
  13. Giving directions,
  14. Quickly understanding the situation between activities,
  15. Explaining the concepts.
- 

Table 2

*Evaluation form items for the instructor's translanguaging functions*

- 
1. Explaining the concepts,
  2. Describing the vocabulary,
  3. Making grammar explanations,
  4. Giving directions,
  5. Managing the classroom,
-

- 
6. Providing feedback to students,
  7. Connecting with students
  8. Quickly understanding the situation between activities.
- 

## 2.4 Analysis of Data

In this research, “content analysis” was used in the data analysis phase. Content analysis can be used with other methods, and observation is used to analyse data from interviews. In this respect, the researcher determines his purpose in advance, organizes the categories, collects the data, then interprets the findings through coding and reaches a conclusion (Büyüköztürk, et al., 2020). It was also used in descriptive analysis in data analysis. Cohen, Manion and Morrison (2011) define descriptive content analysis as determining the trend by examining, analysing and summarizing written data. In this respect, this method of analysis was preferred in the study to determine the frequency and percentage.

## 2.5 Validity and Reliability

Creswell (2007, p. 253) stated that recording and transcribing detailed field notes with a high-quality audio/video recorder increases reliability. For this reason, following the paths followed in the research according to the principles of transcribing the video and audio recordings and examining them according to the data form makes the research appropriate.

## 3. FINDINGS

By examining the records, the functions performed by the learners and the instructor were recorded with a form. In this respect, the frequency of use of the functions is presented. It was determined in the research how much translanguaging functions were used by which learner in which course. Since the instructor taught one-on-one lessons with each learner, the instructor's data was not entered individually but in front of the learner to whom he taught the lesson. Table 3 summarizes this situation.

Table 3

*The frequency of the translanguaging functions' use by the learners and the instructor in the first and last lessons*

	S1	I1	S2	I1	S3	I1	S4	I1	Frequency
First Lesson	6	1	3	-	6	-	15	1	32
Last Lesson	9	1	1	-	-	-	8	2	21
Total	15	2	4	-	6	-	23	3	53

According to Table 3, the frequency of translanguaging functions used by learners in the first lesson was determined to be 32. In the last lesson, this frequency was determined as 21. It can be seen in the table that the learners and the instructor resorted to translanguaging a total of 53 times. I4 resorted to translanguaging the most. It was determined that he applied a total of 23 times in the first and last lessons. It was observed that the instructor resorted to translanguaging 3 times during the lesson with the mentioned student. From this perspective, when the learner used the language the most, the instructor also used it the most. Secondly, it was observed that I1 resorted to translanguaging 15 times. Here the instructor resorted to translanguaging twice. Among the learners, I2 was the one who used translanguaging functions the least. It was seen in the research that he used it 4 times.

The display of which and how often the learners use the translanguaging functions obtained from the learners can be listed as follows:

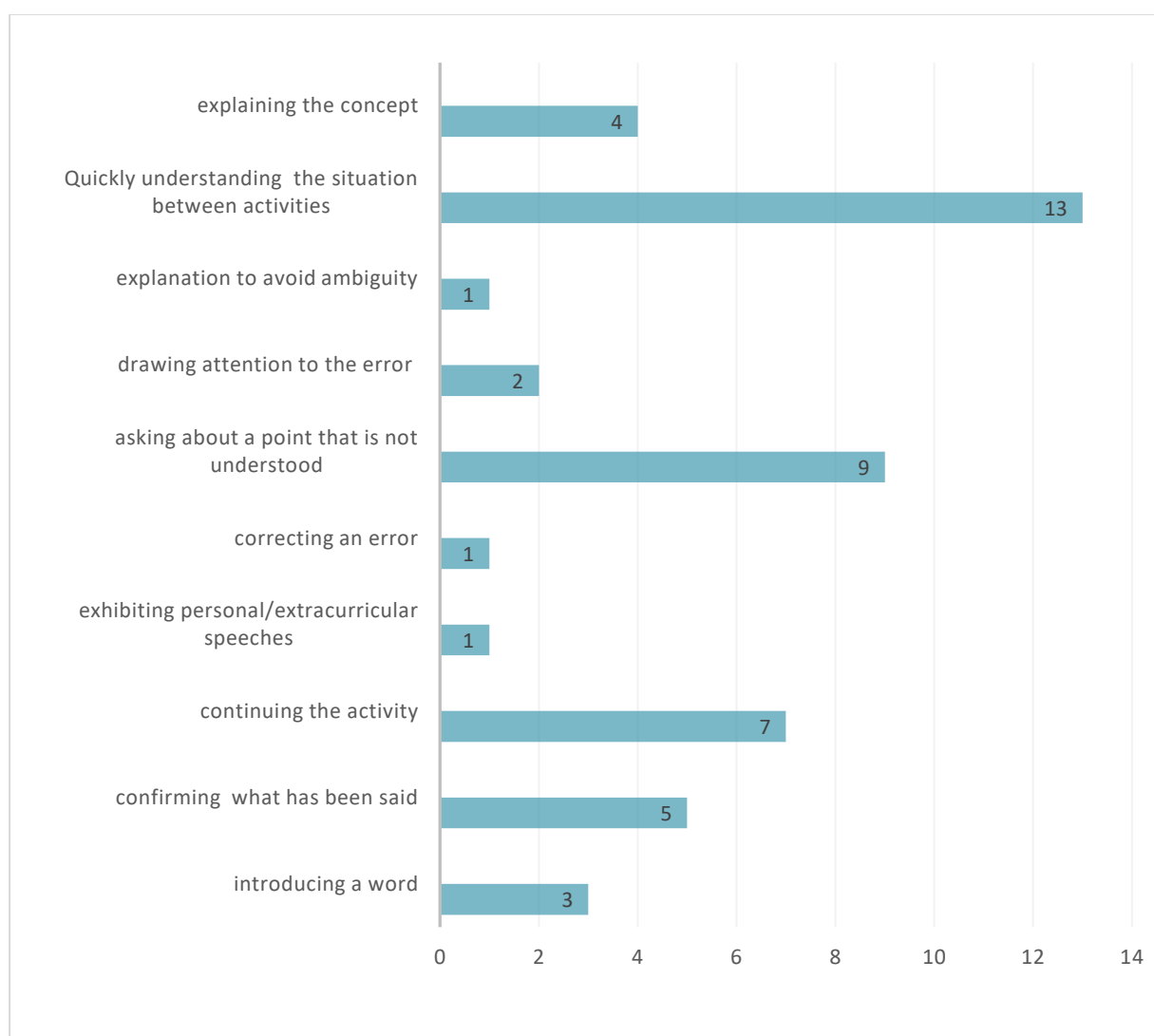


Figure 1. The translanguaging functions obtained from the learners and their frequency

Figure 1 shows that the most used function is "quickly understanding the situation between activities". Then comes the function "asking about a point that is not understood". Thirdly, there is the function

of "continuing the activity". According to the findings, examples of situations where translanguaging functions are most frequently detected will be given below.

Example 1. The use of the function of "Quickly understanding the situation between activities" by S4

**E: Peki evcil hayvanın var mı?**

**Ö4: Ahm,iki **dog** iki kuş.**

Example 2. The use of the function "asking for a point that is not understood" by S1

**E: Dedesi evet babannesini.Yok babası demek istedim.Değil mi? Aile ve arkadaşlarıyla neler yapıyor?**

**Ö1: **Hvad sagde du?...** Şimdi yüz değiştirmesi yapacağım.**

Example 3. The use of the function "confirming what has been said" by S3

**E: Yoğun geçiyor desene tatillerde bu işi yapıyorsun sanırım?**

**Ö3: **Ja.** Tatillerde **skola** oluyor.**

There are also functions that have never been detected in research such as "using an element of humour", "using it in homework" and "giving directions". Apart from this, there are functions, of which only a few examples are detected in the video and audio recordings: "Exhibiting personal/extracurricular speeches", "making grammar explanations", "correcting the error", and "drawing attention to the error" are among them. Below are functions of which only one example is available.

Example 4. The use of the function "exhibiting personal/extracurricular speeches" by S4

**E: Merhaba Ö4 nasılsın? Neler yaptın bugün görüşmeyeli?**

**Ö4: **Gym**'den geldim. İyiyim. Saat kaç orada?**

Example 5. The use of the function "making grammatical explanations" by S4

**E: Metnin sorularını cevaplayalım. Mesela özne ve nesneyi bulalım. Bunlardan gözün korkmasın.**

**İngilizce' de nasıl bir sıralama vardır. Yüklem sonda değil mi? **Verb** sondadır.**

**Ö4: **Subject / Verb / Object ?****

Example 6. The use of function "correcting the error" by S2

**E: Hangi sporları yapmayı seviyorsun?**

**Ö2: **Fodbold,** aman futbol. Basket oynarım.**

The nature and the frequency of the translanguaging functions used by the instructor are listed as follows:

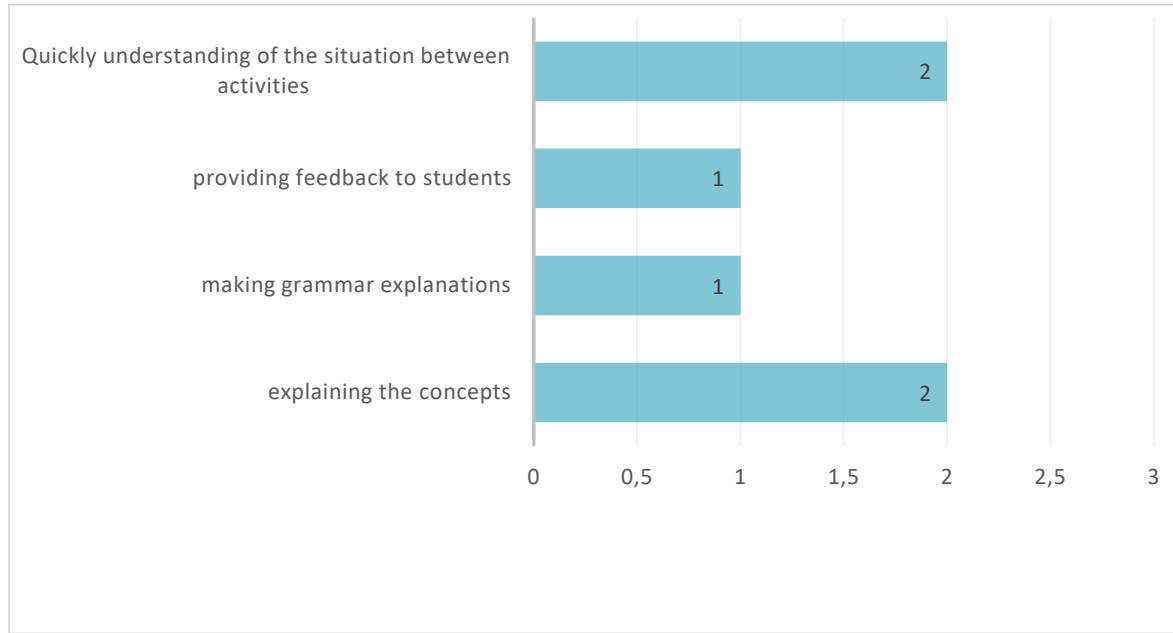


Figure 2. The nature and the frequency of the translanguaging functions used by the instructor

Figure 2 shows that there are 6 uses instead of 5 as in Table 3. This situation occurred because the expression used by the instructor in the lesson with S4 was used both to quickly understand the situation between activities and to give feedback to the learners. When we look at the general data in the table, it is seen that the use of “explaining the concepts” function by the instructor and the function “quickly understanding the situation between activities” by the instructor are both used twice. The functions “making grammar explanations” and “providing feedback to students” by the instructor were used only once. An example of the most commonly used situations will be given below.

Example 4. Use of the “explaining the concepts” function by the instructor

**Ö1: Bu nedir? Due?**  
**E: Due bir kuştur. Türkçesi güvercin.**

Example 5. Use of the “making grammar explanations” function by the instructor

**E: Metnin sorularını cevaplayalım. Mesela özne ve nesneyi bulalım. Bunlardan gözün korkmasın. İngilizce’ de nasıl bir sıralama vardır. Yüklem sonda değil mi? Verb sondadır.**  
**Ö4: Subject / Verb / Object ?**

Example 6. Use of the “providing feedback to students” function by the instructor

**Ö4: Fontæne? Shopping Mall’da var ama Türkçesini bilmiyordum.**  
**E: Shopping Mall’da alışveriş merkezidir.**



#### 4. RESULTS, DISCUSSION, AND SUGGESTIONS

By observing the translanguaging behaviour of bilingual immigrant children living in Denmark in Turkish lessons, the frequency of using a language other than Turkish and in what situations they resort to translanguaging was examined. In line with the aims of the research, the case study was conducted through video, audio and note recordings of 4 students and 1 instructor, who were selected with an easily accessible sample whose permission was obtained. It was examined according to the "Evaluation Form in Terms of Translanguaging Functions", which was created by taking into account the function classifications of translanguaging and code-switching in the literature by Karaca (2019), Yuvayapan (2019), Nambisan (2014). As a result of the research, different findings were obtained.

The frequency of translanguaging functions' use by the learners and the instructor in the first and last lessons was examined. According to the findings shown in Table 3, it was observed that the use of translanguaging was higher in the first lessons than in the last lessons. It can be said that learners reduce translanguaging in the last lessons. Data shows that S4 resorted to translanguaging the most. It was determined that he used translanguaging 23 times. In this respect, it was observed that the learner used translanguaging as a tool to express himself and exhibited effective expressions compared to other learners. It was observed that the instructor resorted to translanguaging 3 times in his communication with T4. The learner and the instructor can be seen to encourage each other in their use of translanguaging. It proves the idea that if the learner uses translanguaging, teachers/instructors are more likely to allow translanguaging in classroom interactions (group work, teacher/learner conversations, etc.) (Canagarajah, 2011). In terms of findings, in other determined data, S1 resorted to translanguaging 15 times. Here the instructor used translanguaging twice. Among the learners, S2 was the one who used translanguaging functions the least. Here, the instructor did not make any use of translanguaging in his interaction with S2. While the learner may think that the usage is low because he/she has a certain awareness in terms of Turkish usage, this situation has likely occurred because the learner prefers limited expressions in terms of vocabulary. Other accessed data is about the nature and the frequency of the translanguaging functions used by the learners: "quickly understanding of the situation between activities" was the most detected function. Then, "asking about a point that is not understood" and thirdly, "maintaining the activity" were seen as the most frequently used functions. From this perspective, understanding the situation quickly, that is, using translanguaging for practicality, is a widely used feature. The findings lead us to the same conclusion as the researchers who found that the translanguaging approach facilitates understanding while providing effective communication and education process (Carroll and Van den Hoven, 2017; Mısır and Öztürk, 2022; Garcia and Wei, 2014). Apart from this, the functions that were never used were determined as "using humour", "using it in homework", "giving directions". According to CEFR (2020), humour, which is an important element, especially in socialization and transfer skills, is understood through research that its use refers to individuals above the B2 level, and in this respect, the learners are not at the C level. It was observed that the instructor proceeded with the lessons according to the level of the learners and did not use these situations. However, it has also been found that, although rare, the instructor uses English, a language other than Danish and Turkish, known to both parties, in cases where the learner does not understand. This situation is seen in the function of "making grammatical explanations". Another situation observed in the research is that S2 used Danish nouns to correct the mistake, while S4 preferred universally known English usages other than Danish and Turkish, such as the expression "Gym" when he exhibited personal/extracurricular speeches. Another finding that should be discussed is that the instructor uses more the function of "explaining the concepts" and the function of "quickly understanding the situation between activities". As can be understood from all

these findings, both learners and instructors used translanguaging for understanding, effective communication, and using linguistic resources for educational purposes fluently in two languages. Likewise, it has been observed that the use of translanguaging does not harm language learning and significantly facilitates the work of instructors in terms of time and the permanence of information. In this way, even phenomena that are difficult to explain can be explained.

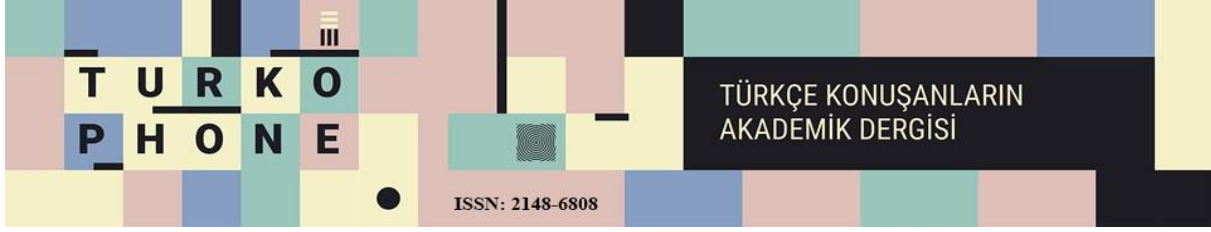
The research also guides educators and researchers by presenting different suggestions for using translanguaging in lessons. More than one suggestion can be made, taking into account the importance of the suggestions for educators who teach Turkish to foreigners and individuals who teach Turkish to Turkish children of immigrant origin or work on it. First of all, it has been observed that translanguaging provides practicality in language learning and increases learners' self-confidence in their speaking skills. In this respect, the instructor must reach a certain awareness about translanguaging. Another suggestion to be made is that instructors can't know every language in communities where different languages are spoken. However, if the audience is more homogeneous, it seems beneficial for the instructor to know the L2 they speak. In this way, the mindset of the learners can be better understood.

Additionally, translanguaging can help educators understand that learners' perceptions of learning Turkish may vary and try to teach the language in empathic ways. In addition, activities that will enable learners to use translanguaging can be planned by using Web 2.0 or Web 3.0 applications. In this way, research can be conducted on students' expression skills (writing, speaking). The last suggestion to be mentioned is the finding that learners in Northwest European countries (for example, Denmark, as in this study) have more than one language. Learners should be enabled to reveal their vocabulary knowledge in other languages and thus associate them with the words in the other language they have learned. In this way, they will be able to explain the concepts better.

## REFERENCES

- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Bican, G., & Demir, N. (2018). Examination of language dominance of Turkish-Danish speaking students in Denmark on the basis of bilingualism. *Education and Science, 194*, 131-155.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Scientific research methods in education*. Pegem Akademi.
- Can, M., Jorgensen, J. N., & Holmen, A. (1999). The concept of second language of Turkish first grade students in Denmark. *Turkish Language, 566*, 91-102.
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review, 2*, 1-28.
- Carroll, K., & Van den Hoven, M. (2017). Translanguaging within higher education in United Arab Emirates. *Translanguaging in Higher Education, 8*, 141-156.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Routledge.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.

- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative research methods*. Siyasal Kitabevi.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research Spring*, 49(2), 222-251.
- Deveci, A. (2010). *Educational and administrative problems experienced by Turks living in Denmark (Odense) in primary education* (Unpublished master's thesis). Sakarya University, Institute of Social Sciences.
- Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave.
- Karaca, F. (2019). *A case study on the language change functions used by teachers in classrooms where Turkish is taught as a foreign language: A1 example* (Unpublished master's thesis). Yıldız Technical University, Institute of Social Sciences.
- Larsen, N. A. (2008). *Turkish distance from Islamic Faith Community*. Danish Broadcasting Corporation.
- Liebig, T. (2007). *The labour market integration of immigrants in Denmark*. OECD Social, Employment and Migration Working Papers, 50. <https://doi.org/10.1787/233783261534>.
- Merriam, S.B. (2018). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Selahattin Turan (Trans.), Nobel Publishing.
- Mısır, H., & Erdoğan Öztürk, Y. (2022). Translanguaging theory: A new look at language. *Mersin University Journal of Language and Literature*, 18(2), 1-18.
- Moller, J.S., Jorgensen, J.N., & Holmen, A. (2014). Polylingual development among Turkish speakers in a Danish primary school - a critical view on the fourth grade slump. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(1), 32-5.
- Nambisan, K.A. (2014). *Teachers' attitudes towards and uses of translanguaging in English language classrooms* (Graduate Theses). Iowa State University.
- Özcan, Y. (2012). *Denmark's foreign policy and its effects on Turks* (Unpublished expertise thesis). T.C. Prime Ministry, Presidency for Turks Abroad and Related Communities.
- Patton, Q.M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage Publications.
- Polio, C., & Duff, P. A. (1994). Teachers' language use in university foreign language classrooms: A qualitative analysis of English and target language alternation. *The Modern Language Journal*, 78(3), 313-326.
- Republic of Turkey Ministry of Foreign Affairs. (n.d.). *Turkey-Denmark Relations*. Retrieved from <https://www.mfa.gov.tr/turkiye-danimarka-iliskileri.tr.mfa>
- Sert, O. (2005). The functions of code-switching in ELT classrooms. *The Internet TESL Journal*, 11(8), 1-6.
- Yuvayapan, F. (2019). Translanguaging in EFL classrooms: Teachers' perceptions and practices. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(2), 678-694.



Geliş Tarihi: 27.04.2023  
Kabul Tarihi: 29.10.2023

Düzeltilmiş Sürümün Ulaştığı Tarih: 20.07.2023  
Çevrimiçi Yayın Tarihi: 15.11.2023

Citation: Çörtten, S. B., & Süverdem, F. B.. (2023). A Study on Translanguaging Behaviours of Turkish-Danish Bilingual Students in Turkish Lessons. *Turkophone*, 10(2), 143-153. <https://dx.doi.org/10.55246/turkophone.1288366>

## TÜRKÇE-DANCA İKİ DİLLİ ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE DERSLERİNDEKİ DİLLER ÖTESİLİK DAVRANIŞLARI İLE İLGİLİ BİR ARAŞTIRMA<sup>1</sup>

Sedat Burak ÇÖRTEN\*

Fatma Büşra SÜVERDEM\*\*

### ÖZET

Danimarka Krallığı, kuzeybatı Avrupa'da bulunan ve Türk göçmen nüfusunun bulunduğu Avrupa Birliği üyesi bir devlettir. Dışişleri Bakanlığı güncel verilerine göre Türk göçmenlerin sayısı 75 bin kişi olmakla beraber ülkedeki en büyük göçmen grubunu oluşturmaktadır. Bu belirtilen göçmenler içerisinde Türk çocukları, genel olarak iki dillilik özellikleri barındırmaktadır. Danimarka'da iki dilli Türk göçmen çocukları hakkında birçok araştırma yapılmış, diller ötesiliğinin bir boyutu olan kod değiştirmeyi gerçekleştirdikleri gözlenmiştir. Bu açıdan kod değiştirme, iki dilli bireylerin cümleler arasında geçiş yaptığında ya da aynı cümle içinde ikinci dile geçiş yaptığı zaman oluşan bir söylem türü olarak tanımlanır. Diller ötesilik ise Türkiye'de daha az araştırılan bir konu olmakla birlikte iki dilli bireylerin anlam oluşturmak, iletişim kurmak amaçlı dilsel kaynakları, iki dilde akıcı olarak kullanmasıdır. Diller ötesiliğinin aynı zamanda kod değiştirmeden ayrılan noktaları vardır. Örneğin; diller ötesilik iki farklı dil yapısı arasında gidip gelmek değil, daha çok iki dili bir arada kullanarak etkili bir iletişim kurmaya çalışmaktır. Bu araştırmanın amacı, Danimarka'da yaşayan iki dilli göçmen kökenli dört çocuğun Türkçe derslerindeki diller ötesilik davranışlarını gözlemleyerek Türkçe dışında bir dile başvurma sıklığını ve hangi durumlarda ve hangi şekilde başvurduğunu anlamaktır. Çalışma yöntem olarak sınırlı bir sistemin derinlemesine ele alındığı vaka çalışması yöntemiyle incelenecektir. Vaka çalışması, veri toplama araçlarının (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporların kullanıldığı nitel bir yöntemdir. Araştırmada veriler yönetime uygun şekilde, Kopenhag'da yaşayan ve Türkçe derslerine katılan 10-14 yaşındaki Türkçe-Danca iki dilli öğrencilerin ders esnasında sergilediği diller ötesilik davranışları beş ay boyunca gözlemlenerek toplanmıştır. Çalışmanın sınırlılığı dolayısıyla yalnızca ilk ve son dersteki veriler kullanılmıştır. Ayrıca karma ölçekler geliştirilerek diller ötesiliğe yönelik; soru sorma, cevaplama, dil bilgisi açıklamaları yapma, ödev yapma, ders dışı konuşma unsurları hakkında veriler toplanmıştır. Bu verilere ek olarak diller ötesiliğinin isim odaklı kelimelerde, tanımları destekleme yoluyla, dijital kullanımlarda ya da dili pratikleştirme amacıyla kullanıldığına yönelik bulgulara rastlanmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak bazı araştırmaların eriştiği sonuçlarla benzer özellikler görülmüş ve ortak bir kanı olarak göçmen kökenli çocukların kendini ifade etmede ve dili etkin kullanmada diller ötesilik yaklaşımının önemli yerinin olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Diller ötesilik, kod değiştirme, Türkçe-Danca iki dillilik, Türkçe dersleri.

<sup>1</sup> Bu çalışma 4. Uluslararası Avrupalı Türkçe ve İkidillilik Çalışmaları Kongresinde sunulmuştur.

\* 0000-0003-3375-2885, Yüksek Lisans Öğrencisi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye, [corten.sedatburak@hbv.edu.tr](mailto:corten.sedatburak@hbv.edu.tr)

\*\* 0000-0002-0500-740X, Doktor Öğretim Üyesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi,, Türkiye, [busra.suverdem@hbv.edu.tr](mailto:busra.suverdem@hbv.edu.tr)

## 1. GİRİŞ

Danimarka Krallığı, kuzeybatı Avrupa’da bulunan ve Türk göçmen nüfusunun bulunduğu Avrupa Birliği üyesi bir devlettir. Dışişleri Bakanlığı (2023) güncel verilerine göre Türk göçmenlerin sayısı 75 bin olmakla beraber ülkedeki en büyük göçmen grubunu Türkler oluşturmaktadır. Geçmişten günümüze bakıldığında Danimarka’da yaşayan Türk göçmenlerin sayıları her geçen gün artmakla birlikte kültür, ekonomi, dil açısından entegrasyon sorunları ile karşılaştıkları görülmüştür. Bu sorunlarla ilgili birden fazla araştırma yapılmış ve araştırmacılar tarafından çözüm önerileri sunulmuştur (Deveci, 2010; Larsen,2008; Liebig, 2007; Özcan, 2012). Bahsi geçen sorunlardan bazılarını yaşayan göçmen tipi ise Türk çocuklarıdır.

Göçmen kökenli Türk çocuklar genellikle iki dillilik özellikleri barındırmaktadır. İki dillilik, iki ya da daha fazla dili, toplumsal yaşamda farklı iletişim türü gerektiren durumlarda kullanabilme becerisi olarak tanımlanır (Baker, 2001). İki dilli Türk çocuklarının yaşadıkları toplumda karşılaşılabilecekleri dezavantajlı durumlara rağmen hem ana dillerini hem de buldukları ülkenin dilini günlük hayatta kullanmaları gerekmektedir. Cummins’in (1979) gelişimsel bağımlılık kuramına göre ana dili yeterlilik düzeyi arttıkça, ikinci dil yeterliliğinin de artacağı savı temel alınır bu durumun önemi daha iyi anlaşılacaktır. Danimarka’da iki dilli Türk göçmen çocukları hakkında yapılan araştırmalar diller ötesiliğinin bir boyutu olan kod değiştirmeyi gerçekleştirdiklerini göstermiştir (Bican ve Demir, 2018; Can, Jorgensen ve Holmen. 1999; Deveci, 2010; Moller, Jorgensen ve Holmen, 2014). Bu açıdan kod değiştirme, iki dilli bireylerin cümleler arasında ya da aynı cümle içinde bir dilden diğerine geçiş yapması olarak tanımlanır (Jacobson, 1976).

Diller ötesilik ise Türkiye’de daha az araştırılan bir konu olup iki dilli insanların anlam oluşturmak, iletişim kurmak amaçlı dilsel kaynakları, iki dilde akıcı olarak kullanmasıdır (Garcia ve Wei, 2014). D-AOBM’nin (2020) belirttiği şekliyle aynı zamanda “Diller arası geçişlilik” (diller ötesilik) iki dilliler ve çoğul dilli kişiler tarafından yapılan ve birden fazla dili kapsayabilen bir davranıştır. Diller ötesiliğinin aynı zamanda kod değiştirmeden ayrılan noktaları vardır. Karaca’nın (2019) tabirine göre “dil geçişi” (diller ötesilik) iki farklı dil yapısı arasında gidip gelmek değil, daha ziyade iki dili bir arada kullanarak etkili bir iletişim kurmaya çalışmak anlamına gelmektedir (Karaca, 2019). Bu etkili iletişim sağlanırken diller ötesiliğinin yaklaşımının dil eğitimi kolaylaştırıcı bir rolünün olduğu tespit edilmiştir (Carroll ve Van den Hoven, 2017; Garcia ve Wei, 2014; Mısır ve Öztürk, 2022).

Bu araştırmanın amacı, Danimarka’da yaşayan iki dilli göçmen kökenli dört çocuğun Türkçe derslerindeki diller ötesilik davranışlarını gözlemleyerek Türkçe dışında bir dile başvurma sıklığını ve hangi durumlarda ve hangi şekilde başvurduğunu anlamaktır. Bu sayede araştırmacıların öne sürdüğü gibi diller ötesilik kullanımının dil öğretiminde kolaylaştırıcı bir etkisinin olup olmadığını tespit edilmesi amaçlanmıştır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmanın yöntemi, sınırlı bir sistemin derinlemesine ele alındığı vaka çalışmasıdır (Merriam, 2018). Vaka çalışması, veri toplama araçlarının (gözlemler, görüşmeler, görsel-ışitseller, dokümanlar, raporlar) kullanıldığı nitel bir yöntemdir (Creswell, 2007).

## 2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu kapsamında 4 öğrenci ve 1 eğitici araştırmaya dâhil edilmiştir. Öğrencilerin dil düzeyleri birbirlerine yakın olmakla birlikte Danimarka’da okuyan ilkökul ve ortaokul öğrencileri arasından yaşları 10-14 yaş arası kişiler seçilmiştir. Eğitici ise Türkçe Öğretmenliği mezunu bir eğitmendir. Çalışma grubu oluşturulurken kolay ulaşılabilir durum örneklemesine başvurulmuştur. Bu örnekleme yöntemi, araştırmacının yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu hız ve uygunluğa göre seçmesi anlamına gelir. Özellikle araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanmadığı, bireylere zor erişildiğinde kullanılmaktadır (Patton, 1987).

## 2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler 5 ay boyunca öğrencilerin izlenmesiyle ilk ve son ders olmak üzere izinli video kayıtlarının transkript edilmesi yoluyla elde edilmiştir. Ayrıca gözlem notları, ses kayıtları gibi farklı dokümanlardan faydalanılmıştır. Gözlem türü olarak yapılandırılmamış gözlem türü tercih edilmiştir. Yapılandırılmamış gözlem; not tutma, günlük yazma ve bilgi toplama şeklindedir (Büyüköztürk, vd., 2021). Araştırmada veri toplama amaçlı kategori oluşturmak için diller ötesilik ve kod değiştirme literatürü incelenmiştir. Bu çalışmada diller ötesilik kavramı çerçevesinde incelenen ancak kendi çalışmada ifade edildiği şekliyle “dil değişimi”ne ilişkin Karaca’nın (2019) geliştirdiği veri inceleme formunda 13 işlev üzerinde durulmuştur. Bunlar farklı araştırmacılarının (Macaro, 2005; Polio ve Duff, 1994; Sert, 2005), belirlemiş olduğu kategorilerle paralellikte göstermektedir:

- Bir kelimeyi tanıtmak,
- Söyleneni onaylamak
- Soruya cevap vermek,
- Kişisel/ Ders dışı konuşmalar sergilemek,
- Etkinliği sürdürmek,
- Dil bilgisi açıklamaları
- Yanlışı düzeltmek,
- Anlaşılmayan bir noktayı sormak,
- Mizah unsuru kullanmak,
- Yanlışa dikkat çekmek,
- Anlam karmaşasını önlemek için açıklama yapmak,
- Ödevde kullanmak.

Diller ötesilik literatüründe ise genellikle öğreticilere, öğrencilerin hangi diller ötesilik işlevlerini sıklıkla kullandıkları sorulmuştur. Buna yönelik belirlenen diller ötesilik işlevleri bazı araştırmacılar tarafından benzer şekilde sıralanmıştır (Yuvayapan, 2019; Nambisan, 2014). Bunlar aşağıdaki gibidir:

- Kavramları açıklamak,
- Kelime dağarcığını tarif etmek,
- Yön vermek amaçlı kullanım,
- Sınıf yönetimi için,

- Öğrencilere geri bildirim vermek için,
- Öğrencilerle bağ kurmak için
- Faaliyetler arasında hızlıca durumun anlaşılması için kullanım.

Bu çalışmadaki verilerin incelenmesi için geliştirilen “Diller Ötesilik İşlevleri Açısından Değerlendirme Formu” ağırlıklı olarak Karaca’nın (2019) dil değişimi işlevlerinin sıklığı ile ilgili veri toplama aracına göre hazırlanmış Yuvayapan (2019) ve Nambisan’ın (2014) uyuşan maddeleri de forma eklenmiştir. Bu işlevlerden Tablo 1 ve Tablo 2’de belirtilenleri seçilmiştir:

Tablo 1

*Öğrencilerin diller ötesilik işlevleri için değerlendirme formu maddeleri*

- 
1. Bir kelimeyi tanıtmak,
  2. Söyleneni onaylamak doğrulamak,
  3. Etkinliği sürdürmek,
  4. Kişisel/ Ders dışı konuşmalar sergilemek,
  5. Soruyu cevaplamak,
  6. Dil bilgisi açıklamaları yapmak,
  7. Yanlış düzeltmek,
  8. Anlaşılmayan bir noktayı sormak,
  9. Mizah unsuru kullanmak,
  10. Yanlış dikkat çekmek,
  11. Anlam karmaşasını önlemek için açıklama yapmak,
  12. Ödevde kullanmak,
  13. Yön vermek amaçlı kullanmak,
  14. Faaliyetler arasında hızlıca durumun anlaşılmasını sağlamak,
  15. Kavramları açıklamak.
- 

Tablo 2

*Eğitcinin diller ötesilik işlevleri için değerlendirme formu maddeleri*

- 
1. Kavramları açıklamak,
  2. Kelime dağarcığını tarif etmek,
  3. Dil bilgisi açıklamalarında bulunmak,
  4. Yön vermek amaçlı kullanmak,
  5. Sınıf yönetimi için, kullanmak,
-

- 
- 6.Öğrencilere geri bildirim vermek,
  - 7.Öğrencilerle bağ kurmak için kullanmak,
  - 8.Faaliyetler arasında hızlıca durumun anlaşılması için kullanmak,
- 

#### 2.4.Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizi aşamasında “içerik analizi” kullanılmıştır. İçerik analizi, diğer yöntemlerle kullanılabilir ve gözlem, görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde kullanılmaktadır. Bu açıdan araştırmacı önceden amacını belirler, kategorileri düzenler, verileri toplar, ardından kodlama yoluyla bulguları yorumlar ve sonuca ulaşır (Büyüköztürk, vd., 2020). Verilerin analizinde aynı zamanda betimsel analiz de kullanılmıştır. Cohen, Manion ve Morrison (2011) betimsel içerik analizi yazılı verilerin incelenmesi, analiz edilmesi ve özetlenmesi yoluyla eğilimin belirlenmesi olarak ifade etmektedir. Bu açıdan araştırmada sıklığın ve yüzdeliğin belirlenmesi için bu analiz yolu tercih edilmiştir.

#### 2.5. Geçerlilik ve Güvenilirlik

Creswell (2007, s. 253), detaylı alan notlarının yüksek kalitede bir ses / görüntü kayıt cihazı ile kaydedilmesi ve yazıya aktarılmasının güvenilirliği artırdığını söylemiştir. Bu nedenle araştırmada izlenen yolların video ve ses kayıtlarının yazıya dökülmesi ve veri formuna göre incelenmesi esaslarına göre takip edilmesi araştırmayı uygun kılmaktadır.

### 3. BULGULAR

Kayıtların incelenmesiyle öğrencilerin ve eğiticinin kullanmış olduğu işlevler form ile kaydedilmiştir. Bu açıdan işlevlerin kullanım sıklığı göz önüne serilmiştir. Hangi öğrencinin hangi derste ve hangi sıklıkla diller ötesilik işlevlerini kullandığı araştırmada tespit edilmiştir. Eğitici her öğrenci ile teke tek ders işlediğinden eğiticinin verileri tek şekilde girilmemiş dersi işlediği öğrencinin karşısına veriler girilmiştir. Tablo 3 bu durumu özetlemektedir:

Tablo 3

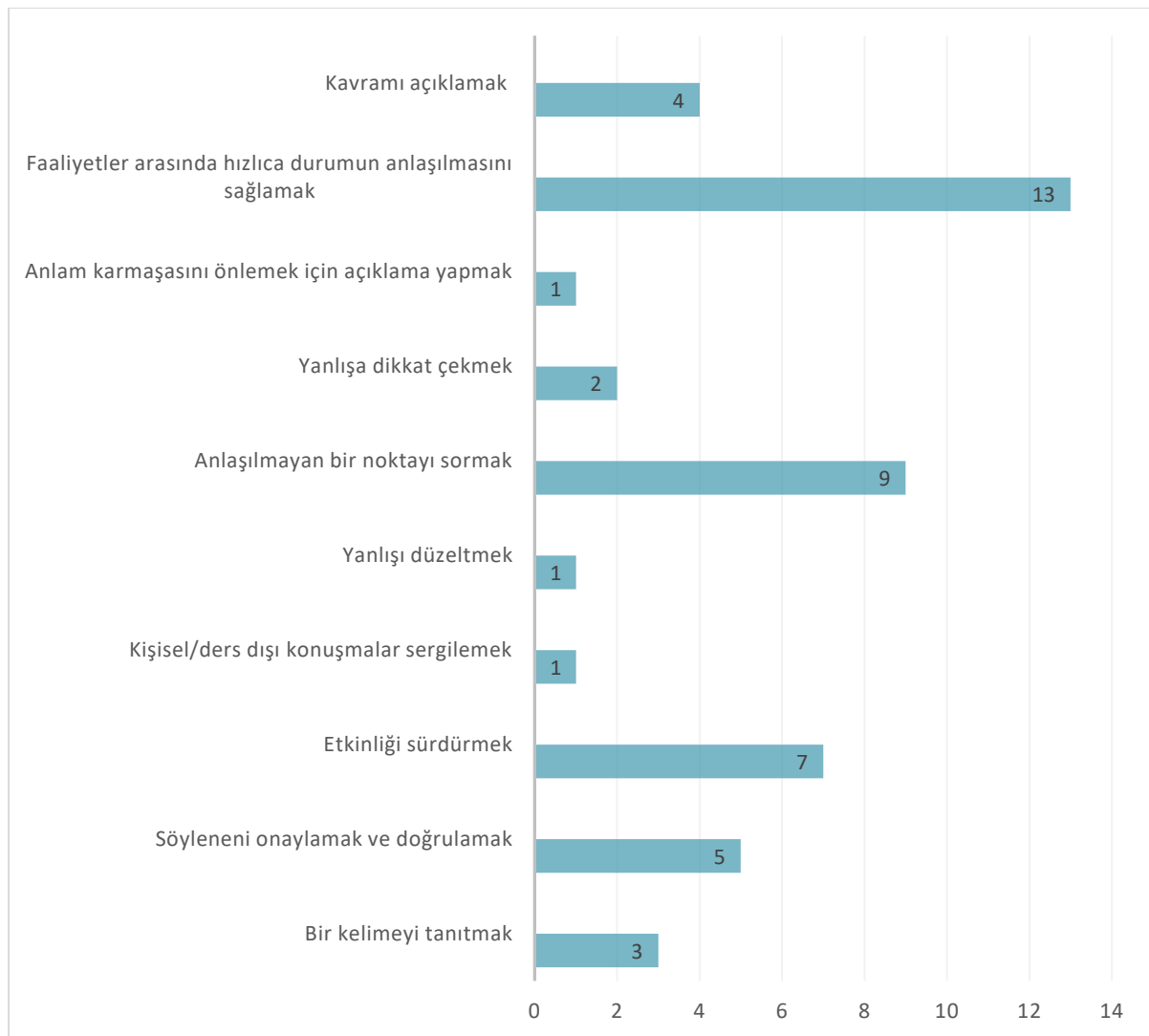
*Öğrencilerin ve eğiticinin diller ötesilik işlevlerini ilk ve son derslerde kullanma sıklığı*

	Ö1	E1	Ö2	E1	Ö3	E1	Ö4	E1	Kullanım Sıklığı
İlk Ders	6	1	3	-	6	-	15	1	32
Son Ders	9	1	1	-	-	-	8	2	21
Toplam	15	2	4	-	6	-	23	3	53



Tablo 3'e göre ilk derste öğrencilerin diller ötesilik işlevlerinin kullanım sıklığı 32 olarak tespit edilmiştir. Son derste bu sıklık 21 olarak tespit edilmiştir. Toplam 53 kez öğrenciler ve eğiticinin diller ötesiliğe başvurduğu tabloda görülebilir. En fazla Ö4 diller ötesiliğe başvurmuştur. İlk ve son derste toplam 23 defa başvurduğu tespit edilmiştir. Bahsi geçen öğrenci ile yapılan derste eğiticinin 3 defa diller ötesiliğe başvurduğu görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında öğrencinin en fazla diller ötesine başvurduğu durumda eğitici de en fazla kullanımı gerçekleştirmiştir. İkinci olarak Ö1'in 15 kez diller ötesiliğe başvurduğu görülmüştür. Burada eğitici 2 defa diller ötesiliğe başvurmuştur. Öğrenciler arasından diller ötesilik işlevlerine en az başvuran ise Ö2 olmuştur. 4 kez kullandığı araştırmada görülmüştür.

Öğrencilerden elde edilen diller ötesilik işlevlerinin hangilerinin ne sıklıkta kullanıldıkları aşağıdaki grafikte gösterilmektedir:



Şekil 1. Öğrencilerden elde edilen diller ötesilik işlevlerinin türü ve kullanım sıklığı

Şekil 1 incelendiğinde araştırmada en fazla kullanılan işlevin “faaliyetler arasında hızlıca durumun anlaşılmasını sağlamak” olduğu görülmüştür. Ardından ise “anlaşılmayan bir noktayı sormak” ifadesi

gelmektedir. Üçüncü olarak ise “etkinliği sürdürmek” işlevi gelmektedir. Bulgulara göre diller ötesilik işlevlerinin en fazla tespit edildiği durumların örneği aşağıda verilmiştir.

Örnek 1. “Faaliyetler arasında hızlıca durumun anlaşılmasını sağlamak” işlevinin Ö4 tarafından kullanımı

**E: Peki evcil hayvanın var mı?**

**Ö4: Ahm,iki dog iki kuş.**

Örnek 2. “Anlaşılmayan bir noktayı sormak” işlevinin Ö1 tarafından kullanımı

**E: Dedesi evet babanesi.Yok babası demek istedim.Değil mi? Aile ve arkadaşlarıyla neler yapıyor?**

**Ö1: Hvad sagde du?... Şimdi yüz değiştirmesi yapacağım.**

Örnek 3. “Söyleneni onaylamak” işlevinin Ö3 tarafından kullanımı

**E: Yoğun geçiyor desene tatillerde bu işi yapıyorsun sanırım?**

**Ö3: Ja. Tatillerde skola oluyor.**

Araştırmada aynı zamanda hiç tespit edilemeyen işlevler de bulunmaktadır. “Mizah unsuru kullanmak, ödevde kullanmak, yön vermek amaçlı kullanım” durumları kullanılmayan işlevleri içermektedir. Bunun haricinde video ve ses kayıtlarında tespit edilen sadece bir örneği olan işlevler de vardır: “Kişisel/ ders dışı konuşmalar sergilemek, dil bilgisi açıklamaları yapmak, yanlış düzeltmek, yanlış dikkat çekmek” bu durumlardandır. Aşağıda sadece bir örneği bulunan işlevler verilmiştir.

Örnek 4. “Kişisel/ders dışı konuşmalar sergilemek” işlevinin Ö4 tarafından kullanımı

**E: Merhaba Ö4 nasılsın? Neler yaptın bugün görüşmeyeli?**

**Ö4: Gym'den geldim. İyiyim. Saat kaç orada?**

Örnek 5. “Dil bilgisi açıklamaları yapmak” işlevinin Ö4 tarafından kullanımı

**E: Metnin sorularını cevaplayalım. Mesela özne ve nesneyi bulalım. Bunlardan gözün korkmasın.**

**İngilizce' de nasıl bir sıralama vardır. Yüklem sonda değil mi? Verb sondadır.**

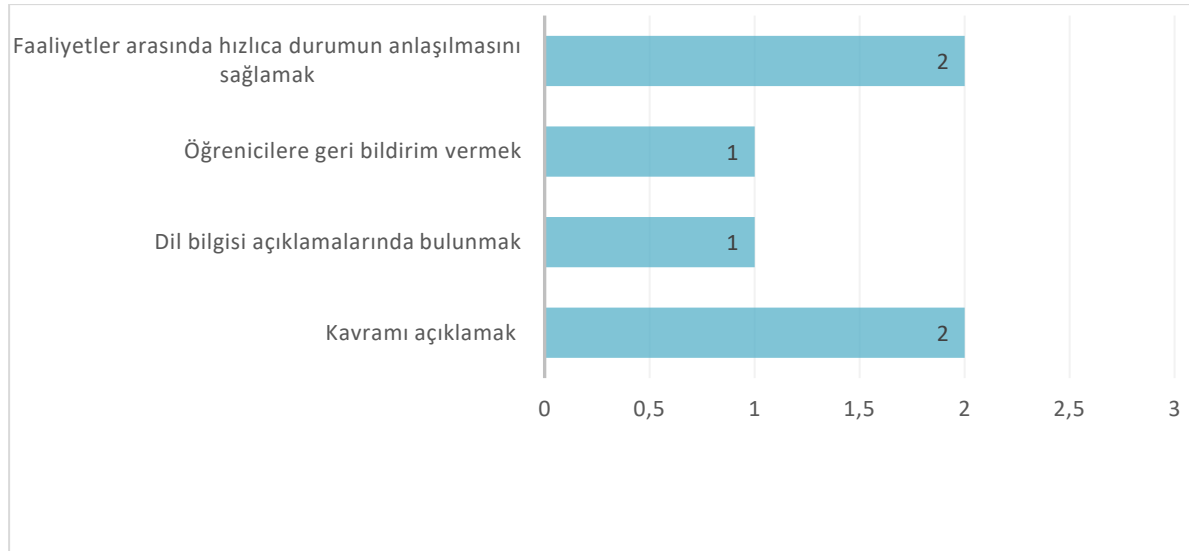
**Ö4: Subject / Verb / Object ?**

Örnek 6. “Yanlış düzeltmek” işlevinin Ö2 tarafından kullanımı

**E: Hangi sporları yapmayı seviyorsun?**

**Ö2: Fodbold, aman futbol. Basket oynarım.**

Eğiticiden elde edilen diller ötesilik işlevlerinin türü ve kullanım sıklığı aşağıda gösterilmiştir:



Şekil 2. Eğiticinin kullandığı diller ötesilik işlevlerinin türü ve kullanım sıklığı

Şekil 2'ye bakıldığında öncelikle Tablo 3'te görülen 5 kullanım yerine burada 6 kullanım dikkat çekmektedir. Bunun sebebi eğiticinin Ö4 ile işlediği derste kullandığı ifadenin hem faaliyetler arasında hızlıca durumun anlaşılması için hem de öğrencilere geri bildirim vermek amaçlı kullanılmış olmasıdır. Tablodaki genel verilere bakıldığında ise “kavramları açıklamak” işlevi ile “faaliyetler arasında hızlıca durumun anlaşılmasını sağlamak” işlevinin eğitici tarafından aynı sıklıkta kullanıldığı (2 defa) görülmüştür. “Dil bilgisi açıklamalarında bulunmak” ve “öğrencilere geri bildirim vermek” işlevleri ise eğitici tarafından sadece birer defa kullanılmıştır. Aşağıda en fazla kullanılan işlevlere birer örnek verilmiştir.

Örnek 4. “Kavramları açıklamak” işlevinin eğitici açısından kullanımı

**Ö1: Bu nedir? Due?**  
**E: Due bir kuştur. Türkçesi güvercin.**

Örnek 5. “Dil bilgisi açıklamaları yapmak” işlevinin eğitici tarafından kullanımı

**E: Metnin sorularını cevaplayalım. Mesela özne ve nesneyi bulalım. Bunlardan gözün korkmasın. İngilizce’ de nasıl bir sıralama vardır. Yüklem sonda değil mi? Verb sondadır.**  
**Ö4: Subject / Verb / Object ?**

Örnek 6. “Öğrencilere geri bildirim vermek” işlevinin eğitici açısından kullanımı

**Ö4: Fontæne? Shopping Mall’da var ama Türkçesini bilmiyordum.**  
**E: Shopping Mall’da alışveriş merkezidir.**

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Danimarka’da yaşayan iki dilli göçmen kökenli çocukların Türkçe derslerindeki diller ötesilik davranışlarını gözlemleyerek Türkçe dışında bir dile başvurma sıklıkları ve hangi durumlarda diller ötesiliğe başvurdukları incelenmiştir. Araştırmanın yöntemi, nitel bir araştırma olan sınırlı bir sistemin derinlemesine ele alındığı vaka çalışmasıdır (Merriam, 2018). Veriler, kolay ulaşılabılır örneklem ile seçilen ve izin alınan 4 öğrenci ve 1 öğretmenin video, ses ve not kayıtları üzerinden; Karaca (2019), Yuwayapan (2019), Nambisan’ın (2014) literatürdeki diller ötesilik ve dil değişimi işlev sınıflamaları dikkate alınarak oluşturulan “Diller Ötesilik İşlevleri Açısından Değerlendirme Formu”na göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda farklı bulgulara erişilmiştir.

Öğrencilerin ve öğretmenin diller ötesilik işlevlerini ilk ve son derslerde kullanma sıklığı incelendiğinde, Tablo 3’te gösterilen bulgulara göre ilk derslerde diller ötesilik kullanımının son derslere oranla daha fazla olduğu görülmüştür. Son derslerde öğrencilerin diller ötesiliği azalttığı söylenebilmektedir. Öğrenciler arasından 23 kullanımla en fazla Ö4 diller ötesiliğe başvurmuştur. Bu öğrencinin diller ötesiliği, kendini ifade etmede bir araç olarak kullandığı ve diğer öğrencilere nazaran etkin ifadeler sergilediği görülmüştür. Öğretmenin ise Ö4 ile iletişimde 3 defa diller ötesiliğe başvurduğu görülmüştür. Öğrenci ve öğretmenin diller ötesilik kullanımlarında birbirlerini teşvik ettiği görülebilmektedir. Öğrenci diller ötesiliği kullanırsa öğretmenlerin / eğitimcilerin sınıf içi etkileşimlerde (grup çalışması, öğretmen / öğrenci konuşmaları vb.) diller ötesiliğe daha fazla izin verdikleri düşüncesini kanıtlamaktadır (Canagarajah, 2011). Diller ötesilik kullanımı açısından ikinci sırada gelen öğrenci 15 kez diller ötesiliğe başvuran Ö1 olmuştur. Burada eğitici 2 defa diller ötesiliği kullanmıştır. Öğrenciler arasından diller ötesilik işlevlerine en az başvuran ise Ö2’dir. Burada eğitici, Ö2 ile olan etkileşiminde herhangi bir diller ötesilik kullanımı gerçekleştirmemiştir. Öğrencinin Türkçe kullanım bilinci açısından belli bir farkındalığa sahip olması nedeniyle kullanımın düşük olduğu düşüncesi edinebileceği gibi, öğrencinin söz varlığı açısından kısıtlı ifadeler tercih etmesi nedeniyle bu durumun oluşmuş olması ihtimali de oldukça yüksektir. İncelenen diğer veriler ise öğrencilerden elde edilen diller ötesilik işlevlerinin türü ve kullanım sıklığıdır. “Faaliyetler arasında hızlıca durumun anlaşılmasını sağlamak” en fazla tespit edilen işlev olmuştur. Ardından ise “anlaşılmayan bir noktayı sormak” ve üçüncü olarak “etkinliği sürdürmek” işlevi en çok başvuru alan işlev olarak görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında hızlıca durumun anlaşılması yani pratiklik açısından diller ötesiliğin kullanılması oldukça fazla kullanılan bir işlev olarak öne çıkmaktadır. Etkili iletişim ve eğitim süreci sağlanırken diller ötesilik yaklaşımının anlaşılmayı kolaylaştırdığını tespit eden araştırmacıların (Carroll ve Van den Hoven, 2017; Mısıır ve Öztürk, 2022; Garcia ve Wei, 2014) bulgularıyla, bu çalışmada elde edilen bulgular örtüşmektedir. Bunun haricinde hiç kullanılmayan işlevler “mizah unsuru kullanmak”, “ödevde kullanmak”, “yön vermek amaçlı kullanmak” gibi durumlar olarak tespit edilmiştir. Özellikle sosyalleşme ve aktarma becerilerinde önemli bir unsur olan mizah, D-AOBM’ye (2020) göre kullanımının B2 düzeyinden yukarı bireyleri ifade ettiği ve bu açıdan öğrencilerin C seviyesinde olmadıkları araştırma ile anlaşılmıştır. Öğretmenin ise buna uygun olarak öğrencilerin düzeyine yönelik derslerde ilerlediği ve onunda bu durumları kullanmadığı görülmüştür. Fakat öğretmenin, nadir olsa da öğrencinin anlamadığı durumlarda Danca ve Türkçe dışında bir dil olan, her iki tarafın da bildiği İngilizceden yararlandığı da tespit edilmiştir. Bu durum ise “dil bilgisi açıklamaları yapmak” işlevinde görülmektedir. Ö2’nin yanlışı düzeltmek için Danca isimlerden yararlandığı Ö4’ün ise kişisel /ders dışı konuşmalar sergilediğinde Danca ve Türkçe harici evrensel olarak bilinen İngilizce kullanımlarını -örneğin “Gym” ifadesi- tercih ettiği çalışmada görülen diğer bir durumdur. Öğretmenin “kavramları açıklamak” işlevi ile “faaliyetler arasında hızlıca durumun anlaşılmasını sağlamak” işlevini daha fazla kullandığı da eklenecek diğer bir bulgudur. Bütün bu

bulgulardan anlaşılacağı gibi diller ötesiliği hem öğrenciler hem de eğitimciler anlama, etkili iletişim, eğitim amaçlı dilsel kaynakları, iki dilde akıcı olarak kullanmak amaçlı kullanmışlardır. Aynı şekilde diller ötesiliğinin kullanımının dil öğrenimine zarar vermediği gibi zaman ve bilginin kalıcılığı açısından dil öğretiminin önemli oranda kolaylaştırdığı görülmüştür. Bu sayede anlatılması güç olguların anlatımı bile gerçekleştirilebilmektedir.

Araştırmada aynı zamanda diller ötesiliği derslerde kullanmaya yönelik farklı önerilerin sunulması eğitimciler ve araştırmacılara yol gösterebilecektir. Yabancılara Türkçe öğreten eğitimciler ile göçmen kökenli Türk çocuklara Türkçe öğreten ya da üzerine çalışmalar yapan bireyler için önerilerin önemi göz önüne alınarak birden fazla öneri sunulabilir. Öncelikle diller ötesiliğinin, dil öğreniminde kolaylık sağladığı ve öğrencilerin konuşma becerilerinde öz güvenlerini artırdığı görülmüştür. Bu açıdan eğitimcinin diller ötesilik ile ilgili belli bir bilince ulaşması gerekmektedir. Öne sürülecek diğer bir öneri ise eğitimcilerin farklı dillerin konuşulduğu topluluklardaki her bir dili bilmesinin olanaksızlığı üzerinedir. Fakat kitle daha homojen ise onların konuştuğu D2'yi eğitimcinin bilmesinin faydası olduğu görülmektedir. Bu sayede öğrencilerin düşünce yapısı daha iyi anlaşılabilir.

Ayrıca öğrencilerin Türkçe öğrenimine yönelik algılarının farklılaştığını anlamak ve empatik yollar ile dili öğretmeye çalışmanın bir diğer yolu olarak diller ötesilik kullanılabilir. Ayrıca Web 2.0 veyahut Web 3.0 uygulamaları kullanılarak öğrencilerin diller ötesilik kullanımını sağlayacak etkinlikler planlanabilir. Bu şekilde öğrencilerin anlatma becerileri (yazma, konuşma) üzerine araştırmalar yapılabilir. Son olarak, öğrencilerin birden fazla dile sahip oldukları Kuzeybatı Avrupa ülkelerinde (örneğin bu araştırmada olduğu gibi Danimarka'da), öğrencilerin diğer dillerdeki kelime birikimlerini ortaya dökmelerini ve bu sayede öğrendikleri diğer dildeki kelimelerle bağdaştırmaları sağlanmalıdır. Bu sayede kavramları daha iyi açıklamaları mümkün olabilecektir.

## KAYNAKÇA

- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Bican, G. ve Demir, N. (2018). Danimarka'da Türkçe-Danca konuşan öğrencilerin dil baskınlığının iki dillilik temelinde incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 194, 131-155.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem.
- Can, M., Jorgensen, J. N. ve Holmen, A. (1999). Danimarka'da Türk ilk sınıf öğrencilerinin ikinci dil kavramı. *Türk Dili*, 566, 91-102.
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1-28.
- Carroll, K. and Van den Hoven, M. (2017). Translanguaging within higher education in United Arab Emirates. *Translanguaging in Higher Education*. 8, 141-156.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2011). *Research methods in education (7th ed.)* Routledge.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing.
- Creswell, J.W. (2007). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Siyasal Kitabevi.

- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research Spring*, 49(2),222-251.
- Deveci, A. (2010). *Danimarka'da (Odense'de) yaşayan Türklerin ilköğretimde yaşadıkları eğitsel ve yönetsel sorunlar*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Garcia, O. ve Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave.
- Karaca, F. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda öğretmenlerin kullandıkları dil değişimi fonksiyonları üzerine bir durum çalışması: A1 örneği*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Larsen, N. A. (2008). *Tyrkisk afstand fra Islamisk Trossamfund*. Danish Broadcasting Corporation.
- Liebig, T. (2007), The Labour Market Integration of Immigrants in Denmark. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, 50, <https://doi.org/10.1787/233783261534>.
- Merriam, S.B. (2018). *Nitel Araştırma: Desen ve uygulama için rehber*. Selahattin Turan (Çev.), Nobel Yayıncılık.
- Mısır, H. ve Erdoğan Öztürk, Y. (2022). Diller ötesilik kuramı: Dile yeni bir bakış. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*. 18 (2), 1-18.
- Moller, J.S., Jorgensen, J.N. ve Holmen, A. (2014). Polylingual development among Turkish speakers in a Danish primary school - a critical view on the fourth grade slump. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(1),32-5.
- Nambisan, K.A. (2014). *Teachers' attitudes towards and uses of translanguaging in English language classrooms*. (Graduate Theses). Iowa State University.
- Özcan, Y. (2012). *Danimarka'nın yabancılar politikası ve Türklere olan etkileri*. (Yayımlanmış uzmanlık tezi). T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Patton, Q.M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage Publications.
- Polio, C., Duff. P. A. (1994). Teachers' language use in university foreign language classrooms: A Qualitative analysis of English and target language alternation. *The Modern Language Journal*, 78(3), 313-326.
- Sert, O. (2005). The functions of code-switching in elt classrooms. *The Internet TESL Journal. Online Submission*, 11(8), 1-6.
- Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı (t.y.). *Türkiye-Danimarka İlişkileri*. <https://www.mfa.gov.tr/turkiye-danimarka-iliskileri.tr.mfa>
- Yuvayapan, F. (2019). Translanguaging in EFL classrooms: Teachers' perceptions and practices. *Journal of Language and Linguistic Studies*,15(2), 678-694.