

# Pedagogiese tolking as 'n onderrigtegniek vir Afrikaanstweedetaalverwerwing (deel 1)

Kanja van der Merwe en Elbie Adendorff

---

Kanja van der Merwe en Elbie Adendorff,  
Departement Afrikaans en Nederlands, Universiteit Stellenbosch

---

## *Opsomming*

Hierdie artikel is die eerste van twee artikels wat verslag doen van 'n studie uit die eerste outeur se meestersverhandeling<sup>1</sup> in *Vertaling*. In die eerste artikel word pedagogiese tolking as 'n taalonderrigtegniek bespreek terwyl die tweede artikel oor pedagogiese tolking as 'n interaktiewe taak uitbrei.

Daar is 'n behoefte aan 'n kommunikatiewe onderrigtegniek wat verhoogde kommunikatiewe vaardighede in Afrikaans sal kweek omdat Afrikaanstweedetaalstudente in ons ervaring nie die taal na behore vaardig is nie. Die studie ondersoek die werkbaarheid van pedagogiese tolking as 'n onderrigtegniek vir die doel van interaksie. Die tegniek word in 'n taakgebaseerde raamwerk in studente van die Universiteit Stellenbosch (US) se Afrikaanse Taalverwerwingklaskamers geïmplementeer. Die navorsing berus op die vraag of pedagogiese tolking waarde en uitdagings al dan nie vir Afrikaanstweedetaalverwerwing inhou.

Tolking as interaksie (Wadensjö 1998) en pedagogiese tolking as onderrigtegniek (Van der Merwe 2019) dien as die teoretiese raamwerke. Pedagogiese tolking het betrekking op sigtolking en skakeltolking, wat as bruikbaar vir die studie geag is. Daar is ook gekyk na die raamwerk van *tolking as interaksie* in Tolkwetenskap.

Die navorsingsontwerp vir die empiriese ondersoek is deelnemende aksienavorsing met 'n gevallestudiekomponent. 'n Gemengde navorsingsmetode is gebruik. Drie taakgebaseerde tutoriale met 'n voorttaak, hooftaak en nataak is ontwerp en met 21 Afrikaanse Taalverwerwingstudente aan die Universiteit Stellenbosch uitgevoer. Deelnemerwaarneming is gebruik om te bepaal tot watter mate die deelnemers hul rolle in die hooftaak suksesvol vervul (gegewe die moeilike aard van tolking), en vraelyste is gebruik om die deelnemers se perspektief op pedagogiese tolking as onderrigtegniek te bepaal. In die voorttaakfase het die deelnemers 'n breinkaart gemaak en onderskrifte met behulp van pedagogiese sigtolking getolk, en 'n video-

onderhoud gekyk wat uitbeeld hoe skakeltolking werk. Die hoofsaaklik is die vorm van pedagogiese skakeltolking met rolspel aangeneem waar elke student 'n beurt gekry het om die rol van 'n Engelse karakter en die rol van die tweetalige studentetolk te vervul. As tutor het die eerste outeur die rol van die Afrikaanse onderhoudvoerder ingeneem.

Daar is bevind dat minimale uitdagings rakende afwykings van rolvervulling ontstaan, wat wel bestuur en uiteindelik uitgeskakel kan word. Verder hou pedagogiese tolking as taalonderrig-tegniek waarde vir Afrikaanse begrip, woordeskat, uitspraak en selfvertroue in Afrikaanse spraakvaardighede in. Al die deelnemers het aangedui dat pedagogiese tolking 'n waardevolle, genotvolle en vernuwende onderrig-tegniek vir Afrikaanstweedetaalverwerwing is.

**Trefwoorde:** Afrikaanstweedetaalverwerwing; pedagogiese tolking; rolvervulling; sigtolking; skakeltolking

### *Abstract*

#### **Pedagogical interpreting as a teaching technique for Afrikaans second-language acquisition (part 1)**

This article is the first of two articles reporting on a study from the first author's master's thesis in translation entitled "'n Ondersoek na pedagogiese tolking vir Afrikaanstweedetaalverwerwing: 'n Gevallestudie met US-studente'" (Van der Merwe 2022). In the first article, pedagogical interpreting as a teaching technique is discussed, while the second article elaborates on pedagogical interpreting as an interactive task.

With the introduction of more communication-oriented approaches in the field of second-language acquisition, a need arose to reform translation as a language teaching technique with the aim of placing a heightened focus on communication. Interpreting is a communicative activity where a person combines listening and speaking skills across language boundaries to enable communication in a specific situation. There was a need for a communicative teaching technique that would cultivate increased communicative skills in Afrikaans because in our experience as tutor and lecturer Afrikaans second-language students are not adequately proficient in the language. The study examines the workability of pedagogical interpreting as a teaching technique in a task-based framework in Stellenbosch University (SU) students' Afrikaans Language Acquisition classrooms. The research is based on the question of whether pedagogical interpreting holds value and/or challenges for Afrikaans second-language acquisition.

Interpreting as interaction (Wadensjö 1998) and pedagogical interpreting as a teaching technique (Van der Merwe 2019) were used as theoretical frameworks to investigate pedagogical interpreting as a teaching technique. Pioneering work was done on the interactive nature of liaison interpreting in Interpreting Studies, which led to the creation of the theoretical framework *interpreting as interaction*. The concept of *interaction* in interpreting essentially has to do with the extent to which the interpreter interacts with the other participants and how feedback is used in the process. In the first author's honours research assignment (Van der Merwe 2019) she investigated the potential of interpreting for language teaching by reconciling

the relevant theory of interpreting and second-language acquisition. The term *pedagogical interpreting* was coined to refer to the use of interpreting as a technique in language teaching.

Sight interpreting and liaison interpreting were proven to be the most frequently used interpreting modes for language teaching. Sight interpreting entails that a text is interpreted by a person at the same time as it is read aloud. It is an oral interpretation of a written source text. Liaison interpreting involves the interpreter performing two-way interpreting (interpreting in and out of the A and B language or first and second language) to ensure communication between two parties or groups. Sight interpreting was utilised in this investigation's pre-task phase, and liaison interpreting as a short, informal and less structured form of interpreting was deemed suitable for the main-task phase. Based on the need for an emphasis on communication in second-language acquisition and the theoretical findings that interpreting can be reconciled with second-language acquisition, it was suggested in Van der Merwe (2019) that an empirical investigation of pedagogical interpreting should be carried out, as was the case in Van der Merwe (2022).

Using the theoretical frameworks, the case study was carried out with participatory action research and a mixed-research method. The qualitative research involved the use of participant observation with audio recordings that were transcribed to carry out response-based micro-evaluation with an emphasis on personation. The quantitative and subsequent qualitative research involved the use of questionnaires (with open- and closed-ended questions) to conduct learner-based micro-evaluation. Three 50-minute tutorials were designed and carried out in 2021 with 21 Afrikaans Language Acquisition students at Stellenbosch University. The participants, all coincidentally female, were second-language learners of Afrikaans. The tutorials and tasks were presented in a task-based framework with a pre-task, a main task and a post-task with animated films, live action films and series as themes. In the pre-task phase the participants completed a mind map, interpreted subtitles with the help of pedagogical sight interpreting, and watched a video interview with the character Shrek that illustrates how liaison interpreting works. The main task took the form of pedagogical liaison interpreting with role play where each student had a turn to play the role of an English-speaking character (the student speaker or interviewee) and the role of the bilingual (Afrikaans and English) student interpreter. As tutor, the first author also participated and took on the role of the Afrikaans-speaking interviewer. The main task, pedagogical liaison interpreting, was recorded and transcribed. Participant observation was therefore used to determine the extent to which the participants successfully fulfilled their roles in the main task (given the difficult nature of interpreting) and questionnaires were used to determine the participants' perspective on pedagogical interpreting as a teaching technique.

Regarding personation, the roles of the student interpreter, the tutor, the student speaker and the audience were considered since response-based evaluation focuses on how well a language learner performs a specific task. Apart from a few cases where the wrong language was spoken by mistake, the student interpreters generally performed as desired. This deviation from their roles is therefore a challenge that comes with pedagogical interpreting, which can be addressed by giving the participants a break between interviews to observe rather than immediately fulfilling a new role in the same interview. The first author as tutor deviated several times from her role as an Afrikaans-speaking interviewer by, for the sake of saving time, using English to predict and prevent communication problems. Although sometimes necessary and unavoidable, this is a challenge, because the tutor's role as the Afrikaans-speaking interviewer must be prioritised to maintain the authenticity of the interaction. The student speakers, who

should be proficient only in English, sometimes spoke Afrikaans by mistake, which constitutes a challenge of pedagogical interpreting. However, this challenge is eliminated when the parties in the interview exchange with students in the audience and therefore take on their second role only at a later stage. Finally, the students in the audience sometimes deviated from their role as passive listeners by interjecting with medium-specific terms and names of characters, which was beneficial for saving time. The participants never gave up when struggling with an utterance and the interaction never stagnated. Any deviations were immediately corrected with ease in a relaxed atmosphere. As confirmed by the response-based evaluation, the participants consequently acted satisfactorily by successfully fulfilling their respective roles.

According to the questionnaire results, the biggest challenge associated with a pedagogical interpreting task is the time it takes to complete, which can be managed with effective planning and implementation. This also constitutes positive feedback, since participants requested more time for more interpreting activities. The use of pedagogical interpreting as a teaching technique clearly has potential value for Afrikaans second-language acquisition, and the second article elaborates on the role that interaction plays in this respect. All the participants' overall impression of the tutorials with pedagogical interpreting was positive. Half of the participants emphasised pedagogical interpreting as an effective and valuable teaching technique for Afrikaans second-language acquisition, and the other half emphasised the innovative and enjoyable nature of pedagogical interpreting as a teaching technique. All the participants recommend pedagogical interpreting for Afrikaans second-language teaching in their classrooms. In the last open-ended question in the questionnaire they wrote that pedagogical interpreting is valuable for comprehension, vocabulary, pronunciation, self-confidence as well as general language skills. They further mention that the technique is a simple, interactive, enjoyable and stress-free way to use Afrikaans in context. As can be deduced from the learner-based evaluation, all the participants in the study consider pedagogical interpreting to be a valuable teaching technique for Afrikaans second-language acquisition.

Pedagogical interpreting is a relatively new teaching technique and it is recommended to researchers that they further explore its potential.

**Keywords:** Afrikaans second-language acquisition; liaison interpreting; pedagogical interpreting; personation; sight interpreting

## 1. Inleiding

Met die bekendstelling van meer kommunikasiegerigte benaderings (Ellis 2018) in die veld van tweedetaalverwerwing<sup>2</sup> het daar volgens Pym (2013:139) 'n behoefte ontstaan om vertaling<sup>3</sup> as taalonderrigtechniek te hervorm met die doel om 'n verskerpte fokus op kommunikasie te plaas. Tolking is 'n kommunikatiewe aktiwiteit waar 'n persoon luister- en spraakvaardighede oor taalgrense kombineer om kommunikasie in 'n spesifieke situasie te laat plaasvind. Walker (1984, in La Sala 2008:5) het reeds dekades gelede daarop gewys dat tolking as taalonderrigtechniek nie onderskat moet word nie. Tolking is 'n intensiewe aktiwiteit gebaseer op gesproke taal binne konteks wat kommunikasie op die hoogste vlak verskaf. Dit behels kreatiwiteit, empatie, absorpsie van verskeie leksikale items en kontak met verskillende variëteite en registers, is geskik vir enige vaardigheidsvlak en stimuleer sowel die tolk se analitiese as

kognitiewe vermoëns. Verder kan tolking in kombinasie met geskrewe vertaling benut word en moedig dit die soeke na betekenis aan.

Van der Merwe (2019) ondersoek in haar honneursstudie die potensiaal van tolking vir taalonderrig deur die relevante teorie van tolking en tweedetaalverwerwing te versoen. Daar is bevind dat taalonderrig met tolking deur interaksie gedryf kan word omdat tolking 'n interaktiewe aktiwiteit is wat verskeie kenmerke met die interaksiebenadering in tweedetaalverwerwing deel. Die term *pedagogiese tolking* is geskep om in die besonder na die gebruik van tolking as tegniek in taalonderrig te verwys. Gemeet aan die behoefte aan 'n klem op kommunikasie in tweedetaalverwerwing en die teoretiese bevindinge dat tolking met tweedetaalverwerwing versoen kan word, is daar in Van der Merwe (2019:56) voorgestel dat 'n empiriese ondersoek van pedagogiese tolking as 'n kommunikatiewe, interaktiewe tegniek vir Afrikaanstweedetaalverwerwing uitgevoer moet word.

Die teoretiese raamwerke, naamlik tolking as interaksie (Wadensjö 1998) en pedagogiese tolking (Van der Merwe 2019), word eerstens uiteengesit. Die kenmerke en begrippe van dié raamwerke in tolking word bespreek. 'n Gevallestudie met 21 studente aan die Universiteit Stellenbosch is met behulp van deelnemende aksienavorsing en 'n gemengde navorsingsmetode uitgevoer. Klankopnames is in die drie tutoriale as navorsingsinstrument geïmplementeer om die deelnemers waar te neem (responsgebaseerde evaluering). Die kwalitatiewe data wat sodoende ingesamel is, word eerstens bespreek. Daarna word die insameling van die kwantitatiewe data deur middel van 21 vraelyste (leerdergebaseerde evaluering) bespreek. Die kwalitatiewe en kwantitatiewe data word by wyse van triangulasie geïntegreer, wat die data geldiger en betroubaarder maak. Laastens word die ontwerp van die drie tutoriale met verwysing na die inleiding, voortak, hooftak, nataak en afsluiting uiteengesit.

In die resultate word daar eerstens gekyk na rolvervulling met pedagogiese tolking as taalonderrigtegniek omdat daar rekening gehou moet word met die feit dat tolking 'n moeilike oefening is vir taalaanleerders met geen ervaring of opleiding nie. Die sukses van die interaksie met die drie partye in die hooftak het grotendeels betrekking op hoe die studentetolk, die tutor, die studentespreker en die gehoor hulle rolle vervul. Daarna word die resultate van vraag 1–4 en 12–20 in die vraelys in oënskou geneem en ontleed, wat 'n blik gee op die deelnemerprofiel, deelnemerperspektief op die waarde van pedagogiese tolking vir Afrikaanstweedetaalverwerwing, deelnemerperspektief op die tutoriale met pedagogiese tolking as geheel, en deelnemerperspektief op die gereelde gebruik van pedagogiese tolking.

Die resultate openbaar hoe werkbaar pedagogiese tolking as 'n onderrigtegniek vir Afrikaanstweedetaalverwerwing is.

## 2. Teoretiese raamwerk

Pedagogiese tolking as onderrigtegniek en tolking as interaksie dien as die teoretiese raamwerke vir die navorsing waarvan hierdie artikel verslag lewer. Die term *tegniek* verwys na die manier waarop 'n spesifieke taak doeltreffend uitgevoer word – die aktiwiteite of vaardighede wat vereis word om die uitkoms te bereik. Pedagogiese tolking is die tegniek wat vir die doel van tweedetaalverwerwing benut word. Om pedagogiese tolking as taalonderrigtegniek toe te pas, moet die relevante tolkpraktyke vir tweedetaalverwerwing uitgelig word, naamlik konsekwente,

simultane, sig- en skakeltolking. Verder word daar gekyk na die raamwerk *tolking as interaksie* in Tolkwetenskap.

## 2.1 Pedagogiese tolking

Op grond van Lederer (2005:1389) se beskrywing van pedagogiese vertaling, het pedagogiese tolking betrekking op die gebruik van tolking as tegniek om vir leerders of studente 'n taal aan te leer. Dit het ten doel om hulle te help om kennis in die betrokke taal te ontwikkel. Vervolgens geskied 'n oorsig oor relevante tolkpraktyke vir tweedetaalverwerwing – simultane en konsekatiewe tolking, sigtolking en skakeltolking – en tolking as interaksie.

### 2.1.1 Simultane en konsekatiewe tolking

Gile (2009:259) en Perez (2016) beskryf simultane tolking as die gelyktydige tolk van toesprake en bydraes wat deur middel van mikrofone aan die tolkspan deurgegee word wat op hulle beurt deur middel van oorfone uit tolkkabines aan die gehoor tolk. Die perspektief van die tolk as 'n onsigbare vertaalmasjien is te wyte aan simultane tolking as 'n tegnologie-gebaseerde modus in konferensietolking (Pöchhacker 2004:147). Hsieh (2003:300) meld dat simultane tolke in geïsoleerde tolkkabines werk, slegs in een taalrigting tolk en nie vir die gehoor sigbaar is nie. In sodanige opsig word die kommunikatiewe aard van simultane tolking ontken omdat simultane tolke nie met die gehoor of spreker(s) in interaksie kan tree nie. Weens die belangrikheid van interaksie in die empiriese ondersoek, is simultane tolking nie as taalonderrigtegniek gekies nie.

Konsekatiewe tolking vir toesprake of onderhoude behels afwisseling deurdat die tolk 'n beurt of -beurte toegeken word om die spreker se uiting(s) te tolk (Gile 2009:259). Konsekatiewe tolking kan as 'n effektiewe tegniek vir taalonderrig funksioneer. Bruton (1985:19–20) en Zhang en Wu (2016:72) noem dat konsekatiewe tolking 'n uitstekende tegniek vir gevorderde taalonderrig is, want dit is voordelig vir woordvlotheid, vlotheid van uitdrukking en die vermoë om woorde uit 'n beperkte betekenisarea op te roep. Die proses van tolking verhoog leksikale beskikbaarheid, wat voordelig vir woordeskatuitbreiding en produksievaardighede is. Die rede waarom konsekatiewe tolking nie as taalonderrigtegniek gekies is nie, is omdat skakeltolking dieselfde en selfs meer voordele vir taalonderrig as konsekatiewe tolking inhou.

### 2.1.2 Sigtolking

Sigtolking is 'n mondelinge oordrag van 'n geskrewe<sup>4</sup> bron (Krapivkina 2018:702) en word as hibried beskou omdat die bronteks geskrewe en die doelteks gesproke is. Dit behels volgens Pienaar en Cornelius (2018:66–7) dat 'n teks gelyktydig met die lees daarvan deur dieselfde persoon getolk word. Xiangdong (2014:78) tipeer sigtolking as 'n pedagogiese instrument vir tolkopleiding of vir die verbetering van vreemde- en tweedetaalvaardighede.

Sigtolking dien oor die algemeen as voorbereiding vir ander tolkmodusse soos konsekatiewe tolking en simultane tolking (Xiangdong 2014:71), of word vir aanlegtoetsing gebruik (Pöchhacker 2004:186). Gile (2009:180) noem dat die druk op die tolk se korttermyngeheue aansienlik ligter by sigtolking as by simultane en konsekatiewe tolking is. Verder is dit voordelig dat sigtolking teen die tolk se tempo in plaas van die spreker se tempo uitgevoer word. Felberg en Nilsen (2017:243) en Pienaar en Cornelius (2018:67) maak melding daarvan dat sigtolking nuttig is vir die ontwikkeling van leesbegrip en mondelinge vaardighede by wyse

van sintaktiese herformulering, opsomming en parafrasering. Hierdie voordele kan uiteraard na taalverwerwing oorspoel, en gevolglik is daar 'n paar studies wat die toepaslikheid van sigtolking as tegniek vir taalonderrig ondersteun.

Viaggio (1995) en Van Dyk (2009) beweer die benutting van sigtolking is 'n belowende tegniek om beginnertaalaanleerders se vertaal- en kommunikasievaardighede te versnel. Bowendien is dit 'n ekonomiese tegniek wat taalaanleerders aanspoor om met behulp van konteks alternatiewe uitdrukkings na te streef wat met hulle vaardigheidsvlak ooreenstem. Viaggio (1995) en Van Dyk (2009) noem onder meer die voordele van sigtolking vir die begrip van die bronteks, die uitbreiding van aktiewe woordeskat en sintaksis, die opbou van vlotheid en die formulering van idiomatiese uitdrukkings. González Davies (2004) noem die volgende voordele van sigtolking as taalonderrigtegniek: die aanmoediging van kreatiwiteit en verbeelding; die bewusmaking van register, kohesie en koherensie; en die uitbreiding van tematiese woordeskat. Die talle taalkundige, kognitiewe en kommunikatiewe vermoëns wat nodig word om sigtolking te beoefen, bevestig die toepaslikheid daarvan vir die taalklaskamer. Obidina (2015:95) en Fatollahi (2016:154–7) stel ook voor dat sigtolking in taalonderrig, dit wil sê pedagogiese sigtolking, erkenning moet geniet. Fatollahi (2016:154–7) het die effek van sigtolking op die leesbegrip van Irannese vreemdetaalstudente van Engels deur middel van 'n voor- en natoets getoets, en tot die gevolgtrekking gekom dat sigtolking positiewe gevolge vir die verwerwing van leesbegripvermoëns inhou.

Studies oor die gebruik van sigtolking vir die doel van taalonderrig is volop, daarom word die tegniek in hierdie studie gebruik.

### 2.1.3 Skakeltolking

Skakeltolking behels volgens Ghiselli (2021:16) dat die tolk tweerigtingtolking (tolking in en uit 'n tweede taal) uitvoer om twee partye of groepe se kommunikasie met mekaar te behartig. Ten spyte daarvan dat dit 'n laer status as konferensietolking geniet (Perez 2016), is skakeltolking algemeen aangesien dit in baie kontekste in die gemeenskap plaasvind, onder meer gesondheidsorgkonsultasies, onderhoude, regsinstellings, instellings vir maatskaplike dienste, sowel as sake- en polisie-onderhandelinge. Soos met sigtolking, toon Wadensjö (2009:45) aan dat skakeltolking in tolkpedagogiek dikwels as die eerste komponent in 'n tolkopleidingskursus optree met die doel om studente vir modusse soos konsekwentiewe en simultane tolking voor te berei. Mason (2009:81) lys vier fundamentele kenmerke van skakeltolking, naamlik dialoog, tweerigtingtolking, die konsekwentiewe modus en spontane aangesig-tot-aangesig-interaksie.

Weens die prominensie van interaksie word skakeltolking onderskei van konferensietolking omdat laasgenoemde oor die algemeen in monoloogvorm plaasvind (Angelelli 2000:582–3). Daarbenewens is die tolk altyd fisies teenwoordig in skakeltolking terwyl simultane tolke afgesonder in tolkkabines werk. Tweerigtingtolking behels dat albei tale as brontaal én doeltaal funksioneer omdat die tolk as skakel tussen twee sprekers van verskillende tale optree. Dié kenmerk onderskei nogmaals skakeltolking van konferensietolking omdat eersgenoemde kort konsekwentiewe tolkeurte en tweerigtingtolking behels soos die situasie ontvou, in teenstelling met konferensietolking waar daar met groter brokke inligting in een taalrigting gewerk word.

Op grond van die kenmerke van skakeltolking, reken ons die besluit berus by die tolk om die gepaste modus vir die situasie te kies, wat in Van der Merwe (2022) se empiriese ondersoek *kort konsekwentief* is. Die kriterium vir skakeltolking is nie noodwendig die konsekwentiewe modus

nie, maar eerder die sprekers en die tolk se vermoë om die interaksie met kommunikatiewe strategieë te beheer (Hsieh 2003:284; Wadensjö 2009:43). Een van die redes vir die gebruik van die konsektiewe modus is dat die tolk se produksie vir onmiddellike ondersoek deur die ander partye beskikbaar gestel word, in vergelyking met dit wat oorspronklik in die ander taal gesê is; dit vorm 'n kenmerk wat ideaal vir taalaanleer is. Skakeltolking se potensiaal vir interaksie is na alle waarskynlikheid die rede waarom dit reeds in verskeie studies as tegniek vir taalonderrig gebruik is.

*Interpreting as a Language Teaching Technique* deur Thomas en Towell (1985), waarin verskeie navorsers se studies opgeneem is, is die eerste noemenswaardige publikasie wat dit onomwonde uiteensit dat 'n fokus op kommunikasie in 'n onderrigsituasie na behore moontlik gemaak word deur die taalaanleerder as tolk te laat optree. Keith (1985) het die moontlikheid van rolspel in skakeltolking bestudeer as 'n manier om vir universiteitstudente mondelinge oefeninge in hulle tweede taal te gee. Die studie het getoon dat skakeltolking 'n hibriede oefening is wat studente bystaan met gehoorbegrip, die herstrukturering van die boodskap, selfvertroue en die kommunikatiewe en kreatiewe gebruik van taalbronne. Aanvullend daartoe het Layton (1985) na die toepassing van rolspel in skakeltolking gekyk om taalverwerwing te bewerkstellig. Taalaanleerders kan tot 'n mate self die lengte van hulle doeltjeks bepaal terwyl hulle outentieke, spontane gesproke taal hoor en produseer. Volgens Hanstock (1985) is skakeltolking ook nuttig om taalaanleerders se passiewe kennis van 'n taal te aktiveer, wat die begrip van die tweede taal vergemaklik.

Sandrelli (2001) en La Sala (2008) bespreek skakeltolking as 'n taalleertegniek vir Engelse gevorderde tweedetaalstudente van Italiaans. Sandrelli (2001:174) identifiseer die volgende voordele van skakeltolkoefeninge: Dit verbeter studente se vermoë om uitings in die eerste en tweede taal te verstaan en te ontleed, en dit moedig hulle aan om op produksie te fokus. Die studente het 'n groot aantal oordraagbare vaardighede ontwikkel, waaronder mondelinge vlotheid in die tweede taal, opsommingsvaardighede en die vermoë om te bemiddel. Studente in La Sala (2008) se studie het geleer om boodskappe in hulle eerste en tweede taal voor 'n gehoor uit te druk. La Sala (2008:2) identifiseer gevolglik 'n verskeidenheid vaardighede wat met die gebruik van skakeltolking verbeter word, naamlik gehoorbegrip, die verwerking van inhoud, parafrasering, beskrywing, gebare en gesigsuitdrukings. Pym (2013) het die joernalistieke onderhoud van La Sala (2008) omskep in 'n les wat van skakeltolking gebruik maak. Saam met lees-, luister-, praat- en skryfvaardighede, beskou hy vertaling as 'n fundamentele vaardigheid vir die tweetalige brein; volgens hom is gesproke interaksie eerder as geskrewe vertaling ideaal vir die begin van die tweedetaalverwerwingsproses (Pym 2013:7). Sandrelli (2001), La Sala (2008) en Pym (2013) stem saam dat die bemeestering van skakeltolking as onderrigtegniek 'n uitstekende leermiddel vir taalverwerwing is.

Takimoto en Hashimoto (2010) het die ervaring van skakeltolking vir die onderrig van Japanees vir Engelse universiteitstudente geëvalueer. Hulle het bevind dat skakeltolking aktiewe leer, kritiese denke, analitiese denke en probleemoplossingsvaardighede verryk. In die lig van die leerervaring was die hoofdoel van Rido (2011) se studie ook om studente se ervaring van die gebruik van skakeltolking in die verbetering van Engelstweedetaalvaardighede noukeurig met onderhoude te ondersoek. Die bevindinge toon aan dat die studente se tweedetaalvaardighede goed ingevolge akkuraatheid en kommunikatiewe vaardighede ontwikkel het en dat skakeltol-aktiwiteite 'n aktiewe leerervaring bied. Verder het tolking die studente se luistervaardighede in die tweede taal oor die algemeen verbeter. Derhalwe word studente op 'n fonologiese vlak



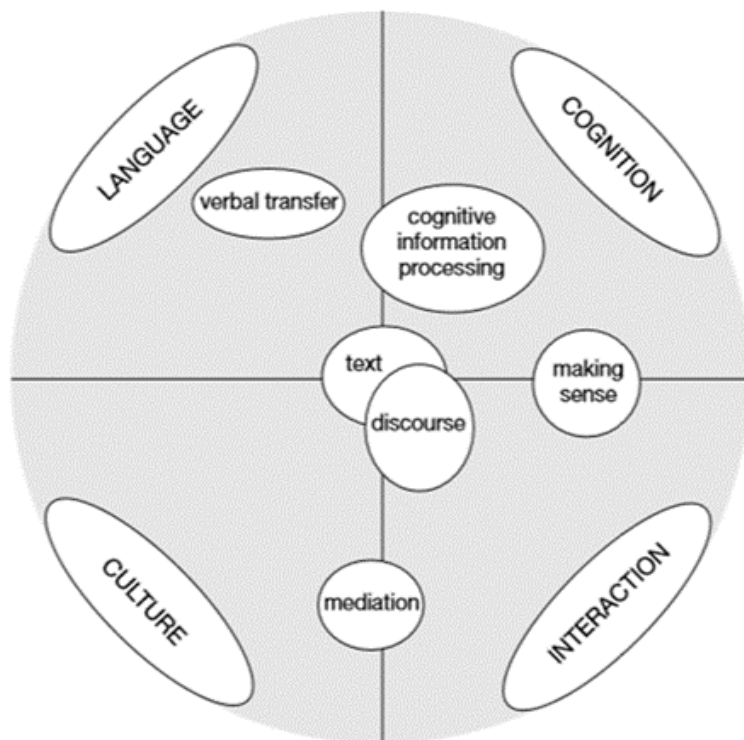
bewus van verskille en ooreenkomste tussen die twee tale, wat tot die ontwikkeling van sowel spraak- as luistervaardighede bydra.

Barnes (2018:248–65) het met 'n fokus op taalaanleeders se ervaring 'n empiriese studie uitgevoer waar Spaanse studente met Engels as tweede taal 'n verskeidenheid geskrewe vertaalgebaseerde aktiwiteite uitgevoer het, wat hulle daarna in 'n oop vraag moes evalueer. Hier het 'n paar studente uitdrukking gegee aan hulle behoefte aan tolking in frases soos *praat is belangriker as skryf, meer praat, meer gesproke vertaling en meer geïnteresseerd in tolking*. Op grond van hierdie terugvoer beveel Barnes (2018) aan dat tolking ondersoek moet word as middel om taal te onderrig.

Samevattend is daar genoegsame navorsing oor die gebruik van skakeltolking as 'n tegniek vir taalonderrig, dus is dit as 'n tegniek in die empiriese ondersoek gekies.

## 2.2 *Tolking as interaksie*

In skakeltolking word lig op *tolking as interaksie* gewerp, wat betrekking het op die idee dat tolking 'n kommunikatiewe aktiwiteit is wat in 'n bepaalde situasie uitgevoer word. Wadensjö (1998) se invloedryke baanbrekerswerk oor skakeltolking as interaksie het 'n dialogiese opvatting van taal in interaksie geïdentifiseer. Die begrip *interaksie* in tolking verwys in wese na die mate waartoe die tolk met die ander deelnemers in wisselwerking tree en hoe terugvoer in die proses aangewend word. Die primêre konsepte van interaksie word deur Pöchhacker (2004:54) in een van vier basiese konseptuele dimensies geïllustreer wat 'n beeld van die teoretiese ondersoek na die proses van tolking bied.



**Figuur 1. Die konseptuele dimensies van tolking (Pöchhacker 2004:54)**

Tolking as interaksie vind grotendeels uitdrukking in die konsep van betekenisoordrag. Gile (2009:252) beweer dat tolke hulle kennis van die betrokke tale asook hulle buitetalige kennis, oftewel algemene kennis van die wêreld, benut om sin uit die bronteks te neem, gevolg deur deverbalisering<sup>5</sup> in die doeltaal. Dié konsep gee vir tolke die geleentheid om te omskryf, te verduidelik en te vereenvoudig met die doel om die kommunikatiewe effek te bereik wat deur die spreker verlang word (Pöchhacker 2004:57). Dit het aanleiding gegee tot twee verdere konsepte wat nou verwant is, naamlik diskoersproduksie en bemiddeling. Tolking is 'n produksiegeoriënteerde aktiwiteit omdat dit tot diskoersproduksie lei, met tolke as bemiddelaars en tussengangers in die interaksie, wat beteken dat hulle as agente optree om begrip sowel as produksie tussen die spreker en die aangesprokene te reguleer. 'n Tolk se rol is kompleks en afhanklik van die verwagtinge van die betrokke partye in die interaksie: Die interaktiewe aard van die kommunikatiewe gebeurtenis in skakeltolking vereis 'n meer betrokke rol van die tolk (Wadensjö 1998). Die interaksievlak tussen deelnemers in 'n tolksituasie beïnvloed dus in 'n groot mate die rol wat 'n tolk vervul, en skakeltolke se vertaalfunksie is onafskeidbaar van hulle funksie om die dinamika van die interaksie te koördineer.

### 3. Metodologie: Data-insameling

Data<sup>6</sup> is by wyse van drie tutoriale met verskillende temas ingesamel. 'n Gemengde metode is gebruik deurdat – saam met deelnemende aksienavorsing – kwalitatiewe navorsing (deelnemerwaarneming en die vraelyste se oop vrae) asook kwantitatiewe navorsing (die vraelyste se geslote vrae) benut is om die data in te samel en te ontleed.

#### 3.1 Deelnemende aksienavorsing in gevallestudies

Om op die behoefte aan 'n kommunikatiewe tegniek vir tweedetaalverwerwing te fokus, word pedagogiese tolking in hierdie gevallestudie bestudeer. Gevallestudies is 'n empiriese, beskrywende navorsingsmetode wat 'n hedendaagse verskynsel in 'n werklikewêreldkonteks ondersoek (Yin 2014:16). Dit word onderneem deur eers 'n probleem te identifiseer, en gemeet daaraan 'n spesifieke groep deelnemers te kies om te bestudeer. In dié studie is daar 'n behoefte om universiteitstudente se kommunikatiewe vaardighede in Afrikaans te ondersoek deur hulle as steekproef te teiken, met pedagogiese tolking wat as kommunikatiewe, eietydse tegniek tydens tweedetaalverwerwing in 'n klaskamerkonteks bestudeer word.

Sedert die begin van die 20ste eeu gebruik navorsers beginsels van aksienavorsing om praktiese kwessies te ondersoek met die doel om verbetering of verandering aan te bring (Ivankova en Wingo 2018:980). Die idee agter die term *aksie* in aksienavorsing is om doelbewus in 'n problematiese situasie – die tekort aan 'n kommunikatiewe onderrigtegniek – in te gryp ten einde veranderinge aan te bring en pedagogiese praktyk te verbeter. Aksienavorsing bied vir taalaanbieders<sup>7</sup> 'n raamwerk vir die stelselmatige waarneming en evaluering van en besinning oor hulle tweedetaalonderrigpraktyke, wat die belangrikste eienskappe van 'n nadenkende benadering tot taalonderrig uitmaak. Nadenke word moontlik gemaak deur taalaanbieders direk by aksienavorsing te betrek wat voordelig is aangesien dit kleinskaals, kontekstueel en gelokaliseer is (Hilli 2020:39). Die taalaanbieders vorm dan deel van die navorsingsproses, wat aan hulle 'n beduidende fasiliterende rol toeken. In hierdie empiriese ondersoek tree die eerste outeur as fasiliteerder én mededeelnemer op.

Tesame met die belangrike rol wat die taalaanbieder vervul, word aksienavorsing tipies met deelnemers onderneem, wat die tradisionele rolle van navorsers en navorsingsdeelnemers laat vervaag (Slatyer 2015:5). Die term *deelnemende aksienavorsing* weerspieël die oorsprong van die taalaanbieder se eie begrip van die praktyk en beklemtoon tegelyk die samewerkende, produktiewe en kennisgenererende aspekte van opvoeding. In dié studie is die deelnemers studente aan die Universiteit Stellenbosch wat Afrikaanstweedetaal neem. Hulle is in 2021 vir óf die module Afrikaanse Taalverwerwing 188 (ATV 188) óf die module Afrikaans Eerste Addisionele Taal 177/179 (EAT 177/179) geregistreer. Die eerste outeur is 'n tutor vir hierdie modules en is daarom bekend met die inhoud. Die deelnemers vir die eerste, tweede en derde tutoriaal in die studie is onderskeidelik vier, tien en sewe studente. Al 21 deelnemers is toevallig vroulik, en daarom word die voornaamwoorde *sy* en *haar* in die data-ontleding gebruik.

### 3.2 'n Gemengde navorsingsmetode

Twee metodes wat in opvoedkundige aksienavorsing gebruik word, is die kwalitatiewe en kwantitatiewe metode. Ivankova en Wingo (2018:981) is van mening dat 'n gemengde navorsingsmetode die beste metodologiese opsie vir die uitvoer van deelnemende aksienavorsing is. Daarom word kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing gebruik.

Pedagogiese toltake produseer taakgebaseerde interaksie wat kwalitatief beoordeel moet word, maar navorsing oor pedagogiese tolking moet ook geskied met klem op hoe die studente dit ervaar. Kwalitatiewe deelnemerwaarneming is in die drie tutoriale as navorsingsinstrument geïmplementeer om 'n blik op pedagogiese tolking as interaksie te kry. Klankopnames is gebruik om die interaksies ná afloop van die tutoriale te transkribeer. Aan die einde van die tutoriaal het alle studente 'n vraelys as kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsinstrument ontvang om hulle perspektief op die gebruik van pedagogiese tolking te gee. Die vraelyste toon uiteindelik aan hoe die studente die tutoriale ervaar het.

### 3.3 Navorsingsinstrumente

Mikro-evaluering is 'n effektiewe manier om aksienavorsing uit te voer en die oorhoofse doel daarvan is om inligting sistematies in te samel om te bepaal of 'n taak waarde of meriete het (Ellis 2018:250). Volgens Ellis (2018:235) teiken responsgebaseerde mikro-evaluering die prestasiekriterium van taakuitvoering, dit wil sê tot watter mate die taak die soort taalgebruik produseer wat die taalaanbieder in die ontwerp daarvan in gedagte gehad het. Leerdergebaseerde evaluering teiken grotendeels die motiveringkriterium, dit wil sê of taalaanleerders die taak as genotvol en bruikbaar ervaar het. Responsgebaseerde evaluering kyk dus na taakuitvoering soos die ontwerp en implementering daarvan beoog het en leerdergebaseerde evaluering identifiseer studente se houdings en menings teenoor die taak. Dié twee kriteria verg verskillende instrumente vir data-insameling, waar deelnemerwaarneming en vraelyste in hierdie studie ter sprake is.

#### 3.3.1 Deelnemerwaarneming

Ons het deelnemerwaarneming as navorsingsinstrument gekies omdat dit ons as navorsers in staat stel om waarnemings geleidelik op spesifieke aspekte te fokus en te besluit hoe gevolgtrekkings getoets moet word. Soos Yin (2014:117) beweer, is deelnemerwaarneming waardevol om 'n akkurate beeld van 'n gevallestudieverskynsel te verskaf. Hiervolgens kan

die perspektiewe, gedrag, prestasie en kennis van die individue intensief bestudeer word met die doel om responsgebaseerde evaluering uit te voer.

Volgens Wallace (2001:105) is een van die algemeenste vorme van deelnemerwaarneming in taalonderrig wanneer die taalaanbieder as navorser optree om waar te neem hoe die taalaanleerders op die onderrigtegniek reageer. Sodoende kan tydige vrae rakende taalverwerwing, motivering en ander aktuele onderwerpe hanteer word. 'n Algemene instrument in waarneming wat dié soort kwalitatiewe data vasvang, is klankopnames vir transkribering (Creswell 2014:240). Ons het dit vir die waarneming van die navorsingsproses gekies omdat dit 'n onopvallende manier is om data in te samel. Aangesien die eerste outeur self 'n deelnemer is wat nie gedurende die tutoriale voldoende aandag aan die neem van notas kan skenk nie, is die hoofsaak met klankopnames opgeneem om ná die tyd daarna te luister en te transkribeer.

### 3.3.1.1 Ontleding van klankopnames

Die metode van data-ontleding in ons ondersoek is ongestruktureerd. Volgens Wallace (2001:109) word daarmee bedoel dat die navorser tydens en ná die hoofsaak oplet wat betekenisdraend en relevant is in plaas daarvan om vooraf vaste, spesifieke kriteria vir waarneming vas te stel. Die hoofsaak (pedagogiese skakeltolking as rolspel) is in al drie tutoriale opgeneem. Die onderhoude – elkeen ongeveer 2–5 minute lank na gelang van hoeveel deelnemers daar was – is afsonderlik opgeneem. Die transkripsies is kwalitatief ruweg op grond van kriteria in 'n waarnemingsgids ontleed, dit wil sê 'n lys kenmerke wat tydens 'n spesifieke waarneming aandag moet geniet om lig op moontlike antwoorde op die navorsingsvrae te werp (Hancock en Algozzine 2006:46).

Kriteriumgefokusde evaluering verwys na hoe goed 'n taalaanleerder 'n spesifieke taak verrig (Ellis 2018:238). Volgens Long (2015:332) moet taalaanbieders taalaanleerders deurlopend evalueer in terme van kriteria rakende taakuitvoering en -uitkomst. Om taakuitvoering en -uitkomst in 'n pedagogiese tolktaak te bestudeer, ag ons dit nodig om die studente se mate van sukses om as tolke en ander partye in die interaksie op te tree, te evalueer. Soos blyk uit Keith (1985:8) en Waluyo (2019:161), moet die opvoeder kommunikatiewe vaardighede, doeltreffendheid en akkuraatheid oorweeg wanneer taakuitvoering met tolking beoordeel word. Dit werp lig op beduidende aspekte in skakeltolking, naamlik woordeskat, grammatika, vlotheid, akkuraatheid, uitspraak en interaksie. Die elemente is deur die eerste outeur beskryf soos dit in die bespreking na vore gekom het.

### 3.3.2 *Vraelyste*

Leerdergebaseerde evaluering wat die motiveringkriterium naspoor, word normaalweg met behulp van 'n vraelys uitgevoer om taalaanleerders se ervaring van 'n taak te ondersoek (Ellis 2018:236). Die instrument is gekies omdat dit 'n veelsydige, doeltreffende manier bied om 'n groot hoeveelheid data binne 'n kort tyd teen lae koste in te samel. Dörnyei (2010:5–6) tipeer drie soorte inligting wat vraelyste kan openbaar: demografies, gedrag, en gesindheid. Laasgenoemde is die belangrikste soort om uit te vind hoe die respondente dink en voel.

Vraelyste is geneig om kwantitatief te wees en makliker afdoende bevindings te genereer. Die vraelys vir die drie tutoriale, wat in Engels vir die betrokke deelnemers opgestel is,<sup>8</sup> begin met wie die navorser is, waaroor die studie handel, wat die doel van die vraelys is en die versekering van vertroulikheid en dat daar geen regte of verkeerde antwoorde is nie. Dit bevat 20 vrae van

'n verskeidenheid soorte, waarvan vrae 1–4 en 12–20 se resultate in hierdie artikel bespreek word. Die meerderheid vrae is geslote vrae met 'n *Ja/Nee*-opsie asook *Ek is nie seker nie* as opsie vir tydbesparing omdat dit tydrowend is om antwoorde uit te skryf. Die vraelys sluit af deur die respondente vir hulle deelname te bedank.

### 3.3.2.1 Ontleding van vraelyste

Die vraelyste is direk ná afloop van die tutoriale aan 'n totaal van 21 deelnemers in die drie tutoriale uitgedeel en al 21 is voltooi en teruggegee. Deelnemers het elkeen 'n unieke navorsingskode ontvang om hulle identiteit te beskerm.

Die vraelysdata is sowel kwalitatief as kwantitatief ontleed. Vraag 1–4 handel oor die deelnemers se taaldemografie. Die doel met vraag 12–20 is om te bepaal tot watter mate pedagogiese tolking suksesvol as 'n onderrigtegniek funksioneer. Vraag 17 en 18 (sinvoltooiing) bevat oop vrae, waar temas in die bespreking daarvan geïdentifiseer word. Vraag 19 behels woordvoltooiing om hulle algehele indruk van die tutoriale te verskaf. Uiteindelik openbaar die laaste vraag of respondente pedagogiese tolking as taalonderrigtegniek vir Afrikaanstweedetaal aanbeveel en wat hulle motiverings vir hulle antwoorde is.

Die kwantitatiewe en kwalitatiewe data-ontleding van die vraelyste is in oorleg met die bespreking van die transkripsies gebruik om triangulasie te bewerkstellig.

## 3.4 Tutoriale en take

Die drie tutoriale is eenders met die uitsondering dat onderskeidelik animasiefilmkarakters, foto-animasiefilmkarakters (*live action*) en reekskarakters gebruik is. Elkeen duur ongeveer 50 minute en is in 'n taakgebaseerde raamwerk<sup>9</sup> aangebied.

### 3.4.1 Inleiding

Die ATV 188- en EAT 177/179-klasgroep is vooraf deur middel van 'n voorlegging in die hooflesings en 'n e-pos uitgenooi om aan die studie deel te neem. Met die amptelike begin van die tutoriaal, groet die eerste outeur hulle en verduidelik vir hulle wat tolking is en hoe die tutoriale gaan werk. Die inleiding duur ongeveer vyf minute. Nadat alle vrae en onsekerhede hanteer is, volg die voortak.

### 3.4.2 Voortak

Lambert (2020:18) bespreek drie verskillende maniere om voortake te benut: temabekendstelling, taakrepetisie en modellering.

Die eerste stap in die voortak was om te versoek dat die studente animasiefilms/foto-animasiefilms/reekse opnoem wat die eerste outeur, die tutor, in 'n breinkaart op die witbord neerskryf, byvoorbeeld *Toy Story* (eerste tutoriaal), *The Hunger Games* (tweede tutoriaal) en *Parks and Recreation* (derde tutoriaal). Een van Ellis (2003:245) se voorgestelde aktiwiteite vir 'n voortak vir temabekendstelling en beplanning is 'n dinkskrumssessie. As 'n manier om 'n dinkskrumssessie te fasiliteer, stel Willis en Willis (2007:66) breinkaarte voor as effektiewe aktiwiteite om selfs die skaam studente by die taak te betrek en betekenisvolle interaksie te

bevorder. Bhandari (2020:3) noem dat dit effektief is om die onderwerp op hierdie manier bekend te stel en die taak vroegtydig te kontekstualiseer.

Die voortaak se tweede stap sentreer rondom die gebruik van pedagogiese sigtolking waar studente een-een die onderskrifte van 'n toneel uit 'n animasiefilm/foto-animasiefilm/reeks moet tolk. Vir hierdie doel is tonele uit YouTube-video's van *Monsters, Inc.* (eerste tutoriaal), *Charlie and the Chocolate Factory* (tweede tutoriaal) en *Modern Family* (derde tutoriaal) gebruik. Aangesien die hooftaak 'n pedagogiese skakeltolктаak is, moet 'n soortgelyke taak ook pedagogiese tolking benut. Sigtolking is in dié geval nuttig om as voorbereiding vir skakeltolking te dien want die studente word (in die geval van 'n video) met visuele én ouditiewe invoer gekonfronteer. Hulle hoor invoer terwyl die toneel afspeel, maar hulle kan ook die bykomende onderskrifte lees wanneer dit vir die tolkbeurt gestop word. Perez-Luzardo (2015:317) noem sigtolking die “oefenwiletjies” van skakeltolking, wat as effektiewe voorbereidende stap vir skakeltolking dien voordat studente van die visuele ondersteuning ontnem word.

Die derde en laaste stap in die voortaak is om vir die studente 'n kort video van twee en 'n half minute te wys wat uitbeeld hoe skakeltolking in die hooftaak werk. Van der Merwe (2022:75) het 'n draaiboek hiervoor geskryf met 'n spesifieke fokus op die insluit van interaksiestrategieë. Daar is 'n Afrikaanse tutor wat die onderhoud met die Engelse studentespreker Shrek voer, en die studentetolk bemiddel. Ellis (2018:221) bevestig dat dit belangrik is om ideale taakuitvoering vir die studente te modelleer deur van modelleringsmateriaal gebruik te maak, byvoorbeeld 'n video. Luidens Sandrelli (2001:178) is dit noodsaaklik om die vereistes vir die interaksie met tolking te identifiseer voordat 'n rolspelaktiwiteit met tolking uitgevoer word. Om hierdie doel na te streef, stel Lee (2005:106) voor dat die video-opname die taakuitvoering so akkuraat moontlik moet uitbeeld. Die oogmerk is dat die studente die strategieë raaksien, die merkbare aard daarvan in kommunikasie begryp en dit dan self in die hooftaak gebruik. Dit beklemtoon die belangrikheid van bystand, wat hulle meer op hulle gemak plaas en hulle laat besef dat hulle foute mag maak.

Nadat die video vir die studente gewys is, is die dinamika van die interaksie verduidelik. Die voortaakfase duur 5–10 minute, waarna die studente bevestig dat hulle gereed vir die hooftaak is.

### 3.4.3 Hoofaak

Om op die breinkaart, pedagogiese sigtolking en video-onderhoud voort te bou, word daar van pedagogiese skakeltolking as rolspel in die hooftaak gebruik gemaak. Sandrelli (2001:175) reken rolspel is die beste manier om tolking as 'n taalonderrigtechniek toe te pas. Volgens Ellis (2018:224) kan die taalaanbieder saam met die studente aan rolspelaktiwiteite deelneem om relatiewe beheer oor die invoer uit te oefen. In dié hoofaak neem die eerste outeur, die tutor, ook aan die rolspelinteraksies deel.

Die hoofaak in al drie tutoriale behels dat die tutor onderhoude met die verskillende karakters voer. Met elke onderhoud is daar 'n student wat as skakeltolk optree om tussen die “Afrikaanse” onderhoudvoerder en die “Engelse” karakter te bemiddel. Die onderhoudvoerder en studentespreker moet gevolglik voorgee dat hulle werklik die studentetolk benodig om kommunikasie moontlik te maak. Die doel van hierdie taak is om die onderhoude suksesvol uit te voer deur kommunikasie in die vorm van verstaanbare invoer en produksie te handhaaf.

Met die skep van 'n hoofsaak vir 'n tutoriaal moet 'n tema na gelang van die opstel van buigsame dialoog gekies word. Om aan die temas van animasiefilms, foto-animasiefilms en reekse te voldoen, het die eerste outeur 40 algemene vrae opgestel wat na gelang van die inhoud van die medium en die karakter se persoonlikheid en ervarings aangepas kan word. Die vrae voldoen aan Nunan (2004:86) se voorstel deurdat dit kort en duidelik met verskeie kontekstuele leidrade en bekende, alledaagse inhoud is. Verder word Keith (1985:4) en Willis en Willis (2007:228) se voorstelle gevolg om die invoer se lengte, gedagtig aan die studente se taalvaardighede en vermoëns, aan te pas.

Die onderhoude verloop soos volg: 'n Studentetolk en studentespreker (karakter) word gekies om deel te neem. Die eerste outeur, die tutor, voer dan 'n onderhoud met die betrokke karakter (wat die student self gekies het) in Afrikaans. Die studentetolk wat as skakeltolk optree moet die tutor se Afrikaanse vrae in Engels vir die studentespreker tolk. Die studentespreker beantwoord die betrokke vrae in Engels, wat die studentetolk dan weer in Afrikaans vir die tutor weergee. 'n Hele onderhoud word met 'n karakter gevoer en sodanige onderhoude word herhaal totdat elke student die rol van studentetolk én studentespreker vervul het. Die studente en die taalaanbieder kan op enige stadium betekenis onderhandel en interaksiestrategieë toepas om verstaanbare invoer en produksie aan te help. Na gelang van die getal studente wat aan die betrokke tutoriaal deelneem, duur elke onderhoud 2–5 minute om 'n totaal van hoogstens 25 minute vir die hoofsaak uit te maak.

#### 3.4.4 Nataak

Die tutoriaal is ontwerp om pedagogiese telefoontjietolking in die nataak te implementeer. Weens Covid 19-maatreëls soos sosiale afstandsmatreëls was dié aktiwiteit nie prakties uitvoerbaar nie. Die nataak is egter nie 'n verpligte taakfase nie aangesien nie alle taakgebaseerde lesse al drie taakfasies bevat nie (Ellis 2018:219); derhalwe is pedagogiese telefoontjietolking eerder afgeskaf.

#### 3.4.5 Afsluiting

Die studente moes oor die take nadink en dit evalueer. Die einde van 'n taakgebaseerde les gaan oor die *waarom* (Ellis 2003:277): Waarom het ons hierdie spesifieke aktiwiteite uitgevoer? Die tutor deel aan elke student 'n vraelys uit en gee hulle 10 minute om dit in te vul. Nadat die vraelyste ingevul is, is dit ingeneem.

### 4. Resultate en ontleding: Transkripsies

In die resultate en ontleding van die transkripsies is daar na rolvervulling met pedagogiese tolking as onderrigtegniek gekyk, met verwysing na die studentetolk, die tutor, die studentespreker en die gehoor. Die uittreksel van die betrokke interaksie uit die onderhoud word eers gegee, gevolg deur 'n kort bespreking.

#### 4.1 Rolvervulling

In 'n ideale situasie rig die tutor Afrikaanse vrae aan die studentespreker wat deur die studentetolk in Engels getolk word. Die studentespreker beantwoord die vraag in Engels, wat

daarna deur die studentetolk in Afrikaans getolk moet word sodat die tutor kan verstaan. Al drie partye is bewus van hulle rol in die onderhoud en hulle vermoë om interaksie met behulp van interaksiestrategieë te handhaaf. Daar ontstaan egter steeds afwykings. Een voorbeeld elk van afwykings van die rol van die studentetolk, die rol van die tutor, die rol van die studentespreker en die rol van die gehoor word afsonderlik bespreek.

#### 4.1.1 Die rol van die studentetolk

Die rol van die tolk is afhanklik van die verwagtinge van die betrokke partye in die interaksie. Die studentetolk verrig die belangrikste funksie in die drietalinteraksie deurdat sy as skakeltolk optree wat die tutor se Afrikaanse vrae in Engels vir die studentespreker moet tolk. Insgelyks moet sy die studentespreker se Engelse uitinge weer in Afrikaans vir die tutor tolk. Weens die komplekse rol van die studentetolk kan daar afwykings ten opsigte van rolvervulling ontstaan.

Studentetolk 1C: Onderhoud met Minnie Mouse (1A) van *Mickey Mouse*

Tutor: Minnie Mouse, vir wie in die wêreld is jy die liefste, en hoekom?

1C: Minnie Mouse, um, wie ... hou van jy die meeste in die wêreld?

Tutor: [fluister] Jy moet Engels praat.

1C: Oh in English! Gosh okay, so which person do you love the most in the world?

In die onderhoud met Minnie Mouse vervul 1C die rol van die studentetolk en moet dus die tutor se Afrikaanse vraag in Engels aan die studentespreker oordra, maar in “wie ... hou jy van die meeste in die wêreld?” parafraseer sy in Afrikaans. Die tutor besluit om direk in te gryp en haar te herinner dat sy Engels moet praat. 1C besef haar fout en lewer haar tolkbeurt in Engels met “[o]h in English! Gosh okay, so which person do you love the most in the world?” wat daarop dui dat sy na aanleiding van die tutor se versoek haar produksie gemodifiseer het.

#### 4.1.2 Die rol van die tutor

Die rol van die tutor is ook kompleks omdat sy as die Afrikaanse onderhoudvoerder die invoer moet verskaf en as die taalaanbieder alle partye in die interaksie op dreef moet hou. Haar rol is dus om onderhoudsvrae te vra en om relatiewe beheer oor die gesprek uit te oefen deur subtiele interaksiestrategieë te gebruik in plaas daarvan om uitdruklik as ’n taalaanbieder in te tree. Die dubbele rol van tutor en onderhoudvoerder laat soms die lyn vervaag tussen hoe sy veronderstel is om op te tree en hoe sy werklik optree, omdat sy deurgaans haar prioriteite oorweeg. Dit veroorsaak dat sy soms van haar rol afwyk.

Studentetolk 2H: Onderhoud met Diana Prince (2D) van *Wonder Woman*

Tutor: Oukei. Sal jy jouself as vreesloos beskryf?

2H: Would you describe yourself as fearful?

Tutor: *Fearless*.

2H: Fearless.

Hier gebruik die tutor weereens Engels as ’n toevlug om te verseker dat daar nie ’n misverstand plaasvind nie. 2H tolk “vreesloos” verkeerdelik as die teenoorgestelde “fearful”, en daarom gryp die tutor in met “fearless” om dit vinnig te korrigeer voor die onderhoud met daardie verkeerde betekenis voortgaan. 2H modifiseer haar produksie deur die korrekte term te gebruik.



#### 4.1.3 Die rol van die studentespreker

Die studentespreker vervul die rol van haar gekose Engelse karakter in die onderhoud. Dit bepaal hoofsaaklik dat sy die onderhoudsvrae in Engels moet beantwoord nadat die studentetolk dit vir haar begrip in Engels getolk het. Dit bepaal ook dat sy relatief bekend met die inhoud van die medium en die karakter se persoonlikheid moet wees. Soms wyk die studentespreker van haar rol af wat sy veronderstel is om te speel.

##### Studentetolk 1B: Onderhoud met Donkey (1D) van *Shrek*

Tutor: Oukei, um ... wat maak jou gelukkig?

1B: What makes you happy?

Donkey: Om in die modder te speel en om goggas te eet.

1B: Donkey, kan jy Afrikaans praat?

Donkey: Oh goodness!

[lag]

Donkey: Playing in the mud and eating bugs.

In die onderhoud hierbo praat Donkey per abuis Afrikaans in “[o]m in die modder te speel en om goggas te eet”. Studentetolk 1B vra grappenderwys “Donkey, kan jy Afrikaans praat?” en in “[o]h goodness!” raak Donkey van haar fout bewus. Gelukkig lag almal saam oor die studentespreker se momentele afwyking van haar rol en sy korrigeer haar spreekbeurt.

#### 4.1.4 Die rol van die gehoor

Omdat daar slegs drie partye op ’n slag aan die onderhoud deelneem, vorm die res van die deelnemers deel van die gehoor. Aangesien dit ’n kognitief dreinerende taak is om aktief te tolk, is dit voordelig dat die studente as passiewe toeskouers kan optree wat hulle klasmaats waarneem en uit hulle foute leer. Daar word van die gehoor verwag om as luisteraars op te tree, maar hulle kan van hulle rol afwyk deur minimaal in te gryp waar hulle dit nodig ag.

##### Studentetolk 2C: Onderhoud met Tris Prior (2J) van *Divergent*

Tutor: Oukei, uhh in watter seksie is hy en hoe sal jy hom beskryf?

2C: In what section is he and how would you describe him?

Tris: Umm, I don’t really remember the name ...

Student in gehoor: Erudite.

Tris: Erudite, umm and I would describe him as very intelligent.

In die voorafgaande geval word vir Tris gevra in watter seksie van die vyf *Divergent*-seksies haar broer is. Wanneer sy met die naam van die seksie worstel, besluit ’n student in die gehoor om in te gryp en die antwoord “Erudite” vir haar te gee om haar taak te vergemaklik. Tris herhaal die naam van die seksie en gaan voort met haar antwoord.

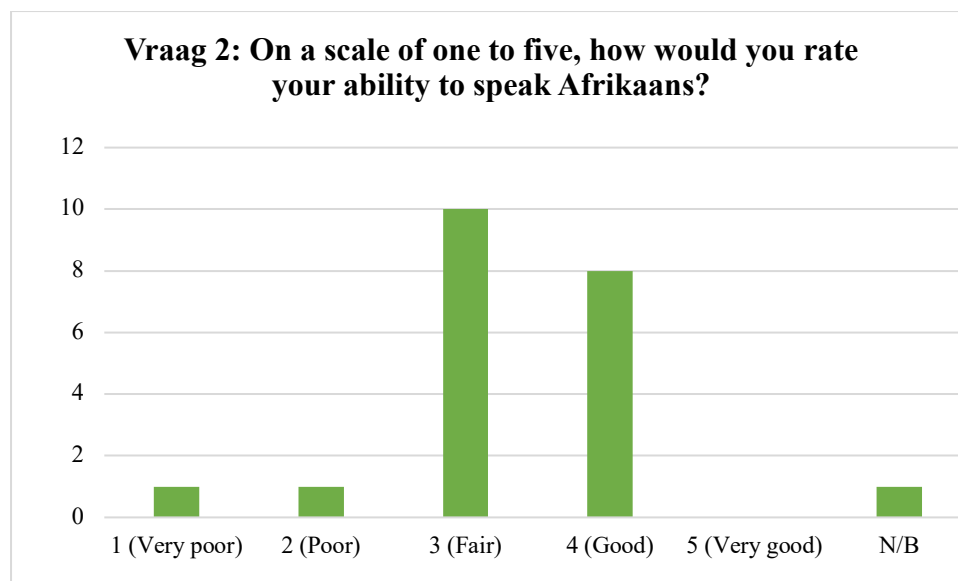
## 5. Resultate en ontleding: Vraelyste

Ná afloop van die take het die deelnemers vraelyste ingevul wat hulle algehele indruk van die drie tutoriale uitbeeld. Die resultate word soos volg uiteengesit: deelnemerprofiel; deelnemerperspektief op die waarde van pedagogiese tolking vir Afrikaanstweedetaalverwerwing; deelnemerperspektief op die tutoriale met pedagogiese tolking as geheel; en deelnemerperspektief op die gereelde gebruik van pedagogiese tolking.

### 5.1 Deelnemerprofiel

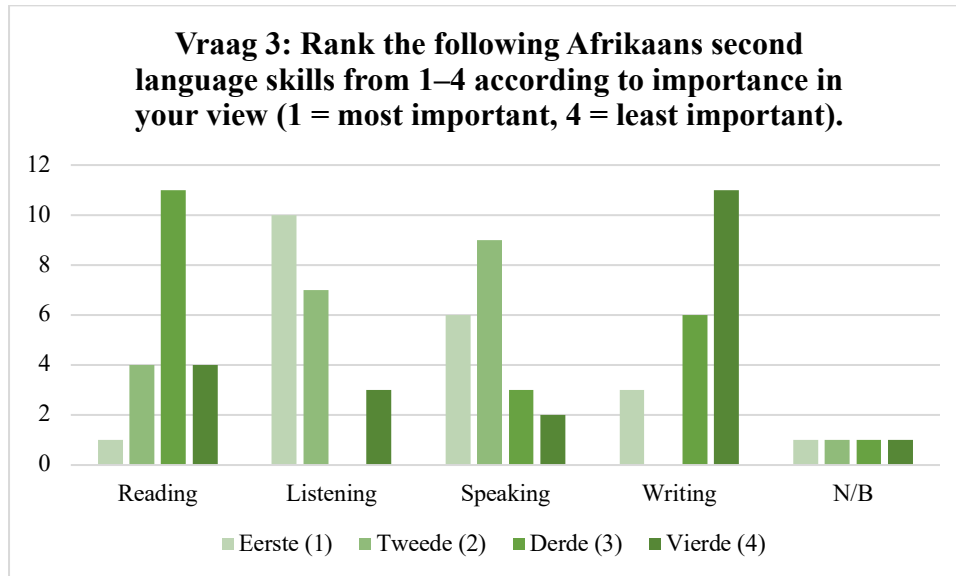
In die volgende bespreking word die deelnemerprofiel in vraag 1–4 uiteengesit in terme van die taaldemografie, die gradering van Afrikaanse spraakvaardighede, die belangrikheid van Afrikaanse taalvaardighede en uiteindelik die onderrig van Afrikaanse kommunikasie- en spraakvaardighede.

Ten opsigte van taal in vraag 1 vorm 20 uit die 21 deelnemers deel van die ideale demografie vir hierdie studie: 95% van die deelnemers is Engelseerstetaalsprekers en Afrikaanstweedetaal-sprekers. Slegs een deelnemer het sowel Afrikaans as Engels as haar eerste taal aangedui. Enkele deelnemers het 'n derde taal gelys, waaronder Xhosa, Swahili, Suid-Afrikaanse Gebaretaal (SAGT) en Duits.



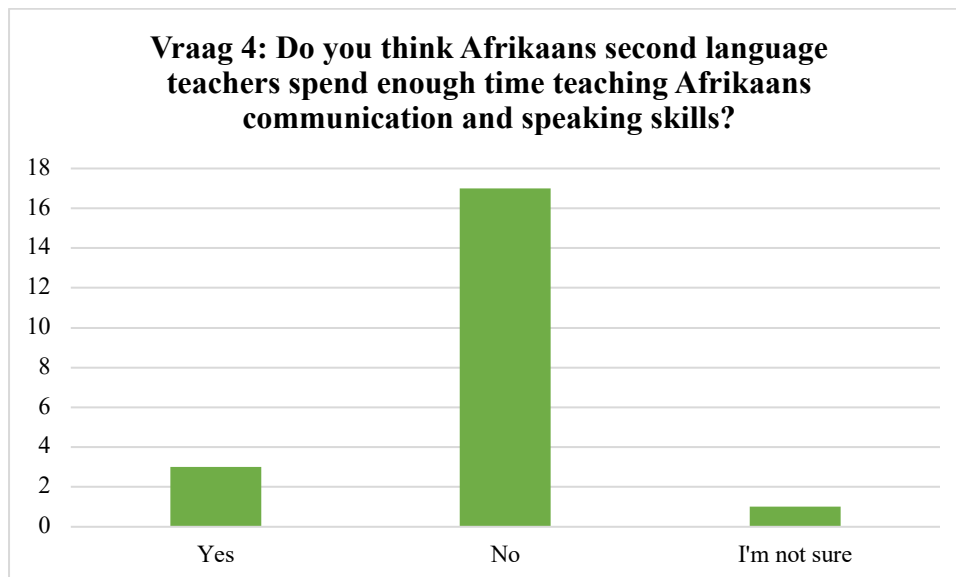
### Grafiek 1. Die gradering van Afrikaanse spraakvaardighede

In vraag 2 het deelnemers hulle spraakvaardighede in Afrikaans volgens 'n skaal van een tot vyf gegradeer. Die meeste deelnemers (10) beskou hulle spraakvaardighede as “gemiddeld” en agt deelnemers het hulle vaardighede as “goed” gegradeer. Slegs twee deelnemers het onderskeidelik “swak” en “baie swak” gekies. Een deelnemer het die vraag waarskynlik per abuis oorgeslaan<sup>10</sup> en nie beantwoord nie.



**Grafiek 2. Die belangrikheid van Afrikaanse taalvaardighede**

In vraag 3 word die belangrikheid van die vier algemene Afrikaanse taalvaardighede – lees, luister, praat en skryf – van 1 tot 4 gerangskik. Volgens die resultate is luistervaardighede deur die meeste deelnemers (10) as eerste aangewys. Spraakvaardighede is in die meeste gevalle (9) as die tweede belangrikste vaardigheid aangewys. Pedagogiese toelking, met die fokus daarvan op luister- en spraakvaardighede, behoort dus ’n effektiewe onderrigtegniek vir dié groep deelnemers te wees. Verder het die meerderheid deelnemers (11) leesvaardighede in die derde plek gelys, en die meeste keuses (11) vir die vierde en laaste plek is skryfvaardighede.



**Grafiek 3. Die onderrig van Afrikaanse kommunikasie- en spraakvaardighede**

Na aanleiding van die vorige vraag oor hoe belangrik elke Afrikaanse taalvaardigheid vir die deelnemers is, vra vraag 4 of die deelnemers reken dat Afrikaanstweedetaalaanbieders genoeg tyd aan die onderrig van Afrikaanse kommunikasie- en spraakvaardighede bestee. Die meerderheid deelnemers (17) het “nee” gekies en spreek dus hulle behoefte aan ’n klem op die

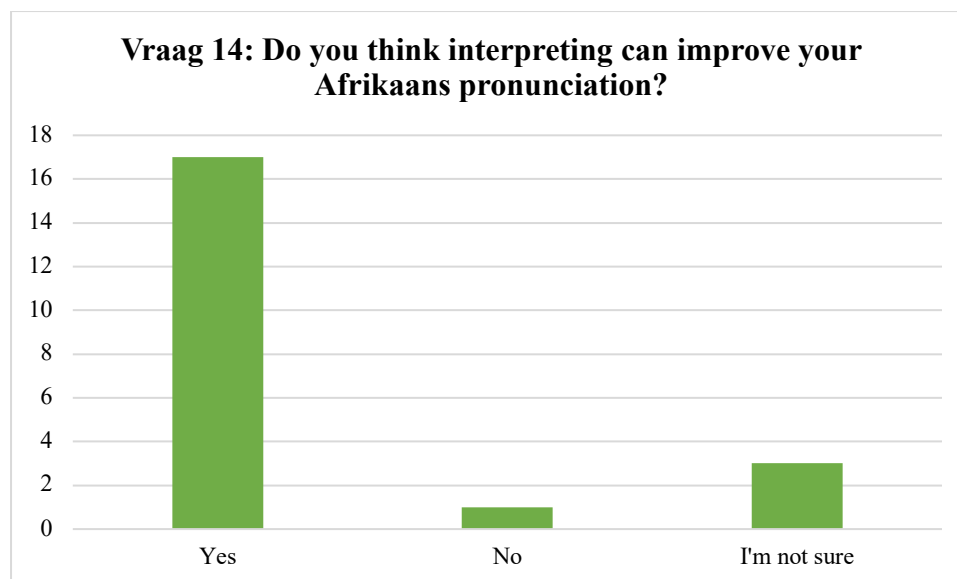
onderrig van Afrikaanse kommunikasie- en spraakvaardighede uit. Slegs drie deelnemers het “ja” gekies en een deelnemer het onsekerheid aangedui.

### **5.2 Deelnemerperspektief op die waarde van pedagogiese tolking vir Afrikaanstweedetaalverwerwing**

Hierdie afdeling stel die deelnemerperspektief op die waarde van pedagogiese tolking vir Afrikaanstweedetaalverwerwing (vraag 12–15 in die vraelys) bekend. Die data toon onderseidelik die waarde van pedagogiese tolking vir Afrikaanse begrip, woordeskat, uitspraak en selfvertroue in spraakvaardighede.

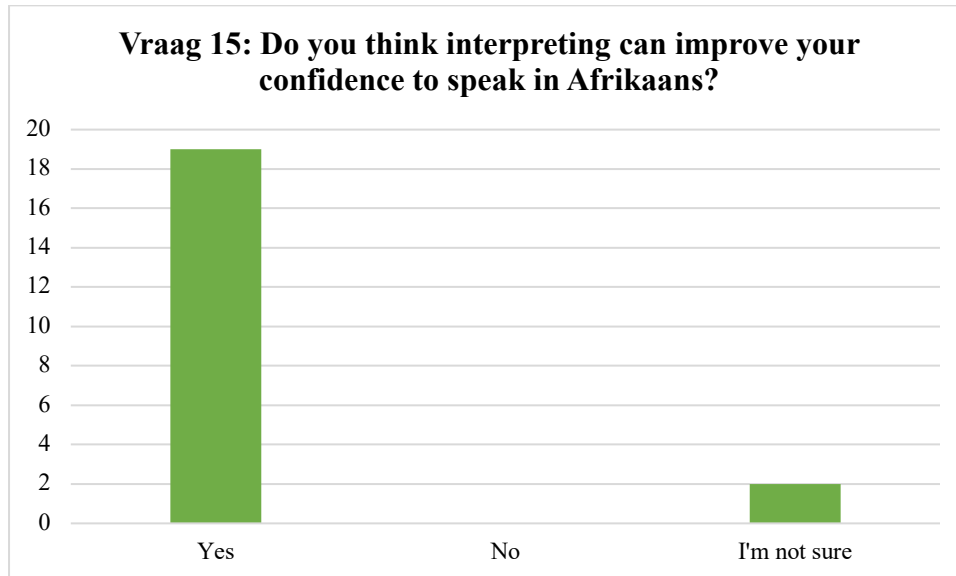
In die twaalfde vraag het die deelnemers hulle mening gegee oor die waarde van pedagogiese tolking vir Afrikaanse begrip, dit wil sê om Afrikaanse uitings te verstaan. Al die deelnemers het “ja” gekies en reken dus dat die tegniek inderdaad behulpsaam vir Afrikaanse begrip is.

Die data van die dertiende vraag toon aan dat al die deelnemers die mening huldig dat pedagogiese tolking hulle Afrikaanse woordeskat kan bevorder. Die element van interaksie is uiters effektief op hierdie gebied, veral wanneer die tutor die korrekte vorms in die vorm van bevestigingskontrole en omwerkings verskaf het, sowel as wanneer deelnemers hulle produksie met die korrekte Afrikaanse woordeskat gemodifiseer het.



**Grafiek 4. Die waarde van pedagogiese tolking vir Afrikaanse uitspraak**

Die meerderheid deelnemers (17) het “ja” vir vraag 14 omkring, wat aandui dat hulle reken pedagogiese tolking kan hulle Afrikaanse uitspraak bevorder. Daar is egter drie deelnemers wat onsekerheid aangedui het, asook een deelnemer wat “nee” gekies het. ’n Rede hiervoor kan wees dat pedagogiese tolking nie soseer soveel op uitspraak as op begrip en woordeskat fokus nie. Pedagogiese tolking se waarde vir Afrikaanse uitspraak word toegeskryf aan die feit dat deelnemers aan die uitings van ’n Afrikaanseerstetaalspreker (die tutor) blootgestel word. Deelnemers kry slegs ’n kans om self Afrikaanse uitspraak te oefen wanneer hulle die tutor se uiting gedeeltelik of volledig in hulle gemodifiseerde produksie herhaal.



**Grafiek 5. Die waarde van pedagogiese tolking vir selfvertroue in Afrikaanse spraakvaardighede**

Vraag 15 spreek een van die elemente aan wat van kardinale belang vir motivering in tweedetaalverwerwing is: selfvertroue. Negentien van die deelnemers het “ja” gekies dat pedagogiese tolking selfvertroue in Afrikaanse spraakvaardighede kan verbeter, met slegs twee deelnemers wat nie seker is nie. Die studente het met selfvertroue in Afrikaans gekommunikeer, want uit al die onderhoude was daar slegs twee gevalle waar die studentetolke werklik vasgehaak het en nie verder gepraat het totdat die tutor met Engels ingegryp het nie.

### **5.3 Deelnemerperspektief op die tutoriale met pedagogiese tolking as geheel**

In die volgende bespreking (vraag 16–19 in die vraelys) word die deelnemerperspektief op die tutoriale as geheel uitgebeeld. Dit word uiteengesit in terme van die duidelikheid van die instruksies in die tutoriale met pedagogiese tolking, die beste aspekte van die tutoriale met pedagogiese tolking, die uitdagende aspekte van die tutoriale met pedagogiese tolking en die algehele indruk van die tutoriale met pedagogiese tolking.

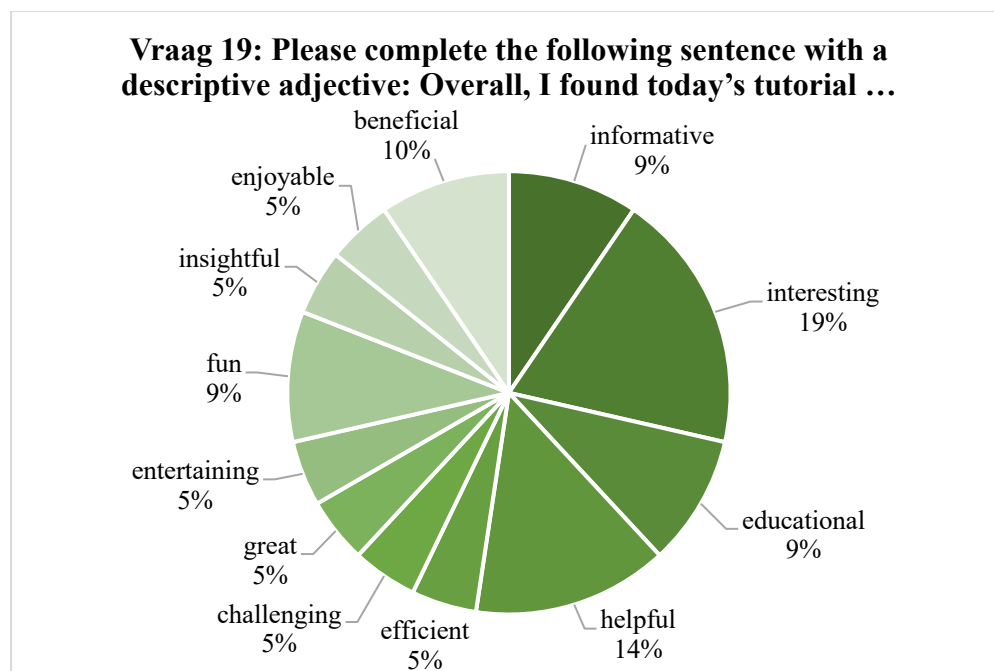
Vraag 16 is ’n oop vraag wat van deelnemers verneem of hulle reken dat die instruksies vir elke taakfase in die tutoriaal duidelik en maklik was om te volg, met die tweede deel van die vraag wat “[i]f not, in which task phase(s) did you struggle with the instructions and why?” lui. Al die deelnemers het “ja” op die eerste deel van die vraag geantwoord. Die meeste deelnemers het wel in elk geval redes gegee om hulle antwoord te motiveer, met uitbreidings soos “The tutor was very clear in her instructions and took her time to explain things” en “I found all instructions very clear and helpful”.

In vraag 17 het die deelnemers een ding van die tutoriaal met pedagogiese tolking genoem wat hulle geniet het. Ses deelnemers het die element van pedagogiese tolking as interaksie in die hoofsaak beklemtoon. ’n Verdere ses deelnemers maak aanspraak op die informele en ontspanne atmosfeer waar hulle gemaklik gevoel het om uit hulle gemaksones te beweeg en vir hulle eie foute te lag. Vier deelnemers identifiseer die voordele wat die tutoriaal vir hulle Afrikaanse taalvaardighede soos woordeskat, uitspraak en selfvertroue in spraakvaardighede

inhou. Drie deelnemers het aangetoon dat die tema van die hoofaak hulle gunstelingelement was omdat hulle self kon kies watter karakters hulle in die onderhoude wil speel. Laastens het twee deelnemers die gesellige aard van die tutoriaal uitgewys.

In vraag 18 wat handel oor wat deelnemers in die tutoriale sou wou verander, dui agt deelnemers op die tydsbeperking en sou graag meer en langer aktiwiteite wou doen. Dit is 'n geldige punt, want pedagogiese tolking is 'n tydwende aktiwiteit omdat elke student individueel 'n beurt moet kry om te tolk en as karakter te dien. Terselfdertyd is dié punt positief omdat dit aandui dat die deelnemers die take geniet het. Vier deelnemers het geskryf dat hulle niks sou verander nie omdat alles perfek en effektief verloop het. Drie deelnemers het bykomende aktiwiteite voorgestel, naamlik 'n groepaktiwiteit, nog 'n aktiwiteit met pedagogiese sigtolking en nog 'n ysbreker wat die deelnemers betrek.

Nog twee deelnemers het konkrete voorstelle spesifiek vir die hoofaak gemaak. 2D meen dat daar 'n breuk voor die uitruil in die onderhoude moet wees om verwarring tussen rolle en tale te verminder. Dit is 'n geldige punt, en dit word in die transkripsies in die derde tutoriaal uitgewys dat daar aansienlik minder verwarring plaasvind wanneer deelnemers met iemand in die gehoor in plaas van die ander party in die onderhoud uitruil. Deelnemer 2I wil 'n voorgeskrewe lys karakters hê om van te kies, waarmee nie saamgestem word nie. Alle deelnemers het genoeg tyd gehad om aan karakters te dink omdat hulle 'n dag of twee vooruit 'n e-pos met sodanige versoek ontvang het. Indien 2I nie self aan 'n karakter kan dink nie, help die tutor deur een voor te stel. Die tutor gaan egter nie studente die plesier ontnem om hulle eie karakters te kies nie, want dit is een van die elemente wat hulle die meeste van die hoofaak geniet het. Die uitdagings soos uitgewys deur die deelnemers self is dus minimaal en het grotendeels betrekking op tyd, waaroor die tutor uiteraard geen beheer het nie.



### Grafiek 6. Die algehele indruk van die tutoriale met pedagogiese tolking

In vraag 19 het deelnemers die sin “[o]verall, I found today's tutorial ...” met 'n beskrywende adjektief voltooi om hulle algehele indruk van die tutoriaal te gee. Vier deelnemers het

“interessant” geskryf, drie deelnemers het “behelpsaam” geantwoord terwyl “informatief”, “opvoedkundig”, “pret” en “voordelig” elkeen twee stemme gekry het, en “doeltreffend”, “uitdagend”, “wonderlik”, “vermaaklik”, “insiggewend” en “genotvol” elkeen een stem ontvang het. Uit die antwoorde kan dus afgelei word dat alle deelnemers die tutoriaal as ’n positiewe ervaring geëvalueer het. Die meerderheid deelnemers (11 uit 21) het klem gelê op die aard van pedagogiese tolking as ’n effektiewe taalonderrigtechniek wat waarde vir Afrikaanstweedetaalverwerwing inhou. Vyf deelnemers het beklemtoon hoe vernuwend die tegniek vir hulle was deurdat hulle dit interessant en insiggewend gevind het. ’n Verdere vyf deelnemers het klem geplaas op hoe genotvol die tutoriaal met pedagogiese tolking was. Die drie fokuspunte was dus waarde, vernuwing en genot.

#### 5.4 Deelnemerperspektief op die gereelde gebruik van pedagogiese tolking

Die laaste vraag in die vraelys is ’n oop vraag wat die deelnemers versoek om te sê of hulle pedagogiese tolking as ’n gereelde aktiwiteit in die Afrikaanstweedetaalklasskamer sal aanbeveel, en waarom, of waarom nie. Dit word in ’n tabel aangebied en toon die motivering al dan nie vir die gereelde gebruik van pedagogiese tolking vir Afrikaanstweedetaalverwerwing.

**Tabel 1. Die motivering vir die gereelde gebruik van pedagogiese tolking vir Afrikaanstweedetaalverwerwing**

<b>Vraag 20: Would you recommend interpreting as a recurring activity in the Afrikaans second language classroom? Motivate your answer.</b>	
1A	Yes, it helps understand the context of the text better.
1B	Yes, interpreting is an interactive and fun way to learn new words and phrases without intentionally sitting with books.
1C	Yes, interpreting allows you to understand what is being said in Afrikaans, which proves to yourself that you understand.
1D	Yes, definitely. It helps us to get out of our comfort zones and we learn in a fun way (not like traditional teaching).
2A	Yes, it helps learners understand where they are going wrong and what they don't understand.
2B	Yes, because I felt like it was the only time I had a conversation in Afrikaans.
2C	Yes, I would. It really helps a lot and helps you think before actually answering.
2D	Yes, being able to understand and speak Afrikaans is a very important skill and this is a good way to learn as it is relatively stress-free.
2E	Yes, it's a fun and simple way to learn Afrikaans.
2F	Yes, it can help learners gain confidence in a new language and learn more things.
2G	Yes, as it helps students to know what vocabulary they are struggling with and to practice speaking the language.
2H	Yes, I would. It is a fun way to practice Afrikaans dialogue, and I feel that it will improve vocabulary and overall Afrikaans skills.
2I	Yes, it is a good way of learning and understanding the Afrikaans language.

2J	Yes! It improves pronunciation and increases vocabulary.
3A	Yes, I found it calmed my nerves towards speaking Afrikaans and increased my understanding.
3B	Yes, it gives students more confidence when speaking Afrikaans.
3C	Yes, it would improve learners'/students' use of language.
3D	Yes, I believe that it would help improve people's vocabulary.
3E	Yes, absolutely, it forces one to think fast and learn new words, as well as correct pronunciation.
3F	Yes, because it helps one build one's confidence when speaking an unfamiliar language.
3G	Yes, it helps improve your confidence, you learn new words.

Al die deelnemers het “ja” gesê en beveel dus pedagogiese tolking vir gereelde gebruik in die Afrikaanstweedetaalklasskamer aan. Hulle gee verskeie redes hiervoor, wat opsommend hieronder weergegee word:

- Dit is voordelig vir Afrikaanse begrip.
- Dit is voordelig vir Afrikaanse woordeskat.
- Dit is voordelig vir Afrikaanse uitspraak.
- Dit is voordelig vir selfvertroue in Afrikaanse spraakvaardighede.
- Dit is voordelig vir algemene Afrikaanse taalvaardighede.
- Dit is 'n eenvoudige manier om Afrikaans in konteks te oefen.
- Dit is 'n interaktiewe manier om Afrikaans te gebruik.
- Dit is 'n genotvolle manier om Afrikaans te leer.
- Dit is 'n stresvrye manier vir studente om uit hul gemaksones te ontsnap.

Dit is duidelik dat al die deelnemers pedagogiese tolking as 'n waardevolle onderrigtechniek vir Afrikaanstweedetaalverwerwing beskou.

## 6. Bespreking van resultate

Ná transkribering en ontleding van die onderhoude is twee relevante elemente vir bespreking geïdentifiseer: rolvervulling en interaksie (laasgenoemde word in die tweede artikel bespreek).

Met betrekking tot rolvervulling, is daar gekyk na hoe effektief die studentetolk, die tutor, die studentespreker en die gehoor hulle rol in die onderhoude vervul het omdat responsgebaseerde evaluering fokus op hoe goed 'n taalaanleerder 'n spesifieke taak verrig. Buiten enkele gevalle waar die verkeerde taal per abuis gepraat is, het die studentetolke oor die algemeen na wense opgetree. Voorgemelde afwyking van hulle rolle is dus 'n uitdaging wat met pedagogiese tolking gepaardgaan. Dit kan die hoof gebied word deur vir die deelnemers 'n blaaskans tussen onderhoude te gee om eerder waar te neem as om onmiddellik in dieselfde onderhoud 'n nuwe rol te vervul. Die eerste outeur as tutor het verskeie male van haar rol as Afrikaanse onderhoudvoerder afgewyk deur, ter wille van tydbesparing, Engels as toevlug te gebruik om kommunikasieprobleme te voorspel en te voorkom. Dit is 'n uitdaging van pedagogiese tolking omdat die tutor se rol – in hierdie studie as Afrikaanse onderhoudvoerder – prioriteit moet



geniet om die outentisiteit van die interaksie te behou. Dit vorm egter deel van die proses omdat daar altyd studente sal wees wat op so 'n manier vashaak dat die onderhoud nie kan voortgaan tensy die tutor vlugtig in Engels met hulle kommunikeer nie. Dit moet wel minimaal voorkom om te vermy dat die studente met die tale deurmekaar raak. Die studentesprekers wat slegs Engels magtig behoort te wees, het verskeie male per abuis Afrikaans gepraat, wat 'n uitdaging van pedagogiese tolking uitmaak. Dié uitdaging word egter uitgeskakel wanneer die partye in die onderhoud met studente in die gehoor uitruil en dus eers op 'n latere stadium hulle tweede rol as studentetolk of studentespreker inneem. Laastens het die studente in die gehoor soms van hulle rol as passiewe luisteraars afgewyk deur met mediumspeifieke terme en name van karakters in te gryp, wat voordelig vir tydbesparing was.

Soos deur die responsgebaseerde evaluering bevestig word, het die deelnemers gevolglik bevredigend gehandel deur hulle onderskeidelike rolle suksesvol te vervul. Die deelnemers het nooit tou opgegooi nie en die interaksie het nooit gestagneer nie. Enige afwykings is onmiddellik met gemak in 'n ontspanne atmosfeer reggestel.

Uit die individuele antwoorde rakende wat die deelnemers in die tutoriaal met pedagogiese tolking wil verander, het 38% van deelnemers uitgewys dat die tyd te min was en 19% het uitgewys dat hulle niks sal verander nie omdat alles na wense verloop het. Die grootste uitdaging wat met 'n pedagogiese tolktaak geassosieer word, is dus die tyd wat dit neem om te voltooi. Dit is ongelukkig 'n uitdaging wat nie sommer uitgeskakel kan word nie, maar dit kan met effektiewe beplanning en implementering wel goed bestuur word. Verdere geldige voorstelle vir verbetering wat deur die deelnemers gemaak is, is die volgende: 'n bykomende ysbreker in die voortaan, 'n bykomende pedagogiese sigtolktaak in die voortaan, 'n bykomende groepaktiwiteit in die hoofaan en 'n breuk voor die uitruil in die hoofaanonderhoude.

Die gebruik van pedagogiese tolking as 'n taalonderrigtechniek hou klaarblyklik waarde vir Afrikaanstweedetaalverwerwing in en daar word in die tweede artikel uitgebrei oor die rol wat interaksie hierin speel. 100% van die deelnemers se algehele indruk van die tutoriale met pedagogiese tolking was positief. 52% van die deelnemers het klem op pedagogiese tolking as 'n effektiewe en waardevolle onderrigtechniek vir Afrikaanstweedetaalverwerwing geplaas, en die ander 48% van deelnemers het klem op die vernuwende en genotvolle aard van pedagogiese tolking as onderrigtechniek geplaas. 100% van die deelnemers beveel pedagogiese tolking vir Afrikaanstweedetaalonderrig in hulle klaskamers aan. In die laaste oop vraag in die vraelys skryf hulle dat pedagogiese tolking waardevol vir Afrikaanse begrip, woordeskat, uitspraak, selfvertroue sowel as algemene Afrikaanse taalvaardighede is. Hulle noem verder dat dié techniek 'n eenvoudige, interaktiewe, genotvolle en stresvrye manier is om Afrikaans in konteks te gebruik.

Soos blyk uit die leerdergebaseerde evaluering, beskou al die deelnemers aan die huidige studie dus pedagogiese tolking as 'n waardevolle onderrigtechniek vir Afrikaanstweedetaalverwerwing.

## 7. Slot

Tolking as interaksie (Wadensjö 1998) en pedagogiese tolking as onderrigtechniek (Van der Merwe 2019) is gebruik om pedagogiese tolking as taalonderrigtechniek te ondersoek. Daar is bevind dat sigtolking en skakeltolking die soorte tolking is wat die gereeldste vir taalonderrig

aangewend word. Sigtolking hou potensiaal vir tweedetaalverwerwing in en is in dié ondersoek se voortaakfase benut. Skakeltolking as 'n kort, informele en minder gestruktureerde vorm van tolking is geskik vir die hoofaakfase.

Drie taakgebaseerde tutoriale met pedagogiese tolking as onderrigtegniek is opgestel en met 21 Afrikaanse Taalverwerwing-studente aan die Universiteit Stellenbosch uitgevoer. Met behulp van die teoretiese raamwerke is die gevallestudie met deelnemende aksienavorsing en 'n gemengde navorsingsmetode uitgevoer. Die kwalitatiewe navorsing was die gebruik van deelnemerwaarneming met klankopnames wat getranskribeer is om responsgebaseerde mikro-evaluering met 'n klem op rolvervulling uit te voer. Die kwantitatiewe navorsing was die gebruik van vraelyste om leerdergebaseerde mikro-evaluering uit te voer en die studente se perspektief op pedagogiese tolking as onderrigtegniek te bepaal. Die tutoriale en take is in 'n taakgebaseerde raamwerk aangebied met onderskeidelik animasiefilms, foto-animasiefilms en reekse as temas.

Daar is bevind dat minimale uitdagings rakende afwykings van rolvervulling van die studentetolk, die tutor, die studentespreker en die gehoor ontstaan, wat met meer uitdruklike instruksies en enkele aanpassings aan die ontwerp van die take beter bestuur en uiteindelik uitgeskakel kan word. Volgens die deelnemerperspektief in die bespreking van die vraelysresultate was al die deelnemers se algehele indruk van pedagogiese tolking as onderrigtegniek positief. Klem is geplaas op pedagogiese tolking as 'n effektiewe, eenvoudige, interaktiewe, stresvrye, vernuwende en genotvolle onderrigtegniek wat waarde vir Afrikaanstweedetaalverwerwing inhou. Deelnemers noem dat pedagogiese tolking waardevol vir Afrikaanse begrip, woorde-skat, uitspraak, selfvertroue sowel as algemene Afrikaanse taalvaardighede is en hulle beveel dit vir gereelde gebruik in die taalklaskamer aan.

Pedagogiese tolking is 'n relatief nuwe taalonderrigtegniek en dit word aanbeveel dat navorsers dié belowende tegniek se potensiaal verder ontgin.

## Bibliografie

Angelelli, C.V. 2000. Interpretation as a communicative event: a look through Hymes' lenses. *Meta*, 45(4):580–92.

Baker, M. en G. Saldanha (reds.). 2009. *Routledge encyclopedia of Translation Studies*. Londen, New York: Routledge.

Barnes, K. 2018. Reviving pedagogical translation: an investigation into UK learners' perceptions of translation for use with their GCSE Spanish studies and beyond. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(2):248–81.

Bhandari, L.P. 2020. Task-based language teaching: A current EFL approach. *Advances in Language and Literary Studies*, 11(1):1–5.

Bruton, K. 1985. Consecutive interpreting: the theoretical approach. In Thomas en Towell (reds.). 1985.

- Creswell, J.W. 2014. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 4de uitgawe. Londen: Sage.
- Dörnyei, Z. 2010. *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing*. 2de uitgawe. New York: Routledge.
- Edwards, C. en J. Willis (reds.). 2005. *Teachers exploring tasks in English language teaching*. Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. New York: Oxford University Press.
- . 2018. *Reflections on task-based language teaching*. Londen: Multilingual Matters.
- Fatollahi, M. 2016. Applying sight translation as a means to enhance reading ability of Iranian EFL students. *English Language Teaching*, 9(3):153–9.
- Felberg, T.R. en A.B. Nilsen. 2017. Exploring semiotic resources in sight translation. *The Journal of Specialised Translation*, 28:230–49.
- Ghiselli, S. 2021. Cognitive processes and interpreting expertise: autonomous exercise of master's students. In Pinto en Alexandre (reds.). 2021.
- Gile, D. 2009. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- González Davies, M. 2004. *Multiple voices in the translation classroom*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Hancock, D.R. en B. Algozzine. 2006. *Doing case study research: a practical guide for beginning researchers*. New York: Teachers College Press.
- Hanstock, J. 1985. Liaison interpreting problems specific to French. In Thomas en Towell (reds.). 1985.
- Hilli, C. 2020. Distance teaching in small rural primary schools: a participatory action research project. *Educational Action Research*, 28(1):38–52.
- Hsieh, E. 2003. The importance of liaison interpreting in the theoretical development of translation. Researchgate. [https://www.researchgate.net/publication/228808293\\_The\\_importance\\_of\\_liaison\\_interpreting\\_in\\_the\\_theoretical\\_development\\_of\\_translation\\_studies](https://www.researchgate.net/publication/228808293_The_importance_of_liaison_interpreting_in_the_theoretical_development_of_translation_studies) (10 April 2020 geraadpleeg).
- Ivankova, N. en N. Wingo. 2018. Applying mixed methods in action research: methodological potentials and advantages. *American Behavioral Scientist*, 62(7):978–97.
- Keith, H.A. 1985. Liaison interpreting as a communicative language-learning exercise. In Thomas en Towell (reds.). 1985.

- Krapivkina, O. 2018. Sight translation and its status in the training of interpreters and translators. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7(3):695–704.
- La Sala, M.C. 2008. Liaison interpreting as a teaching technique for Italian. Referaat gelewer by Transitions and Connections-kongres, 8–9 Julie. <https://web-archive.southampton.ac.uk/www.llas.ac.uk/resources/paper/3231.html> (20 Maart 2020 geraadpleeg).
- Lambert, C. 2020. Frameworks for using tasks in second language instruction. In Lambert en Oliver (reds.). 2020.
- Lambert, C. en R. Oliver (reds.). 2020. *Using tasks in second language teaching: practice in diverse contexts*. Perth: Multilingual Matters.
- Layton, A.R. 1985. Interpreting and the communicative approach. In Thomas en Towell (reds.). 1985.
- Lederer, M. 2005. *Translation: the interpretive model*. Manchester: St Jerome.
- Lee, S. 2005. Training young learners in meaning negotiation skills: Does it help? In Edwards en Willis (reds.). 2005.
- Long, M.H. 2015. *Second language acquisition and task-based language teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Mason, I. (red.). 2001. *Triadic exchanges – Studies in dialogue interpreting*. Londen: St Jerome.
- . 2009. Dialogue interpreting. In Baker en Saldanha (reds.). 2009.
- Nunan, D. 2004. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Obidina, V.V. 2015. Sight translation: typological insights into the mode. *Humanities & Social Sciences*, 1(8):91–8.
- Perez, I. 2016. Interpreting. Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies. <https://web-archive.southampton.ac.uk/www.llas.ac.uk/resources/gpg/316.html> (10 Februarie 2020 geraadpleeg).
- Perez-Luzardo, J. 2015. Pre-interpreting exercises. In Pöchhacker (red.). 2015.
- Pienaar, M. en E. Cornelius (reds.). 2018. *Interpreting terminology*. Stellenbosch: African Sun Media.
- Pinto, J. en N. Alexandre (reds.). 2021. *Multilingualism and third language acquisition: learning and teaching trends*. Berlin: Language Science Press.
- Pöchhacker, F. (red.). 2015. *Routledge encyclopedia of Interpreting Studies*. Londen: Routledge.

- Pöchhacker, F. 2004. *Introducing Interpreting Studies*. Londen: Routledge.
- Pym, A. 2013. *Translation and language learning: The role of translation in the teaching of languages in the European union*. Luxemburg: EU Publications.
- Rido, A. 2011. Language learning through interpreting and translation: Highlighting students' experiences. Referaat gelewer by die 58ste TEFLIN Internasionale Kongres. 3–5 November, Semarang. [https://www.researchgate.net/publication/284578704\\_Language\\_Learning\\_Through\\_Interpreting\\_and\\_Translation\\_Highlighting\\_Students'\\_Experiences](https://www.researchgate.net/publication/284578704_Language_Learning_Through_Interpreting_and_Translation_Highlighting_Students'_Experiences) (10 Februarie 2020 geraadpleeg).
- Sandrelli, A. 2001. Teaching liaison interpreting: combining tradition and innovation. In Mason (red.). 2001.
- Slatyer, H. 2015. Action research. In Pöchhacker (red.). 2015.
- Takimoto, M. en H. Hashimoto. 2010. An “eye-opening” learning experience: language learning through interpreting and translation. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 7(1):86–95.
- Thomas, N. en R. Towell (reds.). 1985. *Interpreting as a language teaching technique*. Londen: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Van der Merwe, K. 2019. Interpreting as a technique in teaching Afrikaans second language. Honneursnavorsingswerkstuk, Universiteit Stellenbosch.
- . 2022. 'n Ondersoek na pedagogiese tolking vir Afrikaanstweedetaalverwerwing: 'n gevallestudie met US-studente. MA-verhandeling, Universiteit Stellenbosch.
- Van Dyk, J. 2009. Language learning through sight translation. In Witte, Harden en De Oliveira Harden (reds.). 2009.
- Viaggio, S. 1995. The praise of sight translation. *The Interpreter's Newsletter*, 6:33–42.
- Wadensjö, C. 1998. *Interpreting as interaction*. Londen, New York: Longman.
- . 2009. Community interpreting. In Baker en Saldanha (reds.). 2009.
- Wallace, M.J. 2001. *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Waluyo, B. 2019. Task-based language teaching and theme-based role-play: developing EFL learners' communicative competence. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 16(1):153–68.
- Willis, D. en J. Willis. 2007. *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Witte, A., T. Harden en A.R. De Oliveira Harden (reds.). 2009. *Translation in second language learning and teaching*. Bern: Peter Lang.

Xiangdong, L. 2014. Sight translation as a topic in interpreting research: progress, problems and prospects. *Across Languages and Cultures*, 15(1):67–89.

Yin, R.K. 2014. *Case study research: design and methods*. 5de uitgawe. Londen: Sage.

Zhang, T. en Z. Wu. 2016. The impact of consecutive interpreting training on the L2 listening competence enhancement. *English Language Teaching*, 10(1):72–83.

## Eindnotas

<sup>1</sup> Erkenning en dank aan prof. Ton Vosloo en mev. Anet Pienaar-Vosloo vir 'n magisterbeurs uit die Ton en Anet Vosloo-Leerstool in Afrikaanse Taalpraktyk.

<sup>2</sup> Die term *tweedetaalverwerwing* is 'n oorkoepelende term wat verwys na die aanleer en verwerwing van ander tale naas die eerste taal.

<sup>3</sup> Volgens Pym (2013:7) word vertaling en tolking as twee komponente of subdissiplines van een studieveld beskou, waar die term *vertaling* dikwels generies en as oorkoepelende term funksioneer om na albei dissiplines te verwys.

<sup>4</sup> Hierdie definisie van sigtolking moet uiteraard aangepas word indien die bron- of doeltaal gebaretaal is. Vir die doel van dié artikel word daar slegs na tolking in gesproke taal verwys.

<sup>5</sup> Die term *deverbalisering* verwys na die vertaling van die oorspronklike teks.

<sup>6</sup> Daar is vir die nodige etiese en institusionele toestemming aansoek gedoen. Die etiese klaring (projeknommer 21518) en institusionele klaring (verwysingsnommer IRPSD 2021) is verleen met spesifieke voorwaardes waaraan die navorsing moes voldoen.

<sup>7</sup> Die term *taalaanbieder* funksioneer as 'n omvattende term vir enige persoon wat taal onderrig, insluitend onderwysers, dosente, tutors, ensovoorts.

<sup>8</sup> Die rede waarom die vraelys in Engels gegee is, is om die studente se affektiewe filter te verlaag deur hulle nie te gespanne te maak nie.

<sup>9</sup> Die taakgebaseerde benadering word breedvoerig in die tweede artikel bespreek.

<sup>10</sup> In alle besprekings van die vraelysresultate hiervandaan waar die data tot 20 in stede van 21 respondente optel, kan daar in die vervolg aanvaar word dat een student die vraag oorgeslaan het.