

# Pedagogiese tolking as 'n interaktiewe taak vir Afrikaanstweedetaalverwerwing (deel 2)

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 tweede van twee artikels wat verslag doen van 'n studie uit die eerste oueur se meestersverhandeling<sup>1</sup> in Vertaling. In die eerste artikel word pedagogiese tolking as 'n onderrigtegniek bespreek terwyl die tweede artikel oor pedagogiese tolking as 'n interaktiewe taak handel.

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 Taalverwerwing-klaskamers geïmplementeer. Die navorsing berus op die vraag of pedagogiese tolking waarde en uitdagings al dan nie vir Afrikaanstweedetaalverwerwing inhoud.

Die interaksiebenadering (Long 1996; Gass en Mackey 2015) en taakgebaseerde taalonderrig (Ellis 2018) dien as die teoretiese raamwerke. Die interaksiebenadering het betrekking op invoer, interaksie en produksie. Die belangrikste komponente van die benadering is betekenis-onderhandeling, negatiewe terugvoer in die vorm van interaksiestrategieë en gemodifiseerde produksie. Taakgebaseerde taalonderrig bepaal dat take gebruik word om taalverwerwing te bevorder. Die ontwerpde taak vir hierdie studie bevat pedagogiese sigtolking in die voortaak, pedagogiese skakeltolking in die hooftaak en pedagogiese telefoontjetolking in die nataak.

Die raamwerk *tolking as interaksie* is met die interaksiebenadering versoen deur koördinasie en beurtwisseling in die dialogiese model van kommunikasie en nie-weergawes te oorweeg. Gevolglik is die nuwe teoretiese raamwerk *pedagogiese tolking as interaksie* geskep.

Deelnemende aksienavorsing en 'n gemengde navorsingsmetode is toegepas. Deelnemerwaarneming (responsgebaseerde evaluering) is gebruik om interaksie in die hooftaak te bestudeer en vraelyste (leerdergebaseerde evaluering) is gebruik om te bepaal of pedagogiese

tolking effektiel as 'n interaktiewe taak funksioneer. Drie taakgebaseerde tutoriale is ontwerp en met 21 Afrikaanse Taalverwerwing-studente aan die Universiteit Stellenbosch uitgevoer.

Daar is bevind dat – weens die gebruik van verskeie interaksiestrategieë wat met betekenis-onderhandeling gepaardgegaan en tot gemodifiseerde produksie geleid het – pedagogiese tolking uiters werkbaar vir die doel van interaksie in universiteitstudente se Afrikaanse Taalverwerwing-klaskamer is. Daar is ook bevind dat pedagogiese tolking effektiel as 'n taak funksioneer.

**Trefwoorde:** Afrikaanstweedetaalverwerwing; interaksie; interaksiestrategieë; pedagogiese tolking; taakgebaseerde taalonderrig

### *Abstract*

### **Pedagogical interpreting as an interactive task for Afrikaans second-language acquisition (part 2)**

This article is the second 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.

The motivation for the study is based on the need for a teaching technique that will cultivate improved communicative skills in Afrikaans. In South Africa, second-language teaching is related mainly to Afrikaans and English, and statistics show that more than half of matric learners achieve below 50% in their final exam for Afrikaans as a second language. The study examines the workability of pedagogical interpreting as a teaching technique for the purpose of interaction, and the research is based on the question of whether pedagogical interpreting holds value and/or challenges for Afrikaans second-language acquisition. It was found in Van der Merwe (2019) that language teaching with interpreting can be driven by interaction because interpreting is an interactive activity that shares several characteristics with the interaction approach in second-language acquisition. This phenomenon was empirically investigated in Van der Merwe (2022).

The interaction approach (Long 1996; Gass and Mackey 2015) and task-based language teaching (Ellis 2018) were investigated to examine pedagogical interpreting as an interactive task. The interaction approach proposes that language is acquired by means of input, interaction and output in the second language. Interactionally modified input is the necessary mechanism to render language understandable in the interaction approach and in pedagogical interpreting. Interaction, the conversations in which students participate in the classroom, involves negotiation of meaning, negative feedback and modified output. Regarding negative feedback the interaction approach offers a set of clearly defined discourse categories, namely interaction strategies. These strategies are metalinguistic explanation and corrections, confirmation checks, comprehension checks, elicitation, recasts, and nonverbal behaviour. Complementary to the interaction approach is the output hypothesis (Swain 1985), which entails that pressure must be exerted on the language learner in order to encourage modified output.

Task-based language teaching (Ellis 2018), an influential framework within the context of the communicative approach, suggests that the use of tasks promotes language acquisition. The approach focuses on tasks with the following characteristics: a primary focus on meaning and a communication gap, the use of one's own linguistic resources, real-world language use, active involvement, a clear communicative goal, the prioritisation of task completion, and assessment in terms of task outcome. Task-based lessons usually comprise three task phases: a pre-task phase (pedagogical sight interpreting), the main task (pedagogical liaison interpreting) and a post-task phase (pedagogical telephone interpreting). Classified according to task types the interpreting activity in the main task is an open, output-based pedagogical two-way task with an information and opinion gap. Focus on form is a set of procedures that draws language learners' attention to linguistic elements as they emerge, which includes negotiation of meaning and negative feedback with interaction strategies as well as modified output.

The framework *interpreting as interaction* was reconciled with the interaction approach by considering coordination and turn-taking in the dialogical model of communication, and non-renditions. Interpreting as interaction is a way of continually evaluating expressions in each context, which is related to negotiation of meaning and interaction strategies in the interaction approach where meaning is continually formed. Consequently, the new theoretical framework *pedagogical interpreting as interaction* was created to refer to interpreting as interaction for language teaching.

As discussed in detail in the first article, data was collected by ways of a case study of three tutorials with different themes – animation films, live-action films and series. A mixed-method approach and participatory action research were used in the investigation of pedagogical interpreting as an interactive task for Afrikaans second-language acquisition. Participant observation using audio recordings was used to capture task performance (response-based evaluation). Transcription of audio recordings is a simple form of participant observation that is effective in describing interaction. A questionnaire was developed to carry out learner-based evaluation. The quantitative and qualitative results of the questionnaires were used in consultation with the discussion of the transcriptions to achieve triangulation. Three 50-minute task-based tutorials were designed and carried out with 21 Afrikaans Language Acquisition students at Stellenbosch University in 2021. The tasks consisted of the following phases: introduction, pre-task, main task, post-task and closure. Pedagogical sight interpreting was used in the pre-task phase and pedagogical liaison interpreting was used in the main-task phase. The tutor (the first author) played the Afrikaans-speaking interviewer, and the participants took turns playing an English-speaking character of their choice (the student speaker or interviewee) and the student interpreter who mediated between Afrikaans and English. The main task was recorded, transcribed and analysed in terms of interaction.

It was found that pedagogical interpreting is exceedingly workable for the purpose of interaction in the Afrikaans Language Acquisition class of university students. The use of various interaction strategies to facilitate comprehensible input and output went hand in hand with the negotiation of meaning and modified output. It is evident that the negotiation of meaning provided the students with the opportunity to pay attention to form because the message was understood. There were several cases of modified output that occurred following different types of interaction strategies. The most popular interaction strategy was confirmation checks, followed by elicitation (repetition, normal clarification requests and focused clarification requests) and recasts. The tutor's use of confirmation checks with the student interpreters sought to verify comprehension and model a more accurate version of the utterance to the

student. The use of other words in the process of negotiation of meaning to explain what is meant elicits Afrikaans vocabulary. Modified output plays a role in capturing both vocabulary and pronunciation because the correct version is repeated and pronounced correctly following the tutor's native pronunciation. Interaction also holds value for self-confidence in Afrikaans speaking skills because students are aware that assistance in the form of interaction strategies is available if needed. As confirmed by the response-based evaluation, the participants consequently performed satisfactorily by interacting with other parties in the interviews.

The questionnaire data provided an overview of the participant perspective on pedagogical interpreting as an interactive task, which confirms its workability in practice. Most of the participants consider the interactive nature of pedagogical interpreting to be helpful for the comprehension of Afrikaans utterances (negotiation of meaning) in the main task. All the participants indicated that pedagogical interpreting as interaction was helpful to produce utterances (modified output) in the main task. Participants were assisted with interaction when they struggled with the formulation of their interpreted utterances. Finally, the participants found it beneficial that pedagogical interpreting enables interaction and collaboration with other parties in the main task. Regarding task performance, the transcriptions indicate that the participants enjoyed the main task with pedagogical liaison interpreting as role-play and completed it relatively easily and with no stress. It also appears from the questionnaire data that all the participants enjoyed the main task, thereby characterising their motivation levels as high. Most of the participants considered the difficulty and stress levels of pedagogical liaison interpreting in the main task to be average, which is ideal for language acquisition. Most of the participants considered the pre-task to be effective preparation for the main task. Moreover, all the participants understood and easily followed the instructions for each task phase in the tutorial. As can be deduced from the learner-based evaluation, all the participants in the study therefore considered pedagogical interpreting to be a valuable interactive task for Afrikaans second-language acquisition.

The investigation into pedagogical interpreting as a contemporary phenomenon in second-language acquisition contributes to the international corpus of studies on translation and language teaching, and locally can also have a positive impact on Afrikaans second-language acquisition.

**Keywords:** Afrikaans second-language acquisition; interaction; interaction strategies; pedagogical interpreting; task-based language teaching

## 1. Inleiding

In hierdie artikel word lig gewerlp op hoe pedagogiese tolking as 'n interaktiewe taak funksioneer.

Van der Merwe (2019:56) ondersoek die moontlikheid van tolking vir taalonderrig en skep die term *pedagogiese tolking* om in die besonder na die gebruik van tolking as tegniek in taalonderrig te verwys. 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. Gemeet aan die behoeftes 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 artikel lewer verslag van 'n magisterstudie wat bydra tot die veld van taalonderrigbenaderings deur vir die eerste keer empiries ondersoek in te stel na die kennisveld van pedagogiese tolking binne die konteks van Afrikaanstweedetaalverwerwing. In Suid-Afrika hou tweedetalonderrig volgens Rothmann (2016:1) hoofsaaklik met Afrikaans en Engels verband aangesien die meeste landsburgers Afrikaans as tweede of derde taal praat. Nel, Le Cordeur en Kese (2019:595) beweer dat meer as die helfte van matriekleerders wat jaarliks Afrikaanstweedetaal as vak in die Graad 12-eindeksamen aflê, onder 50% behaal en dat hulle taalvaardighede in Afrikaans nie op die vereiste vlak vir tweedetalverwerwing is nie. Uit ons ervaring as tutor en dosent wat Afrikaanstweedetaal onderrig, is waargeneem dat sowel hoërskoolleerders as universiteitstudente se Afrikaanstweedetaalvaardighede nie na wense is nie. Dit het ons genoop om ondersoek in te stel na 'n kommunikatiewe onderrigtegniek wat verhoogde kommunikatiewe vaardighede in Afrikaans sal kweek. Daarom het die eerste oueur navorsing gedoen oor pedagogiese tolking vir Afrikaanstweedetaalverwerwing by universiteitstudente. Die ondersoek fokus op die werkbaarheid van tolking as tegniek om vir studente geleenthede vir Afrikaanse interaksie binne 'n taakgebaseerde benadering te bied. Taakgebaseerde taalonderrig spruit uit die filosofie van die breë kommunikatiewe benadering wat in die 1970's en 1980's die fokus op kommunikatiewe bevoegdheid in plaas van taalkundige bevoegdheid geplaas het.

Die teoretiese raamwerke word eerstens uiteengesit, naamlik die interaksiebenadering (Long 1996; Gass en Mackey 2015) en taakgebaseerde taalonderrig (Ellis 2018). Die kenmerke en begrippe van dié raamwerke in tweedetalverwerwing word bespreek. Daarna word daar gekyk na hoe tolking met tweedetalverwerwing versoen kan word om *pedagogiese tolking as interaksie* te skep. 'n Gevallestudie met 21 studente aan die Universiteit Stellenbosch is met behulp van deelnemende aksienavorsing en 'n gemengde navorsingsmetode uitgevoer. Deelnemerwaarneming (responsgebaseerde evaluering) en vraelyste (leerdergebaseerde evaluering) as navorsingsinstrumente word kortliks bespreek. Ten slotte word die taakontwerp van die drie tutoriale uiteengesit.

In die resultate word daar eerstens gekyk na die werkbaarheid van pedagogiese tolking vir die doel van interaksie deur die gebruik van verskillende interaksiestrategieë te identifiseer, naamlik bevestigingskontrole, uitlokking, omwerkings, metatalige verduideliking en korreksies, en veelvuldige interaksiestrategieë in een interaksie. Daarna word die resultate van vraag 5–11 in die vraelys ontleed, wat 'n blik gee op die deelnemerperspektief op pedagogiese tolking as 'n taak en die deelnemerperspektief op pedagogiese tolking as interaksie.

Die resultate openbaar hoe effektief pedagogiese tolking as 'n interaktiewe taak vir Afrikaanstweedetalverwerwing funksioneer.

## 2. Teoretiese raamwerk

Die tweedetalverwerwingsteorie – spesifiek die interaksiebenadering en taakgebaseerde taalonderrig – dien as die teoretiese raamwerke vir die navorsing waarvan die artikel verslag lewer. Taakgebaseerde taalonderrig, met die interaksiebenadering as basis, is 'n benadering tot

taalverwerwing, met Larsen-Freeman en Anderson (2011:19–22) wat verduidelik dat die term *benadering* algemene beginsels behels wat tot sekere keuses ten opsigte van tegnieke en procedures lei. Pedagogiese tolking is die tegniek wat vir hierdie doel gebruik word.

Die interaksiebenadering werp lig op invoer (*input*), interaksie (*interaction*) en produksie (*output*) (Gass en Mackey 2015:180). Invoer is die taaldata wat die taalaanleerdeur ontvang terwyl interaksie die manier is waarop daardie data verwerk word, en produksie die gesproke taaldata is wat die taalaanleerdeur produseer. Interaksiestrategieë ontstaan weens betekenisonderhandeling en negatiewe terugvoer, naamlik metatalige verduideliking en korreksies, bevestigingskontrole, begripskontrole, uitlokking, omwerkings en nieverbale gedrag. Taakgebaiseerde taalonderrig word as raamwerk benut om die take uit te voer (Ellis 2018:130). Dit behels die uiteensetting van die drie taakfases wat tipies in 'n taakgebaiseerde les voorkom, die uitlig van verskillende taaksoorte en die bespreking van fokus op vorm as 'n metodologiese opsie om toevallige aandag aan vorm te skenk.

## 2.1 Die interaksiebenadering

Long (1996:451–2) formuleer in 1981 die *interaksiehypotese*, wat bepaal dat taal by wyse van invoer, interaksie en produksie verwerf word. Gass en Mackey (2015) het die hipotese tot 'n benadering ontplooи en die uitgebreide voortsetting van Long se navorsingsraamwerk die *interaksiebenadering* genoem. Interaksie is, eenvoudig gestel, die gesprekke waaraan studente in die klaskamer deelneem. Ellis (2018:130) kontekstualiseer die interaksiebenadering as 'n benadering om taakuitvoering te bestudeer aangesien die teoretiese perspektiewe daarvan 'n rasional vir take bied. In dié afdeling word invoer, interaksie en produksie bespreek.

### 2.1.1 Invoer

Volgens Lightbown en Spada (2013:67) word daar 'n groot verskeidenheid invoer in die interaksiebenadering as een van die basisse van taakgebaiseerde taalonderrig vir taalaanleerdeurs verskaf. Navorsers stem ooreen dat verstaanbare invoer belangrik vir taalverwerwing is, maar verskil oor hoe dit verstaanbaar gemaak moet word. Long (1996:451–3; 2015:190) en Gass en Mackey (2015:182) redeneer dat interaktief gemodifiseerde invoer die optimale meganisme is om taal verstaanbaar te maak. Interaktiewe aanpassings word onderneem wanneer 'n gespreksgenoot begripsprobleme ervaar, en invoer gemodifiseer word om dit meer verstaanbaar te maak. Die rasional daaragter is dat interaktiewe aanpassings invoer verstaanbaar maak en dat verstaanbare invoer taalverwerwing bevorder; interaksie bevorder dus effektief taalverwerwing.

Gesien in die lig daarvan dat tolking produksie vereis, moet die invoer verstaanbaar wees sodat taalaanleerdeurs 'n vertaling daarvan kan produseer. Taalaanleerdeurs se begrip van invoer herinner aan Gile (2009) se gravitasiemodel van taalkundige beskikbaarheid ("gravitational model of linguistic availability") in Tolkwetenskap. 'n Individu se kennis van 'n taal is meer kompleks as bloot 'n binêre *ken dit* of *ken dit nie* vir elke leksikale item of reël. Dit sluit ook die beskikbaarheid van die item in, naamlik die tyd en moeite wat vereis word om die nodige kennis vir begrip of produksie op te roep. Die gravitasiemodel van taalkundige beskikbaarheid is Gile (2009:226) se konseptuele raamwerk wat die aktiewe en passiewe kennis van 'n individu se taal deur middel van woorde en reëls in 'n aktiewe en passiewe sone voorstel. In 'n neutedop word woorde en strukture meer beskikbaar as dit gestimuleer word en minder beskikbaar as dit nie gestimuleer word nie. Spraakproduksie stoot die woorde en strukture nader aan die nukleus (Gile 2009:231), oftewel die kern; derhalwe is dit effektief om taal te

produseer ten einde taalvaardighede te verbeter. Die raamwerk bevestig die behoefte om invoer verstaanbaar vir die tolk te maak, wat die gebruik van pedagogiese tolking vir taalverwerwing regverdig.

### 2.1.2 Interaksie

Dit word algemeen in die literatuur oor tweedetaalverwerwing aanvaar dat die fasiliterende rol van interaksie positiewe gevolge vir tweedetaalontwikkeling inhou (Nava en Pedrazzini 2018:120). Die middele wat ter wille van interaksie aangewend word, is betekenisonderhandeling en negatiewe terugvoer in die vorm van interaksiestrategieë.

Betekenisonderhandeling is die proses waardeur taalaanleerders en taalvaardige sprekers, in 'n poging om te kommunikeer, tekens van hulle eie en van ander sprekers se waargenome begrip interpreter en sodoende aanpassings aan taal, gesprekstruktuur, boodskapinhoud – of al drie – maak om 'n aanvaarbare begripsvlak te bereik (Long 1996:418). Betekenisonderhandeling is effekief vir verwerwing en fasilitateer toevallige leer, soos Long (1996:452) en Ellis (2018:50) verduidelik: Dit herwin sekere taalitems en maak dit opvallend deur die frekwensie daarvan te verhoog om die kanse vir verwerwing te bevorder. Die verandering van woordorde en die byvoeg van beklemtoning en pauses verhoog die kanse dat vorme deur die taalaanleerde opgemerk sal word. Die vorme se kommunikatiewe en semantiese waarde word opgemerk wanneer dit herhaaldelik in verskillende uitings gebruik word in plaas daarvan om dit in geïsoleerde sinne uit te beeld. Oor die algemeen bring die verhoogde verstaanbaarheid van onderhandeling die betekenis van nuwe vorme aan die lig, en sodoende word die vorme verwerf.

Een van die talle tegnieke wat vir die doel van interaksie in take benut kan word, is *negatiewe terugvoer* (Long 2015:54). Negatiewe terugvoer is 'n sentrale prosedure van fokus op vorm in die interaksiabenadering wat tydens betekenisonderhandeling plaasvind. Dit volg direk ná 'n problematiese uiting en verskaf implisiete of eksplisiete inligting oor die mate van die uiting se sukses (Gass en Mackey 2015:183). Ellis (2016:15) meld dat daar duidelike steun vir die aanspraak is dat negatiewe terugvoer verwerwing fasiliteer. Die gebruik van negatiewe terugvoer in taakvoltooiing laat tweedetaalaanleerders toe om aandag aan betekenis en vorm te integreer op maniere wat nie voorheen as sodanig gebeur het nie. Negatiewe terugvoer gaan dikwels gepaard met betekenisonderhandeling en andersom, soos uitgebeeld in die volgende interaksie:

Karakter: They eat eggs on toast.  
Student: Hulle eet eiers op *toast*.  
Tutor: Ekskuus?  
Student: Eiers op ... warm brood.  
Tutor: O, eiers op roosterbrood.  
Student: Ja, eiers op roosterbrood.

In hierdie interaksie rig die tutor "Ekskuus?" aan die student omdat die invoer weens die gebruik van 'n Engelse woord "toast" nie "verstaanbaar" is nie. Die betekenis word dan onderhandel, waar die student verduidelik dat daar van "warm brood" gepraat word. Die verduidelikingsversoek "Ekskuus?" gee dus 'n implisiete aanduiding vir die student dat iets in sy/haar uiting skeefgeloop het, iets wat nie grammatikaal in Afrikaans is nie. Die negatiewe terugvoer "Ekskuus?" het betekenisonderhandeling uitgelok, wat weer vir die negatiewe

terugvoer ('n omwerking) "O, eiers op roosterbrood" gesorg het. Uiteindelik, met behulp van betekenisonderhandeling en die tutor se aanwending van negatiewe terugvoer in die proses, kom die student by die korrekte term uit, naamlik "roosterbrood". Die samewerking van betekenisonderhandeling en negatiewe terugvoer is dus beduidend in die bevordering van taalverwerwing.

Die interaksiebenadering bied 'n stel duidelik gedefinieerde diskokerskategorieë vir die ontleding van interaksie wat tydens dialogiese take plaasvind, naamlik interaksiestrategieë. Ellis (2018:131–2) beweer dat sodanige strategieë twee maniere bied om kommunikatiewe probleme te hanteer wat taalaanleerders waarskynlik tydens 'n taak salervaar. Die eerste manier is diskokersbestuur, met die doel om die ineenstorting van kommunikasie te vermy. Dit verg van die aangesprokene om hulle problematiese uiting(s) te hersien om dit meer verstaanbaar te maak. Die tweede manier is diskokersherstel, wat plaasvind wanneer 'n kommunikasieprobleem hanteer word. Na gelang van watter strategie gebruik word, moet die aangesprokene of die spreker in hierdie geval die uiting regstel. Long (1996:418–44) en Gass en Mackey (2015:185–9) tipeer die middele wat in die onderhandelingsproses benut word om kommunikasieprobleme takties te vermy of te herstel as metatalige verduideliking en korreksies, bevestigingskontrole, begripskontrole, uitlokking, omwerkings en nieverbale gedrag.

Metatalige verduideliking is 'n strategie wat kommentaar lewer op aspekte van die voorafgaande uiting wat spesifiek met taalprobleme verband hou. Dit bevat 'n metatalige verklaring ten opsigte van regstelling, of wenke en leidrade oor die ligging en aard van die fout (Nassaji en Fotos 2011:77). 'n Voorbeeld is wanneer die taalaanleerdeur op die uiting "Daar is twee honte" die verduideliking "Die meervoud van hond is nie honte nie, dit is honde" kry. Voorbeeld van metatalige vrae en advies is "Hoekom sê jy x?" en "Onthou om die meervoud reg te gebruik". Korreksies, aan die ander kant, dui daarop dat 'n uiting problematies is en verskaf gelyktydig die oplossing daarvoor. Die uiting "Daar is twee honte" sal dan byvoorbeeld deur die uiting "Nee dit is verkeerd, 'n mens sê honde" of net "Honde" gevvolg word. Ons beveel aan dat korreksies liever nie gebruik moet word nie, want dit kan die fokus op betekenis en die interaksie as geheel belemmer en taalaanleerders ontmoedig om moeilike konstruksies te probeer.

Die doel van bevestigingskontrole is om bevestiging uit te lok dat die uiting korrek gehoor of verstaan word. Indien aangesprokene onseker is, rig hulle vrae soos "Bedoel jy x?" en "Jy praat van x, nè?" aan die spreker. Begripskontrole is pogings om kommunikasieprobleme te voorspel en dan te vermy. Die spreker verifieer dat die aangesprokene verstaan, soos in "Verstaan jy?" en "Moet ek herhaal?" aangedui word. Normaalweg gebruik die aangesprokene bevestigingskontrole om sy/haar eie begrip te verifieer terwyl die spreker begripskontrole gebruik om die aangesprokene se begrip te verifieer. Sodanige strategieë vind tydens diskokersbestuur plaas en is effektief in die vaslegging van tweedetaalvorme.

Uitlokking mik daarop om die korrekte vorm by die taalaanleerdeur aan te spoor in 'n poging om die vorige uiting te korrigieer. Dit is normaalweg in die vorm van 'n vraag, 'n stelling wat voltooiing benodig of 'n versoek om te herformuleer. Volgens Loewen (2012:25) is dit die hoofkategorie wat herhalings en verduidelikingsversoeke insluit aangesien die funksie daarvan is om taalaanleerders aan te moedig om hulle eie uitings te korrigieer sonder om die korrekte weergawes vir hulle te verskaf. Wanneer die aangesprokene die spreker se uiting weer sê om begripsprobleme uit te lig, word dit 'n *herhaling* genoem. Verduidelikingsversoeke plaas die onus op die spreker wat dit veroorsaak het. Dit is ondervraend deurdat dit vir taalaanleerders

die geleentheid bied om hulle eie foute te korrigeer (Nassaji en Fotos 2011:76). Om “Wat?”, “Ekskuus?”, “Sê weer?” en “Ek verstaan nie?” te vra, is voorbeeld van verduidelikingsversoeke wat aan die spreker gerig word.

Omwerkings is die herformulering van uitings deur een of meer van die komponente daarvan te verander om dit reg te stel, terwyl dit steeds dieselfde betekenis vasvang. Dit verleen derhalwe die akkurate taalkundige weergawes aan taalaanleerders van wat hulle pas gesê het. ’n Voorbeeld is om ’n taalaanleerder se foutiewe uiting “Dit maar moeilik” na “Ja, dit is maar moeilik” te herformuleer. Omwerkings geld as positiewe én negatiewe terugvoer (Ellis en Shintani 2014:145). Indien taalaanleerders nie aktief op die negatiewe terugvoer in omwerkings reageer nie, word die funksie van die omwerking toegeskryf aan die positiewe terugvoer wat dit bevat. Omwerkings is die gewildste interaksiestrategie, waar Nassaji en Fotos (2011:75) en Loewen (2012:25) redeneer dat dit onopsigtelik en onmiddellik plaasvind en ’n geleentheid vir vergelyking bied. Die unieke voordele van omwerkings word deur Ellis (2003:168) en Long (2015:55) beklemtoon. Die vergelyking van die omwerking met die afwykende produksie beteken dat die verkeerde en korrekte uiting naas mekaar geplaas en gekontrasteer word, wat kognitiewe vergelykings aanspoor. Hiervolgens weet taalaanleerders dat die vorm in die omwerking grammatikaal is (positiewe terugvoer), maar hulle weet gelykerwys hulle eie vorm is ongrammatikaal (negatiewe terugvoer).

Navorsers misluk dikwels daarin om nieverbale gedrag – enigiets van handgebare en gesigsuitdrukings tot kopbewegings, oogkontak en die lig van wenkbroue – by interaksiestrategieë in te sluit. Ons meen dat nieverbale gedrag ’n rol in negatiewe terugvoer kan speel en ’n beduidende element van interaksiestrategieë uitmaak, en Pym (2013:128) toon aan dat taalaanleerders gesproke produksie beter verstaan wanneer dit met gebare gepaardgaan. Tweedetaalstudente kan nieverbale gedrag strategies toepas om diskoperskohesie te bewerkstellig, leksikale gapings te vul en die vloei van interaksie te beheer. Indien die taalaanbieder byvoorbeeld sy/haar kop skud om “nee” te demonstreer, sal die taalaanleerder weet dat die huidige uiting nie ’n stap in die regte rigting is nie.

### 2.1.3 Produksie

Taalaanleerders se produksievaardighede (praat en skryf) kan daaronder ly indien slegs begripsvaardighede (luister en lees) onderrig en geleer word. Die aanname onderliggend hieraan vorm die uitgangspunt vir Swain (1985) se produksiehipotese wat postuleer dat produksie ’n kritieke rol in die ontwikkeling van die tweede taal speel. Op hierdie manier word taalaanleerders veral gedwing om van sintaktiese en grammatale verwerking in hulle produksie gebruik te maak, wat noodsaaklik vir verwerwing is (Ellis 2018:53). Die taalaanleerders se besef dat daar ’n gaping bestaan tussen hulle taalkundige hulpronne en die taalkundige probleem wat hulle moet oplos, noop hulle om na gepaste kennis te soek om die gaping te vul, wat tot gemodifiseerde produksie lei. Met dié konsep word bedoel dat taalaanleerders in hulle produksie “gedruk” word as ’n noodsaaklike deel om hulle uitings verstaanbaar te maak. Sodoende kan hulle ’n vorige uitdrukking verander of vorme op die proef stel wat hulle nog nooit vantevore gebruik het nie.

Swain (1985:236) kom tot die gevolgtrekking dat die rol van interaksie in tweedetaalverwerwing op sowel verstaanbare invoer as verstaanbare produksie betrekking het. Die produksiehipotese is gevolglik aanvullend tot die interaksiebenadering aangesien die verband tussen produksie en interaksie luidens Long (2015:27) en Ellis (2018:66) sterk is: Interaksie bied geleenthede vir

produksie om gemodifiseer te word, en gemodifiseerde produksie fasiliteer opmerksaamheid. Ragni (2018:20) noem dat tolking in wese tot gemodifiseerde produksie lei, veral met behulp van interaksie. Die produksiekomponent verteenwoordig dus meer as die produk van taalkennis; dit word 'n aktiewe deel van die hele leerproses. Die gebruik van take as 'n manier om gemodifiseerde produksie te bevorder, bied die optimale konteks vir volhoubare produksie wat teoretici as noodsaaklik vir tweedetaalverwerwing beskou.

## 2.2 Taakgebaseerde taalonderrig

Die artikel ondersoek tolking se potensiaal vir Afrikaanstweedetaalverwerwing in 'n taakgebaseerde raamwerk, met die grondslag daarvan volgens Gass en Mackey (2015:195) en Ellis (2018:28) in die interaksiebenadering. In hierdie afdeling word taakgebaseerde taalonderrig gekontekstualiseer deur die kenmerke daarvan te bespreek. Die taakfases wat tipies in 'n taakgebaseerde les voorkom, word aangeraak, waarna die taaksoorte uitgelig word. Fokus op vorm as implisiële prosedure van toevallige aandag aan vorm word ook bespreek.

### 2.2.1 Kenmerke van die taakgebaseerde teorie

Die taakgebaseerde benadering tot taalonderrig het as 'n invloedryke raamwerk binne die konteks van die kommunikatiewe benadering<sup>2</sup> in die 1970's en 1980's ontstaan, waar dit die afgelope paar dekades as 'n kenmerkende benadering gevestig is (Ellis 2018:255; Ahmed en Lenchuk 2020:6). Taakgebaseerde taalonderrig stel die gebruik van take as sentrale komponente in die taalklaskamer voor, naamlik aktiwiteit wat studente se aandag hoofsaaklik op betekenis vestig en wat kontekste bied vir die aktivering van verwerwing en bevordering van tweede-taalleer. Die kriteria van take word saamgevat deur Skehan (1996:38), Nunan (2004:12), Willis en Willis (2007:12), Ellis (2018:160) en Ahmed en Lenchuk (2020:9):

1. Daar is 'n primêre fokus op betekenis en 'n kommunikasiegaping (inligtings-, redenerings- en/of meningsgaping) wat gevul moet word.
2. Taalaanleerders is afhanklik van hulle eie taalkundige hulpbronne om die taak te voltooi.
3. Daar is 'n verband met natuurlike outentieke taalgebruik.
4. Taalaanleerders is aktief by die taak betrokke.
5. Daar is 'n duidelik gedefinieerde kommunikatiewe doelwit.
6. Taakvoltooiing geniet prioriteit.
7. Die assessorering van taakuitvoering vind in terme van taakuitkoms plaas.

'n Pedagogiese tolktaak word hoofsaaklik as 'n inligtingsgapingtaak geklassifiseer, en word omskryf as 'n taak waar inligting tussen deelnemers uitgeruil moet word om die taak te voltooi (Larsen-Freeman en Anderson 2011:173). Die doel van die interaksie is dat die partye mekaar moet verstaan, terwyl die tolk oor die inligting beskik wat uitgeruil moet word om sodanige uitkoms te bereik. Ons meen daar is wel ook 'n element van meningsgaping in 'n pedagogiese tolktaak, wat behels dat die studentespreker hulle persoonlike voorkeur en gevoelens moet artikuleer wanneer hulle die onderhoudsvrae beantwoord. Die studentetolk verrig dus 'n inligtingsgapingtaak terwyl die studentespreker 'n inligtings- én meningsgapingtaak verrig.

Taalaanleerders ontvang instruksies oor wat om in die taak te doen, maar tot 'n mate is dit steeds ongestructureerd. Hulle moet hulle eie taalhulpbronne benut om die taak te voltooi (Ellis

2003:9–10), wat in 'n pedagogiese tolktaak die eerste taal en die tweede taal behels. Take moedig betekenisvolle sosiale interaksie tussen taalaanleerders aan met die doel om hulle kommunikatiewe, taalkundige en interaktiewe vaardighede te ontwikkel, waar interaksiestrategieë tot outentieke taalgebruik lei. Ahmed en Lenchuk (2020:7) beweer dat tweedetaalleerders se aktiewe betrokkenheid en deelname aan take tot hulle vaardigheidsontwikkeling in die tweede taal lei. Die skep van 'n duidelik gedefinieerde kommunikatiewe doelwit vir die pedagogiese tolktaak is van belang as 'n manier om te bepaal wanneer taakvoltooiing plaasvind (Nunan 2004:20). Uiteindelik moet taakuitvoering informeel in terme van die gewenste taakuitkoms geassesseer word.

### *2.2.2 Taakfases*

Ellis (2003:244) wys daarop dat 'n taakgebaseerde les normaalweg uit drie taakfases bestaan: Dit begin met 'n voortaat, gevolg deur die hooftaak en word met die nataak afgesluit.

Volgens Ellis (2018:219) is 'n voortaat die aktiwiteit wat die taalaanbieder en taalaanleerders uitvoer voordat hulle die hooftaak aanpak, met die doel daarvan om die tema bekend te stel en om die studente vir die hooftaak voor te berei (Ellis 2003:245). Dit is uiterst belangrik om studente gemaklik en gereed te laat voel om die hooftaak uit te voer. In hierdie studie word pedagogiese sigtolking in die voortakkafase gebruik.

Nunan (2004:35–6) en Willis en Willis (2007:21) is van mening dat 'n taakgebaseerde les nie net uit een taak bestaan nie, maar uit 'n reeks take wat met mekaar verband hou. Die taakgebaseerde les sentreer om die hooftaakkafase, wat daarop betrekking het dat die hooftaak werklik uitgevoer word soos wat beplan is (Ellis 2018:219). Daar moet gedeelde doelwitte wees om die taakuitkoms te bereik met die fokus op die gebruik van die tweede taal om te kommunikeer. Pedagogiese skakeltolking word in die hooftaak gebruik.

Die nataakkafase gun vir studente die kans om oor hulle taakuitvoering na te dink of 'n soortgelyke taak uit te voer (Ellis 2003:244; Bhandari 2020:3). Die nataak kan dien as 'n manier waarop studente oor die uitvoer van die hooftaak nadink en besin oor hoe hulle kommunikasieprobleme hanteer het. Vir die artikel is beplan om pedagogiese telefoontjietolking in die nataak te implementeer.

### *2.2.3 Taaksoorte*

Die taakfases kan van verskeie taaksoorte gebruikmaak, onder meer pedagogiese en teikentake, eenrigting- en tweerigtingtake, oop en geslote take, en produksiegebaseerde en invoergebaseerde take.

Die tolkaktiwiteit is 'n pedagogiese taak. Nunan (2004:4) definieer 'n pedagogiese taak as 'n stuk klaskamerwerk wat taalaanleerders betrek in die verstaan, manipulasie, produksie en interaksie in die doeltaal terwyl hulle hul aandag vestig op die mobilisering van hulle grammatiske kennis om betekenis uit te druk. Pedagogiese take lok kommunikatiewe taalgebruik in die klaskamer uit, wat na die patronen van outentieke taalgebruik lei (Ahmed en Lenchuk 2020:10).

Pedagogiese tolking is 'n tweerigtingtaak omdat drie partye moet deelneem om die taak te voltooi. In tweerigtingtake word daar van verskeie partye vereis om deel te neem met die doel

om die taak te voltooi (Long, 2015:242). Elke deelnemer het unieke inligting wat vir die suksesvolle uitvoer van die taak uitgeruil moet word, wat Long (2015: 242) meen tot meer betekenisonderhandeling teenoor ander taaksoorte lei. Al die sprekers verskaf invoer wat by die ander spreker moet uitkom en maak op die tolk staat om die boodskap oor te dra.

Met betrekking tot oop en geslote take val pedagogiese tolking in 'n grys area omdat die studente met spesifieke uitings gekonfronteer word en gevvolglik slegs 'n sekere aantal sogenaamde korrekte weergawes kan produseer. Long (2015:242) sê dat oop take nie net een korrekte antwoord het wat taalaanleerders moet identifiseer nie terwyl geslote take se antwoorde relatief beperk is tot *reg* en *verkeerd*. Na die eerste oueur se mening neig pedagogiese tolking met die groot element van vryheid van uitdrukking aansienlik meer na 'n oop taak.

Pedagogiese tolking word as 'n produksiebaseerde taak getypeer. Teenoor invoergebaseerde take vereis produksiebaseerde take dat die taalaanleerders praat of skryf om hoë vlotheidsvlakke in die tweede taal te ontwikkel, wat nogmaals goeie geleenthede vir betekenisonderhandeling inhoud (Ellis 2017:510). Pedagogiese tolktake behels luistervaardighede om die uiting te verstaan, maar die soeklig val grootliks op die studente se gesproke produksie en die interaksiestrategieë wat benut word om dit te modifiseer.

Pedagogiese tolktake voldoen aan die optimalisering van interaksiegeleenthede deur kommunikatiewe taalgebruik uit te lok, oop en tweerigtingkommunikasie te faciliteer en spraakproduksie te vereis. Loewen (2015:44) beklemtoon dat dit van kardinale belang is om geleenthede vir interaksie in take optimaal te maak.

#### 2.2.4 Fokus op vorm

Long (2016:15) se fokus op vorm is een van die prominentste metodologiese ontwikkelinge van die interaksiebenadering en taakgebaseerde taalonderrig. Fokus op vorm geskied wanneer taalaanleerders se aandag tydens 'n kommunikatiewe taak op taalelemente gevestig word – hetsy op begrip of produksie gebaseer – en verskuif hulle aandag na taalkundige elemente soos dit terloops in tutoriale opduik wat op betekenis gemik is. Dit is indirekte instruksie, want soos Ellis (2018:165) beweer, bied dit geleenthede vir taalaanleerders om toevallig te leer en om taalverwerwing te bewerkstellig. Vorm, uit 'n wye perspektief, verwys na enige fonologiese, leksikale, grammaticale en pragmatische taalkenmerk (Ragni 2018:17). Dit sluit ook breër kenmerke van diskokers, sosiolinguistiese reëls en kommunikasiestrategieë in (Savignon 2018:5). Die behoefte aan fokus op vorm het ontstaan omdat die afhanklikheid van implisiële leer met eenvoudige blootstelling – dit wil sê 'n uitsluitlike fokus op betekenis – volgens Long (2015:17) onvoldoende is.

Fokus op vorm word volgens Ellis (2018:70–1) die beste benut wanneer dit reaktief, toevallig, bondig en opmerklik is. Long (2015:13) stel voor dat fokus op vorm uitsluitlik reaktief moet plaasvind. Reaktiewe fokus op vorm vind plaas wanneer die taalaanbieder of 'n taalaanleerde onmiddellik op 'n fout in 'n kommunikatiewe aktiwiteit reageer, wat motiverende en sinvolle negatiewe terugvoer verskaf (Willis en Willis 2007:121). Fokus op vorm reflekterer duidelik Long se werk oor die interaksiebenadering in taalverwerwing want tesame met negatiewe terugvoer is betekenisonderhandeling volgens Ellis (2018:70) die primêre middel wat gebruik word om dit toe te pas. Long het egter die term *betekenisonderhandeling (negotiation of meaning)* geskep om slegs na betekenis te verwys en nie ook na vorm nie (Ellis 2016:5).

Relevante kritiek op betekenisonderhandeling in fokus op vorm is dat dit nie net hoof te geld wanneer 'n kommunikasieprobleem ontstaan nie, maar veral waar linguistiese aspekte duidelik gemaak moet word. Ons ondersteun hierdie aanspraak met die volgende voorbeeld:

Student: Hulle het parkie toe gaan.

Tutor: Parkie toe gegaan?

Student: Ja, hulle het parkie toe gegaan om sokker te speel.

Uit die voorbeeld is dit duidelik dat fokus op vorm op grond van 'n taalkundige probleem ontstaan. Hoewel die student se uiting heeltemal verstaanbaar is, beklemtoon die tutor die verledetydsform "ge-" sodat sy/hy dit kan opmerk. Lyster (2001, in Ellis en Shintani, 2014:145) het die term *vormonderhandeling* (*negotiation of form*) vir dié verskynsel geskep. Nunan (2004:4) noem dat betekenis en vorm hoogs interafhanglik is – 'n stelling waarmee ons saamstem. Van der Merwe (2022:46) maak die afleiding dat fokus op vorm in die lig van sowel kommunikatiewe as taalkundige probleme kan ontstaan, en dus betekenis- en vormonderhandeling omvat. Daarom word daar voorgestel dat die term *betekenisonderhandeling* gelykerwys inklusief vir *vormonderhandeling* optree.

Fokus op vorm word as implisiete procedures van toevallige aandag aan vorm (betekenisonderhandeling en negatiewe terugvoer met interaksiestrategieë wat tot gemodifiseerde produksie lei) geïmplementeer.

### 3. Pedagogiese tolking as interaksie

Die insluit van vertaling in die taalklaskamer in enige vorm word deur konstrukte van die interaksiabenadering gemotiveer (Källkvist 2013:217–8). Vertaaltake is 'n geskikte keuse in die taalklaskamer wanneer die taalaanbieder se beslissende prioriteit is om interaksie te fasiliteer. In hierdie afdeling word geredeneer dat die raamwerk *tolking as interaksie* versoenbaar met die interaksiabenadering in tweedetaalverwerwing is deur te kyk na koördinasie en beurtwisseling in die dialogiese model van kommunikasie, en nie-weergawes.

Wadensjö (1995:113–4) onderskei tussen die oordragmodel en die interaksiogeoriënteerde kommunikasiemodel in tolking. In teenstelling met die oordragmodel is 'n interaksiogeoriënteerde model dialogies, waar betekenis saam deur gespreksgenote gekonstrueer word – in die geval van skakeltolking is dit die tolk en die ander twee of meer gespreksgenote. Dit behels dat kennis in *dialoog* met ander mense gekonstrueer, onderhandel en gekontekstualiseer word (Linell 2003:3). Ten einde suksesvolle kommunikasie te bewerkstellig, word daar dus op interaksie tussen alle deelnemers staatgemaak. Verder baseer die interaksiabenadering taalaanleer op 'n dialogiese modus waar dialoog die dryfkrag is (Ellis 2018:128). Die dialogiese kommunikasiemodel verseker die tolk/taalaanleerde en ander partye se deelnemende rol om kommunikasie en begrip te fasiliteer. Wadensjö (1998:236) sê dat terugvoer 'n wesenlike element van tolking as interaksie is aangesien dit die deelnemers help om hulle spreekbeurte te organiseer en om wedersydse begrip te verseker. Interaksie as kollektiewe tolkaktiwiteit in 'n dialogiese model word deur die term *koördinasie* saamgevat, want die aard van interaksie betrek inisiatiewe en reaksies op daardie inisiatiewe.

Die term *koördinasie* plaas klem op die beurtwisselingstelsel wat betekenis aan alle deelnemers se bydraes heg. Volgens Gavioli (2015:429) beskryf *beurtwisseling* die organisering van die tolk se beurte of bydraes in die interaksie. Gavioli (2015:430) verduidelik dat daar by beurtwisseling soms verskuiwings van triadiese na diadiese stelsels<sup>3</sup> kan plaasvind om sekere doelwitte te bereik. Een van die sprekers en die tolk sal byvoorbeeld slegs met mekaar kommunikeer om 'n misverstand op te klaar wat net hulle twee raak. Beurtwisseling word grootliks deur koördinasie beïnvloed, bedoelende dat die interaksie nie altyd 'n netjiese, voorafbeplande uiteensetting van beurte volg nie. Derhalwe verloop dit nie noodwendig van die eerste spreker na die tolk, en van die tolk na die tweede spreker, en van die tweede spreker na die tolk, ensovoorts nie. Navorsing toon dat tolke geneig is om groter prioriteit aan hulle rol as koördineerde te gee as aan hulle rol as vertaler van gesproke diskokers, in die sin dat hulle moeite doen om interaksie te handhaaf (Wadensjö 2009:45). Seedhouse (1999:150–2) meld dat beurtwisselingstelsels vir doeltreffende taakuitvoering in taalonderrig ook algemeen in taakgebaseerde interaksie is. Angelelli (2000:590) noem dat skakeltolke se koördinerende rol vir hulle die mag gee om die vloeい van diskokers te stop om terme, uitdrukings en idees te verklaar of om teen misverstande te waarsku, wat onderhandeling vir betekenis insluit. Koördinasie is gevvolglik die aktiwiteit waardeur tolke die betekenis van uitings in die interaksie duidelik maak, onder meer as 'n manier om diskokers te bestuur en te herstel.

Die tolk se doel is om suksesvolle kommunikasie tussen die betrokke partye te verseker. Gesien in die lig daarvan dat tolke se uitings in wese herformulerings van oorspronklike uitings is, het Wadensjö (1998:34) 'n tipologie van weergawes geskep. Nie-weergawes is vermeldenswaardig want dit behels gevalle wanneer die tolk se tolkbeurt nie met die oorspronklike uiting ooreenstem nie. Dit verklaar die kompleksiteit van spontane interaksie in tolking soos dit voortdurend deur die deelnemers gevorm word (Wadensjö 1998:279). Dialoog tydens skakel-tolking word oor die algemeen deur spontane spraak gekenmerk wat funksies insluit soos onderbrekings, verduidelikingsversoeke, opmerkings, skielike verandering van die onderwerp, omwerkings, herhalings, haakplekke, stiltes en tekens van onsekerheid. Dit is meganismes wat ontstaan om hulp te vra. 'n Tolk se verduidelikingsversoek sal deur die betrokke spreker beantwoord word voordat daar weer vir die ander spreker getolk word. 'n Onderbreking deur 'n spreker, aan die ander kant, is 'n teken dat tolke weer hulle eie weergawe moet evalueer en 'n strategie moet implementeer om dit uiteindelik verstaanbaar te maak. Tolking as interaksie is 'n manier om uitings deurlopend in 'n gegewe konteks te evalueer, wat verband hou met betekenisonderhandeling en interaksiestrategieë in die interaksiebenadering waar betekenis deurlopend gevorm word. Sodanige eksplisiete bewegings van koördinasie, dit wil sê nie-weergawes of interaksiestrategieë, kan deur 'n taalaanbieder of taalaanleerdeur in die pedagogiese tolktaak gebruik word om verstaanbare invoer en produksie te fasiliteer. Daarom word die redenasie aanvaar dat die twee studievelds versoen kan word en dat dit gevvolglik teoreties sinvol is om die interaksiebenadering en pedagogiese tolking in 'n nuwe teoretiese raamwerk te kombineer, naamlik *pedagogiese tolking as interaksie*.

#### 4. Metodologie: Data-insameling

Soos in die eerste artikel bespreek is, is data<sup>4</sup> by wyse van drie tutoriale met verskillende temas ingesamel. 'n Gemengde metode is saam met deelnemende aksienavorsing gebruik.

Aksienavorsing, spesifieke deelnemende aksienavorsing, maak dit vir taalaanbieders moontlik om oor hulle onderrigpraktyke na te dink. In hierdie empiriese ondersoek tree die eerste outeur as die fasilitateerde én mededeelnemer op. Die deelnemers is studente aan die Universiteit Stellenbosch wat Afrikaanstweedetaal neem. Die getal deelnemers, al 21 toevallig vroulik, vir die eerste, tweede en derde tutoriaal in die studie is onderskeidelik vier, tien en sewe studente.

In die navorsing wat onderneem is, is 'n gemengde metode in die ondersoek na die gebruik van pedagogiese tolking as 'n interaktiewe taak vir Afrikaanstweedetaalverwerwing gebruik. Die rationaal daaragter is om kwalitatiewe en kwantitatiewe data te integreer met die doel om 'n vollediger begrip van die navorsingsprobleem te verskaf. Die navorsingsinstrumente was transkripsies met klankopnames (responsgebaseerde evaluering) en vraelyste (leerdergebaseerde evaluering).

Deelnemerwaarneming met behulp van klankopnames is gebruik om taakuitvoering vas te vang. Transkripsies van klankopnames is 'n eenvoudige vorm van deelnemerwaarneming wat effektief in die beskrywing van interaksie is. Die metode van data-ontleding in die ondersoek was ongestructureerd. Die hooftaak (pedagogiese skakeltolking as rolspel) is in al drie tutoriale opgeneem. Die transkripsies is kwalitatief ruweg op grond van kriteria in 'n waarnemingsgids ontleed. Die deurslaggewendste kriterium is hoe pedagogiese tolking as interaksie gebruik word om kommunikasie te handhaaf. Verder is daar gekyk na hoe sodanige elemente van interaksie tot onder meer begrip, woordeskaf en uitspraak bydra. Die elemente is deur die eerste outeur beskryf soos dit in die bespreking na vore gekom het.

'n Vraelys is opgestel om leerdergebaseerde evaluering uit te voer. Dit bestaan hoofsaaklik uit gesindheidsvrae om uit te vind hoe die respondenten dink en voel. Dit is in Engels opgestel en begin met wie die navorsing 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 waarvan vraag 5–11 se resultate in hierdie artikel bespreek word. Al 21 vraelyste is voltooi en deelnemers het unieke navorsingskodes ontvang om hulle identiteite te beskerm. Die resultate openbaar of pedagogiese tolking werkbaar is en of dit effektief as 'n taak funksioneer.

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

Die take het soos volg verloop:

#### Inleiding (5 minute)

- a. Laat die studente eers die Covid 19-register teken voordat hulle die lokaal binnekomm.
- b. Deel toestemmingsvorms uit wat die studente vooraf deurgegaan het en vra hulle om dit te teken. Neem dit in.
- c. Verduidelik wat tolking is en hoe die tutoriaal gaan verloop.

### Voortaak: Breinkaart, pedagogiese sigtolking en video-onderhoud (5–10 minute)

- a. Vra die studente om animasiefilms/foto-animasiefilms/reekse op te noem en skryf dit in 'n breinkaart op die witbord om die tema bekend te stel en tematiese kennis te aktiveer.
- b. Wys 'n toneel uit *Monsters Inc./Charlie and the Chocolate Factory/Modern Family* en vra die studente om die brokkies dialoog in die onderskrifte te sigtolk. Ek doen die eerste brokkie as 'n voorbeeld en lees daarna elke brokkie eers hardop vir die studente om te tolk.
- c. Wys vir die studente 'n kort video wat uitbeeld hoe skakeltolking werk in die vorm van 'n onderhoud met Shrek.

### Hooftaak: Pedagogiese skakeltolking met rolspel in onderhoude (25 minute)

- a. Gee 'n vrywilliger geleentheid om haar karakter as studentespreker te vertolk en kies 'n student om as studentetolk op te tree.
- b. Voer 'n onderhoud met die karakter: Laat die gesprek natuurlik vloei en raadpleeg die algemene temavrae vir leiding wanneer nodig.
- c. Die studentetolk wat as skakeltolk optree, is daarvoor verantwoordelik om my Afrikaanse vroe in Engels vir die studentespreker te tolk.
- d. Die studentespreker moet die vroe wat ek in Afrikaans vra en wat die studentetolk in Engels oordra, in Engels beantwoord.
- e. Die studentetolk moet die studentespreker se Engelse antwoorde weer in Afrikaans vir my, die onderhoudvoerder, tolk.
- f. Enige party kan betekenisonderhandeling en interaksiestrategieë toepas om kommunikasie in die vorm van verstaanbare invoer en produksie aan te help.
- g. Herhaal die proses totdat elke student beide rolle vervul het.

### Nataak: Pedagogiese telefoontjietolking (5 minute)

- a. Afgeskaf weens Covid 19-maatregels.

### Afsluiting (10 minute)

- a. Deel die vraelyste vir die studente uit en laat hulle dit invul.

## **5. Resultate en ontleding: Transkripsies**

In die resultate en ontleding van die transkripsies is die gebruik van verskeie interaksiestrategieë geïdentifiseer. Die uittreksel van die betrokke interaksie uit die onderhoud word eers gegee, gevvolg deur 'n kort bespreking.

## 5.1 Interaksie

In die eerste artikel is daar gewys dat pedagogiese tolking 'n effek op rolvervulling het. Die waarde van pedagogiese tolking as interaksiestrategie word toegeskryf aan die betekenisonderhandeling en gemodifiseerde produksie wat daarmee gepaardgaan. Een voorbeeld van elke soort interaksiestrategie wat in die data-ontleding van pedagogiese tolking in die transkripsies geïdentifiseer is, word voorts bespreek. Hierdie strategieë is bevestigingskontrole, uitlokking, omwerkings, begripskontrole, metatalige verduideliking en korreksies, en veelvuldige interaksiestrategieë (meer as twee) in een interaksie.

### 5.1.1 Bevestigingskontrole

Bevestigingskontrole is daarop gemik om bevestiging uit te lok of die uiting korrek gehoor of verstaan word. Indien die aangesprokene onseker is, rig sy bevestigende uitings aan die spreker. Die aangesprokene benut dus bevestigingskontrole ter wille van diskopersbestuur om haar eie begrip te verifieer. Bevestigingskontrole kom verskeie male in die data-ontleding voor, wat grotendeels tussen tutor en studentetolk geskied.

Studentetolk 2B: Onderhoud met Prinses Jasmine (2A) van *Aladdin*

Jasmine: My biggest dream is to make my dad happy, and to follow in his footsteps to be Sultan.

2B: My grootste droom is ... om my pa gelukkig en ... gaan in die ... voete stap ...

Tutor: In sy voetspore volg?

2B: Ja, in sy voetspore volg ja.

Uit dié onderhoud se uittreksel kom idiomatiese taalgebruik ter sprake. Die studentespreker Jasmine vertel dat sy ook soos haar pa *Sultan* wil word "to follow in his footsteps". 2B se deverbalisering van die uiting is foutief in "gaan in die ... voete stap". Die konteks in "om my pa gelukkig [te maak]" lei die tutor tot die gebruik van bevestigingskontrole "[i]n sy voetspore volg?" omdat die verband tussen die woorde duidelik word. Studentetolk 2B gee gemodifiseerde produksie in "[j]a, in sy voetspore volg ja".

### 5.1.2 Uitlokking

Die doel van uitlokking is om die korrekte gebruik van die vorm by die student aan te spoor in 'n poging om die voorafgaande uiting te korrigger. Dit is 'n strategie wat normaalweg voorkom in die vorm van 'n vraag, 'n stelling wat voltooiing benodig of 'n versoek om te herformuleer. In die lig hiervan word dit dikwels deur óf die student se selfgemodifiseerde produksie óf 'n omwerking van die tutor gevolg.

Studentetolk 3G: Onderhoud met Claire Dunphy (3F) van *Modern Family*

Claire: Um, when Phil ... bought a sports car instead of a minivan.

[lag]

3G: Wanneer Phil 'n sportskar gekoop het in plaas van 'n ... 'n minivan.

Tutor: 'n Minivan?

3G: 'n Familiiekar.

Tutor: O, 'n kombi, oukei. Um, vertel my van waar jy bly, jou tuisdorp.

In hierdie voorbeeld van uitlokking noem Claire dat sy vir Phil kwaad geraak het omdat hy “bought a sports car instead of a minivan”. 3G gee die uiting weer as “[w]anneer Phil ’n sportskar gekoop het in plaas van ’n ... ’n minivan”, waarop die tutor in “’n Minivan?” met ’n herhaling reageer. 3G gebruik uiters effektiewe betekenisonderhandeling wat byna as ’n sinoniem funksioneer in “’n Familiekar”. Die tutor gee ’n omwerking in “[o], ’n kombi, oukei”.

### 5.1.3 Omwerkings

Omwerkings behels die herformulering van uitings deur een of meer komponente daarvan te verander om dit reg te stel. Dit geskied grotendeels ná afloop van betekenisonderhandeling. Weens die onopsigtelike aard van omwerkings hoef dit nie noodwendig tot gemodifiseerde produksie te lei nie. Dié interaksiestrategie kom meermaal saam met ander voorafgaande strategieë voor, maar kan ook alleen voorkom.

#### Studentetolk 2D: Onderhoud met Katniss Everdeen (2H) van *The Hunger Games*

Katniss: Determined, and ... protective of my family and ... confident.

2D: Umm ... ek sorg goed na my familie ...

Tutor: Oukei, beskermend?

2D: Ja, beskermend.

In die bostaande uittreksel gee Katniss drie woorde wat haar persoonlikheid beskryf, onder meer “protective”. Studentetolk 2D sukkel om op die Afrikaanse ekwivalent te kom, maar gebruik betekenisonderhandeling op ’n effektiewe manier in “... ek sorg goed na my familie”. Dit help die tutor se begrip, derhalwe word die omwerking “[o]ukei, beskermend?” gegee, waarop 2D met gemodifiseerde produksie in “[j]a, beskermend” reageer.

### 5.1.4 Begripskontrole

Begripskontrole se funksie is diskopersbestuur deur kommunikasieprobleme te voorspel en effekief te vermy. Dit is die spreker se pogings om te bevestig dat die aangesprokene verstaan. Dit het nie so dikwels soos bevestigingskontrole voorgekom nie.

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

Tutor: Oukei, watter klere dra jy graag?

1C: What clothes do you wear the most? Or colour?

Minnie: I enjoy wearing um ... pink, fun clothing.

In die onderhoud met Minnie Mouse hierbo maak studentetolk 1C ’n oordeel rakende die invoer wat die tutor in “watter klere dra jy graag?” verskaf. Omdat die Afrikaanse woorde “klere” en “kleure” byna identies klink, tolk sy albei betekenisse in “[w]hat clothes do you wear the most? Or colour?” waarop 1C albei moontlike betekenisse van die woord weergee in ’n poging om ’n potensiële misverstand of kommunikasieprobleem te voorspel en sodoende te vermy. Haar gebruik van begripskontrole verloop suksesvol deurdat Minnie op al twee betekenisse reageer in haar uiting “... pink, fun clothing”, wat ’n antwoord op klere én kleure vasvang.

### 5.1.5 Metatalige verduideliking en korreksies

Metatalige verduideliking is die lewer van kommentaar op aspekte van die voorafgaande uiting wat spesifiek met taalprobleme verband hou. Korreksies wys 'n problematiese uiting uit en verskaf gelyktydig die oplossing daarvoor. Dié twee interaksiestrategieë moet verkieslik minimaal gebruik word.

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

Minnie: Mmm, very adventurous. Ummm, I'm trying to get to the name of the thing ... we're always trying to save the day.

1C: Um, 'n dag in my lewe is baie avontuur ... avonture ...

Tutor: Is vol avontuur.

1C: Is vol avontuur. En ek hou van um ... en ek hou van mense help.

Hier beskryf Minnie haar tipiese dag as "very adventurous", waarmee die studentetolk 1C sukkel in "'n dag in my lewe is baie avontuur ... avonture ...". Die tutor gee dan 'n eksplisiete korreksie van haar uiting in "[i]s vol avontuur". Dit is baie direk en die verwagting word geskep dat die studentetolk dit moet herhaal, en daarom gee sy gemodifiseerde produksie in "[i]s vol avontuur".

### 5.1.6 Veelvuldige interaksiestrategieë in een interaksie

'n Verskeidenheid interaksiestrategieë (meer as twee) kan in 'n enkele interaksie in 'n onderhoud voorkom. Die rede hiervoor is dat die ideaal ten alle koste nagestreef moet word, dit wil sê die student se gemodifiseerde produksie na aanleiding van betekenisonderhandeling. Dit is byvoorbeeld sinvol vir die tutor om met uitlokking te begin en die student te versoek om haar eie produksie te modifiseer. Die student gebruik dan tipies betekenisonderhandeling om die kommunikasiegaping te oorbrug, waarna die tutor nog interaksiestrategieë kan gebruik. Dié ideaal het verskeie male voorgekom.

Studentetolk 3A: Onderhoud met Lexie Grey (3B) van *Grey's Anatomy*

Lexie: Um, some of them, well, of the patients actually pushed me away while I was trying to help them.

3A: Een van die pasiënte het my *gepush* wanneer ek hulle ... probeer help.

Tutor: *Push*?

3A: Um, hulle het my [stootaksie]. Hulle het my met hulle hand weggesteek.

Tutor: O, gestoot, jou omgestamp?

3A: Ja.

Tutor: Ou kei, hoe het jy gevoel toe dit gebeur het?

3A: How did you feel when it happened?

Lexie: It was quite an uncomfortable situation, um because I didn't really know what to do, um but at the end of the day I still like help them and sort everything out.

3A: Um, dit was 'n baie vreemd situasie, want umm ... *could you repeat your answer please?*

Lexie: It was a very uncomfortable situation, because I didn't know what to do, but I ended up just pushing through.

3A: Dit was baie vreemd, want ... maar ek was 'n bietjie ... umm *uncomfortable*, umm in die situasie, maar ek het hulle steeds gehelp.

Tutor: *Uncomfortable*?

3A: Um, ek het nie so goed gevoel nie.

Tutor: O, ongemaklik gevoel?

3A: Ja.

In hierdie voorbeeld tree studentetolk 3A as bemiddelaar in die onderhoud met Lexie van *Grey's Anatomy* op wat vertel op watter manier pasiënte haar soms in die hospitaal behandel. 3A worstel met die term *push* en gebruik dit onveranderd in haar Afrikaanse tolkbeurt “[e]en van die pasiënte het my gepush”. Die tutor herhaal ook die term in “[p]ush?” om uitlokking (herhaling) aan te wend. Die studentetolk gebruik nieverbale gedrag ten opsigte van handgebare om 'n stootaksie uit tebeeld en onderhandel ook betekenis in “[h]ulle het my met hulle hand weggesteek”. Bevestigingskontrole kom in die tutor se vraag “[o], gestoot, jou omgestamp?” na vore, wat deur die studentetolk se antwoord “[j]a” gevvolg word. Die tutor gaan voort met die volgende vraag, waarop Lexie 'n lang antwoord verskaf. 3A kon nie met die invoer byhou nie, en in “[c]ould you repeat your answer please?” gebruik sy bevestigingskontrole as 'n versoek vir herhaling. Lexie gee 'n korter antwoord en 3A dra dit relatief goed in haar tolkbeurt oor buiten die gebruik van die Engelse term *uncomfortable*. Die tutor wend 'n herhaling in “[u]ncomfortable?” aan en 3A benut betekenisonderhandeling in “[u]m, ek het nie so goed gevoel nie”. Die tutor dui tevredenheid met haar poging tot uitbreiding in die omwerking “[o], ongemaklik gevoel?” aan. 3A reageer sonder om haar produksie te modifiseer in “[j]a”.

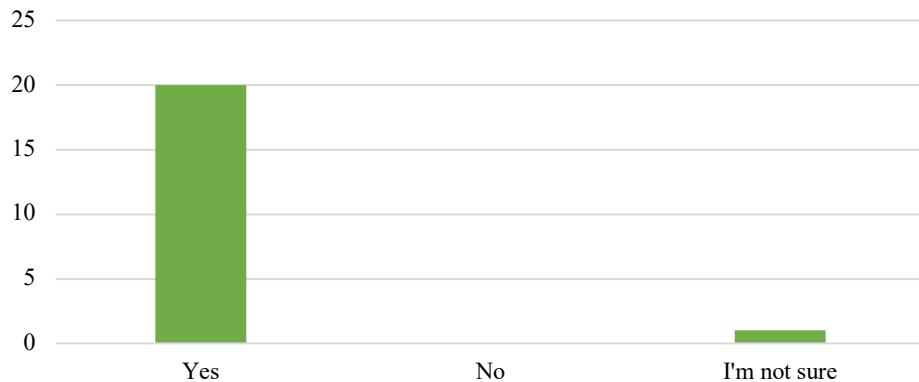
## 6. Resultate en ontleding: Vraelyste

Ná afloop van die take het die deelnemers vraelyste ingeval wat hulle algehele indruk van die drie tutoriale uitbeeld. Die resultate word soos volg uiteengesit: deelnemerperspektief op pedagogiese tolking as 'n taak en deelnemerperspektief op pedagogiese tolking as interaksie.

### 6.1 Deelnemerperspektief op pedagogiese tolking as 'n taak

In die bespreking (vraag 5–8 in die vraelys) wat volg, word 'n oorsig gegee oor die deelnemers se perspektief op pedagogiese tolking as 'n taak. Dit beeld die volgende uit: die effektiwiteit van pedagogiese sigtolking as 'n voortaak, die genot van pedagogiese skakeltolking as 'n hooftaak, die moeilikheidsgraad van pedagogiese skakeltolking as 'n hooftaak en die spanningsvlak van pedagogiese skakeltolking as 'n hooftaak.

**Vraag 5: Do you think the pretask (sight interpreting subtitles) was an efficient way of preparing you for the main task (liaison interpreting for characters in interviews)?**



**Grafiek 1. Die effektiwiteit van pedagogiese sigtolking as 'n voortaak**

Die vyfde vraag versoek die deelnemers om hulle perspektief te gee oor hoe effektief die voortaak met pedagogiese sigtolking as voorbereiding vir die hooftaak gedien het. Byna al die deelnemers het "ja" gekies met een deelnemer wat nie seker was nie. Dit blyk ook die geval in die transkripsies te wees omdat geen deelnemer ooit die interaksie laat stagneer het om byvoorbeeld instruksies te vra of onsekerheid aan te duい nie. Temabekendstelling, taakrepetisie en modellering was dus effektiewe voortakkeseuses ter voorbereiding vir die hooftaak.

Die sesde vraag vra die deelnemers of hulle die hooftaak geniet het. Al die deelnemers het "ja" gekies, en die transkripsies getuig van die genot en motivering wat die deelnemers in die hooftaak gedryf het. Beskou die volgende uittreksel:

Studentetolk 1D: Onderhoud met Olaf (1B) van *Frozen*

1D: What is your favourite season and why?

Olaf: Ironically, it's summer.

1D: Ironies is dit somer.

[lag]

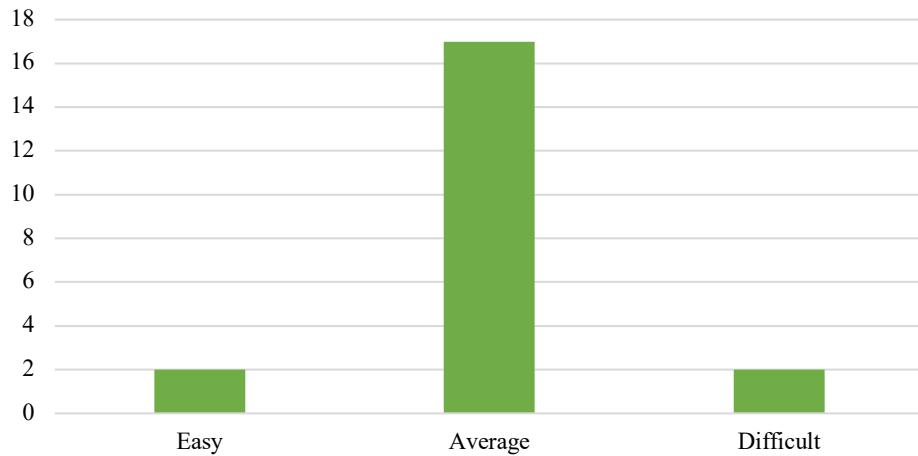
Tutor: Hoekom?

1D: Why?

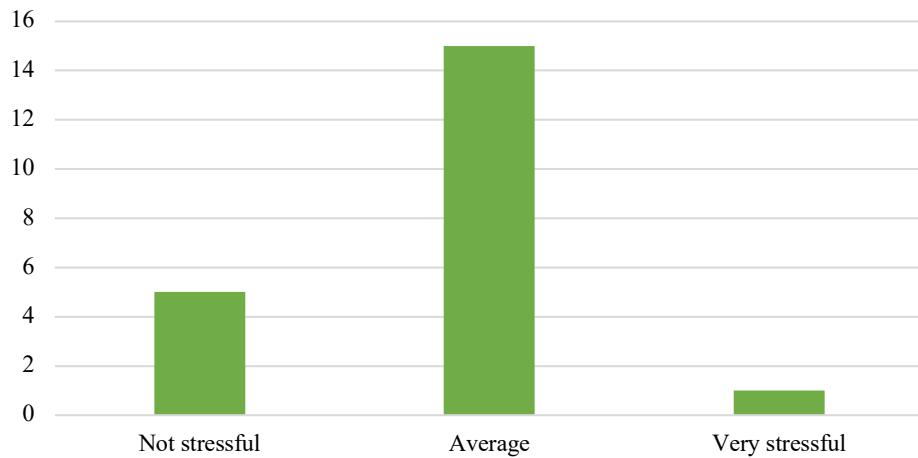
Olaf: I enjoy the sun on my skin, although I'll melt away.

[lag]

Die studentesprekers het hulself ten volle in hulle karakters ingeleef en het dus aanklank by die tema gevind. Alle partye het boonop dikwels gelag wanneer iemand iets humoristies gesê of selfs 'n fout gemaak het. Die atmosfeer was ontspanne, wat ideaal vir taalverwerwing is aangesien studente gemaklik gevoel het om te struikel en weer hulle plek in die interaksie in te neem.

**Vraag 7: How did you find the main task in terms of difficulty?****Grafiek 2. Die moeilikheidsgraad van pedagogiese skakeltolking as 'n hooftaak**

In die sewende vraag het die deelnemers die moeilikheidsgraad van die hooftaak aangedui. Die meerderheid (17) het "gemiddeld" uit die drie antwoorde gekies, wat 'n goeie balans tussen té eenvoudig en té ingewikkeld tref omdat die taak veronderstel is om effens uitdagend te wees sonder om so moeilik te wees dat die student konstant sukkel en motivering verloor. Twee deelnemers het "maklik" gekies en 'n verdere twee deelnemers het "moeilik" gekies.

**Vraag 8: How did you find the main task in terms of stress?****Grafiek 3. Die spanningsvlak van pedagogiese skakeltolking as 'n hooftaak**

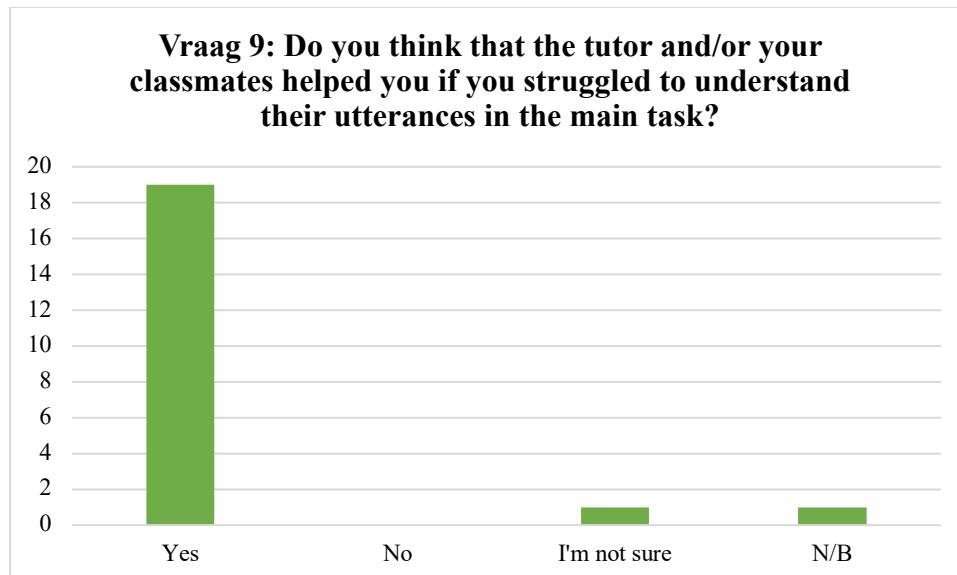
Die agtste vraag se data dui aan hoe stresvol die hooftaak met pedagogiese skakeltolking vir die deelnemers was. In die lig daarvan dat lae angsvlakke taalverwerwing bevorder (Krashen 1982), is angs of spanning 'n betekenisvolle faktor. Die meerderheid deelnemers (15) het "gemiddeld" gekies. Slegs een deelnemer het "baie stresvol" omring en vyf deelnemers het "nie stresvol nie" gekies. Dit is normaal om 'n bietjie gespanne in sodanige situasies te voel, want taalverwerwing is intensief en dit betrek die studente direk om effektiel te wees. In die

literatuur is spanning een van die groot uitdagings wat met pedagogiese tolking gepaardgaan, en daarom is dit goed om te sien dat die deelnemers aan dié studie nie werklik spanning met die uitvoer van die hooftaak ervaar het nie.

### 6.2 Deelnemerperspektief op pedagogiese tolking as interaksie

In die volgende bespreking (vraag 9–11 in die vraelys) word die deelnemerperspektief op pedagogiese tolking as interaksie aangeraak, met ander woorde hoe suksesvol pedagogiese tolking vir die doel van interaksie benut is. In die bespreking word daar gekyk na pedagogiese tolking as interaksie vir begrip, pedagogiese tolking as interaksie vir produksie en pedagogiese tolking as interaksie vir samewerking.

In die negende vraag word uitgebeeld wat die deelnemerperspektief op die bruikbaarheid van pedagogiese tolking as interaksie vir die begrip van Afrikaanse uitings in die hooftaak is. Die meerderheid (19) het “ja” gekies, een was nie seker nie en een het die vraag oorgeslaan. Die transkripsies getuig daarvan dat studente nie soseer met die begrip van Afrikaanse uitings gesukkel het nie aangesien daar slegs twee gevalle van begripkontrole was.



Grafiek 4. Pedagogiese tolking as interaksie vir begrip

Die tiende vraag plaas klem op pedagogiese tolking as interaksie vir die produksie van uitings. Die reaksie is eenparig “ja”, wat aantoon dat al die deelnemers pedagogiese tolking as interaksie as behulpsaam vir Afrikaanse produksie ag. Hierdie mening blyk in die transkripsies gereflekteer te word aangesien elke onderhoud ten minste een interaksiestrategie en ten minste een geval van gemodifiseerde produksie bevat. Die volgende uittreksel bied ’n voorbeeld van pedagogiese tolking se nut vir Afrikaanse produksie:

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

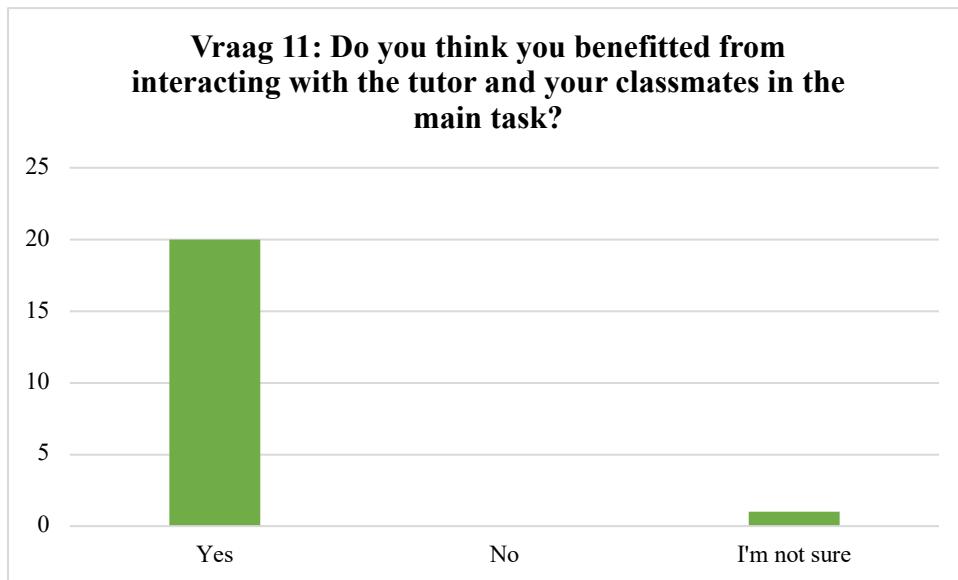
1C: Um, ek hou baie van rokke en ... ek hou baie van rokke en ... *stilettos* ... *heels*.

Tutor: Wat is *heels*?

1C: Um, *stilettos*, dis daai hoëpuntskoene.

Tutor: O, hoëhakke?  
1C: Ja, hoëhakke.

Met behulp van die tutor se gebruik van uitlokking wend 1C betekenisonderhandeling aan om te verduidelik wat “heels” is. Nadat die tutor ’n omwerking “hoëhakke” verskaf het, gee 1C akkurate gemodifiseerde Afrikaanse produksie in haar herhaling van “hoëhakke”.



**Grafiek 5. Pedagogiese tolking as interaksie vir samewerking**

Die elfde vraag het gelui of die deelnemer dink sy het by die interaksie met die tutor en haar klasmaats in die hooftaak gebaat. Twintig van die deelnemers het “ja” omkring en vind dus baat by pedagogiese tolking as interaksie vir samewerking tussen alle partye. Die volgende uittreksel beeld die verskynsel effektiel uit:

**Studentetolk 1A: Onderhoud met Nala (1C) van *The Lion King***

1A: Omdat ek en Simba baie ... baie *close* is ...  
Tutor: *Close*?  
1A: Ons is um ...  
Nala: Friends.  
1A: Ons is vriende. Baie goeie vriende.  
Tutor: Ou kei, baie na aan mekaar?  
1A: Ja.

1A sukkel met die deverbalisering van die term *close*, maar Nala staan haar by deur nog invoer met die uiting “[f]riends” te verskaf. Gebaseer hierop gee 1A die tolkbeurt “[o]ns is vriende. Baie goeie vriende”, waarop die tutor met ’n omwerking in “baie na aan mekaar?” reageer. 1A bevestig dat die tutor nou reg verstaan; die suksesvolle samewerking tussen studentespreker, studentetolk en tutor het dus hierdie interaksie aangehelp. Dit bevestig die verskynsel in pedagogiese tolking as interaksie dat daar op interaksie tussen alle deelnemers vir suksesvolle kommunikasie staatgemaak word.

## 7. Bespreking van resultate

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

Die gebruik van verskeie interaksiestrategieë ter wille van diskopersbestuur en -herstel ten einde verstaanbare invoer en produksie te faciliteer, het hand aan hand met betekenisonderhandeling en gemodifiseerde produksie gepaardgegaan. Dit is opvallend dat betekenisonderhandeling vir die studente die geleentheid gebied het om aandag aan vorm te gee omdat die boodskap verstaan is. Wat produksie betref, was daar verskeie gevalle van gemodifiseerde produksie wat na aanleiding van verskillende soorte interaksiestrategieë voorgekom het.

Bevestigingskontrole, wat vyftien keer voorgekom het, was die gewildste interaksiestrategie in hierdie studie. Uit die vyftien interaksies het vyf betekenisonderhandeling en elf gemodifiseerde produksie bevat. Die strategie wat die tweede gewildste was, is uitlokking, waar vier uit die tien gevalle tot betekenisonderhandeling en agt uit die tien gevalle tot gemodifiseerde produksie gelei het, met twee daarvan wat selfgemodifiseerde produksie was. Die drie soorte uitlokking wat voorgekom het, is herhalings, gewone verduidelikingsversoeke en gefokusde verduidelikingsversoeke. Daar was nege gevallen van omwerkings met vier wat na aanleiding van betekenisonderhandeling voorgekom het en twee wat tot gemodifiseerde produksie gelei het. Twee gevallen van begripskontrole het voorgekom, wat goed is omdat dit normaalweg daarop duï dat die interaksie skeefloop. Uit die drie gevallen van metatalige verduideliking en korreksies, het twee gevallen tot gemodifiseerde produksie gelei, maar dit bly 'n ongewenste interaksiestrategie omdat dit steurend is en geen geleentheid vir gemodifiseerde produksie bied nie. Die laaste verskynsel van interaksie wat bespreek is, was die voorkoms van veelvuldige interaksiestrategieë (meer as twee) in een interaksie. Uit die agt keer wat dit verskyn het, het betekenisonderhandeling ten minste een keer per interaksie voorgekom en vyf uit die sewe studentetolke het een keer of meermale gemodifiseerde produksie gegee.

Soos in die eerste artikel uitgewys is, bevorder pedagogiese tolking as taalonderrigtegniek Afrikaanse begrip, woordeskat, uitspraak en selfvertroue in Afrikaanse spraakvaardighede. Die interaksiestrategieë self bevorder Afrikaanse begrip deur byvoorbeeld met bevestigingskontrole voor te gee dat die tutor nie verstaan nie en begrip wil verifieer, terwyl die akkurater weergawe van die uiting eintlik aan die betrokke studentetolk verskaf word. Die gebruik van ander woorde in die proses van betekenisonderhandeling om te verduidelik wat bedoel word, lok Afrikaanse woordeskat uit. 100% van die deelnemers stem saam dat pedagogiese tolking waarde vir Afrikaanse begrip sowel as woordeskat inhoud. Hulle bevestig dus dat pedagogiese tolking effekief is om vir tweedetaalaanleerders te verduidelik wat Afrikaanse terme en frases beteken en om vir tweedetaalaanleerders nuwe Afrikaanse woorde te leer. Gemodifiseerde produksie speel 'n rol in die vaslê van sowel woordeskat as uitspraak omdat die korrekte weergawe herhaal word en na aanleiding van die tutor se uitspraak korrek uitgespreek word. 81% van die deelnemers het uitgewys dat pedagogiese tolking Afrikaanse uitspraak kan verbeter omdat hulle na die tutor se Afrikaans luister en dit somtyds herhaal. Interaksie hou boonop waarde vir selfvertroue in Afrikaanse spraakvaardighede in omdat studente bewus is dat bystand in die vorm van interaksiestrategieë beskikbaar is indien dit benodig word. 91% van die deelnemers het aangetoon dat pedagogiese tolking waarde vir selfvertroue in Afrikaanse spraakvaardighede inhoud.

Soos deur die responsgebaseerde evaluering bevestig word, het die deelnemers gevoldiglik bevredigend gehandel deur in interaksie met ander partye in die onderhoude te tree.

Die vraelysdata het ook 'n oorsig oor die deelnemerperspektief op pedagogiese tolking as interaksie verskaf, wat die werkbaarheid daarvan in die praktyk bevestig. 91% van die deelnemers beskou die interaktiewe aard van pedagogiese tolking as behulpsaam vir die begrip van Afrikaanse uitings in die hooftaak. 100% van die deelnemers het aangedui dat pedagogiese tolking as interaksie behulpsaam vir die produksie van uitings (gemodifiseerde produksie) in die hooftaak was. Daar is getuig dat die deelnemers met interaksie bygestaan is wanneer hulle met die formulering van hulle Afrikaanse tolkbeurte geworstel het. Uiteindelik het 95% van die deelnemers dit voordelig geag dat pedagogiese tolking interaksie en samewerking met ander partye in die hooftaak moontlik maak.

Betreffende taakuitvoering duï die transkripsies daarop dat die deelnemers die hooftaak met skakeltolking as rolspel geniet het en dit relatief maklik en stresvry voltooi het. Dit blyk ook uit die vraelysdata dat 100% van die deelnemers die hooftaak geniet het, wat hulle motiveringsvlak as hoog klassifiseer. 81% van die deelnemers het die moeilikhedsgraad van pedagogiese skakeltolking in die hooftaak as gemiddeld beskou, wat aandui dat hulle nie werklik probleme met ingewikkelde uitings ervaar het nie, wat 'n goeie balans tussen té ingewikkeld en té eenvoudig tref. 71% van deelnemers het die spanningsvlak van pedagogiese skakeltolking in die hooftaak as gemiddeld beskou, waarmee bedoel word dat dit nie vir hulle stresvol was nie, wat ideaal vir tweedetaalverwerwing is. Die vraelysdata bevestig ook verder dat 95% van die deelnemers die voortaak as effektiewe voorbereiding vir die hooftaak geag het. Boonop het 100% van die deelnemers die instruksies vir elke taakfase in die tutoriaal met pedagogiese tolking verstaan en maklik gevolg.

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

## 8. Slot

In die eerste artikel is pedagogiese tolking as onderrigtegniek vir Afrikaanstweedetaalverwerwing bespreek. Hierdie artikel se fokus is op pedagogiese tolking as 'n interaktiewe taak vir Afrikaanstweedetaalverwerwing geplaas.

Die interaksiebenadering (Long 1996; Gass en Mackey 2015) en taakgebaseerde taalonderrig (Ellis 2018) is geraadpleeg om pedagogiese tolking as 'n interaktiewe taak te ondersoek. Die belangrikste komponente van die interaksiebenadering is interaktief gemodifiseerde invoer, betekenisonderhandeling, negatiewe terugvoer in die vorm van interaksiestrategieë en gemodifiseerde produksie. Die interaksiebenadering bied 'n stel duidelik gedefinieerde diskoperskategorieë vir diskopersbestuur en -herstel tydens take, naamlik interaksiestrategieë. Hierdie strategieë is metatalige verduideliking en korreksies, bevestigingskontrole, begripskontrole, uitlokking, omwerkings en nieverbale gedrag. Taakgebaseerde taalonderrig plaas 'n fokus op die voltooiing van take met drie taakfases wat voordelig vir taalverwerwing is. Die tolkaktiwiteit in die hooftaak is 'n oop, produksiegebaseerde, pedagogiese tweerigtingtaak. Die drie taakfases in die studie bevat onderskeidelik pedagogiese sigtolking, pedagogiese

skakeltolking en pedagogiese telefoontjietolking. Fokus op vorm word gebruik om toevallige aandag aan vorm te sken.

Die raamwerk *tolking as interaksie* is met die interaksiebenadering versoen deur te kyk na koördinasie en beurtwisseling in die dialogiese model van kommunikasie en nieweergawes. *Tolking as interaksie* is 'n manier om uitings deurlopend in 'n gegewe konteks te evalueer, wat verband hou met betekenisonderhandeling en interaksiestrategieë in die interaksiebenadering waar betekenis deurlopend gevorm word. Gevolglik is die raamwerk *pedagogiese tolking as interaksie* geskep om na tolking as interaksie vir taalonderrig te verwys.

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 interaksie 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 'n interaktiewe taak 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 pedagogiese tolking uiters werkbaar vir die doel van interaksie in universiteitstudente se Afrikaanse Taalverwerwing-klaskamer is omdat die gebruik van verskeie interaksiestrategieë met betekenisonderhandeling gepaardgaan en tot gemodifiseerde produksie lei, naamlik bevestigingskontrole, uitlokking, omwerkings, begripskontrole, metatlige verduideliking en korreksies, en veelvuldige interaksiestrategieë in een interaksie. Die deelnemerperspektief op pedagogiese tolking as interaksie bevestig ook die werkbaarheid van die tegniek vir begrip, produksie en samewerking. Verder is daar bevind dat pedagogiese tolking effektiief as 'n taak funksioneer omdat deelnemers dit geniet het en relatief maklik en stresvry voltooi het.

## Bibliografie

- Ahmed, A. en I. Lenchuck. 2020. Making sense of task-based language teaching in the Omani EFL context. *Asian EFL Journal*, 3(24):6–26.
- Bhandari, L.P. 2020. Task-based language teaching: A current EFL approach. *Advances in Language and Literary Studies*, 11(1):1–5.
- Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. New York: Oxford University Press.
- . 2016. Focus on form: A critical review. Researchgate. [https://www.researchgate.net/publication/294106003\\_Focus\\_on\\_form\\_A\\_critical\\_review](https://www.researchgate.net/publication/294106003_Focus_on_form_A_critical_review) (28 Mei 2020 geraadpleeg).
- . 2017. Position paper: moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, 50(4):507–26.

- . 2018. *Reflections on task-based language teaching*. Londen: Multilingual Matters.
- Ellis, R. en N. Shintani. 2014. *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Londen, New York: Routledge.
- Gass, S.M. en A. Mackey (reds.). 2012. *The Routledge handbook of second language acquisition*. Londen, New York: Routledge.
- . 2015. Input, interaction, and output in second language acquisition. In Van Platten en Williams (reds.). 2015.
- Gass, S.M. en C. Madden (reds.). 1985. *Input in second language acquisition*. Rowley: Newbury House.
- Gavioli, L. 2015. Turn-taking. In Pöchhacker (red.). 2015.
- Gile, D. 2009. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Källkvist, M. 2013. Languaging in translation tasks used in a university setting: particular potential for student agency? *The Modern Language Journal*, 97(1):217–38.
- Krashen, S.D. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Kalifornië: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D. en M. Anderson. 2011. *Techniques & principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P.M. en N. Spada. 2013. *How languages are learned*. 4de uitgawe. Oxford: Oxford University Press.
- Linell, P. 2003. What is dialogism? Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition. Lesing aangebied by Växjö Universiteit, Oktober 2000. <https://cspeech.ucd.ie/Fred/docs/Linell.pdf> (20 Maart 2020 geraadpleeg).
- Loewen, S. 2012. The role of feedback. In Gass en Mackey (reds.). 2012.
- . 2015. *Introduction to instructed second language acquisition*. Londen, New York: Routledge.
- Long, M.H. 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In Ritchie en Bhatia (reds.). 1996.
- . 2015. *Second language acquisition and task-based language teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- . 2016. In defense of tasks and TBLT: nonissues and real issues. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36:5–33.

- Nassaji, H. en S. Fotos. 2011. *Teaching grammar in second language classrooms: integrating form-focused instruction in communicative context*. Londen: Routledge.
- Nava, A. en L. Pedrazzini. 2018. *Second language acquisition in action: principles from practice*. Londen, New York: Bloomsbury.
- Nel, J., M. Le Cordeur en P. Kese. 2019. Taal en praktyk: 'n gevallestudie oor Afrikaans eerste addisionele taal by graad 4-leerders in 'n meertalige skool. *LitNet Akademies*, 16(3):591–620. <https://www.litnet.co.za/taal-en-praktyk-n-gevallestudie-oor-afrikaans-eerste-addisionele-taal-by-graad-4-leerders-in-n-meertalige-skool/> (20 Maart 2020 geraadpleeg).
- Nunan, D. 2004. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pöchhacker, F. (red.). 2015. *Routledge encyclopedia of 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.
- Ragni, V. 2018. Didactic subtitling in the foreign language classroom: improving language skills through task-based practice and form-focused instruction. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(1):9–29.
- Ritchie, W. en T. Bhatia (reds.). 1996. *Handbook of research on second language acquisition*. New York: Academic Press.
- Rothmann, A. 2016. Die gebruik van letterkunde vir die onderrig en leer van Afrikaans as addisionele taal op skool binne 'n taakgebaseerde benadering. MA-verhandeling, Universiteit Stellenbosch.
- Savignon, S.J. 2018. Communicative competence. The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118784235.eelt0047> (25 Junie 2020 geraadpleeg).
- Seedhouse, P. 1999. Task-based interaction. *ELT Journal*, 53(3):149–56.
- Skehan, P. 1996. A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17:38–62.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass en Madden (reds.). 1985.
- 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 Platten, B. en J. Williams (reds.). 2015. *Theories in second language acquisition: an introduction*. New York: Routledge.

Wadensjö, C. 1995. Dialogue interpreting and the distribution of responsibility. *Hermes, Journal of Linguistics*, 14:111–31.

—. 1998. *Interpreting as interaction*. Londen, New York: Longman.

—. 2009. Community interpreting. In Baker en Saldanha (reds.). 2009.

Willis, D. en J. Willis. 2007. *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.

## 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-Leerstoel in Afrikaanse Taalpraktyk.

<sup>2</sup> Die kommunikatiewe benadering beteken volgens Nunan (2004:8) dat studente 'n taal verwerf deur in die taal te kommunikeer.

<sup>3</sup> 'n *Triadiëse* beurtwisselingstelsel verwys na twee gespreksgenote wat met mekaar kommunikeer deur van 'n derde party, die tolk, gebruik te maak. Wanneer die stelsel *diadies* word, meestal vlugtig, beteken dit dat een van die gespreksgenote direk met die tolk kommunikeer.

<sup>4</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.