

# 'n Onderzoek na skakeltolking as 'n kommunikatiewe tegniek vir tweedetaalverwerwing

Kanja van der Merwe

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

## *Opsomming*

Die groeiende veld van taalverwerwing het al talle onderrigbenaderings gesien, met vertaling as een van die onderrigtegnieke. Daar het egter 'n behoefte ontstaan om vertaling as kommunikatiewe onderrigtegniek te hervorm (Popovic 2007; Pym 2013). Om hierdie behoefte in die midde te bring, word daar in hierdie artikel uit die outeur se honneurswerkstuk (Van der Merwe 2019) met 'n beskrywende kwalitatiewe navorsingsmetodologie teoreties ondersoek ingestel na skakeltolking as tegniek vir tweedetaalverwerwing. Drie navorsingsvrae word beantwoord.

Eerstens word skakeltolking met die grammatikavertaalmetode, kommunikatiewe taalonderrig en pedagogiese vertaling vergelyk om te bepaal watter leemtes, indien enige, dit vul. Met inagneming van Krashen (1985) se vereistes vir optimale invoer is skakeltolking 'n gunstiger onderrigtegniek as die grammatikavertaalmetode. Hoewel skakeltolking verskeie kenmerke met kommunikatiewe taalonderrig deel, vereis dit die gebruik van die eerste taal, wat voordelig vir tweedetaalverwerwing is. Die vergelyking met pedagogiese vertaling vereis die bespreking van bepaalde riglyne om vertaling binne 'n kommunikatiewe klaskamer te implementeer, waar argumente ten gunste van skakeltolking gegee word.

Tweedens word daar bepaal dat tweedetaalverwerwingsteorie met skakeltolking as interaksie versoen kan word, met 'n fokus op invoer, interaksie en (spraak)produksie. Met die invoer wat aan taalaanleerders verskaf word, word daar gekyk na Krashen (1982) se invoerhipotese en Gile (2009) se gravitasiemodel van taalbeskikbaarheid. Interaksie as 'n kommunikatiewe element in tolking en taalverwerwing word moontlik gemaak deur die interaksiebenadering (Long 1996; Gass en Mackey 2015) en tolking as interaksie (Wadensjö 1998), met betekenis- onderhandeling, negatiewe terugvoer en interaksiestrategieë as deurslaggewende komponente. Rakende produksie wat deur die taalaanleerders verskaf word, word daar lig op Swain (1985) se produksiehipotese en gemodifiseerde produksie gewerp.

Derdens geniet die moontlike tekortkominge van skakeltolking met verwysing na Krashen (1982) se affektiewefilterhipotese aandag ten opsigte van motivering, aanleg en angs. Daar word op moontlike tekortkominge toegespits deur interaksiestrategieë aan te moedig, die onderwerp en ander inligting vroegtydig aan te kondig, voortolk oefeninge te gebruik en 'n ontspanne en informele atmosfeer te skep. Die gevolgtrekking is dat skakeltolking as kommunikatiewe onderrigtegniek in teorie vir tweedetaalverwerwing geïmplementeer kan word, dus moet 'n empiriese ondersoek in 'n opvolgstudie aandag geniet.

**Trefwoorde:** interaksie; kommunikatief; skakeltolking; taalonderrigtegniek; tweedetaalverwerwing

### *Abstract*

#### **An investigation into liaison interpreting as a communicative technique for second language acquisition**

The growing field of language acquisition has seen numerous teaching approaches, among which translation has also surfaced as a teaching technique. However, translation as a skill – one of the biggest tasks in learning additional languages – is neglected as a teaching technique (Ismatullayeva 2022). A need arose to reform translation as a communicative teaching technique to improve language learners' communication skills (Popovic 2007; Pym 2013). This article, drawing from the author's honours research assignment (Van der Merwe 2019), brings this need to light by theoretically examining liaison interpreting as a possible teaching technique for second language acquisition. The research questions are formulated as follows:

1. How does liaison interpreting as a teaching technique compare with the grammar translation method, communicative language teaching and pedagogical translation, and what gaps (if any) does it address?
2. How can liaison interpreting as a teaching technique be reconciled with second language acquisition theory?
3. What are the potential shortcomings of liaison interpreting as a teaching technique (if any) and how can it be overcome?

The aim is to investigate liaison interpreting as a teaching technique and the relevant second language acquisition theory to determine whether the technique can function as a communicative second language teaching technique, and to offer an argument for an empirical investigation. The literature review shows that there is sufficient research on the use of liaison interpreting as a technique for language teaching from as early as 1985. Liaison interpreting as a teaching technique with interpreting as interaction and the second language acquisition theory – specifically the input hypothesis, the interaction hypothesis, the output hypothesis and the affective filter hypothesis – serve as theoretical frameworks for the study that this article reports on.

Liaison interpreting is an informal, interactive form of interpreting that takes place when two or more interlocutors do not share a common language and require interpreting services to bridge the communication gap (Perez 2016). In liaison interpreting specifically, an emphasis

is placed on the framework *interpreting as interaction* in Interpreting Studies with regard to the principle that interpreting is a communicative act that is carried out in a specific situation. Wadensjö (1998) did pioneering work on interpreting as interaction and created a typology of renditions since interpreters' utterances are essentially reformulations of original utterances. This typology aims to categorise the ways in which the interpreter's interpreted utterance is related to that of the other participants' original utterances. This establishes the principle that interpreters often do not provide a perfect one-to-one translation of the other participants' expressions, but deviate to pursue certain communicative goals, for example to make information more explicit or to simplify. This also means that interpreters can interact with the other participants by, for example, asking them questions and addressing uncertainties before they interpret the utterance in question.

Second language acquisition is an unconscious process without formal instruction that leads to language learners developing knowledge about the second language (Ellis 2018). Krashen's (1982) input hypothesis states that learners make progress when they understand language beyond their knowledge level; in other words, if they are currently at level  $i$ , their input must be at level  $i+1$ . Long (1996) formulated the interaction hypothesis, contemporarily known as the interaction approach (Gass and Mackey 2015) and indicated that negotiating for mutual understanding plays a decisive role in language acquisition. Long (1996) emphasises that comprehensible input is most effective when it can be interactively modified by means of negotiation of meaning and negative feedback using interaction strategies. The interaction hypothesis draws from both the input and output hypotheses by encouraging exposure to input, output and feedback (Gass and Mackey 2015). Krashen's (1982) affective filter hypothesis states that affective factors influence the success of the second language acquisition process. It specifies that students with high motivation levels and low anxiety levels maintain a low affective filter and are thus more likely to acquire language.

This study is situated within a descriptive research methodology where the literature was analysed qualitatively. Qualitative descriptive research methodology ensures a comprehensive description of the phenomenon in question (Pradhan, Haider, Khudadad, Zahidie, Asim, Akbar Ladak, Iqbal, Mevawalla, Siddiqi, Saeed Ali and Karmaliani 2022), in this case liaison interpreting as a language teaching technique. For the first research question, the grammar translation method, communicative language teaching and pedagogical translation are compared with liaison interpreting as a teaching technique on the basis of specific literature and theories to identify potential gaps. For the second research question, liaison interpreting as a teaching technique is reconciled with second language acquisition theory on the basis of the input hypothesis (Krashen 1982), the interaction hypothesis (Long 1996) and approach (Gass and Mackey 2015), the output hypothesis (Swain 1985) and interpreting as interaction (Wadensjö 1998). For the last research question, the possible shortcomings (if any) of liaison interpreting as a language teaching technique are determined with specific reference to the affective filter hypothesis (Krashen 1982).

For the first research question, the grammar translation method, communicative language teaching and pedagogical translation were compared with liaison interpreting as a language teaching technique in order to determine whether the technique addresses any gaps. The argument was accepted that liaison interpreting, in theory, addresses many gaps in the grammar translation method, communicative language teaching and pedagogical translation because the technique meets Krashen's (1985) requirements for optimal input, meets the three principles

of communicative language teaching, involves the use of the first language, and meets the guidelines to successfully situate translation within a communicative paradigm.

For the second research question, it was considered how liaison interpreting as a language teaching technique can be theoretically reconciled with second language acquisition theory, where the input hypothesis (Krashen 1982), the interaction hypothesis (Long 1996) and approach (Gass and Mackey 2015), the output hypothesis (Swain 1985) and interpreting as interaction (Wadensjö 1998) were considered. Although the learner's language knowledge can be represented as the gravitational model of language availability in Interpreting Studies (Gile 2009), the input hypothesis was deemed insufficient for the purpose of the study because Krashen (1985) does not focus on possible comprehension and output problems and the adaptability of input. Negotiation of meaning for mutual understanding in the interaction approach is reconciled with mediation in interpreting as interaction because input can be adjusted interactionally. Similarly, negative feedback in the form of interaction strategies in the interaction approach is reconciled with feedback in the form of non-renditions (when the interpreter's rendition does not correspond with the original utterance) in interpreting as interaction because meaning is continuously shaped to accommodate the learner's needs. Comprehensible or modified output is necessary to achieve language acquisition, where it is shown that liaison interpreting enables a unique and subtle focus on grammar.

For the third research question, the possible shortcomings of liaison interpreting as a language teaching technique were theoretically discussed on the basis of Krashen's (1982) affective filter hypothesis. Interpreting can pose a problem for motivation, self-confidence, and ultimately self-efficacy because comprehension and output problems can arise, which can be dealt with by increasing learners' awareness of interaction strategies and creating an environment where mistakes are tolerated and even encouraged. Interpreting is a cognitively difficult task and can present a problem for aptitude, which can be eliminated by announcing the topic and other information in advance, using natural translation and creating a relaxed, fun and informal learning environment. Anxiety can also be a shortcoming because interpreting takes place in real time but can be overcome by using pre-interpreting exercises and encouraging the use of interaction strategies.

The conclusion is drawn that liaison interpreting as a language teaching technique (coined *pedagogical liaison interpreting*) in an interactive framework (coined *pedagogical liaison interpreting as interaction*), can theoretically serve as a successful communicative teaching technique for second language acquisition. Based on the findings, the argument is accepted to investigate the workability of the technique empirically, which was undertaken in Van der Merwe (2022). This research is reported on in "Pedagogical interpreting as a teaching technique for Afrikaans second language acquisition" by Van der Merwe and Adendorff (2023a) and "Pedagogical interpreting as an interactive task for Afrikaans second language acquisition" by Van der Merwe and Adendorff (2023b).

**Keywords:** communicative; interaction; language teaching technique; liaison interpreting; second language acquisition

## 1. Inleiding

Die doel van tweedetaalonderrig is die gebruik van toepaslike metodes en tegnieke om tweedetaalaanleerders se leerproses te fasiliteer. Dié groeiende veld het al talle onderrigbenaderings gesien, onder meer die grammatikavertaalmetode, kommunikatiewe taalonderrig, die direkte metode, suggestopedie, ensovoorts – elkeen met hulle eie voor- en nadele (Tavakoli en Jones 2018:22). Onder hierdie benaderings het ook vertaling as onderrigtegniek<sup>1</sup> in die tweedetaal-klaskamer voorgekom.

Die gebruik van vertaling om vir leerders 'n taal aan te leer, het te make met die vestiging van ooreenkomste tussen die twee betrokke tale (Lederer 2005:138–9). Navorsing het getoon dat met die positiewe gebruik van die eerste taal, vertaling as holistiese aktiwiteit ideale tweedetaalaanleergeleenthede kan bevorder (Machida 2011:740). Vertaling as vaardigheid – een van die grootste take in die aanleer van addisionele tale – word volgens Ismatullayeva (2022:449) as onderrigtegniek afgeskeep.

Aldus Ismatullayeva (2022:448) kry die ontwikkeling van taalonderrigmetodes, die verbetering van bestaande metodes en die bywerking van ou metodes tans momentum in taalverwerwing. Voorts word daar aangevoer dat huidige tendense in sowel taalonderrig as vertaalopleiding gemik is op die ontwikkeling van algemene kommunikasievaardighede en kommunikatiewe bevoegdheid, naamlik die vermoë om inhoud uit te druk, te interpreteer en te bespreek (Ismatullayeva 2022:450). Verskeie studies oor vertaling beeld dit as erkende pedagogiese hulpmiddel uit, maar aansprake is aan die lig gebring dat vertaling as onderrigmetode binne 'n kommunikatiewe paradigma ondersoek moet word (Popovic 2007). Pym (2013:139) spreek ook 'n behoefte uit aan die bevordering van 'n perspektief van vertaling as kommunikatiewe tegniek wat doelgerig en versoenbaar met dominante onderrigbenaderings is. Daarom stel ek tolking, 'n eweknie van vertaling, as onderrigtegniek voor om die kommunikatiewe gaping te vul.

Alhoewel die generiese term *vertaling* dikwels sowel die gesproke as geskrewe vorm dek, is dit belangrik om in hierdie konteks onderskeid te tref. In Vertaalwetenskap en in die praktyk word vertaling as die uitsluitlik geskrewe vorm erken, in teenstelling met tolking, wat die uitsluitlik gesproke<sup>2</sup> vorm is (Pym 2013:7). Pym (2013:154) definieer dus *tolking* as die “proses waardeur 'n gesproke boodskap uit een taal as 'n gesproke boodskap in 'n ander taal weergegee word” (eie vertaling). Tolking word beskou as 'n kommunikatiewe aktiwiteit wat luister en praat kombineer om kommunikasie moontlik te maak, en wat deur 'n persoon in 'n spesifieke situasie of interaksie uitgevoer word (Pöchhacker 2004:53). Skakeltolking (“liaison interpreting”) is 'n informele, interaktiewe vorm van tolking wat plaasvind wanneer twee<sup>3</sup> of meer gespreksgenote nie 'n gemene taal deel nie en tolkdienste verg om die kommunikasiegaping te oorbrug (Perez 2016). Dit word deur Munro (1999:3) gestel dat tolking oor die potensiaal beskik om gunstige toestande vir taalverwerwing oor 'n hele reeks vlakke en kontekste te skep.

Gegronde op hierdie bewerings is daar 'n behoefte aan die hervorming van vertaling as kommunikatiewe onderrigtegniek in tweedetaalverwerwing. Hierdie behoefte sal te berde gebring word deur skakeltolking as moontlike onderrigtegniek vir tweedetaalverwerwing teoreties te ondersoek. Die navorsingsvrae word soos volg geformuleer:

1. Hoe vergelyk skakeltolking as onderrigtegniek met die grammatikavertaalmetode, kommunikatiewe taalonderrig en pedagogiese vertaling, en watter leemtes (indien enige) kan daardeur gevul word?
2. Hoe kan skakeltolking as onderrigtegniek met tweedetaalverwerwingsteorie versoen word?
3. Wat is die potensiele tekortkominge van skakeltolking as onderrigtegniek (indien enige) en hoe kan dit oorbrug word?

Die doel van die studie is om skakeltolking as onderrigtegniek en die relevante tweedetaalverwerwingsteorie te ondersoek om te bepaal of skakeltolking in teorie as 'n kommunikatiewe tweedetaalonderrigtegniek kan funksioneer. Hierdie studie sal bydra tot die veld van onderrigbenaderings deur in die oorgesiene veld van vertaling te delf en die kommunikatiewe eweknie daarvan, tolking, as tweedetaalonderrigtegniek te ondersoek. Die bevindinge regverdig die uitvoer van 'n empiriese studie met data-insameling om die gevolgtrekkings te bevestig. Sodanige studie is in Van der Merwe (2022) onderneem, en daar word in Van der Merwe en Adendorff (2023a en 2023b) verslag daaroor gelewer.

## 2. Teoretiese raamwerk

Skakeltolking as onderrigtegniek met tolking as interaksie, en die tweedetaalverwerwingsteorie – spesifiek die invoerhipotese, die interaksiehipotese, die produksiehipotese en die affektiewe-filterhipotese – dien as teoretiese raamwerke vir hierdie studie.

Pöchhacker (2015:268) dui aan dat skakeltolking op 'n spesifieke vorm van interaksie gebaseer is, wat dit duidelik van ander soorte tolking onderskei. Wadensjö (1998:24) en Pöchhacker (2004:79) stel 'n interaksiegerigte manier voor om na diskoers te kyk wanneer daar getolk word. In Tolkwetenskap verwys die term *interaksie* in wese na die mate waarin die tolk met die ander deelnemers in interaksie tree en hoe hy/sy in die proses terugvoer benut (Keith 1984:312). In skakeltolking spesifiek word daar klem op die raamwerk *tolking as interaksie* geplaas met betrekking tot die beginsel dat tolking 'n kommunikatiewe handeling is wat in 'n spesifieke situasie uitgevoer word. Tolking as interaksie vind luidens Pöchhacker (2004:54) uitdrukking in betekenisoordrag, diskoersproduksie en bemiddeling. Wadensjö (1998:87) het baanbrekerswerk oor tolking as interaksie gedoen en 'n tipologie van weergawes geskep aangesien tolke se uitings in wese herformulerings van oorspronklike uitings is. Hierdie tipologie het ten doel om te kategoriseer op watter maniere die tolk se getolkte uitings met die ander deelnemers se oorspronklike uitings verband hou. Dit stel die beginsel daar dat tolke dikwels nie 'n perfekte een-tot-een-vertaling van die ander deelnemers se uitings gee nie, maar wel afwyk om sekere kommunikatiewe doelwitte na te streef, byvoorbeeld om inligting meer eksplisiet te maak of te vereenvoudig. Dit beteken ook dat tolke in interaksie met die ander deelnemers kan tree deur byvoorbeeld vrae en onsekerhede aan hulle te stel voordat hulle die betrokke uiting tolk. Soos deur Tavakoli en Jones (2018:7) uitgelig word, sal interaksiebevoegdheid aan tolke die vermoë bied om 'n gesprek saam met die ander deelnemers te konstrueer en om die algemeen onvoorspelbare kommunikasievloei te hanteer.

Tweedetaalverwerwing is 'n onbewuste proses sonder formele onderrig wat daartoe lei dat taalaanleerders die tweede taal leer ken (Ellis 2018:6). Volgens die verwerwingshipotese lei

die kommunikatiewe gebruik van taal in konteks tot kommunikatiewe bevoegdheid. Krashen (1982:20) se invoerhipotese (“input hypothesis”) stel dit dat leerders vordering maak wanneer hulle taal buite hul kennisvlak verstaan; met ander woorde, as hulle tans op vlak  $i$  is, moet hulle invoer op vlak  $i+1$  wees. Die leerder sal hierdie taalgebruik met moeiliker strukture met behulp van konteks verstaan. Long (1996:451–2) het die interaksiehipotese (“interaction hypothesis”), hedendaags bekend as die *interaksiebenadering* (Gass en Mackey 2015), geformuleer en aangedui dat onderhandelings ’n deurslaggewende rol in taalverwerwing speel. Long (1996:451–3) beklemtoon dat verstaanbare invoer die doeltreffendste is wanneer dit met betekenisonderhandelings en negatiewe terugvoer in die vorm van interaksiestrategieë interaktief gemodifiseer kan word. Die interaksiehipotese put uit sowel die invoer- as produksiehipotese (“output hypothesis”) deur blootstelling aan invoer, produksie en terugvoer aan te moedig (Gass en Mackey 2015:182). Die produksiehipotese verklaar dat taal verwerf word deur dit mondelings of skriftelik te produseer (Ellis 2015:158). Swain (1985) het die hipotese voorgestel as ’n aanvulling tot die invoerhipotese en beweer dat veral gemodifiseerde produksie ’n belangrike rol in tweedetaalverwerwing speel. Krashen (1982:30–1) se affektiewefilterhipotese stel dit dat affektiewe faktore die sukses van die tweedetaalverwerwingsproses beïnvloed. Dit spesifiseer dat studente met hoë motiveringsvlakke en lae angsvlakke ’n lae affektiewe filter handhaaf en sodoende meer geneig is om taal te verwerf.

### 3. Metodologie

Hierdie studie word binne ’n beskrywende navorsingsmetodologie gesitueer waar die literatuur kwalitatief ontleed is. Die metodologie is gekies omdat dit ’n breë blik bied en die navorser toelaat om die wie, wat, waar en hoe van die verskynsel te verstaan, te beskryf en te verklaar. Volgens Pradhan e.a. (2022:3) verseker ’n kwalitatiewe beskrywende navorsingsmetodologie ’n omvangryke beskrywing van die betrokke verskynsel. In hierdie studie word daar ondersoek ingestel na die verskynsel van skakeltolking as onderrigtegniek vir tweedetaalverwerwing.

Vir die eerste navorsingsvraag word die grammatikavertaalmetode, kommunikatiewe taalonderrig en pedagogiese vertaling met skakeltolking as taalonderrigtegniek vergelyk en die ooreenkomste en verskille aan die hand van die bepaalde literatuur en teorieë uitgewys. Die doel is om te bepaal watter leemtes, indien enige, skakeltolking as onderrigtegniek teoreties in die veld van tweedetaalverwerwing gevul kan word.

Vir die tweede navorsingsvraag word daar gekyk na hoe skakeltolking as taalonderrigtegniek met die tweedetaalverwerwingsteorie versoen kan word. Hier is veral die invoerhipotese (Krashen 1982), die interaksiehipotese (Long 1996) en -benadering (Gass en Mackey 2015), die produksiehipotese (Swain 1985) en tolking as interaksie (Wadensjö 1998) as teorieë van belang. Die versoening verklaar of dit teoreties sinvol is om skakeltolking as ’n taalonderrigtegniek vir tweedetaalverwerwing te implementeer.

Vir die laaste navorsingsvraag word die moontlike tekortkominge, indien enige, van skakeltolking as ’n taalonderrigtegniek bepaal met spesifieke verwysing na die affektiewefilterhipotese (Krashen 1982) as teorie. Daarna word dit teoreties bepaal of en hoe die tekortkominge oorbrug kan word.

#### 4. Literatuuroorsig

Tesame met konferensietolking is skakeltolking een van twee hoofsoorte tolking (Pöchhacker 2004:16). Dit behels tweerigtingtolking in en uit die twee betrokke tale en spontane aangesig-tot-aangesig-interaksie ten einde tussen twee partye of groepe te bemiddel (Ghiselli 2021:16). Benewens *skakeltolking* word dit volgens Perez (2016) ook *bilaterale*, *gemeenskaps-*, *staatsdiens-* en *dialogtolking* genoem. Wadensjö (2009:45) beweer dat skakeltolking in tolkopleiding dikwels as die eerste komponent optree om tolkstude te tot modusse soos konsekwent en simultane tolking in te lei. Perez (2016) noem dat hoewel skakeltolking 'n laer status as konferensietolking het, dit die algemeenste en min gestruktureerde vorm van tolking is. Met 'n teks wat ontwikkel soos die situasie ontvou (Wadensjö 1998:49), is die kontekste waar skakeltolking plaasvind grotendeels informeel, insluitend gesondheidsorg-konsultasies, regsinstellings, onderhoude, instellings vir maatskaplike dienste, en sake- en polisie-onderhandelinge.

In die literatuuroorsig is daar verskeie studies opgespoor waar skakeltolking as taal-onderrigtegniek geïmplementeer is. Reeds in 1985 meld Thomas en Towell (1985:vii–viii) dat fokus op kommunikasie in 'n onderrigsituasie moontlik gemaak word deur die leerder 'n bemiddelingsrol in 'n tolksituasie te laat vervul. Hulle publikasie, *Interpreting as a language teaching technique* (1985), het na wete vir die eerste keer tolking as taalonderrigtegniek ondersoek. Soos Layton (1985:73) tereg uitwys, is tolking nie bloot mondelinge vertaling nie, maar behels dit bemiddeling, verduideliking en parafrasering om die boodskap oor te dra en die diskoers te laai vloei. Keith (1985:10–1) se studie het aangetoon dat skakeltolking studente in staat stel om gehoorbegrip, selfvertroue, die herstrukturering van die boodskap en die kommunikatiewe en kreatiewe gebruik van linguistiese hulpbronne te bevorder. Hanstock (1985:53) bevestig dat skakeltolking nuttig is om taalaanleerders se begrip van die tweede taal te vergemaklik deur hulle passiewe kennis en register van 'n taal te aktiveer. Munro (1999:3) het voorgestel dat skakeltolking, sowel intertaalig as intrataalig, 'n fundamentele rol in die ontwikkeling van kommunikatiewe bevoegdheid speel.

Aan die begin van die 2000's het Sandrelli (2001:174) in 'n studie bevind dat skakeltolking taalbegrip, -ontleding en -produksie bevorder. Daarbenewens bevorder die tegniek die ontwikkeling van oordraagbare vaardighede soos mondelinge vlotheid, opsommingsvaardighede en bemiddelingsvermoë. Prieto-Arranz (2002:213–22) se studieresultate toon aan dat taalaanleerders tydens skakeltolking nege kommunikasiestrategieë benut het, naamlik samewerking, opsomming, verduideliking, herformulering, interpretasie, bronteksverbetering, ontduiking, aanpassing en selfkorreksie. Die deelnemers het daarvan getuig dat skakeltolking 'n kreatiewe, kommunikatiewe en praktiese onderrigtegniek is en dat die kommunikasiestrategieë noemenswaardig nuttig is om kommunikasie te handhaaf. Soos Sandrelli (2001), wys La Sala (2008:2) ook op begrip en inhoudverwerking as voordele van skakeltolking, sowel as blootstelling aan en bevordering van parafrasering, idiomatiese uitdrukkings, woordeskat, beskrywing en gebare. Takimoto en Hashimoto (2010:87) het geopenbaar dat skakeltolking verrykend vir aktiewe leer, kritiese en analitiese denke en probleemoplossingsvaardighede is. Rido (2011) het ook bevind dat skakeltolking 'n aktiewe leerervaring bied en kommunikatiewe en luistervaardighede in die tweede taal ontwikkel.

In die afgelope dekade was daar ook verskeie navorsers wat oor skakeltolking as taalonderrigtegniek besin het. Ter beskouing van gesproke interaksie as belangrik vir die eerste fase van die tweedetaalverwerwingsproses, pas Pym (2013:7) La Sala (2008) se studieontwerp aan om



'n les daar te stel wat van skakeltolking gebruik maak. Pym (2013:128) onderskat nie die waarde van vertaling as 'n vaardigheid vir die tweetalige brein nie, maar lig uit dat die aktiwiteite doelgerig moet wees om kommunikasie te fasiliteer. Perez (2016) argumenteer ook dat studente outentieke aktiwiteite soos tolking as rolspel moet uitvoer om oordraagbare en kommunikatiewe vaardighede te benut en te bevorder. In 'n studie oor geskrewe vertaling as taalonderrig tegniek merk Barnes (2018) op dat die deelnemers 'n behoefte aan tolking as taalonderrig tegniek uitspreek deur gesproke vertaling as belangriker as geskrewe vertaling te ag. Pym (2018:219) stem saam met Barnes (2018) dat gesproke kommunikasie met behulp van tolking in spontane outentieke kontekste met rolspel beoefen moet word. Ek haal Pym (2018:210) aan: "We should encourage students to translate spontaneously, in real life or through role-playing. In this way, we abandon the idea that there is only one translation option for each phrase or expression in a foreign language." Skakeltolking bied 'n ideale konteks vir rolspel omdat taalaanleerders 'n groot verskeidenheid rolle in die drietalinteraksie kan speel.

Derhalwe bied die literatuur genoegsame navorsing oor die gebruik van skakeltolking as tegniek vir taalonderrig.

## 5. Skakeltolking en die leemtes in tweedetaalverwerwing

Pym (2018:210) voer aan dat die kommunikatiewe benadering die gewildste benadering in taalonderrig is, en die grammatikavertaalmetode die minste gewild; oor die algemeen is vertaalpraktiek ook nie gewild in die onderrigproses nie. Die eerste navorsingsvraag is: Hoe vergelyk skakeltolking as onderrig tegniek met die grammatikavertaalmetode, kommunikatiewe taalonderrig en pedagogiese vertaling, en watter leemtes (indien enige) kan daardeur gevul word? In hierdie afdeling word daar in teorie geargumenteer dat skakeltolking vele leemtes in die grammatikavertaalmetode, kommunikatiewe taalonderrig en pedagogiese vertaling vul.

### 5.1 Die grammatikavertaalmetode

Die grammatikavertaalmetode het aan die einde van die 18de eeu ontstaan, toe dit gebruik is om klassieke tale soos Latyn en later moderne tale te onderrig (Larsen-Freeman en Anderson 2011:31). Die hoofokus van die metode val volgens Ismatullayeva (2022:449) op lees- en skryfvaardighede, waar vertaal oefeninge gebruik is om woordeskat en grammatika te onderrig. Negatiewe houdings en kritiek teen die metode het egter ontstaan, wat volgens Kaempfer en Barahona (2011:13) veral weens die soort invoer was. Invoer (ook genoem *inset* of *toevoer*) is die taaldata wat die taalaanleerder ontvang en moet verwerk (Nava en Pedrazzini 2018:29). Om aandag aan die konsep van invoer te skenk, sal die grammatikavertaalmetode aan die hand van Krashen (1985) se vereistes vir optimale invoer met skakeltolking vergelyk word.

Krashen (1982:128) se eerste vereiste, wat een van die belangrikste elemente van tweedetaalverwerwing uitmaak, is dat die invoer verstaanbaar moet wees. Krashen (1982:128) beweer dat die grammatikavertaalmetode slegs in klein dele verstaanbare invoer bied, met 'n klem op vorm. Leerders word gekonfronteer met geïsoleerde sinne om woord vir woord te vertaal, ter uitsluiting van betekenis (Krashen 1982:128). Dit kan die soektoeg na woord-vir-woord-ekwivalente aanmoedig, wat dikwels tot onnatuurlike taalstrukture lei. Die metode moedig dus die verkeerde aanname aan dat daar presiese formele en semantiese ooreenstemming tussen die eerste en tweede taal is. Skakeltolking, daarenteen, moedig die soeke na sin ("sense") aan

(Pöchhacker 2004:53), en met behulp van interaksie kan die invoer vir die betrokke leerder verstaanbaar gemaak word.

Die tweede vereiste is dat invoer vir die leerders interessant of relevant moet wees (Krashen 1982:128). Die grammatikavertaalmetode maak gebruik van komplekse literêre tekste, wat volgens Prastyo (2015:173) nie die leerders se aandag trek nie. Die eerste taal word as onderrig-medium gebruik en die klem berus op akkuraatheid met foute wat onmiddellik reggestel word (Aqel 2013:2470). Dit veroorsaak dat leerders se aandag en belangstelling afneem aangesien hulle gefrustreerd voel weens die voortdurende regstelling en streng verwagtinge van akkuraatheid. Soos deur die studies in die literatuuroorsig getoon, is daar gevind dat skakeltolking voordelig vir leerders se belangstelling is en as 'n aanjaer vir hulle selfvertroue optree. Skakeltolkaktiwiteite met rolspel kan ook aangepas word om 'n reeks verskillende onderwerpe te dek om dit vir die leerders interessant en relevant te maak. Alrefaai (2013:18) noem dat die realistiese aspekte van skakeltolksituasies goeie deelname sal vestig. Skakeltolking bevoordeel kommunikasie bo akkuraatheid en die eerste taal word gebruik om die proses van aanleer aan te help, wat ook as 'n motiveerder vir leerders dien.

Die derde vereiste is dat die invoer nie grammatikaal georden moet wees nie (Krashen 1982:128). Die deduktiewe grammatikavertaalmetode maak gebruik van aktiwiteite wat fokus op grammatika,<sup>4</sup> woordeskat, lees, skryf en vertaling in die eerste taal – oor die algemeen gemoeid met memorisering, herhaling en kinetika (Montaño-González 2017:481). Pym (2013:153) noem dat die fokus op die instop van grammatikale reëls 'n nadeel is aangesien slegs leksikale betekenis geleer word terwyl luister-, praat- en uitspraakvaardighede afgeskaal word. Die metode val onder 'n strukturele perspektief van taal, wat die belangrikheid van kommunikasie onderwaardeer (Kaempfer en Barahona 2011:13). Skakeltolking vul hierdie leemte deur luister-, praat- en uitspraakvaardighede en kommunikatiewe vaardighede op die voorgrond te laat tree. Die gebruik van skakeltolking in die klaskamer skep 'n konteks vir taal om vir werklike kommunikasie gebruik te word, wat nooit as sodanig grammatikaal georden is nie.

Die vierde vereiste is die versekering van 'n redelike hoeveelheid invoer (Krashen 1982:128). Hoewel dit groot hoeveelhede invoer bevat, bied die grammatikavertaalmetode geen geleentheid vir leerders om met mekaar te kommunikeer of om aan werklike kommunikasie deel te neem nie (Aqel 2013:2470), wat skakeltolking wel aanmoedig. Chan (2015:76) en Prastyo (2015:171) merk op dat leerders reëls eksplisiet aanleer en dit passief aanvaar, maar nie die taal vir kommunikatiewe doeleindes kan gebruik nie, wat uiteindelik nie tot kommunikatiewe bevoegdheid bydra nie. Skakeltolking sal hierdie leemte ontenseglik die hoof bied deurdat die gebruik van taal vir kommunikasie die hoofdoel van die tegniek is. By skakeltolking is die hoeveelheid invoer ook redelik aangesien relatief kort stukke dialoog getolk moet word.

Wanneer Krashen (1985) se vereistes vir optimale invoer oorweeg word, kan daar dus in teorie afgelei word dat die grammatikavertaalmetode tekortsiet terwyl skakeltolking slaag.

## **5.2 Kommunikatiewe taalonderrig**

Kommunikatiewe taalonderrig, in teenstelling met die grammatikavertaalmetode, het sy oorsprong in die revolusionêre kommunikatiewe benadering<sup>5</sup> wat in die 1970's die aandag van linguistiese bevoegdheid na kommunikatiewe bevoegdheid verskuif het. Die hoofdoel is kommunikasie en taalverwerwing, waar die voorveronderstelling is dat taal altyd in 'n sosiale

konteks aangebied word waarvan dit nie geskei moet word nie (Chang 2011:16). Die benadering is leerdergesentreerd, waar taalaanbieders (onderwysers, dosente en tutors) die rol van fasiliteerders in die kommunikatiewe aktiwiteite vervul deur leerders se interaksie waar te neem en hulle te lei (Montaño-González 2017:482). Aangesien sowel kommunikatiewe taalonderrig as skakeltolking kommunikatief van aard is, sal dit vergelyk word aan die hand van die drie beginsels waarop kommunikatiewe taalonderrig gebou is ten einde te bepaal wat die ooreenkomste en verskille is.

Volgens Layton (1985:70) en Kaempfer en Barahona (2011:16) is kommunikatiewe taalonderrig met drie hoofbeginsels ontwikkel. Die eerste beginsel is dat kommunikatiewe aktiwiteite in konteks taalverwerwing aanhelp, waar die tweede taal as 'n kommunikasiemiddel in plaas van 'n stel reëls of vorme beskou word. Kommunikatiewe taalonderrig beklemtoon aktiwiteite en speletjies wat taal vir werklike kommunikasie bo kunsmatige grammatikaoefeninge gebruik (Pym 2013:152). Skakeltolking voldoen ook aan hierdie beginsel aangesien die aktiwiteite in 'n spesifieke kommunikatiewe konteks plaasvind en taal as 'n buigsame kommunikasiemiddel beskou word. Die tweede beginsel ondersteun die idee dat aktiwiteite wat op betekenis fokus, taalverwerwing bevorder, waar invoer verteenwoordigend moet wees van 'n wye reeks betekenisvolle outentieke diskoerse wat vir die leerders se behoeftes geskik is. Soos voorheen afgelei, moedig skakeltolking die soeke na betekenis aan en kan dit by leerders se spesifieke behoeftes aangepas word. Die derde beginsel hou verband met die voordele van betekenisvolle taalgebruik in die taalverwerwingsproses. Die gebruik van skakeltolking as onderrigtegniek ondersteun ook betekenisvolle taalgebruik aangesien dit 'n doelgerigte aktiwiteit is wat suksesvolle kommunikasie verg. Hierdie drie beginsels sluit aan by Krashen (1981) se teorie aangaande taalverwerwing in plaas van taalaanleer. Krashen (1981:10) moedig werklike kommunikasie in die klaskamer aan en verkies daarom taalverwerwing bo taalaanleer. Om 'n taal te verwerf, moet 'n persoon daaraan blootgestel word en aangemoedig word om dit te gebruik; 'n eienskap waaraan kommunikatiewe taalonderrig en skakeltolking voldoen deur taalverwerwing te huisves. Skakeltolking het dus verskeie kenmerke met kommunikatiewe taalonderrig gemeen.

Die leerder se taak is om die vermoë te verwerf om geskikte taalkombinasies te skep wanneer betekenis vir 'n wye reeks kontekste aan vorme en grammatikale kategorieë gekoppel word. Dit word ontwig deur onderrigmetodes wat op ekwivalensie gebaseer is, soos die grammatika-vertaalmetode (Layton 1985:72). Hierdie metodes skep 'n prentjie waar die tweede taal in die skaduwee van die eerste taal funksioneer, wat kommunikatiewe taalonderrig poog om te vermy. Dit bring die bespreking by die belangrikste verskil tussen kommunikatiewe taalonderrig en skakeltolking in die klaskamer, naamlik die gebruik en status van die eerste taal. Volgens Pym (2013:15) is daar 'n tendens, wat berus op die perspektief dat tale onafhanklike stelsels is, dat tweedetaalonderrig die suksesvolste is wanneer die eerste taal uitgesluit word. Kommunikatiewe taalonderrig is op die rasionaal gebou dat die eerste taal in die pad van tweedetaalverwerwing staan (Chan 2015:75). Die benadering dring dus daarop aan om tweedetaalbetekenis uitsluitlik in die tweede taal te beoefen, terwyl skakeltolking noodwendig die aanwesigheid van die eerste taal behels. Argumente vir die gebruik van die eerste taal in die klaskamer is egter volop.

Atkinson (1987:243–6) en Alrefaai (2013:15) lys verskeie voordele van die gebruik van die eerste taal in die klaskamer: Dit is nuttig om response uit te lok, begrip te kontroleer, instruksies te gee, samewerking te vestig, vrae te vra, gemak te verseker, 'n positiewe verhouding tussen leerder en taalaanbieder te skep, metodologie te bespreek, dit te versterk wat reeds geleer is,

betekenis te kontroleer, te assesseer en vaardighede soos parafrasering, verduideliking en vereenvoudiging te bevorder. Chan (2015:81) voeg by dat die eerste taal kreatiwiteit en taalverwerwing bevorder en die druk verminder wat met die aanleer van 'n ander taal verband hou. Die doeltreffende implementering van tegnieke soos skakeltolking behoort leerders op die ooreenkomste en die verskille tussen hulle twee tale attent te maak, terwyl dit steeds twee afsonderlike stelsels bly.

Die gebruik van die eerste taal onderskei dus skakeltolking van kommunikatiewe taalonderrig in teorie as 'n gunstiger taalonderrigtegniek.

### 5.3 Pedagogiese vertaling

Die term *pedagogiese vertaling* verwys na vertaling as taalonderrigtegniek (Marqués-Aguado en Solís-Becerra 2013:39). Pedagogiese vertaling maak normaalweg gebruik van grammatika-, literêre en toepassingsoefeninge as 'n manier om leerders se aanleer van grammatika en woordeskat na te gaan (Lederer 2005:141). In die huidige kommunikatiewe paradigma word daar voorgestel dat bemiddeling as 'n vorm van pedagogiese vertaling gebruik word. Aangesien tolking as die verbale eweknie van vertaling beskou word, sal skakeltolking met pedagogiese vertaling vergelyk word aan die hand van riglyne om vertaling suksesvol binne 'n kommunikatiewe paradigma te implementeer.

Die eerste riglyn is om outentieke materiaal met 'n werklike kommunikatiewe doel te gebruik en om 'n begeerte vir kommunikasie te stimuleer (Popovic 2007; Alrefaai 2013:18). Wanneer pedagogiese vertaling deur 'n kommunikatiewe lens waargeneem word, beklemtoon dit nie die natuurlike gebruik van taal vir kommunikasie nie. Pedagogiese vertaling word al vir dekades beoefen, maar die doeltteks dien bloot as hulpmiddel om leerders se tweedetaalvaardigheid te verbeter (Marqués-Aguado en Solís-Becerra 2013:38). Dit is dus nie 'n doel op sigself nie, maar eerder 'n middel, waar leerders nie normaalweg weet waarom hulle die teks vertaal nie. Ostarhild (1985:44) en Munro (1999:5) argumenteer dat vertaling nie vir leerders die geleentheid bied om op die kommunikatiewe effek te fokus en taal as 'n buigsame kommunikasiemiddel te gebruik nie. Skakeltolking stel leerders in staat om leksis en grammatika te verken om 'n duidelike en onmiddellike doel te bereik wanneer hulle as bemiddelaars in 'n drierigting-interaksie optree. Dit is werklike kommunikasie aangesien die dialoog outentiek saamgestel word namate die gesprek vorder. Die interaksie sal ook 'n werklike doel dien aangesien die twee gespreksgenote om 'n spesifieke rede in verskillende skakeltolksituasies met mekaar wil kommunikeer, byvoorbeeld 'n onderhoud, iemand wat rigtingaanwysings vra, 'n mediese konsultasie, ensovoorts.

Die tweede riglyn is om vir 'n gehoor te vertaal (Popovic 2007; Alrefaai 2013:18). Vertaling is 'n visuele medium wat die dimensie van ruimte behels, terwyl tolking 'n akoestiese medium is wat die dimensie van tyd betrek (Townson 1985:61). Die vertaler is volgens Keith (1984:309) en Lederer (2005:9) nie teenwoordig wanneer die doeltteks gebruik word nie en werk teksgebonde in relatiewe isolasie. Die afstand tussen die vertaler en die bronteks is dus groter as die afstand tussen die tolk en die bronteks. In skakeltolking is daar nabyheid aan die gespreksgenote en hulle diskoers soos hulle dit bedoel. Die tolke is aktiewe deelnemers aan die diskoers; hulle deel die omgewing, die produksietoestande, die ontvangs van die diskoers en die onderwerp met die gespreksgenote (Lederer 2005:9). Wanneer skakeltolking plaasvind, is die sender en die ontvanger albei fisies sigbaar, wat die kommunikatiewe doel duidelik maak. Die leerders maak beurte om aktief aan die drietalinteraksie deel te neem, en die res van hulle

maak deel van 'n werklike gehoor uit. Dit is boonop voordelig dat leerders beurte kan maak omdat tolking kognitief dreinerend is. Die gespreksgenote het spesifieke rolle om te vervul, waar hulle effektief 'n kommunikatiewe vakuum sal vermy en vir 'n teenwoordige gehoor sal tolk.

As 'n derde riglyn merk Popovic (2007) op dat leerders aangemoedig moet word om op betekenis in plaas van woorde in isolasie te fokus. Oefeninge in geskrewe vertaling is geneig om 'n lineêre benadering tot teksverwerking aan te moedig terwyl die verskillende vorme van skakeltolking aan die leerder die uitdaging stel om betekenis in 'n taal te konstrueer (Munro 1999:7). Kalina (2000:11–6) en Kaempfer en Barahona (2011:23) verduidelik dat tolking van vertaling verskil deurdat dit 'n leerder met kommunikasie, betekenis en bedoeling lei, terwyl vertaling 'n leerder dwing om op die woorde en struktuur in 'n teks te fokus. Volgens Pym (2018:206) kan die verkeerde fokus maklik veroorsaak dat leerders letterlik vertaal, wat vlotheid en akkuraatheid negatief beïnvloed. In teenstelling met voorbereide tekste, word daar met skakeltolking van leerders verwag om betekenis bo woord- en sinsvlak te onttrek in spontane uitings wat deur die dinamika van die kommunikatiewe situasie voortgebring word.

Pym (2013:11) identifiseer die finale riglyn as 'n behoefte aan fokus op gesproke taal en uitspraak. In pedagogiese vertaling is daar 'n neiging om praktyk in luister en praat uit te sluit en bewyse dui daarop dat dit nie gesproke vlotheid kan aanhelp nie (Machida 2011:741; Pym 2013:38). Skakeltolking, aan die ander kant, is voordelig om leerders vertrouwd te maak met sekere elemente van illokutiewe handeling in gesproke taal aangesien 'n aangesig-tot-aangesig-gesprek op verskeie instrumentele maniere benut kan word (Keith 1985:7). Die eerste kategorie is algemene spraakhandelinge, soos die bekendstelling van gespreksgenote, om 'n bewering te maak, om saam te stem of nie saam te stem nie, te impliseer, toe te gee, te ontken, aan te haal, te weerlê en inligting aan te vra. Die tweede kategorie is organisatoriese spraakhandelinge, naamlik die aandui van die begin of einde van 'n gesprek, die bekendstelling van nuwe onderwerpe en terugverwysing na aspekte wat voorheen gestel is. Die leerder se kommunikatiewe bevoegdheid word gestimuleer wanneer aktiwiteite uitgevoer word wat resepsie, produksie, interaksie en bemiddeling behels, wat nodig is om die waarde van verskeie soorte betekenis te leer wat in elke uiting ingebed is (Pym 2013:127). Dit word verskaf deur skakeltolking as onderrigtegniek te gebruik.

Ek stem saam met Layton (1985:72), Pym (2013:37) en Chan (2015:85) dat pedagogiese vertaling nie 'n geskikte tegniek in die vroegste stadia van taalverwerwing is nie, maar later nuttig in die verbetering van skryfvaardighede kan wees. Die argument word egter aanvaar dat skakeltolking teoreties effektief in 'n kommunikatiewe paradigma geïmplementeer kan word en dus bo pedagogiese vertaling uitstyg.

## 6. Skakeltolking as invoer, interaksie en produksie

Om skakeltolking as taalonderrigtegniek te oorweeg, moet die verband tussen tolking en taalverwerwing ondersoek word. In hierdie afdeling word skakeltolking met die tweedetaalverwerwingsteorie versoen om die tweede navorsingsvraag te beantwoord: Hoe kan skakeltolking as onderrigtegniek met tweedetaalverwerwingsteorie versoen word? Hier word daar spesifiek gekyk na die invoerhipotese (Krashen 1982), die interaksiehipotese (Long 1996) en -benadering (Gass en Mackey 2015), die produksiehipotese (Swain 1985) en tolking as

interaksie (Wadensjö 1998) as teorieë. Die bevindinge behoort uit te wys of skakeltolking as onderrigtegniek effektief teoreties sinvol vir tweedetaalverwerwing geïmplementeer kan word. Die bespreking word tematies verdeel in invoer, interaksie en produksie.

### 6.1 Invoer

Soos vroeër genoem, stel Krashen (1982) se invoerhipotese dat taalaanleerders vordering maak wanneer hulle invoer verstaan wat effens bo hulle individuele tweedetaalvlak is. Wanneer tolking as taalonderrigtegniek oorweeg word, moet daar in ag geneem word dat bevoegdheid die twee betrokke tale as die A-taal en die B-taal identifiseer, waar die A-taal die eerste taal of moedertaal is, en die B-taal die tweede taal. Lederer (2005:156) verduidelik dat leerders die B-taal goed genoeg moet ken om die inhoud te verstaan en hulle beheersing van die A-taal te gebruik om die boodskap uit te druk. Dit dui op 'n behoefte om aandag aan die invoer te skenk om te verseker dat die leerders in staat sal wees om spraakproduksie te lewer.

Lederer (2005:23–4) bespreek drie vlakke van begrip wanneer 'n uiting (die invoer) in skakeltolking gedekodeer of verwerk word. Die eerste vlak is om die linguistiese komponente te verstaan, wat sintaksis, woordeskat, morfologie en ander grammatikale komponente insluit. Die tweede vlak is om te verstaan wat implisiet is, wat bereik word deur die gespreksgenoot se doelwitte in ag te neem. 'n Voorbeeld sou wees 'n verdwaalde eerstejaarstudent wat 'n groep studente vra of hulle weet waar die Neelsie is. Die studente sal nie bloot “ja” antwoord nie; hulle sal vir die student aanwysings gee aangesien dit implisiet in die vraag is dat die student hulp nodig het om die bestemming te bereik. Die laaste stap is om wêreldkennis, kontekstuele kennis en buitetalige kennis te gebruik om betekenis en bedoeling te verbind. Lederer (2005:156) merk verder op dat 'n persoon se kennis van 'n taal altyd wyer strek as wat aktief gebruik word. Om 'n voorstelling van hierdie bevoegdheid te verskaf, is dit nodig om die gravitasiemodel van taalbeskikbaarheid in (skakel)tolking te bespreek.

Die gravitasiemodel van taalbeskikbaarheid is 'n konseptuele raamwerk wat die aktiewe en passiewe kennis van 'n individu se taal by wyse van woorde en reëls in 'n aktiewe en passiewe sone verteenwoordig (Gile 2009:226). Woorde en strukture in die taal word meer beskikbaar vir aktiewe gebruik wanneer dit gestimuleer word en minder beskikbaar wanneer dit nie gestimuleer word nie. Wat begripsprobleme met invoer in tolking betref, kan een van twee probleme ontstaan: Die brontaalterm is onbekend aan die tolk en die betekenis kan nie opgeroep word nie, of die brontaalterm is bekend aan die tolk maar stimulasie daarvoor was onvoldoende en die betekenis kan nie betyds opgeroep word nie. Produksieprobleme kan ook ontstaan wanneer die vereiste doeltaalterm onbekend aan die tolk is, of wanneer die vereiste doeltaalterm bekend aan die tolk is maar in die passiewe sone lê en nie betyds vir aktiewe gebruik opgeroep kan word nie. Gile (2009:230) beklemtoon dat aktiewe stimulasie soos praat of skryf effektiewer is om taal vir gereelde en effektiewe gebruik beskikbaar te stel as passiewe stimulasie soos lees en luister. Reinders (2005:71) bevestig dat hierdie verskynsel – opvallendheid (“saliency”) – ook in tweedetaalverwerwing ter sprake is: Leksikale items of vorme wat opvallender vir die leerder is, is eenvoudiger om te begryp en sal vinniger verwerk word. 'n Duidelike vereiste vir die toepaslikheid van hierdie model op taalonderrig is egter dat leerders genoeg woorde in albei sones benodig om uitings te verstaan en te produseer. Omdat leerders se taalbevoegdheid van so 'n aard moet wees dat invoer verstaan en produksie gelewer moet word, word skakeltolking vir tweedetaalverwerwing in stede van vreemdetaalverwerwing voorgestel. Invoer moet dus in sommige gevalle aangepas kan word om te verseker dat leerders

oor die nodige kennis beskik, hetsy aktief of passief, om die taak uit te voer en begrips- en produksieprobleme te vermy.

Krashen (1985) sny nie moontlike begrips- en produksieprobleme in die invoerhipotese aan nie. Volgens hom kan twee aspekte uit die invoerhipotese afgelei word (Krashen 1985:2): Eerstens is spraakproduksie nie die oorsaak van verwerwing nie, maar eerder die uitkoms, wat deur verstaanbare invoer bereik word om bevoegdheid te bou. Hierdie stelling strook uiteraard nie met skakeltolking nie, aangesien spraakproduksie as aktiewe stimulasie vereis word. Tweedens word gestel dat indien daar genoeg invoer is, die vereiste grammatikale kennis outomaties verskaf sal word. Ek stem nie saam met hierdie stelling nie, aangesien 'n leerder 'n stelling met die korrekte grammatika kan verstaan sonder om self die grammatikaal korrekte weergawe te kan produseer. Daar kan dus afgelei word dat die invoerhipotese nie voldoende vir die doel van hierdie studie is nie, aangesien invoer aangepas moet kan word. Liu (2015:144) beklemtoon dat die invoerhipotese met interaksie en produksie verryk moet word, met interaksie die volgende verskynsel wat bespreek word.

## 6.2 Interaksie

Long (1996) se interaksiehipotese en Gass en Mackey (2015) se uiteindelijke interaksie-benadering bepaal dat taal deur blootstelling aan invoer, interaksie, terugvoer en produksie verwerf word. Interaksie is, eenvoudig gestel, die gesprekke waaraan taalaanleerders deelneem. Die interaksiebenadering hou verband met die invoerhipotese deurdat blootstelling aan invoer as noodsaaklik beskou word, maar verskil daarvan deurdat dit beweer dat invoer nie uitsluitlik voldoende vir taalverwerwing is nie. Aan die kern van die interaksiebenadering is die wyse waarop leerders met invoer omgaan. Tweerigtinginteraksie tussen deelnemers fasiliteer verwerwing deur meer betekenisonderhandeling toe te laat, wat uiteindelik verstaanbare invoer aan die leerder verskaf (Gass en Selinker 2008:317). Betekenisonderhandeling vind plaas wanneer die gespreksdeelnemers 'n stryd ervaar om uitings te verstaan of te produseer, en ander woorde gebruik word om die boodskap oor te dra en hulself verstaanbaar te maak. Betekenisonderhandeling speel 'n prominente rol in die leerproses aangesien die leerders en die ander deelnemers hulle uitings interaktief kan aanpas as 'n manier om wedersydse begrip te bereik (Loewen 2012:25). Reinders (2005:74) bevestig dat betekenisonderhandeling die frekwensie en uiteindelik die opvallendheid van invoer verhoog. Dit laat dus toe dat invoer vir die betrokke leerder gewysig kan word, met die gevolg dat daar aan die spesifieke leerder se  $i+1$  voorsien word.

In skakeltolking word uitings beskou as aktiwiteite wat deel van gesitueerde interaksies vorm en wat vir die deelnemers sin maak na gelang van die situasie, aantal deelnemers en hulle onderlinge betrokkenheid. Wadensjö (1998:79) voeg by dat die *ad hoc*-tolk geneig is om tussen partye te bemiddel, veral in 'n informele situasie soos skakeltolking, deurdat betekenis voortdurend tussen die deelnemers in 'n sosiale interaksie gevestig en hervestig word. Dit is ook die geval vir tweedetaalverwerwing, waar betekenis voortdurend onderhandel en heronderhandel word. Op hierdie wyse word die reaksies van die tolk op die primêre deelnemers se uitsprake as buigsaam beskou, eerder as vooraf vasgestel (Wadensjö 1998:36). Interaksie in skakeltolking is dus 'n manier om uitings in 'n gegewe konteks voortdurend te evalueer, wat dit in verband met betekenisonderhandeling in tweedetaalverwerwing bring.

Terugvoer word verskaf wanneer betekenis in tweedetaalverwerwing onderhandel word. Die interaksiebenadering is gemoeid met implisiete terugvoer om uit te lig watter inhoud in die

uiting onverstaanbaar en/of verkeerd was (Reinders 2005:74). Negatiewe terugvoer help leerders om die gaping tussen die invoer en hulle eie produksie te sien, en dan uitings te herformuleer en derhalwe die nuwe inligting oor die tweede taal te stoor (Reinders 2005:67–9). Die ander deelnemers kan ook die akkurate vorms modelleer, wat die leerders help om grammatikale aspekte te verwerf wat hulle nog nie heeltemal bemeester het nie (Ellis 1997:47). In die konteks van tolking as interaksie beklemtoon Wadensjö (1998:236) ook dat wedersydse terugvoer in tolkbemiddelde interaksies belangrik is en in die proses benut behoort te word.

Betekenisonderhandeling en negatiewe terugvoer word moontlik gemaak deur die gebruik van interaksiestrategieë (Ellis 2015:149), naamlik strategieë wat leerders teëkom of self gebruik om hulle problematiese uitings te verander. Long (1996:418–44) en Gass en Mackey (2015:185–9) identifiseer uitlokking, bevestigingskontrole, begripskontrole en omwerkings as interaksiestrategieë. Uitlokking moedig leerders aan om hulle eie uitings reg te stel sonder dat hulle met die korrekte vorme gehelp word. 'n Voorbeeld sou wees om 'n verduidelikingsversoek te rig met *Wat is X?* of om die foutiewe term of frase bloot te herhaal. Bevestigingskontrole is uitings wat aandui dat daar 'n verkeerde interpretasie was, byvoorbeeld *Bedoel jy X?* Die funksie van begripskontrole is om te verifieer dat 'n deelnemer 'n stelling of vraag verstaan het, byvoorbeeld *Verstaan jy?* en *Moet ek herhaal?* Omwerkings is herformulerings van die leerder se onsuksesvolle uitings deur die toepaslike doeltaalvorm te gebruik terwyl die oorspronklike betekenis behoue bly, byvoorbeeld die herformulering van die leerder se *Dit lekker na Ja, dit is lekker*. Hierdie strategieë se mate van sagte regstelling is die ideaalste aangesien dit sensitiwiteit vir foute sal skep en steeds leerders sal motiveer om aandag aan taalvorme te gee. Laastens noem Nassaji en Fotos (2011:78) dat nieverbale gedrag soos gebare deel van interaksiestrategieë uitmaak, byvoorbeeld om kop te skud om wanbegrip aan te dui.

Wadensjö (1998:106–7) se tipologieweergawes bepaal dat tolke se uitings nabye, uitgebreide, opgesomde, of minder of meer eksplisiete weergawes van die oorspronklike uitings kan wees. Uitinge kan wel ook nuweergawes (“non-renditions”) wees, wat beteken dat daar 'n reaksie op die uiting self is wat nie as 'n vertaling daarmee ooreenstem nie (Wadensjö 1998:108). Nuweergawes verklaar die kompleksiteit van spontane tolkbemiddelde interaksie soos dit voortdurend deur die deelnemers gevorm word. Dialoog in skakeltolking word aldus Wadensjö (1998:201) en Sandrelli (2001:176) deur onderbrekings, kommentaar, tekens van onsekerheid, ensovoorts gekenmerk. Om die uiting te verstaan, is die eerste belangrike faktor om misverstande of wankommunikasie te voorkom. Verskeie kenmerke van diskoers kan op misverstande of wankommunikasie dui (Wadensjö 1998:201), en die tolk se hoofdoel is om suksesvolle kommunikasie te verseker. Om misverstande te vermy, stel Keith (1985:6–7) voor dat die primêre gespreksgenoot weier om die uiting te begryp, wat die taalaanleerder dwing om te heroorweeg. Blinstrubaité (2000:132) beklemtoon dat dit onvermydelik vir skakeltolke is om in te gryp wanneer boodskappe oorgedra en kommunikasie gekoördineer word. Misverstande kan voorkom word deur voorsiening te maak vir nuweergawes, soos verduidelikingsversoeke, kommentaar, onderbrekings, herhalings, ensovoorts (Blinstrubaité 2000:131). Dit moet op so 'n manier geskied dat die leerder se aandag op die fout gevestig word sonder om die gesprek te onderbreek, wat nuweergawes aan interaksiestrategieë in tweedetaalverwerwingsteorie gelykstel. Deur middel van nuweergawes of interaksiestrategieë kan invoer dus aangepas word om die leerder se behoeftes te akkommodeer. Interaksie help leerders fundamenteel ook met die skep van betekenis, naamlik produksie (Ortega 2013:62), wat nou bespreek word.



### 6.3 Produksie

Swain (1985) het deur middel van 'n empiriese studie bevind dat taalaanleerders nie hoë vlakke grammatikale en sosiolinguistiese bevoegdheid in hulle tweede taal bereik sonder om produksie te beoefen nie, en het daarvolgens die produksiehipotese geskep. In hierdie sin is verstaanbare invoer onvoldoende en is produksie nodig vir taalverwerwing (Gass en Selinker 2008:326; Ellis 2015:158). Verstaanbare invoer moet aangemoedig word, maar kommunikatiewe sukses moet ook verreken word (Krashen 1985:103), wat deur produksie aangevul word. Swain (1985:249) verwys na verstaanbare of gemodifiseerde produksie, waar die taalaanleerder gedruk word om 'n boodskap akkuraat, samehangend en toepaslik oor te dra.

Skakeltolke neem in wese aan 'n drierigtinginteraksie deel, wat beteken dat uitings hoogs gekontekstualiseer is en die leerder 'n aktiewe deelnemer is wat kan ingryp waar nodig. Lederer (2005:35–6) beskryf die drie vlakke van produksie in tolking. Die eerste vlak is deverbalisering, naamlik die geskikte formulering van idees soos verstaan deur die tolk, gevolg deur die vlak van verifiëring: Is dit geskik vir die teikengehoor en eksplisiet genoeg om verstaan te word? Laastens moet die tolk se ekwivalente vorms altyd getrou aan die spreker se bedoeling bly. Dit is implisiet dat gemodifiseerde produksie toegelaat moet word om aan hierdie vereistes te voldoen. Die interaksiebenadering heg groot waarde aan gemodifiseerde produksie wat leerders aanmoedig om buite hulle huidige taalkennissfeer te beweeg (Ellis 2015:145). Die tradisionele perspektief van produksie word in die interaksiebenadering hervorm aangesien dit nie meer uitsluitlik geag word as 'n manier om bestaande kennis uit te druk nie, maar eerder 'n kreatiewe manier word om kennis te skep, soos in 'n interaktiewe skakeltolkaktiwiteit.

Gemodifiseerde produksie maak leerders bewus van oneffektiewe kommunikasie van hulle kant af (Gass, Abbuhl en Mackey 2012:8), wat die weg vir herassessering baan waar leerders kan besef watter grammatikale kennis by hulle ontbreek. Leerders kry ook 'n kans om proeflopies te doen en terugvoer oor die sukses daarvan te ontvang (Ellis 2015:158). Hulle kan dus iets probeer, byvoorbeeld die proeflopie-uiting “twee klein kind”, waarop daar gereageer word met die vraag “twee klein *wat?*”, en dan die gemodifiseerde produksie “twee klein kinders” by die leerder uit te lok. Op hierdie manier kan die interaksie die leerder se aandag op 'n nuwe of selde gebruikte leksikale item of grammatikale konstruksie vestig om sodoende tweedetaalverwerwing te bevorder. Dit sal klaarblyklik die leerder se gravitasiemodel aanhelp. Laastens dien produksie as basis vir metalinguistiese refleksie, waar leerders aktief oor hulle eie produksie kan besin (Ellis 2015:158). Leerders word effektief gedruk om hulself verstaanbaar te maak en self oplossings te identifiseer. Die wysiging kan óf deur die leerder geïnisieer word (Ellis 2015:145), óf deur terugvoer van een van die ander sprekers met behulp van interaksie strategieë aangemoedig word. Invoer en produksie kan op sowel betekenis as vorm fokus wanneer leerders hoofsaaklik aandag aan begrip skenk, maar ook aan linguistiese vorme wanneer nodig (Ellis 2015:146). Savignon (2002:7) spreek 'n behoefte aan 'n klem op vorm uit omdat kommunikasie nie ter uitsluiting van struktuur en grammatika kan plaasvind nie. Taalaanleerders kan byvoorbeeld nie bloot *gister* as 'n aanduiding van verlede tyd in *Ek het gister gaan draf* aflei wanneer daar ook van hulle verwag word om hulle eie produksie te lewer nie. Hulle sal ook *het* as 'n aanduiding van verlede tyd moet aflei om te keer dat hulle hul eie produksie foutiewelik as *Ek gister gaan draf* formuleer. Daar kan dus geargumenteer word dat gemodifiseerde produksie in 'n skakeltolkaktiwiteit 'n unieke en subtiele fokus op grammatika moontlik maak, wat nog 'n leemte in kommunikatiewe taalonderrig aansny en skakeltolking teoreties as 'n gunstiger onderrigtegniek bestempel.

## 7. Skakeltolking en die affektiewefilterhipotese

Optimale tweedetaalverwerwing word gefasiliteer deur verstaanbare invoer, interaksie, gemodifiseerde produksie, algehele aandag aan vorm en, laastens, 'n goeie gesindheid en motivering (Ortega 2013:79). Navorsing het bevestig hoe verskeie affektiewe aspekte die proses van tweedetaalverwerwing direk beïnvloed, en dit vorm die grondslag van die affektiewefilterhipotese (Krashen 1982:22). Hierdie hipotese stel dat die leerders se affektiewe filter laag moet wees om verwerwing toe te laat, wat deur verskeie faktore beïnvloed word. Die laaste navorsingsvraag is: Wat is die potensieële tekortkominge van skakeltolking as onderrigtechniek (indien enige) en hoe kan dit oorbrug word? Dit is dus noodsaaklik om hierdie faktore – spesifiek motivering, aanleg en angs – teoreties te ondersoek met betrekking tot hoe dit deur skakeltolking geraak word en hoe dit hanteer kan word.

### 7.1 Motivering

Taalaanleerders met hoë motivering presteer oor die algemeen beter in tweedetaalverwerwing (Krashen 1982:31). Pym (2013:19) beklemtoon ook die belangrikheid van motivering in tweedetaalverwerwing, wat afhanklik is van leerders se gesindheid jeens die onderrigmetode. As komplekse verskynsel het motivering 'n effek op die mate waarin leerders bereid is om te volhard wanneer hulle voor 'n uitdaging te staan kom, asook die vlak van sukses wat hulle sal ervaar wanneer hulle 'n taak uitvoer (Hong 2008:63). Die waarde van selfvertroue of selfdoeltreffendheid en taalverwerwing sal alles bydra tot 'n uiters belangrike hoë motiveringsvlak. Tolking kan 'n probleem vir motivering inhou deurdat 'n strategie benodig word om boodskappe te hanteer wat slegs gedeeltelik of onvolmaak deur die leerder verstaan of geformuleer word. Om nie te weet hoe om die uiting te vertaal nie, kan die leerder se selfvertroue en motivering knou.

Selfvertroue is 'n tersaaklike motiveringsfaktor aangesien leerders met meer selfvertroue en 'n beter selfbeeld geneig is om beter in die tweedetaalverwerwingsproses te presteer (Krashen 1982:31). Selfdoeltreffendheid is 'n bepaalde soort selfvertroue wat leerders ervaar wanneer hulle 'n spesifieke taak suksesvol voltooi (Hong 2008:63). Leerders met lae selfdoeltreffendheid glo pogings om te probeer kommunikeer sal hulle onvermoë blootstel, en daarom sal hulle liever kommunikasiepogings vermy. Leerders met 'n hoë selfdoeltreffendheidsvlak glo dat hulle vermoëns met leer en oefening sal verbeter en hulle weet ook dat foute deel van die proses vorm. Dit is dus nodig om 'n omgewing te skep waarin leerders daarvan bewus is dat foute geduld en selfs aangemoedig word. Enige persoon sal foute maak, soos om te onderbreek, onnodig te herhaal of te stamel (Prieto-Arranz 2002:212). Dit vorm deel van spontane gesprekvoering, wat uiteindelik die doel is.

Wanneer hulle tolk, betrek leerders hulself by die taak deur te soek na kreatiewe oplossings vir probleme – oplossings wat nie altyd tot linguistiese kennis beperk is nie. Hierdie uitdagende aspek van tolking blyk 'n bron van die studente en leerders se genot sowel as betrokkenheid by die taak te wees (Takimoto en Hashimoto 2010:93). Hulle selfdoeltreffendheid sal ontwikkel en hulle motivering sal verhoog wanneer hulle besef dat hulle probleme kan oplos wanneer hulle die regte strategieë gebruik. Dit is waar interaksiestrategieë ter sprake kom. Sodra leerders weet hoe en wanneer om hierdie strategieë te gebruik of aan te moedig, sal hulle enige kommunikasieprobleme oplos wat hulle ondervind. Voordat 'n skakeltolkaktiwiteit aangepak word, moet leerders dus eers van interaksiestrategieë bewus gemaak word.

## 7.2 Aanleg

Aanleg is aldus Tavakoli en Jones (2018:14) een van die konsekwentste voorspellers van tweedetaalverwerwingsukses. Teenstanders van tolking as taalonderrigtechniek sal wys op die vele uitsakkers in professionele tolkkursusse (Towell 1985:99) en beweer dat dit nie gepas is vir taalaanleerdersvlak nie. In die konteks van hierdie studie word dit nodig geag om aanleg te bespreek, omrede daar volgens Ghiselli (2021:3) rekening gehou moet word met die feit dat tolking 'n kognitief moeilike taak vir taalaanleerders sonder ervaring of opleiding is. Daar moet dus bepaal word hoe hierdie moontlike uitdaging van skakeltolking as taalonderrigtechniek die hoof gebied kan word.

Skakeltolking veronderstel 'n sekere vlak van woordeskat en die vermoë om sintaksis vir aktiewe gebruik en begrip te hanteer (Ostarhild 1985:43). Altman (1985:13–4) lig vier vaardighede uit wat in 'n tolkoefening vir 'n taalaanleerder moeilik kan wees, naamlik nagenoeg vlotheid in die moedertaal, 'n goeie beheer van die tweede taal, sensitiwiteit vir die inhoud, asook openbare redevoering. Hierdie vier aspekte moet in gedagte gehou word wanneer 'n lesplan wat skakeltolking insluit, ontwerp word. Vlotheid en 'n goeie beheersing van die twee betrokke tale word vereis, en daarom kan skakeltolking met leerders van slegs 'n tweede taal en nie 'n derde of vreemde taal uitgevoer word nie. Een manier om sensitiwiteit vir die inhoud te hanteer, is om die onderwerp vroegtydig aan te kondig saam met ander brokke inligting oor die tema, byvoorbeeld wat die funksie van die interaksie is en wat die gespreksgenote hoop om te bereik. Verder is openbare redevoering 'n onvermydelike vaardigheid wat elke leerder in hul lewe sal moet baasraak, en is dus 'n waardevolle vaardigheid om deur middel van skakeltolking aan te leer.

Met betrekking tot aanleg moet die volgende aan die lig gebring word: Taalaanleerders kan vertaling as 'n onopgeleide vaardigheid en pedagogiese hulpmiddel gebruik om hulle kommunikatiewe vaardighede te verbeter. Whyatt (2018:49) maak die stelling “ons is almal vertalers” (eie vertaling), en beweer dat die vermoë om te vertaal vir alle tweetaliges beskikbaar is – 'n verskynsel wat Mason (1999:155) *natuurlike vertaling* noem. Dit kom voor asof die menslike brein geprogrammeer is om te vertaal wanneer die behoefte ontstaan. Vir ontwikkeling benodig dit eenvoudig ondersteunende omstandighede, soos beskryf in die affektiewefilterhipotese. Die sleutel is om 'n ontspanne omgewing te skep waar leerders almal mekaar ken en deur klem op die prettige leerervaring te lê. Die interaksie moet verkieslik nie geassesseer word nie en moet slegs as 'n informele oefening in tweedetaalkommunikasie dien. Aanleg behoort dus nie 'n deurslaggewende faktor te wees om die gebruik van skakeltolking in die klaskamer te verwerp nie.

## 7.3 Angs

Angs is 'n belangrike faktor, aangesien lae angsvlakke bevorderlik vir tweedetaalverwerwing blyk te wees (Krashen 1982:31). Die belowendste taalaanbieder is een wat verstaanbare invoer kan verseker in 'n situasie gekenmerk deur lae angs. Die laaste moontlike tekortkoming van skakeltolking as 'n taalonderrigtechniek is die stresvolle aard van die oefening, aangesien daar geargumenteer kan word dat die situasie 'n geestelike blokkasie vir taalverwerwing kan veroorsaak (Towell 1985:99), wat aandag moet geniet.

Towell (1985:97) wys uit dat leerders se tolkfoute weens die veeleisende, uitputtende en veral intydse aard van die taak plaasvind. Die oefening kan stresvol wees vir leerders wat daarvan

bewus is dat die sukses van kommunikasie geheel en al van hulle afhang (La Sala 2008:4). Wanneer leerders gespanne is, is hulle geneig om letterlik te begin vertaal in teenstelling met die identifikasie en oordra van betekenis (Ostarhild 1985:45). Om die geestelike blokkasie van die intydse taalproduksie te voorkom, moet die leerder ontspanne wees vir verwerwing om plaas te vind. Volgens Krashen (1981:47) is die tweedetaalklaskamer veronderstel om intensief te wees en behoort dit die leerder direk te betrek om effektief te wees. Gass en Mackey (2015:181) noem ook dat die beginpunt van interaksie is dat taalverwerwing deur kommunikatiewe druk gestimuleer word.

Skakeltolkaktiwiteite en groepinteraksies hoef egter nie formele en stresvolle ervarings vir leerders te wees nie. Voortolk oefeninge soos skadutolking en video's wat die aktiwiteit uitbeeld, kan gebruik word om leerders vir die skakeltolkaak voor te berei. Die affektiewe filter kan verlaag word wanneer leerders nie té gefokus op die voorkoming van foute is nie, maar eerder daarop fokus om 'n boodskap oor te dra (Krashen 1985:3). Die antwoord lê dan daarin om tydens die oefening nie te veel op foute te fokus nie, wat verantwoord word deur die tegniek se nie-ooglopende manier van regstelling deur middel van interaksiestrategieë. Leerders en taalaanbieders kan op hierdie manier sagkens foute korrigeer om die uitings verstaanbaar te maak sonder dat daar pertinent daarop gewys word (Gass en Mackey 2015:182–3), wat die stresvolle aard van skakeltolking verlig. Die affektiewe filter is op sy laagste wanneer leerders so betrokke by die vorming en begrip van die boodskap is dat hulle tydelik vergeet dat hulle 'n ander taal aanleer (Krashen 1985:3). Dit is wat skakeltolking as 'n taalonderrigtechniek vir die leerder moontlik maak – die wil en behoefte om as agent te dien om die boodskap oor te dra. Die afleiding is dus dat moontlike angs oor die gebruik van skakeltolking beheer kan word.

## 8. Bespreking van bevindinge

Met die vergelyking van skakeltolking met drie ander gewilde onderrigmetodes, -benaderings en -tegnieke, is dit duidelik dat skakeltolking in teorie as 'n gunstiger onderrigtechniek uitstaan. Om aandag aan invoer te skenk, is die grammatikavertaalmetode aan die hand van Krashen (1985) se vereistes vir optimale invoer met skakeltolking vergelyk. Skakeltolking voldoen aan die vereistes deur verstaanbare invoer met behulp van 'n fokus op betekenis en interaksie te verseker; interessante en relevante invoer met behulp van 'n reeks onderwerpe en die gebruik van die eerste taal te huisves; nie invoer grammatikaal te orden nie en luister-, praat- en uitspraakvaardighede te beklemtoon; en uiteindelik 'n redelike hoeveelheid invoer in die vorm van kort brokkies dialoog aan te moedig.

Weens die feit dat kommunikatiewe taalonderrig en skakeltolking albei kommunikatief van aard is, is dit vergelyk aan die hand van die drie beginsels waarop kommunikatiewe taalonderrig gebou is. Skakeltolking voldoen teoreties aan al drie die beginsels deur kommunikatiewe aktiwiteite in konteks te huisves; op betekenisvolle outentieke diskoers te fokus wat vir die leerders se behoeftes geskik is; en betekenisvolle, doelgerigte taalgebruik aan te moedig. Skakeltolking en kommunikatiewe taalonderrig verskil in dié opsig dat daar in kommunikatiewe taalonderrig slegs in die tweede taal gekommunikeer moet word, terwyl skakeltolking noodwendig die gebruik van sowel die eerste as tweede taal vereis. Die gebruik van die eerste taal is egter voordelig vir verskeie redes en behoort leerders bewus te maak van die ooreenkomste en die verskille tussen hulle twee tale terwyl dit steeds twee afsonderlike stelsels bly.

As die verbale eweknie van vertaling is skakeltolking met pedagogiese vertaling vergelyk aan die hand van riglyne om vertaling suksesvol binne 'n kommunikatiewe paradigma te implementeer. Skakeltolking as onderrigtegniek voldoen in teorie aan die riglyne deur outentieke skakeltolkinteraksies met 'n kommunikatiewe doel te huisves en 'n begeerte vir kommunikasie te stimuleer; 'n teenwoordige gehoor te hê waar die tolk sigbaar is en taalaanleerders wat nie aktief tolk nie die interaksie toeskou; 'n fokus op betekenis bo woord- en sinsvlak in spontane uitings teenoor woorde in isolasie te plaas; en 'n fokus op gesproke taal en uitspraak soos algemene en organisatoriese spraakhandelinge te plaas.

Met die teoretiese versoening van skakeltolking as onderrigtegniek met tweedetaalverwerwingsteorie, is die bespreking tematies volgens invoer, interaksie en produksie verdeel. Met invoer is daar bepaal dat daar 'n behoefte bestaan om invoer in skakeltolking van so 'n aard te maak dat spraakproduksie gelewer kan word. Omdat enige persoon, taalaanleerders ingesluit, se kennis van 'n taal altyd wyer strek as wat aktief gebruik word, is dit as die gravitasiemodel van taalbeskikbaarheid in Tolkwetenskap uitgebeeld. Die model bevestig dat invoer in sekere gevalle aangepas moet word om te verseker dat leerders oor die aktiewe of passiewe kennis beskik om skakeltolking uit te voer en begrips- en produksieprobleme te vermy. Krashen (1985) se invoerhipotese sny egter nie moontlike begrips- en produksieprobleme aan nie, en daarom word die afleiding gemaak dat die invoerhipotese nie voldoende vir skakeltolking as onderrigtegniek is nie.

Om die invoerhipotese aan te vul, is interaksie in die interaksiehipotese (Long 1996) en -benadering (Gass en Mackey 2015) bestudeer, waar betekenisonderhandeling en negatiewe terugvoer deur middel van interaksiestrategieë 'n beduidende rol speel. Betekenisonderhandeling stel gespreksdeelnemers in staat om hulle uitings interaktief aan te pas, wat soortgelyk is aan bemiddeling in skakeltolking as interaksie (Wadensjö 1998) waar betekenis voortdurend tussen die deelnemers gevorm word. Negatiewe terugvoer in tweedetaalverwerwing is met terugvoer in skakeltolking as interaksie versoen omdat albei gebruik word om wedersydse begrip te verseker. In tweedetaalverwerwing word interaksiestrategieë gebruik om foutiewe uitings implisiet uit te wys, naamlik uitlokking, bevestigingskontrole, begripskontrole, omwerkings en nieverbale gedrag. Soos interaksiestrategieë in skakeltolking as interaksie dien nuweergawes as reaksie op uitings met die doel om invoer so aan te pas dat gespreksdeelnemers se behoeftes geakkommodeer word en begrip en produksie sodoende bevorder word.

Daar is ook na die produksiehipotese (Swain 1985) gekyk omdat verstaanbare invoer onvoldoende is en produksie nodig is vir taalverwerwing. Die konsep van verstaanbare of gemodifiseerde produksie bepaal dat die taalaanleerders gedruk moet word om 'n uiting akkuraat, samehangend en toepaslik te produseer. Om aan die vereistes van produksie in tolking te voldoen, moet dit ook gemodifiseer kan word. Die afleiding is gemaak dat gemodifiseerde produksie in 'n skakeltolkaktiwiteit 'n unieke en subtiële fokus op grammatika verseker omdat gesproke uitings met behulp van interaksiestrategieë aangepas kan word.

Die teoretiese bespreking van skakeltolking aan die hand van Krashen (1982) se affektiewe-filterhipotese bring drie faktore te berde, naamlik motivering, aanleg en angs. Hoë motiveringsvlakke en lae angsvlakke bepaal dat 'n leerder meer geneig is om taal te verwerf. Tolking kan 'n probleem vir motivering inhou omdat boodskappe slegs gedeeltelik of onvolmaak deur die leerder verstaan of geformuleer kan word, wat die leerder se selfvertroue en selfdoeltreffendheid kan knou. 'n Omgewing moet geskep word waar leerders daarvan bewus is dat foute geduld en aangemoedig word, sowel as 'n doel dien om op die lang termyn beter

taalverwerwing te fasiliteer. Leerders se selfdoeltreffendheid en motivering sal ontwikkel wanneer hulle besef dat hulle probleme kan oplos wanneer hulle die regte strategieë – interaksiestrategieë – gebruik. Wanneer leerders weet hoe en wanneer om interaksiestrategieë te gebruik of aan te moedig, behoort hulle kommunikasieprobleme te kan hanteer.

Aanleg het ook aandag geniet as voorspeller van tweedetaalverwerwingsukses omdat skakeltolking 'n kognitief moeilike taak vir taalaanleerders sonder ervaring of opleiding kan wees. Daarom moet die tegniek slegs vir tweedetaalverwerwing aangewend word, die onderwerp en ander inligting moet vroegtydig bekendgestel word, en taalaanleerders moet natuurlike vertaling as 'n pedagogiese hulpmiddel gebruik om hulle kommunikatiewe vaardighede te verbeter. Verder moet 'n ontspanne atmosfeer en 'n prettige leerervaring geskep word, waar skakeltolking as 'n informele oefening dien en nie geassesseer word nie.

Die laaste moontlike tekortkoming van skakeltolking as taalonderrigtechniek is hoë angsvlakke, omdat die intydse situasie 'n geestelike blokkasie vir taalverwerwing kan veroorsaak. Hoewel die tweedetaalklaskamer intensief behoort te wees om effektief te funksioneer, hoef skakeltolking nie 'n stresvolle oefening te wees nie. Voortolk oefeninge soos skadutolking en video's kan bekendgestel word om taalaanleerders vir die taak voor te berei. Verder moet daar nie op leerders se foute gefokus word nie, wat moontlik gemaak word deur die nie-ooglopende regstellingswyse wat interaksiestrategieë bied. Leerders moet so betrokke by die taak wees en hulself so in die karakters inleef dat hulle vergeet hulle verwerf 'n taal. Dit is hoe skakeltolking die affektiewefiltervlakke handhaaf.

## 9. Slot

Weens 'n behoefte daaraan om vertaling as kommunikatiewe onderrigtechniek in tweedetaalverwerwing te hervorm, is daar in hierdie artikel teoreties ondersoek ingestel na skakeltolking as taalonderrigtechniek. Die doel is om skakeltolking as onderrigtechniek en die relevante tweedetaalverwerwingsteorie te ondersoek om te bepaal of skakeltolking as kommunikatiewe tweedetaalonderrigtechniek kan funksioneer en 'n argument vir die empiriese ondersoek daarna te bied. Skakeltolking as onderrigtechniek en die tweedetaalverwerwingsteorie – spesifiek die invoerhipotese, die interaksiehipotese, die produksiehipotese en die affektiewefilterhipotese – dien as teoretiese raamwerke, en 'n beskrywende navorsingsmetodologie is gebruik om die literatuur kwalitatief te ontleed en 'n breë blik op die verskynsel *skakeltolking as taalonderrigtechniek* te bied. Drie navorsingsvrae is beantwoord.

Vir die eerste navorsingsvraag is die grammatikavertaalmetode, kommunikatiewe taalonderrig en pedagogiese vertaling met skakeltolking as taalonderrigtechniek vergelyk ten einde te bepaal of skakeltolking enige leemtes vul. Die argument is aanvaar dat skakeltolking in teorie vele leemtes in die grammatikavertaalmetode, kommunikatiewe taalonderrig en pedagogiese vertaling die hoof bied omdat die tegniek aan Krashen (1985) se vereistes vir optimale invoer voldoen, aan die drie beginsels van kommunikatiewe taalonderrig voldoen, die gebruik van die eerste taal behels en voldoen aan die riglyne om vertaling suksesvol binne 'n kommunikatiewe paradigma te situeer.

Vir die tweede navorsingsvraag is daar gekyk na hoe skakeltolking as taalonderrigtechniek teoreties met tweedetaalverwerwingsteorie versoen kan word, waar die invoerhipotese

(Krashen 1982), die interaksiehipotese (Long 1996) en -benadering (Gass en Mackey 2015), die produksiehipotese (Swain 1985) en tolking as interaksie (Wadensjö 1998) oorweeg is. Hoewel die leerder se taalkennis deur middel van die gravitasiemodel van taalbeskikbaarheid in Tolkwetenskap voorgestel kan word, is die invoerhipotese as onvoldoende vir die doel van die studie geag omdat Krashen (1985) nie op moontlike begrips- en produksieprobleme en die aanpasbaarheid van invoer fokus nie. Betekenisonderhandeling in die interaksiebenadering is met bemiddeling in tolking as interaksie versoen omdat invoer interaktief aangepas kan word. Insgelyks is negatiewe terugvoer in die vorm van interaksiestrategieë in die interaksiebenadering met terugvoer in die vorm van nuweergawes in tolking as interaksie versoen omdat betekenis deurlopend gevorm word om die leerder se behoeftes te akkommodeer. Verstaanbare of gemodifiseerde produksie is nodig om taalverwerwing te bewerkstellig, waar skakeltolking as interaksie 'n unieke en subtiele fokus op grammatika moontlik maak.

Vir die derde navorsingsvraag is die moontlike tekortkominge van skakeltolking as 'n taalonderrigtechniek teoreties aan die hand van Krashen (1982) se affektiewefilterhipotese bespreek. Tolking kan 'n probleem vir motivering, selfvertroue en uiteindelik selfdoeltreffendheid inhou omdat begrips- en produksieprobleme kan ontstaan, waarvan werk gemaak kan word deur leerders se bewustheid van interaksiestrategieë te verhoog en 'n omgewing te skep waar foute geduld en selfs aangemoedig word. Tolking is 'n kognitief moeilike taak en kan 'n probleem vir aanleg inhou, wat uit die weg geruim kan word deur die onderwerp en ander inligting vroegtydig aan te kondig, natuurlike vertaling te benut en 'n ontspanne, prettige en informele leeromgewing te skep. Angs kan ook 'n tekortkoming wees omdat tolking intyds plaasvind, maar kan oorbrug word deur voortolk oefeninge te gebruik en interaksiestrategieë aan te moedig.

Die gevolgtrekking word gemaak dat skakeltolking as taalonderrigtechniek, wat ek as *pedagogiese skakeltolking as interaksie* bestempel, in teorie as 'n suksesvolle kommunikatiewe onderrigtechniek vir tweedetaalverwerwing kan dien. Gegrond op die bevindinge word die argument aanvaar dat die werkbaarheid van die tegniek empiries ondersoek moet word, wat in Van der Merwe (2022) onderneem is. Daar word in "Pedagogiese tolking as 'n onderrigtechniek vir Afrikaanstweedetaalverwerwing" (Van der Merwe en Adendorff 2023a) en "Pedagogiese tolking as 'n interaktiewe taak vir Afrikaanstweedetaalverwerwing" (Van der Merwe en Adendorff 2023b) hieroor verslag gelewer.

## Bibliografie

Alrefaai, I.K. 2013. Suggested guidelines for using translation in foreign language learning and teaching. *International Research Journal*, 4(1):12–20.

Altman, H.J. 1985. Interpreting and communicating: problems for the student. In Thomas en Towell (reds.). 1985.

Antonini, R., L. Cirillo, L. Rossato en I. Torresi (reds.). 2018. *Non-professional interpreting and translation: state of the art and future of an emerging field of research*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Aqel, I.M. 2013. The effect of using grammar-translation method on acquiring English as a foreign language. *International Journal of Asian Social Science*, 3(12):2469–76.

Atkinson, D. 1987. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, 41(4):241–7.

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.

Blinstrubaitė, A. 2000. Interaction in liaison interpreting. *Perspectives: Studies in Translatology*, 8(2):125–33.

Chan, L.T. 2015. Post-communicative pedagogies: revisiting the translation method of teaching English in East Asia. *Translation and Interpreting*, 7(2):75–90.

Chang, C.S. 2011. A contrastive study of grammar translation method and communicative approach in teaching English grammar. *English Language Teaching*, 4(2):13–24.

Ellis, R. 1997. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

—. 2015. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

—. 2018. *Reflections on task-based language teaching*. Londen: Multilingual Matters.

Gass, S.M. en A. Mackey (reds.). 2012. *The Routledge handbook of second language acquisition*. Londen, New York: Routledge.

Gass, S.M. en A. Mackey. 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.

Gass, S.M. en L. Selinker. 2008. *Second language acquisition: An introductory course*. Londen, New York: Routledge.

Gass, S.M., R. Abbuhl en A. Mackey. 2012. Interactionist approach. In Gass en Mackey (reds.). 2012.

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.



Hanstock, J. 1985. Liaison interpreting problems specific to French. In Thomas en Towell (reds.). 1985.

Hong, Y. 2008. On teaching strategies in second language acquisition. *US-China Education Review*, 5(1):61–7.

Ismatullayeva, N.R. 2022. Teaching translation methodology in the foreign language classes. *International Journal of Social Science Research and Review*, 5(12):448–52.

Kaempfer, J.G en C.P. Barahona. 2011. *The use of translation from a communicative perspective as an effective strategy to teach and learn vocabulary in English*. Valdivia: Austral Universiteit Chili.

Kalina, S. 2000. Interpreting competences as a basis and a goal for teaching. *The Interpreters' Newsletter*, 10:3–32.

Keith, H.A. 1984. Liaison interpreting: an exercise in linguistic interaction. In Wilss en Thome (reds.). 1984.

—. 1985. Liaison interpreting as a communicative language-learning exercise. In Thomas en Towell (reds.). 1985.

Krashen, S.D. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

—. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Kalifornië: Pergamon Press.

—. 1985. *The input hypothesis: Issues and implications*. Londen, New York: Longman.

La Sala, M.C. 2008. Liaison interpreting as a teaching technique for Italian. Referaat gelewer by die Transitions and Connections-kongres, 8–9 Julie. <https://web-archiver.southampton.ac.uk/www.llas.ac.uk/resources/paper/3231.html> (20 Maart 2020 geraadpleeg).

Larsen-Freeman, D. en M. Anderson. 2011. *Techniques & principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

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.

Liu, D. 2015. A critical review of Krashen's input hypothesis: three major arguments. *Journal of Education and Human Development*, 4(4):139–46.

Loewen, S. 2012. The role of feedback. In Gass en Mackey (reds.). 2012.

Long, M.H. 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In Ritchie en Bhatia (reds.). 1996.

- . 2001. *Triadic exchanges – studies in dialogue interpreting*. Londen: St Jerome.
- Machida, S. 2011. Translation in teaching a foreign (second) language: a methodological perspective. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4):740–6.
- Marqués-Aguado, T. en Solís-Becerra, J. 2013. An overview of translation in language teaching methods: EFL in secondary education in the region of Murcia. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 8:38–48.
- Mason, I. (red.). 1999. *The translator: special issue on dialogue interpreting*, 5(2):147–60.
- Mason, I. 1999. Introduction. In Mason (red.). 1999.
- Montaño-González, J.X. 2017. Learning strategies in second language acquisition. *US-China Foreign Language*, 15(8):479–92.
- Munro, J. 1999. Interpreting as a teaching tool. *Language Learning Journal*, 20(1):3–7.
- 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.
- Ortega, L. 2013. *Understanding second language acquisition*. New York: Routledge.
- Ostarhild, E.H.F. 1985. Ad hoc interpreting as a teaching technique for German. In Thomas en Towell (reds.). 1985.
- 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).
- Pinto, J. en N. Alexandre (reds.). 2021. *Multilingualism and third language acquisition: learning and teaching trends*. Berlyn: Language Science Press.
- Pöchhacker, F. (red.). 2015. *Routledge encyclopedia of Interpreting Studies*. Londen: Routledge.
- Pöchhacker, F. 2004. *Introducing Interpreting Studies*. Londen: Routledge.
- Pöchhacker, F. 2015. Modes. In Pöchhacker (red.). 2015.
- Popovic, R. 2007. The place of translation in language teaching. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-place-of-translation-in-Language-Teaching-Popovic/23dd1269112b49895a2e674b8d025355d314def4> (24 April 2019 geraadpleeg).

- Pradhan, N.A., F. Haider, U. Khudadad, A. Zahidie, M. Asim, A. Akbar Ladak, S. Iqbal, A. Mevawalla, U. Siddiqi, T. Saeed Ali en R. Karmaliani. 2022. Gaps in hygiene promotion at schools in Pakistan: qualitative descriptive research. *Health Promotion International*, 38(3):1–12.
- Prastyo, H. 2015. The implementation of grammar-translation method (GTM) and communicative language teaching (CLT) in teaching integrated English. *Indonesian EFL Journal*, 1(2):170–82.
- Prieto-Arranz, J. 2002. Liaison interpreting in the EFL classroom: a case study. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 15(2002):207–28.
- Pym, A. 2013. *Translation and language learning: The role of translation in the teaching of languages in the European union*. Luxemburg: EU Publications.
- . 2018. Where translation studies lost the plot: relations with language teaching. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(2):203–22.
- Reinders, H. 2005. The effects of different task types on L2 learners' intake and acquisition of two grammatical structures. PhD-verhandeling, Universiteit van Auckland.
- 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).
- Ritchie, W. en T. Bhatia (reds.). 1996. *Handbook of research on second language acquisition*. New York: Academic Press.
- Sandrelli, A. 2001. Teaching liaison interpreting: combining tradition and innovation. In Mason (red.). 2001.
- Savignon, S.J. 2002. *Interpreting communicative language teaching: contexts and concerns in teacher education*. New Haven, Londen: Yale University Press.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass en Madden (reds.). 1985.
- 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.
- Tavakoli, P. en R. Jones. 2018. An overview of approaches to second language acquisition and instructional practices. <https://www.gov.wales/sites/default/files/statistics-and-research/2019-06/180228-overview-approaches-second-language-acquisition-instructional-practices-summary-en.pdf>.

- Thomas, N. en R. Towell (reds.). 1985. *Interpreting as a language teaching technique*. Londen: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Thomas, N. en R. Towell (reds.). 1985. Introduction. In: Thomas en Towell (reds.). 1985.
- Towell, R. 1985. Liaison interpreting: evaluation of the exercise and of the students. In Thomas en Towell (reds.). 1985.
- Townson, M. 1985. Interpreting isn't everything: other inter-language skills. In Thomas en Towell (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 der Merwe, K. en Adendorff, E.M. 2023a. Pedagogiese tolking as 'n onderrigtegniek vir Afrikaanstweedetaalverwerwing. *LitNet Akademies*, 20(3). <https://www.litnet.co.za/pedagogiese-tolking-as-n-onderrigtegniek-vir-afrikaanstweedetaalverwerwing-deel-1> (1 November 2023 geraadpleeg).
- . 2023b. Pedagogiese tolking as 'n interaktiewe taak vir Afrikaanstweedetaalverwerwing. *LitNet Akademies*, 20(3). <https://www.litnet.co.za/pedagogiese-tolking-as-n-interaktiewe-taak-vir-afrikaanstweedetaalverwerwing-deel-2> (1 November 2023 geraadpleeg).
- Van Platten, B. en J. Williams (reds.). 2015. *Theories in second language acquisition: an introduction*. New York: Routledge.
- Wadensjö, C. 1998. *Interpreting as interaction*. Londen, New York: Longman.
- . 2009. Community interpreting. In Baker en Saldanha (reds.). 2009.
- Whyatt, B. 2018. We are all translators: investigating the human ability to translate from a developmental perspective. In Antonini, Cirillo, Rossato en Torresi (reds.). 2018.
- Wilss, W. en G. Thome (reds.). 1984. *Translation theory and its implementation in the teaching of translating and interpreting*. Saarbrücken: Gunter Narr Verlag Tübingen.

## Eindnotas

<sup>1</sup> Die term *tegniek* verwys na die wyse waarop 'n spesifieke taak doeltreffend uitgevoer word – die aktiwiteit of vaardighede wat gebruik word om die uitkoms te bereik (Larsen-Freeman en Anderson 2011:19–22).

<sup>2</sup> Vir die doeleindes van hierdie studie word daar slegs na tolking in gesproke vorm verwys.

<sup>3</sup> In hierdie studie word die skakeltolkaktiwiteit gevisualiseer as twee gespreksgenote en 'n tolk in 'n drietalinteraksie, waar die een gespreksgenoot en die tolk deur twee studente gespeel word, en die ander gespreksgenoot se rol deur die onderwyser, dosent of tutor vervul word.

<sup>4</sup> Savignon (2002:22) beweer dat 'n kommunikatiewe tegniek soos skakeltolking nie noodwendig 'n fokus op grammatika hoef te verwerp nie. Daar word in afdeling 6 hieroor uitgebrei.

<sup>5</sup> Die konsep *metode* verwys na prosedures wat onderwysers gebruik wanneer hulle 'n taal onderrig, terwyl *benadering* algemener beginsels behels wat tot sekere keuses van prosedures en tegnieke lei (Tavakoli en Jones 2018:22).