

**'n Onderzoek na pedagogiese tolking vir
Afrikaanstweedetaalverwerwing:
'n Gevallestudie met US-studente**

Kanja van der Merwe



*Tesis ingelewer ter voldoening aan die vereistes vir die graad van
Magister in Vertaling in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe
aan die Universiteit Stellenbosch*

Studieleiers: Dr. E.M. Adendorff en Prof. H.M. Lesch

April 2022

Verklaring

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasies aangebied het nie.

April 2022

Opsomming

Hierdie studie ondersoek die werkbaarheid van pedagogiese tolking vir die doel van interaksie in 'n taakgebaseerde raamwerk in US-studente se Afrikaanse Taalverwerwing-klaskamers. Hierdeur word die waarde en uitdagings van dié tegniek vir Afrikaanstweedetaalverwerwing bepaal.

Die motivering vir hierdie studie berus op die behoefte aan 'n onderrigtegniek wat verhoogde kommunikatiewe vaardighede in Afrikaans sal kweek. Die navorsingsvraag is soos volg: *Hoe werkbaar is pedagogiese tolking vir die doel van interaksie in universiteitstudente se Afrikaanse Taalverwerwing-klaskamer en watter waarde en uitdagings al dan nie hou dit vir Afrikaanstweedetaalverwerwing in?*

Pedagogiese tolking as onderrigtegniek en taakgebaseerde taalonderrig met die interaksiebenadering as basis dien as die teoretiese raamwerke. Die navorsingsontwerp vir die empiriese ondersoek is deelnemende aksienavorsing met 'n gevallestudiekomponent. 'n Gemengde navorsingsmetode is uitgevoer. Deelnemerwaarneming is gebruik om interaksie en rolvervulling in die hoofsaak te bestudeer en vraelyste is gebruik om die deelnemers se perspektief op die pedagogiese tolktake te bepaal. Drie taakgebaseerde tutoriale met temas van animasiefilms, foto-animasiefilms en reekse is ontwerp en met 21 Afrikaanse Taalverwerwing-studente uitgevoer. In die voortsaakfase het die deelnemers 'n breinkaart en pedagogiese sigtolking van onderskrifte voltooi, sowel as 'n video-onderhoud gekyk wat uitbeeld hoe skakeltolking werk. Die hoofsaak het die vorm van pedagogiese skakeltolking met rolspel aangeneem waar elke student 'n beurt gekry het om die rol van 'n karakter as studentespreker en die rol van die studentetolk te vervul. As tutor het ek die rol van die onderhoudvoerder ingeneem wat vir die betrokke karakter vrae in Afrikaans gevra het wat die studentetolk in Engels moes weergee en weer andersom vir my om kommunikasie te bewerkstellig.

Daar is bevind dat – weens die gebruik van verskeie interaksiestrategieë wat met betekenisonderhandeling gepaardgegaan en tot gemodifiseerde produksie gelei het – pedagogiese tolking uiters werkbaar vir die doel van interaksie in universiteitstudente se Afrikaanse Taalverwerwing-klaskamer is. Die afleiding is gemaak dat dit waarde vir Afrikaanse begrip, woordeskat, uitspraak en selfvertroue in Afrikaanse spraakvaardighede inhou. Daar het minimale uitdagings rakende afwykings van rolvervulling ontstaan, wat wel bestuur en uiteindelik

uitgeskakel kan word. Al die deelnemers het aangedui dat pedagogiese tolking 'n waardevolle, genotvolle en vernuwende onderrigtechniek vir Afrikaanstweedetaalverwerwing is.

Die ondersoek na pedagogiese tolking as eietydse verskynsel in tweedetaalverwerwing dra dus by tot die internasionale korpus studies oor vertaling en taalonderrig en kan terselfdertyd plaaslik 'n positiewe impak op Afrikaanstweedetaalverwerwing uitoefen.

Abstract

This study examines the feasibility of pedagogical interpreting for the purpose of interaction in a task-based framework in SU students' Afrikaans Language Acquisition classrooms. In this way, the value and challenges this technique holds for Afrikaans second language acquisition are determined.

The motivation for undertaking this study is based on the need for a teaching technique that will cultivate improved communicative skills in Afrikaans. The research question is as follows: *How workable is pedagogical interpreting for the purpose of interaction in university students' Afrikaans Language Acquisition classroom and what value and challenges does it hold for Afrikaans second-language acquisition?*

Pedagogical interpreting as a teaching technique and task-based language teaching with the interaction approach as a basis serve as the theoretical frameworks. The research design for the empirical investigation is participatory action research with a case-study component. A mixed research method was conducted. Participant observation was used to study interaction and personation in the main task, and questionnaires were used to determine the participants' perspective on the pedagogical interpreting tasks. Three task-based tutorials with themes of animated films, live-action films and series were designed and conducted with 21 Afrikaans Language Acquisition students. In the pre-task phase, the participants completed a mind map and pedagogical sight interpreting of subtitles as well as watched a video interview depicting how liaison interpreting works. The main task took the form of pedagogical liaison interpreting with role-play where each student was given a turn to portray the role of a character as a student speaker and the role of the student interpreter. As the tutor, I assumed the role of the interviewer asking the character questions in Afrikaans that the student interpreter had to relay in English and vice versa again for me to facilitate communication.

It was found that pedagogical interpreting is exceedingly workable for the purpose of interaction in university students' Afrikaans Language Acquisition classroom due to the use of various interaction strategies that were accompanied by the negotiation of meaning and which led to modified output. It was deduced that this holds value for Afrikaans comprehension, vocabulary, pronunciation and self-confidence in Afrikaans speaking skills. Minimal challenges regarding

deviations of personation arose, which can be managed and eventually eliminated. All participants indicated that pedagogical interpreting is a valuable, enjoyable and novel teaching technique for Afrikaans second-language acquisition.

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

Bedankings

Die voltooiing van my meesterstesis het ek opreg te danke aan:

- Prof. Ton Vosloo en mev. Anet Pienaar-Vosloo vir befondsing uit die Ton en Anet Vosloo-Leerstoel in Afrikaanse Taalpraktyk.
- My studieleiers, dr. Elbie Adendorff en prof. Harold Lesch, vir hulle deurlopende bystand, raad en motivering, veral toe ek begin moed verloor het en getwyfel het of ek my studie tydens die Covid-19-pandemie sal kan uitvoer.
- My ouers, Jesse en Lizette van der Merwe, vir hul oneindige liefde en ondersteuning, en my broer, Daniël van der Merwe, wat my herinner om nie altyd die lewe so ernstig op te neem nie. (Jy hoef my nie van nou af *Meester* te noem nie!)
- My oupa, Wouter Bronkhorst, vir sy daaglikse wysheid en skerp grappies tydens vlak 5 van die grendeltydperk.
- My geliefdes en vriende vir al die lag, drukkies en aanmoediging.
- Prof. Ilse Feinauer, vir haar geloof in my studies en vermoëns.
- My literêre inspirasie, prof. Anthony Pym, wat my passie vir pedagogiese tolking aangewakker het en my persoonlik aangeraai het om die onderwerp verder te bestudeer.
- My mentor en vriendin, Dalene Joubert, wat my op die regte pad gelei het met die aanvanklike konseptualisering van my studie.
- Die deelnemers aan my studie vir hulle vrywillige deelname aan die tutoriale.
- Die interne en eksterne eksaminatore vir hulle kommentaar en insigte.

Ek dank die Here vir Sy alomteenwoordigheid in die onsekere omstandighede van 2020 en 2021, en elke voorafgaande en daaropvolgende oomblik.

Inhoudsopgawe

Verklaring.....	i
Opsomming.....	ii
Abstract.....	iv
Bedankings.....	vi
Inhoudsopgawe.....	vii
Lys figure, grafieke en tabelle.....	xi
Hoofstuk 1: Inleiding.....	1
1.1 Agtergrond.....	1
1.2 Motivering vir die studie.....	2
1.3 Probleemstelling en doel van die studie.....	3
1.4 Teoretiese raamwerk.....	4
1.5 Metodologie.....	8
1.6 Etiese klaring.....	11
1.7 Impak van die studie.....	11
Hoofstuk 2: Literatuurstudie.....	12
2.1 Inleiding.....	12
2.2 Pedagogiese vertaling.....	13
2.3 Pedagogiese tolking.....	16
2.3.1 Relevante tolkpraktyke vir tweedetaalverwerwing.....	16
2.3.1.1 Simultaantolking.....	16
2.3.1.2 Konsekutiewe tolking.....	17
2.3.1.3 Sigtolking.....	18
2.3.1.4 Skakeltolking.....	21
2.3.2 Pedagogiese tolking as interaksie.....	25
2.4 Tweedetaalverwerwing.....	27
2.4.1 Die interaksiebenadering.....	27
2.4.1.1 Invoer.....	28
2.4.1.2 Interaksie.....	29

2.4.1.2.1	Betekenisonderhandeling	30
2.4.1.2.2	Negatiewe terugvoer	31
2.4.1.2.3	Interaksiestrategieë	33
2.4.1.3	Produksie.....	37
2.4.2	Taakgebaseerde taalonderrig	39
2.4.2.1	Kenmerke van die taakgebaseerde teorie.....	39
2.4.2.2	Taakfases.....	41
2.4.2.3	Taaksoorte.....	42
2.4.2.4	Fokus op vorm	44
2.4.2.5	Mikro-evaluering	47
2.5	Tolking as 'n taak.....	47
2.6	Samevatting.....	52
Hoofstuk 3: Metodologie		55
3.1	Inleiding	55
3.2	Prosedures vir etiese klaring	55
3.3	Die deelnemers.....	56
3.4	Data-insameling	57
3.4.1	Deelnemende aksienavorsing in gevallestudies.....	57
3.4.2	'n Gemengde navorsingsmetode.....	59
3.4.2.1	Kwalitatiewe navorsing	59
3.4.2.2	Kwantitatiewe navorsing	60
3.4.2.3	Triangulasie.....	61
3.4.3	Navorsingsinstrumente	62
3.4.3.1	Deelnemerwaarneming	63
3.4.3.2	Vraelyste	66
3.4.4	Tutoriale en take	69
3.4.4.1	Inleiding	70
3.4.4.2	Voortaa.....	71
3.4.4.3	Hooftaak.....	76
3.4.4.4	Nataak	81

3.4.4.5 Afsluiting	82
3.4.5 Opsomming van metode	82
3.5 Samevatting.....	83
Hoofstuk 4: Resultate	85
4.1 Inleiding	85
4.2 Gevallestudieresultate van die drie tutoriale.....	86
4.2.1 Resultate en ontleding van transkripsies.....	86
4.2.1.1 Interaksie.....	86
4.2.1.1.1 Bevestigingskontrole.....	87
4.2.1.1.2 Uitlokking	94
4.2.1.1.3 Omwerkings.....	100
4.2.1.1.4 Begripskontrole.....	106
4.2.1.1.5 Metatalige verduideliking en korreksies	107
4.2.1.1.6 Veelvuldige interaksiestrategieë in een interaksie	109
4.2.1.2 Rolvervulling	117
4.2.1.2.1 Die rol van die studentetolk	117
4.2.1.2.2 Die rol van die tutor	121
4.2.1.2.3 Die rol van die studentespreker.....	124
4.2.1.2.4 Die rol van die gehoor.....	128
4.2.2 Resultate en ontleding van vraelyste.....	130
4.2.2.1 Deelnemerprofiele.....	130
4.2.2.2 Deelnemerperspektief op pedagogiese tolking as 'n taak.....	133
4.2.2.3 Deelnemerperspektief op pedagogiese tolking as interaksie	138
4.2.2.4 Deelnemerperspektief op die waarde van pedagogiese tolking vir Afrikaanstweedetaalverwerwing.....	141
4.2.2.5 Deelnemerperspektief op die tutoriale met pedagogiese tolking as geheel	145
4.2.2.6 Deelnemerperspektief op die gereelde gebruik van pedagogiese tolking.....	149
4.3 Samevatting.....	156
Hoofstuk 5: Gevolgtrekking.....	158
5.1 Inleiding	158

5.2 Teoretiese raamwerk en metodologie	158
5.3 Bevindinge	159
5.4 Slot	160
Bronnelys	162
Addendum A: Transkripsies.....	176
Addendum B: Vraelys	208
Addendum C: Etiese klaring.....	212

Lys figure, grafieke en tabelle

Figuur 1.1: Die konseptuele dimensies van tolking.....	5
Grafiek 4.1: Die gradering van Afrikaanse spraakvaardighede.....	131
Grafiek 4.2: Die belangrikheid van Afrikaanse taalvaardighede.....	132
Grafiek 4.3: Die onderrig van Afrikaanse kommunikasie- en spraakvaardighede.....	133
Grafiek 4.4: Die effektiwiteit van pedagogiese sigtolking as 'n voortak.....	134
Grafiek 4.5: Die genot van pedagogiese skakeltolking as 'n hooftak.....	135
Grafiek 4.6: Die moeilikheidsgraad van pedagogiese skakeltolking as 'n hooftak.....	136
Grafiek 4.7: Die spanningsvlak van pedagogiese skakeltolking as 'n hooftak.....	137
Grafiek 4.8: Pedagogiese tolking as interaksie vir begrip.....	138
Grafiek 4.9: Pedagogiese tolking as interaksie vir produksie.....	139
Grafiek 4.10: Pedagogiese tolking as interaksie vir samewerking.....	140
Grafiek 4.11: Die waarde van pedagogiese tolking vir Afrikaanse begrip.....	142
Grafiek 4.12: Die waarde van pedagogiese tolking vir Afrikaanse woordeskat.....	142
Grafiek 4.13: Die waarde van pedagogiese tolking vir Afrikaanse uitspraak.....	143
Grafiek 4.14: Die waarde van pedagogiese tolking vir selfvertroue in Afrikaanse spraakvaardighede.....	144
Grafiek 4.15: Die algehele indruk van die tutoriale met pedagogiese tolking.....	148
Tabel 4.1: Die beste aspekte van die tutoriale met pedagogiese tolking.....	146
Tabel 4.2: Die uitdagende aspekte van die tutoriale met pedagogiese tolking.....	147
Tabel 4.3: Die motivering vir die gereelde gebruik van pedagogiese tolking vir Afrikaanstweedetaalverwerwing.....	151

Hoofstuk 1: Inleiding

1.1 Agtergrond

Met die bekendstelling van meer kommunikatiefgerigte benaderings in die dinamiese veld van tweedetaalverwerwing¹ het daar volgens Popovic (2007) en Pym (2013: 139) 'n behoefte ontstaan om vertaling as tegniek in taalonderrig te hervorm met die doel om 'n verskerpte fokus op kommunikasie te plaas. Die klem in tweedetaalverwerwing is tans op hoe geskrewe en gesproke vertaling op 'n kreatiewe en effektiewe wyse kommunikatief benut kan word, en daarom het ek in my honneursstudie (Van der Merwe, 2019) ondersoek ingestel na die gebruik van tolking as potensiële onderrigtegniek vir Afrikaanstweedetaalverwerwing.

Tolking is 'n kommunikatiewe aktiwiteit waar 'n persoon luister- en spraakvaardighede oor taalgrense kombineer om kommunikasie in 'n spesifieke situasie te laat plaasvind. Dit behels grotendeels die gesproke vertaling van die spreker(s) se uitings om dit toeganklik en verstaanbaar vir die ander party(e) te maak. Die voormelde honneursstudie het die relevante teorie van tolking en tweedetaalverwerwing ondersoek om te bepaal of tolking as tegniek waarde vir Afrikaanstweedetaalverwerwing kan inhou. Daar is bevind dat taalonderrig met tolking deur interaksie gedryf word omdat tolking 'n interaktiewe aktiwiteit is wat verskeie kenmerke met die interaksiebenadering in tweedetaalverwerwing deel.

Die term *pedagogiese tolking* (Van der Merwe, 2019: 56) is geskep om in die besonder na die gebruik van tolking as tegniek in taalonderrig te verwys. Op grond van Lederer (2005: 138-139) se beskrywing van pedagogiese vertaling, het pedagogiese tolking betrekking op die gebruik van tolking as tegniek om vir leerders of studente 'n taal aan te leer. Dit het ten doel om hulle te help om kennis in die betrokke taal te ontwikkel; in hierdie studie behels dit tolking tussen Engels en Afrikaans met die oog daarop om taalvaardighede in Afrikaans te ontwikkel.

Die proses van vertaling en tolking word deur Munday (2016: 8) omskryf as die skep van 'n nuwe teks (doelteks) in 'n ander taal (doeltaal) uit die oorspronklike teks (bronteks) in die oorspronklike

¹ Die term *tweedetaalverwerwing* is 'n oorkoepelende term wat verwys na die aanleer en verwerwing van ander tale naas die eerste taal.

taal (brontaal). Hierdie begrippe vorm deel van die basiese vakterminologie in Vertaal- en Tolkwetenskap, die akademiese studieveld van vertaling en tolking. Indien die student uit 'n Engelse teks (bronteks) in 'n Afrikaanse teks (doeltekst) vertaal of tolk, is Engels die brontaal en Afrikaans die doeltaal. Ondanks die uiteenlopende vlakke werksverrigting en omstandighede, vervul vertaling en tolking luidens Gile (2009: 6) in wese dieselfde funksie, naamlik om vir kommunikasiedoeleindes in die doeltaal uit te druk wat oorspronklik in die brontaal uitgedruk is.

Volgens Pym (2013: 7) en Pöchhacker (2015: 199) word vertaling en tolking as twee komponente of subdissiplines van een studieveld beskou, waar die term *vertaling* dikwels generies en as oorkoepelende term funksioneer om na albei dissiplines te verwys. Tolking is 'n navorsingsgebied wat luidens Phelan (2001: xiii) en Pym (2016: 13) dikwels oor die hoof gesien word omdat dit onder *vertaling* verdwyn; derhalwe poog my studie om hierdie leemte te berde te bring deur spesifiek tolking se potensiaal vir tweedetaalverwerwing te ondersoek.

1.2 Motivering vir die studie

Dié navorsing dra by tot die veld van taalonderrigbenaderings deur vir die eerste keer ondersoek in te stel na die kennisveld van pedagogiese tolking binne die konteks van Afrikaanstweedetaalverwerwing. Walker (1984, in La Sala, 2008: 5) het reeds dekades gelede daarop gewys dat tolking as taalonderrigtechniek nie onderskat moet word nie. Tolking is 'n intensiewe aktiwiteit gebaseer op gesproke taal binne konteks wat kommunikasie op die hoogste vlak verskaf. Dit behels kreatiwiteit, empatie, absorpsie van verskeie leksikale items en kontak met verskillende variëteite en registers, is geskik vir enige vaardigheidsvlak en stimuleer sowel die tolk se analitiese as kognitiewe vermoëns. Verder kan tolking in kombinasie met geskrewe vertaling benut word en moedig dit die soeke na betekenis aan. Pedagogiese tolking beskik oor die potensiaal om gunstige toestande oor verskeie vlakke en kontekste heen vir tweedetaalverwerwing te skep, onder meer vir Afrikaanstweedetaalverwerwing.

Pym (2013: 155) definieer 'n persoon se tweede taal² (T2) as 'n aangeleerde taal wat nie die eerste taal of die sogenaamde moedertaal is nie. In Suid-Afrika hou tweedetaalonderrig volgens

² In die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel word die term *eerste addisionele taal* (EAT) dikwels eerder as *tweede taal* gebruik.

Rothmann (2016: 1) hoofsaaklik met Afrikaans en Engels verband aangesien die meeste landsburgers Afrikaans as tweede of derde taal praat. Berkowitz (2017) beweer dat ongeveer 40% van alle matriekleeders jaarliks Afrikaanstweedetaal as vak in die Graad 12-eindeksamen aflê, waarvan meer as die helfte onder 50% behaal. Nel, Le Cordeur en Kese (2019: 595) wys egter daarop dat hierdie groot aantal leerders dikwels oor taalvaardighede op derde, vierde of selfs vyfde vlak beskik, 'n aanduiding dat die leerders se taalvaardighede in Afrikaans nie op die vereiste tweedetaalvlak vir tweedetaalverwerwing is nie.

Uit my eie ervaring as tutor wat Afrikaanstweedetaal onderrig, het ek al waargeneem dat sowel hoërskoolleerders as universiteitstudente se Afrikaanstweedetaalvaardighede nie na wense is nie omdat hulle nie die taal na behore vaardig is nie. Hulle verstaan dikwels nie die voorgeskrewe leermateriaal nie en kan nie effektief in Afrikaans kommunikeer nie. Dit dui op 'n behoefte aan 'n kommunikatiewe onderrigtegniek wat verhoogde kommunikatiewe vaardighede in Afrikaans sal kweek.

1.3 Probleemstelling en doel van die studie

Gemeet aan die behoefte aan 'n klem op kommunikasie in tweedetaalverwerwing en die teoretiese bevindinge dat tolking met tweedetaalverwerwing versoen kan word, is daar in Van der Merwe (2019: 56) voorgestel dat 'n praktiese ondersoek van pedagogiese tolking as 'n kommunikatiewe, interaktiewe tegniek vir Afrikaanstweedetaalverwerwing uitgevoer moet word. Daarom onderneem ek hiermee 'n gevallestudie om pedagogiese tolking in 'n taakgebaseerde raamwerk vir Afrikaanstweedetaalverwerwing by universiteitstudente te ondersoek. Die ondersoek fokus op die werkbaarheid van tolking as tegniek om vir studente geleenthede vir Afrikaanse interaksie binne 'n taakgebaseerde benadering te bied. Hieruit spruit die volgende oorkoepelende navorsingsvraag:

Hoe werkbaar is pedagogiese tolking vir die doel van interaksie in universiteitstudente se Afrikaanse Taalverwerwing-klaskamer en watter waarde en uitdagings al dan nie hou dit vir Afrikaanstweedetaalverwerwing in?

Die doel van my studie is om 'n blik te gee op hoe pedagogiese tolking in die praktyk van Afrikaanstweedetaalverwerwing funksioneer deur drie taakgebaseerde tutoriale op te stel en met

20 tot 30 Afrikaanse Taalverwerwing-studente aan die Universiteit Stellenbosch uit te voer. Die studie poog om op 'n beskrywende wyse die betrokke interaksie – onderling tussen die studente, en tussen die tutor en die studente – sowel as die vraelysresultate te ontleed en bepaalde voordele en uitdagings te bespreek.

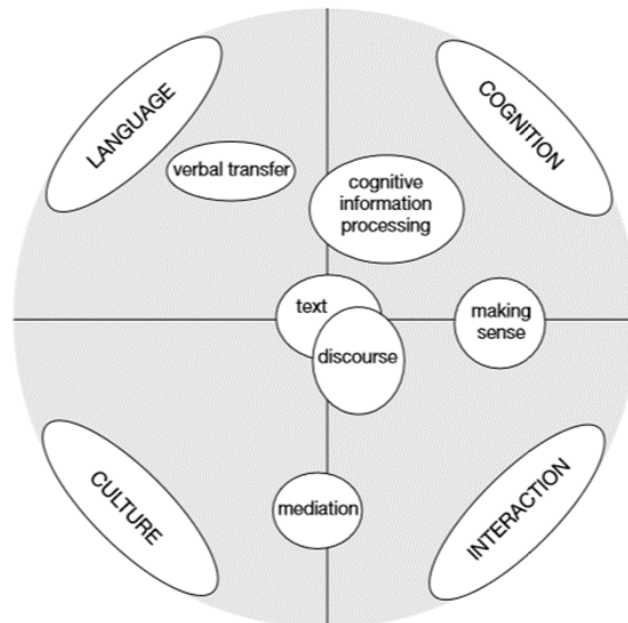
1.4 Teoretiese raamwerk

Terwyl taalleer 'n bewuste proses is om kennis van die taal met formele onderrig in te win, fokus die huidige studie eerder op taalverwerwing – 'n onbewuste proses wat daartoe lei dat studente die taal leer ken (Ellis, 2018: 6). Uit dié onderskeid spruit die verwerwingshipotese wat stel dat kommunikatiewe bevoegdheid in 'n tweede of vreemde taal slegs deur middel van taalverwerwing bekom kan word, wat die kommunikatiewe gebruik van taal in konteks ondersteun (Ellis, 2018: 6). Pedagogiese tolking en die tweedetaalverwerwingsteorie – spesifiek die interaksiebenadering en taakgebaseerde taalonderrig – dien as die raamwerke vir hierdie studie. Taakgebaseerde taalonderrig, met die interaksiebenadering as basis, is 'n benadering tot taalverwerwing, met Larsen-Freeman en Anderson (2011: 19-22) wat verduidelik dat die term *benadering* algemene beginsels behels wat tot sekere keuses ten opsigte van tegnieke en prosedures lei. Die term *tegniek* verwys na die manier waarop 'n mens 'n spesifieke taak doeltreffend uitvoer – die aktiwiteite of vaardighede wat vereis word om die uitkoms te bereik. In my studie is pedagogiese tolking die tegniek wat vir die doel van tweedetaalverwerwing benut word.

Phelan (2001: 6-16) lys verskeie soorte tolking, waaronder konferensie-, skakel-, fluister-, telefoon-, gebaretaal-, televisie-, videokonferensie- en afstandstolking maar noem konferensie- en skakeltolking die twee primêre soorte tolking. Konferensietolking behels toesprake wat binne 'n formele konteks uit een taal in 'n ander taal getolk word, onder meer internasionale vergaderings en binne regeringskonteks waar simultaantolking, konsektiewe tolking en sigtolking as modus ingespan word (Diriker, 2015: 78-79). Perez (2016) beskryf simultaantolking as die tolk van toesprake en bydraes wat deur middel van mikrofone aan die tolkspan deurgegee word wat op hulle beurt deur middel van oorfone uit tolkhokkies aan die gehoor tolk. Konsektiewe tolking, aan die ander kant, word normaalweg vir toesprake of onderhoude aangewend waar die tolk 'n beurt kry om op gepaste intervalle of aan die einde van die toespraak of onderhoud die volledige bronteks of 'n deel daarvan te tolk (Perez, 2016). Sigtolking behels volgens Pienaar en Cornelius

(2018: 66-67) dat 'n teks gelyktydig met die voorlees daarvan deur dieselfde persoon getolk word. Skakeltolking word benut wanneer twee of meer gespreksgenote nie 'n gemene taal het nie, wat luidens Perez (2016) op 'n behoefte dui aan 'n tolk om die kommunikasiegaping te oorbrug. Daarom is ek van mening dat skakeltolking noemenswaardige potensiaal vir Afrikaanstweedetaalverwerwing inhou.

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



Figuur 1.1: Die konseptuele dimensies van tolking

Tolking as interaksie vind grotendeels uitdrukking in die konsep van betekenisoordrag (*making sense*): Gile (2009: 252) beweer dat tolke hulle kennis van die betrokke tale asook hulle buitetalige kennis, oftewel algemene kennis van die wêreld, benut om betekenis (*sense*) uit die bronteks te

neem, gevolg deur deverbalisering³ (*deverbalisation*) in die doeltaal. Dié konsep gee vir tolke die geleentheid om te omskryf, te verduidelik en te vereenvoudig met die doel om die kommunikatiewe effek te bereik wat deur die spreker verlang word (Pöchhacker, 2004: 57). Dit het aanleiding gegee tot twee verdere konsepte wat nou verwant is, naamlik diskoersproduksie (*discourse production*) en bemiddeling (*mediation*). Talking is ongetwyfeld 'n produksiegeoriënteerde aktiwiteit omdat dit tot diskoersproduksie lei, met tolke as bemiddelaars en tussengangers in die interaksie, wat beteken dat hulle as agente optree om begrip sowel as produksie tussen die spreker en die aangesprokene te reguleer. Tolke is onderhewig aan sekere verwagtinge wat deelnemers aan die interaksie stel, met die term *rol* wat een van die prominentste onderwerpe in Tolkwetenskap geword het (Pöchhacker, 2004: 147). Sedert 1976 is daar 'n beweging weg van die uitsluitlike perspektief van die tolk bloot as begeleier (*conduit*), met die argument dat die rol van die tolk deur onsekerheid gekenmerk word (Kotzé, 2014: 128). 'n Tolk se rol is kompleks en afhanklik van die verwagtinge van die betrokke partye in die interaksie: Die interaktiewe aard van die kommunikatiewe gebeurtenis in skakeltolking vereis 'n meer betrokke rol van die tolk. Die interaksievlak tussen deelnemers in 'n tolksituasie beïnvloed dus in 'n groot mate die rol wat 'n tolk vervul, en volgens Wadensjö (1998) is skakeltolke se vertaalfunksie onafskeidbaar van hulle funksie om die dinamika van die interaksie te koördineer.

Long (1996: 451-452) formuleer in 1981 die *interaksiehipotese* en Gass en Mackey (2015: 180) verwys meer omvangryk na die *interaksiebenadering*, wat bepaal dat taal by wyse van invoer⁴ (*input*), interaksie (*interaction*) en produksie (*output*) verwerf word. Interaksie is, eenvoudig gestel, die gesprekke waaraan studente in die klaskamer deelneem. Tydens interaksie vind betekenisonderhandeling plaas wanneer die gespreksdeelnemers sukkel om boodskappe te verstaan of uit te druk. Die interaksiebenadering skryf volgens Long (2015: 53) en Gass en Mackey (2015: 183) 'n spesiale status aan negatiewe terugvoer toe, wat ná studente se problematiese uitings voorkom en vir hulle as hulpmiddel dien om te bepaal watter talige of kommunikatiewe foute reggestel moet word. Die proses om uitings te korrigeer, behels die gebruik van

³ Die term *deverbalisering* verwys na die vertaling van die oorspronklike teks.

⁴ Invoer (ook *inset* of *toevoer* genoem) is die taaldata wat die taalaanleerder ontvang (Nava & Pedrazzini, 2018: 29), wat in dié konteks gesproke uitings is. Produksie (ook *uitset* of *uitvoer* genoem) is die geskrewe of gesproke taaldata wat die taalaanleerder produseer, in hierdie geval spraakproduksie. Interaksie vind voortdurend plaas, veral met behulp van betekenisonderhandeling en negatiewe terugvoer wanneer invoer begripsprobleme veroorsaak sowel as wanneer produksie nie akkuraat weergegee word nie.

interaksiestrategieë, naamlik metatalige verduidelikings en korreksies, bevestigingskontrole, begripkontrole, uitlokking, omwerkings en nieverbale gedrag. Deur middel van interaksiestrategieë kan invoer sowel as produksie aangepas word om die betrokke student se behoeftes te akkommodeer. Ellis (2018: 27) toon aan dat Swain (1985) se *produksiehipotese*, wat postuleer dat gesproke of geskrewe produksie 'n groot rol in taalverwerwing speel, in die interaksiebenadering geïnkorporeer is. Die benadering heg luidens Gass en Mackey (2015: 198) baie waarde aan gemodifiseerde produksie, wat behels dat studente meer as hulle huidige vlak taalkundige kennis moet raadpleeg om suksesvolle produksie te verseker.

Opsommend kom dit daarop neer dat interaksie en produksie addisionele invoer kan verskaf, verstaanbare invoer verseker, vlotheid bevorder deur studente toe te laat om taal te produseer, betekenis en taalvorme fasiliteer en uiteindelik geleentheid vir betekenisonderhandeling, negatiewe terugvoer en gemodifiseerde produksie skep.

Die huidige studie ondersoek tolking se potensiaal vir Afrikaanstweedetaalverwerwing in 'n taakgebaseerde raamwerk, met die grondslag daarvan volgens Gass en Mackey (2015: 195) en Ellis (2018: 28) in die interaksiebenadering.

Taakgebaseerde taalonderrig spruit uit die filosofie van die breë kommunikatiewe benadering wat in die 1970's en 1980's die fokus op kommunikatiewe bevoegdheid in stede van taalkundige bevoegdheid geplaas het (Ellis, 2018: 3). Eenvoudig gestel, bepaal die kommunikatiewe benadering dat studente 'n taal verwerf deur in die taal te kommunikeer (Nunan, 2004: 8). Insgelyks bepaal taakgebaseerde taalonderrig dat daar in die tweede taal gekommunikeer word om sodoende betekenis oor te dra (Ahmed & Lenchuk, 2020: 9). Taakgebaseerde taalonderrig stel die gebruik van take as sentrale komponente in die taalklaskamer voor, naamlik aktiwiteite wat studente se aandag hoofsaaklik op betekenis vestig en wat kontekste bied vir die aktivering van verwerwing en bevordering van tweedetaalleer. Tydens die uitvoer van take is die leerproses toevallig in plaas van bewustelik (Ellis, 2003: 3). Die standaardformaat van 'n taakgebaseerde les behels normaalweg drie taakfases: Dit begin met 'n voortaak, gevolg deur die hooftaak en sluit af met die nataak. Die taakfases kan van verskeie taaksoorte gebruikmaak, onder meer pedagogiese en teikentake, eenrigting- en tweerigtingtake, oop en geslote take, en produksiegebaseerde en invoergebaseerde take. Take fokus hoofsaaklik op betekenis, maar vorm geniet steeds op ander

maniere aandag. Dit word deur *fokus op vorm* moontlik gemaak, dit wil sê Long (1996: 429) se implisiete prosedures van toevallige aandag aan vorm. Betekenisonderhandeling, negatiewe terugvoer en gemodifiseerde produksie (afkomstig uit die interaksiebenadering) funksioneer as prosedures van fokus op vorm in taakgebaseerde taalonderrig.

1.5 Metodologie

Die navorsingsontwerp vir die empiriese ondersoek is deelnemende aksienavorsing met 'n gevallestudiekomponent.

Gevallestudies speel volgens Nunan (1992: 75-79) 'n belangrike rol in tweedetaalverwerwing. Dit is 'n empiriese, beskrywende navorsingsmanier wat 'n kontemporêre verskynsel in 'n werklikewêreldkonteks ondersoek (Yin, 2014: 16). 'n Gevallestudie word onderneem deur eers 'n probleem te identifiseer, en gemeet daaraan 'n spesifieke groep deelnemers te kies om te bestudeer.

In die huidige studie is daar 'n behoefte om universiteitstudente se kommunikatiewe vaardighede in Afrikaans te ondersoek deur hulle as steekproef te teken, met pedagogiese tolking wat as kommunikatiewe, eietydse tegniek tydens tweedetaalverwerwing in 'n klaskamerkonteks bestudeer word.

Aksienavorsing in tersiêre onderwys is 'n breë beweging wat met die idees van reflektiewe praktyk verband hou. 'n Taalaanbieder⁵ is byvoorbeeld ontevrede met die huidige pedagogiese praktyk en stel 'n alternatief voor wat onderrig en leer positief sal beïnvloed (Ahmed & Lenchuk, 2020: 12). Die doel van aksienavorsing in hierdie konteks is om praktiese en teoretiese kennis oor 'n situasie in te win, wat deur die insameling van data en die praktisyn se afleidings gesteun word. Die idee agter die term *aksie* in *aksienavorsing* is om doelbewus in 'n problematiese situasie – die tekort aan 'n kommunikatiewe onderrigtechniek – in te gryp ten einde veranderinge aan te bring en pedagogiese praktyk te verbeter. Hierdeur behoort ek te kan bepaal of pedagogiese tolking werkbaar in die praktyk van Afrikaanstweedetaalverwerwing is. Aksienavorsing is volgens Calvert en Sheen (2015: 242) spesifiek van belang as 'n manier waardeur taalaanbieders

⁵ Die term *taalaanbieder* funksioneer as 'n omvattende term vir enige persoon wat taal onderrig, insluitend onderwysers, dosente, tutors, ensovoorts.

taakgebaseerde tutoriale kan ontleed, wat waardevol vir dié studie is omdat take geïmplementeer word.

Ek is 'n tutor by die Departement Afrikaans en Nederlands aan die Universiteit Stellenbosch wat die navorsing self uitvoer deur die tutoriale aan te bied en die studentedeelnemers direk in deelnemende aksienavorsing te betrek. Die deelnemers is 21 studente aan die Universiteit Stellenbosch wat vir die eerstejaarmodule Afrikaanse Taalverwerwing 188 of Afrikaans Eerste Addisionele Taal 177/179 geregistreer is⁶. Die betrokke studente is slegs studente wat Afrikaans Eerste Addisionele Taal in graad 12 geslaag het, wat gevolglik vreemdetaalsprekers⁷ van Afrikaans uitsluit. Die inhoud van die module as geheel behandel die vier kommunikasievaardighede – lees, luister, praat en skryf – op 'n geïntegreerde wyse, waar my tutoriale effektief op luister en praat gemik is. Daar is altesaam drie tutoriale wat elkeen 'n maksimum van 10 deelnemers betrek. Geen deelnemer woon meer as een tutoriaal by nie.

Ek onderneem 'n gemengde studiemetode in my ondersoek na die gebruik van pedagogiese tolking as onderrigtegniek vir Afrikaanstweedetaalverwerwing. In gevallestudies raadpleeg 'n gemengde metode in aksienavorsing sowel kwalitatiewe as kwantitatiewe data-ontledingsmetodes (Nunan, 1992: 75). Die rasionaal daaragter is om kwalitatiewe en kwantitatiewe data te integreer met die doel om 'n vollediger begrip van die navorsingsprobleem te verskaf. Pedagogiese tolktake produseer taakgebaseerde interaksie wat kwalitatief beoordeel moet word, maar navorsing oor pedagogiese tolking moet ook geskied met klem op hoe die studente dit ervaar. Kwalitatiewe deelnemerwaarneming word in die drie tutoriale as navorsingsinstrument geïmplementeer om 'n blik op pedagogiese tolking as interaksie te kry. Aangesien ek as tutor én deelnemerwaarnemer optree, is daar 'n behoefte aan 'n manier om die interaksies vir bespreking vas te vang. Dit is derhalwe nodig om klankopnames te gebruik om die interaksies ná afloop van die tutoriale te transkribeer, met die transkripsies wat as addendum A aangeheg word; in taakgebaseerde taalonderrig staan hierdie metode as *responsgebaseerde evaluering* bekend. Aan die einde van die tutoriaal ontvang alle studente 'n vraelys as kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsinstrument om hulle perspektief op die gebruik van pedagogiese tolking te gee. Die vraelyste toon uiteindelik

⁶ Alhoewel dit drie afsonderlike modules is, het al die studente saam op dieselfde tyd klas en leer hulle min of meer dieselfde inhoud. In hierdie tesis verwys ek na die betrokke studente as *Afrikaanse Taalverwerwing-studente*.

⁷ Met *vreemdetaalsprekers* word bedoel dat die studente eensins of selde voorheen met die taal te doen gehad het.

aan hoe die studente die tutoriale ervaar het, oftewel leerdergebaseerde evaluering in taakgebaseerde taalonderrig. Die studente se anonimiteit word beskerm deur na *deelnemer 1A, 2C, 3E*, ens. te verwys, waar die nommers na die tutoriaal verwys en die letters volgens die aantal deelnemers toegepas word. Die vraelys word as addendum B aangeheg.

Die drie tutoriale is eenders met die uitsondering dat onderskeidelik animasiefilmkarakters, foto-animasiefilmkarakters (*live action*) en reekskarakters gebruik word. Terwyl animasiefilms getekende films is, vertolk werklike akteurs en aktrises die rolle van die karakters in foto-animasiefilms. Reekse behels 'n storielyn wat oor verskeie episodes strek in plaas van een lang film. Die eerste tutoriaal met vier deelnemers handel oor animasiefilmkarakters, die tweede tutoriaal met tien nuwe deelnemers oor foto-animasiefilmkarakters en die derde tutoriaal met 'n verdere sewe deelnemers handel oor reekskarakters. Films en reekse is omvangryke, algemene vermaaksvorme en is daarom gepaste temas vir die studente om Afrikaans in konteks te beoefen. Boonop is dit voordelig omdat karakters gekies word waarmee die deelnemers en die tutor bekend is.

Die voortaan begin met die versoek dat die studente vir voorbereiding animasiefilms/foto-animasiefilms/reekse opnoem wat die tutor as 'n dinkskrumssessie in 'n breinkaart op die bord neerskryf. Die voortaan sentreer dan om die gebruik van pedagogiese sigtolking as tegniek om die studente vir die hoofaan voor te berei, waar hulle een-een onderskrifte van tonele uit 'n betrokke medium tolk. Dit word gevolg deur die wys van 'n video wat vir hulle uitbeeld hoe skakeltolking werk. Die hoofaan neem die vorm van onderhoude aan waar pedagogiese skakeltolking as rolspel benut word: Die tutor voer onderhoude met verskillende karakters, byvoorbeeld Raponsie, Indiana Jones of Sherlock Holmes. Om aan die onderhoud deel te neem, word 'n studentespreker (die betrokke karakter) en 'n studentetolk gewerf. Die studentespreker se verantwoordelikheid is om die vrae wat in Afrikaans gevra word, in Engels te beantwoord. Die studentetolk wat as skakeltolk optree, het die verantwoordelikheid om elke vraag en antwoord in Afrikaans vir die tutor en in Engels vir die studentespreker te tolk. Alle deelnemers moet aanneem dat daar op die studentetolk se tolkbeurt vir begrip staatgemaak word. Ter wille van afsluiting is daar beplan om pedagogiese “telefoontjietolking” in die nataak te implementeer. Almal sit in 'n sirkel en die tutor begin deur 'n Engelse sin in die student langsaan se oor te fluister, wat dan in Afrikaans in die volgende student se oor getolk moet word. Daarna moet die volgende student die sin weer in Engels vir die

student langsaan tolk, ensovoorts. Die laaste student sê die weergawe hardop, en so kan waargeneem word hoe dit met die oorspronklike uiting ooreenstem. Die implementering van dié taak is egter as gevolg van Covid-19-maatreëls verander. Ná die nataak vul die studente die vraelyste in om 'n aanduiding van hulle ervaring van die tutoriaal te gee.

Die resultate fokus daarop of die gebruik van pedagogiese tolking tot Afrikaanstweedetaalverwerwing bydra deur onder meer na interaksie, begrip, woordeskat en uitspraak te verwys. Verder word daar gekyk na watter uitdagings in die proses ontstaan, byvoorbeeld praktiese kwessies soos tydbeperkings en rolervulling sowel as affektiewe faktore soos motivering, aanleg en angs. Die insig word verkry by wyse van besprekings van die transkripsies en die resultate van die vraelyste. Die transkripsies word kwalitatief ontleed en die vraelyste word sowel kwantitatief as kwalitatief ontleed deur die data as grafieke en tabelle aan te bied.

1.6 Etiese klaring

Vir hierdie studie moet drie tutoriale by die Universiteit Stellenbosch aangebied word wat 20 tot 30 studente as deelnemers betrek. Volgens die Navorsingsetiekkomitee (NEK) vereis mensnavorsing van die universiteit dat 'n departementele merklys vir aansoek om etiese klaring voltooi word om by die Departementele Etiek Siftingskomitee (DESK) in te dien. My studie word as lae risiko ten opsigte van etiek geklassifiseer omdat die risiko van ongemak vir die deelnemers minimaal is. Daarbenewens is institusionele klaring nodig omdat die deelnemers studente aan die Universiteit Stellenbosch is. Na gelang van omstandighede rakende Covid-19 in die stadium wat die empiriese ondersoek plaasvind, moet die risiko van infeksie volgens Greeff (2020) ook in ag geneem word.

1.7 Impak van die studie

Daar is nog geen navorsing oor pedagogiese tolking in Afrikaanstweedetaalverwerwing uitgevoer nie, wat aandui waarom die huidige studie tersaaklik is.

In die volgende hoofstuk word 'n oorsig oor die literatuur verskaf met verwysing na pedagogiese vertaling, pedagogiese tolking, tweedetaalverwerwing en tolking as 'n taak.

Hoofstuk 2: Literatuurstudie

2.1 Inleiding

Long (2015: 3) beweer tweedetaalverwerwing in die 21^{ste} eeu is belangriker as ooit tevore, en Skehan (1996: 46) en Ellis (2003: 103) stel die algemene doel van tweedetaalonderrig is om vlotheid, kompleksiteit en akkuraatheid in die tweede taal te ontwikkel. Om dié doel na te streef, word daar in my studie ondersoek ingestel na die gebruik van pedagogiese tolking as onderrigtegniek in 'n taakgebaseerde raamwerk vir Afrikaanstweedetaalverwerwing.

Voordat daar deeglik na pedagogiese tolking gekyk word, word 'n oorsig oor pedagogiese vertaling in die algemeen verskaf aangesien verskeie faktore tot 'n behoefte bygedra het om vertaling se reputasie in taalonderrig te hervorm. Daarna word pedagogiese tolking as teoretiese raamwerk bespreek. Om pedagogiese tolking as taalonderrigtegniek toe te pas, moet verskillende modusse en soorte tolking as relevante tolkpraktyke vir tweedetaalverwerwing uitgelig word, naamlik konsektiewe, simultaan-, sig- en skakeltolking. Die laaste stap in hierdie afdeling is om uit te wys hoe tolking as interaksie met die interaksiebenadering versoen word, wat tot *pedagogiese tolking as interaksie* lei.

Die volgende afdeling se fokus is op die twee bykomende teoretiese raamwerke wat in dié studie geraadpleeg word. Die interaksiebenadering vorm die onderliggende teoretiese basis vir taakuitvoering in die tutoriale met pedagogiese tolking. Luidens Loewen (2015: 43) werp die interaksiebenadering lig op invoer, interaksie en produksie. Invoer is die taaldata wat die taalaanleerder ontvang terwyl interaksie die manier is waarop daardie data verwerk word, en produksie die gesproke taaldata is wat die taalaanleerder produseer. Die interaksiestrategieë wat weens betekenisonderhandeling en negatiewe terugvoer ontstaan – metatalige verduideliking en korreksies, bevestigingskontrole, begripskontrole, uitlokking, omwerkings en nieverbale gedrag – is deurslaggewend vir die ondersoek. Taakgebaseerde taalonderrig as raamwerk om die take uit te voer, word dan gekontekstualiseer sodat die kenmerke daarvan duidelik blyk. Hierna volg die uiteensetting van die drie taakfases wat tipies in 'n taakgebaseerde les voorkom. Die taaksoorte word daarna uitgelig om pedagogiese tolking as 'n spesifieke taak te kenmerk, naamlik pedagogiese en teikentake, eenrigting- en tweerigtingtake, oop en geslote take, en produksiegebaseerde en invoergebaseerde take. As 'n metodologiese opsie om toevallige aandag

aan vorm te skenk, word fokus op vorm in taakgebaseerde taalonderrig beskou. Om die take te evalueer, word mikro-evaluering in taakuitvoering bespreek.

In die laaste afdeling volg 'n bespreking van vorige studies wat tolking en taakgebaseerde taalonderrig in tolkpedagogiek en taalonderrig verbind het.

2.2 Pedagogiese vertaling

Vir die grootste deel van die 19^{de} en 20^{ste} eeu was navorsers volgens Pym (2018: 203) gekant teen die gebruik van vertaling vir die doel van taalaanleer en -verwerwing. Een van die redes hiervoor is die negatiewe reputasie van die grammatikavertaalmetode wat aan vertaling geheg is: 'n taalonderrigmetode wat vertaling as tegniek toegepas het en wat rondom die bestudering van die grammatikale reëls, strukture en woordeskat van die vreemde taal gesentreer was (Pym, 2018: 203). Vanaf die laat 18^{de} eeu tot die vroeë 1970's het taalonderrig in talle lande deur middel van hierdie metode plaasgevind (Munday, 2016: 14). Die metodologie van grammatikavertaling het kunsmatige vertaling uit die eerste taal in die tweede taal behels om die tweede taal te onderrig, maar dit het luistervaardighede en die gesproke taal uitgesluit. Dit het in 'n verskeidenheid gevalle tot onnatuurlike taalgebruik en 'n gebrek aan kommunikatiewe vaardighede gelei, en daarom is dit nie verstommend nie dat taalaanbieders hulleself van pedagogiese vertaling probeer distansieer het. Dit was veral die geval nadat kommunikatiewe onderrigbenaderings ontwikkel het.

Kommunikatiewe benaderings tot taalonderrig het 'n klem op betekenisvolle invoer, interaksie en produksie in die tweede taal geplaas (Kramersch, 2020: 30). Die beduidendheid van uitspraak en die standpunt dat gesproke taal meer aandag in taalonderrig moet geniet, was noemenswaardige faktore wat teen pedagogiese vertaling getel het (Pym, 2013: 11). Die aanname in die kommunikatiewe benadering is dat die gebruik van geïsoleerde sinne in geskrewe vertaling die gekontekstualiseerde gebruik van taal in gesproke kommunikasie verhinder (Vermees 2010: 86). Vanweë die manier waarop vertaling tradisioneel as grammatikavertaalmetode aangewend is, is vertaling aldus Munday (2016: 14) en Lo (2019: 185) as nadelig beskou in die ontwikkeling van taalaanleerders se vlotheid en kommunikatiewe vaardighede. Carreres (2014: 123-126) beweer dat taalaanbieders hulle rug op pedagogiese vertaling gedraai het omdat kommunikatiewe benaderings nie soseer vertaling nodig het nie. Pym (2018: 208) bevestig dat navorsing oor pedagogiese

vertaling gevolglik in die lig van 'n gebrek aan belangstelling daarin en die veronderstelling dat dit negatiewe gevolge vir taalaanleer inhou, gestagneer het. Die grammatikavertaalmetode en die bekendstelling van die kommunikatiewe benadering is egter nie al faktore wat vooruitgang in die veld gestrem het nie.

Alhoewel die praktyk van vertaling reeds dekades vantevore as element van taalaanleer vasgestel is, het die studie van die navorsingsveld eers in die 1980's tot 'n akademiese dissipline ontwikkel wat volgens Carreres (2014: 128) en Munday (2016: 13) toenemende akademiese status geniet. Die standaardterm *Vertaalwetenskap*⁸ (*Translation Studies*) is deur Holmes (1972: 175) geskep om na die akademiese bestudering van vertaling te verwys. Holmes (1972: 182) het voorsien dat die veld met taalonderrig in dialoog moes tree, maar Pym (2018: 204-205) beweer dat dit nie gerealiseer het nie omdat daar soveel klem was op die ontoereikendheid van slegs taalbevoegdheid om te kan vertaal. Vertalers het sedertdien eerder die kompleksiteit van Vertaalwetenskap en die praktyk begin bestudeer en in dié proses, nes taalaanbieders, belangstelling in vertaling se rol in taalonderrig verloor.

Vertaalwetenskap se geskiedenis is langer as dié van Tolkwetenskap (*Interpreting Studies*), wat eers aandag begin geniet het nadat die tegniek van simultaantolking by die Nuremberg-verhore gewild geraak het. Zannirato (2008, in Carreres, 2014: 129) maak 'n oortuigende argument vir toenemende samewerking tussen tweedetaalverwerwing en tolkpedagogiek⁹ deur die standpunt in te neem dat die meeste tolkstudente in die eerste instansie vreemdetaalstudente is aangesien studente wat 'n taal aanleer en studente wat as tolke opgelei word, taalkundige én buitetalige vaardighede moet verwerf om suksesvol te wees. Perez (2016) merk op dat kursusse in tolkpraktyk aansienlik pedagogies van aard is en dikwels implisiet op taalleer gerig is.

Die relatiewe gebrek aan interaksie tussen die dissiplines word aan misverstande toegeskryf, met 'n opvallende behoefte dat Vertaalwetenskap en taalonderrig effektiewer in dialoog moet tree en dat vertaling as kommunikasie erken moet word. Vertaaldosente en taalaanbieders moet die

⁸ *Vertaalwetenskap* as oorkoepelende term sluit Tolkwetenskap in. Tensy daar spesifiek na geskrewe vertaling verwys word, sluit enige gebruik van die terme *vertaal* en *vertaling* tolking in.

⁹ Die term (*tolk*)pedagogiek moenie met *pedagogies* verwar word nie. Die pedagogiek van vertaling of vertaalpedagogiek sluit die onderrig van vertaling in met die doel om vertalers en tolke op te lei. Die studieveld is derhalwe op studente gerig wat 'n professionele loopbaan in vertaling en tolking wil volg.

tendens van vertaling as kommunikasie aanmoedig en al die kenmerke verbonde aan kommunikatiewe benaderings op vertaling toepas. Die bewering dat vertaling nie kommunikatief is nie bly steeds 'n teoretiese bewering, want volgens Lo (2019: 186) het verskeie onlangse studies empiriese bewyse gelewer wat die gebruik van vertaling vir kommunikatiewe doeleindes ondersteun. Pym (2016: 18) identifiseer 'n menigte pedagogiese rolle wat vertaling vervul buiten die verskaffing van aanvanklike betekenis, die kontrolering van verwerwing en die beklemtoning van grammatikale verskille. Vertaling kan in kommunikatiewe take in die tweedetaalklassamer benut word om woordeskat uit te brei, die gebruik van die gesproke taal te verbeter en entoesiastiese klasbesprekings aan te moedig. As dit behoorlik ontwerp word, kan vertaalaktiwiteite suksesvol op alle vlakke en vir alle ouderdomme toegepas word (Popovic, 2007). Vertaling word hedendaags erken as 'n manier om taalaanleerders se vaardighede te onderrig en te toets, sowel as 'n vaardigheid en volwaardige aktiwiteit om taal te onderrig.

Die wedersydse invloed van taalonderrig en vertaalopleiding op mekaar is opvallend, en verskeie benaderings tot vertaalpedagogiek is eintlik toepassings van algemene teorieë van taalaanleer. So beklemtoon Christiane Nord se funksionalistiese benadering tot vertaling byvoorbeeld die behoefte om 'n vertaling doelgerig te maak. Vertaling as onderrigegiek is die doeltreffendste wanneer die pedagogiese ontwerp so na moontlik aan die werklikheid van professionele vertaling gebring word (Kramersch, 2020: 30-31) – dit wil sê vertaling as 'n doel op sigself. Die manier om die illusie van niekommunikasie uit die weg te ruim, is dus om vertaalaktiwiteite te kies waar taalaanleerders vertaling as 'n doelgerigte aktiwiteit moet gebruik. Voorts is taalaanleer in wese 'n vorm van vertaling, met Kramersch (2020: 30) wat dit soos volg verduidelik: Om 'n ander taal as die eerste taal aan te leer, kan op sigself as vertaling beskou word omdat daar van een manier van praat na 'n ander oorgeskakel word.

Ek stem saam met González Davies (2004: 40), Vermes (2010: 90) en Pym (2013: 13) dat die oorhoofse rede vir sommige vakkundiges se negatiewe beskouing van vertaling daaruit spruit dat hulle nooit in konteks daarmee gewerk het nie. Vertaling – en spesifiek tolking – is 'n onderhandelingsproses om verstaanbaarheid en akkuraatheid na te streef (Kramersch, 2020: 30), met die gevolgtrekking voor die hand liggend dat pedagogiese vertaling 'n plek in 'n kommunikatiewe metodologie het. Indien pedagogiese vertaling as geheel op 'n kontinuum van kommunikatiewe aktiwiteite geplaas word, staan kunsmatige, selfstandige sinne soos in die

grammatikavertaalmetode aan die teenoorgestelde punt van pedagogiese tolking. Daarom stel ek pedagogiese tolking as 'n spontane aktiwiteit in 'n werklike konteks voor om die kommunikatiewe gaping te vul.

2.3 Pedagogiese tolking

In dié afdeling word pedagogiese tolking as teoretiese raamwerk bespreek. Vervolgens geskied 'n oorsig oor relevante tolkpraktyke vir tweedetaalverwerwing – konsektiewe, simultaan-, sig- en skakeltolking – en pedagogiese tolking as interaksie.

2.3.1 Relevante tolkpraktyke vir tweedetaalverwerwing

Pedagogiese tolking hou verband met die gebruik van tolking as tegniek om vir leerders of studente 'n taal aan te leer. Om pedagogiese tolking toe te pas, moet verskillende modusse en soorte tolking oorweeg word. Voorts word daar gekyk na die toepaslikheid van konsektiewe, simultaan-, sig- en skakeltolking vir tweedetaalonderrig. Daar word ook gefokus op vorige studies wat tolking as tegniek vir taalonderrig in die taalklaskamer of vertaalpedagogiek benut.

2.3.1.1 Simultaantolking

Smirnov (1997: 211) kenmerk simultaantolking as die bekendste modus wat vir veeltalige vergaderings in konferensies aangewend word, en volgens Gile (2009: 259) verwys *simultaan* na wanneer die doelteks gelyktydig met die bronteks getolk word; die tolkbeurte vind met ander woorde feitlik terselfdertyd as die toespraak plaas. Hsieh (2003: 300) meld dat navorsers dikwels die interaktiewe en dinamiese perspektiewe van simultaantolking oor die hoof sien omdat die tolke in geïsoleerde tolkhokkies werk, slegs in een taalrigting tolk en nie vir die gehoor sigbaar is nie. In sodanige opsig is simultaantolke se werksomstandighede eenders as dié van vertalers omdat die kommunikatiewe aard daarvan dikwels steeds ontken word.

Die perspektief van die tolk as 'n onsigbare vertaalmasjien is aldus Pöchhacker (2004: 147) te wyte aan simultaantolking as 'n tegnologiegebaseerde modus in konferensietolking. Simultaanmodus behels die herlei van vinnige, tegniese en taalkundig ingewikkelde toesprake. Die onmiddellikheid van die tolk se reaksie teen dieselfde tempo as waarteen die spreker praat, maak

hierdie modus onvanpas vir tweedetaalleerders met beperkte taalvaardighede. Daarbenewens moet 'n mens in ag neem dat spesiale toerusting vir simultaantolking benodig word, byvoorbeeld kopstukke, mikrofone en 'n afgeslote spasie wat as tolkhokkie kan dien. Gevolglik is weinig aandag geskenk aan die interaktiewe perspektiewe van simultaantolking en die rol daarvan in taalonderrig.

Hoewel die rol van simultaantolking in taalonderrig gering is, vind veranderinge in die regte rigting in die pedagogiek van simultaantolking wel plaas. Pan (2016) het 'n leerdergeoriënteerde benadering vir opleiding in simultaantolking op voorgraadse vlak voorgestel wat suksesvolle resultate opgelewer het. Studente het terugvoer gegee dat die gesimuleerde konferensies vir hulle 'n splinternuwe, outentieke leerervaring gebied het wat hulle selfvertroue aansienlik verbeter het. Studente het die rol van aktiewe deelnemers vervul, en die resultate het getoon dat die motivering om die aktiwiteite te doen hulle gedruk het om hulle taalvaardighede uit te brei. Hulle het ook die potensiaal daarin gesien om as passiewe deelnemers in die proses by mekaar te leer. Die opleidingskursus het 'n versameling materiaal ingesluit wat vir studente 'n blik gegee het op hoe professionele tolke werklik hulle take verrig. Daar was videomateriaal van professionele tolksituasies asook van die onderwyser se eie tolkopnames wat as modelleringmateriaal gedien het. Die uiteindelijke gevolgtrekking was dat gesitueerde take nader aan werklike ervarings 'n goeie alternatief vir normale simultaantolkoefeninge is. Nietemin bestaan daar steeds 'n leemte in studies oor simultaantolking in sowel tolkpedagogiek as taalonderrig.

2.3.1.2 Konsekutiewe tolking

Konsekutiewe tolking behels volgens Gile (2009: 259) afwisseling deurdat die tolk 'n tolkbeurt of -beurt toegeken word om die spreker se uiting(s) te tolk. *Lang konsekutiewe tolking* vind plaas wanneer dit van die tolk geverg word om notas van die sleutelemente van 'n toespraak te neem, wat gevolglik 'n groot hoeveelheid spanning op die geheue uitoefen omdat dit een lang tolkbeurt vorm nadat die toespraak gelewer is. Daarenteen vind *kort konsekutiewe tolking* plaas wanneer die tolk ná sekere segmente van die toespraak tolk soos bepaal deur die spreker, byvoorbeeld ná elke sinsdeel, sin of paragraaf. Konsekutiewe tolking kan as 'n aanmerklike effektiewe tegniek vir taalonderrig funksioneer. Die skaarste van studies in hierdie verband kan toegeskryf word aan die aanname dat skakeltolking dieselfde en selfs meer voordele vir taalonderrig inhou.

Bruton (1985: 19-20) erken al in 'n vroeë stadium dat konsekatiewe tolking 'n uitstekende tegniek vir gevorderde taalonderrig is, want dit is voordelig vir woordvlotheid, vlotheid van uitdrukking en die vermoë om woorde uit 'n beperkte betekenisarea op te roep. Konsekatiewetolkoefeninge in die tweede taal is veral nuttig om produksievaardighede te verbeter. Die proses van tolking verhoog leksikale beskikbaarheid, wat voordelig vir woordeskatuitbreiding is. Die vereiste vir onmiddellike produksie verhoog sintaktiese produksievaardighede in die bron- en doeltaal.

Zhang en Wu (2016: 72) beweer dat benutting van opleiding in konsekatiewe tolking onlangs begin het om, benewens die ontwikkeling van tolkvaardighede, ook taalvaardighede te verbeter. Hulle stel in 'n empiriese studie ondersoek in na die impak van konsekatiewe tolking uit Engels in Chinees op die verbetering van Engelse luistervaardighede. Die gevolgtrekking was positief en het getoon dat opleiding in konsekatiewe tolking intensiewe sowel as selektiewe luistervaardighede verbeter.

Studies oor pedagogiese konsekatiewe tolking in taalonderrig is gelykerwys skaars.

2.3.1.3 Sigtolking

Sigtolking is 'n mondelinge oordrag van 'n geskrewe bron¹⁰ (Krapivkina, 2018: 702) waar die bronteks hardop in die doeltaal geles word, en word as 'n hibried beskou omdat die bronteks geskrewe en die doelteks gesproke is. Volgens Gile (2009: 179) en Diriker (2015: 78-79) vind sigtolking in 'n professionele domein plaas wanneer 'n party 'n teks ontvang wat op daardie gegewe oomblik getolk móét word.

Xiangdong (2014: 78) tipeer twee funksies van sigtolking. Die eerste funksie handel oor die gebruik daarvan as kommunikatiewe hulpmiddel in howe, hospitale, skole, onderhandelinge en internasionale konferensies, wat tydens konferensietolking en skakeltolking kan plaasvind. Die tweede funksie handel oor die toepassing daarvan as 'n pedagogiese instrument vir vertaalopleiding en in die taalklaskamer vir tolkvoorbereiding of vir die verbetering van vreemde- en tweedetaalvaardighede. Die bespreking van sigtolking wat volg, fokus vir die doel van hierdie

¹⁰ Hierdie definisie van sigtolking moet uiteraard aangepas word indien die bron- of doeltaal gebaretaal is. Vir die doel van dié studie word daar slegs na tolking in gesproke taal verwys.

empiriese ondersoek op die tweede funksie. Dit is wel in die eerste instansie van belang om tussen die terme *sigtolking* en *sigvertaling* te onderskei.

Daar word steeds gedebatteer oor die klassifisering van sigtolking/sigvertaling as 'n modus van vertaling, tolking, of albei. Akbari (2017: 22), Felberg en Nilsen (2017: 230) en Krapivkina (2018: 696) beskou die modus as een van die mees basiese vorme van tolking, terwyl ander navorsers soos Pöchhacker (2004: 19), Čeňková (2015: 374) en Ghiselli (2021: 8) dit spesifiek as 'n vorm van simultaantolking klassifiseer. Na gelang van die spoed en pas van die proses kan dit wel beter by die modus van kort konsektiewe tolking inpas omdat geleenthede vir nagaan en regstelling kan voorkom. Lambert (2004: 299) meen dat die term *sigtolking* slegs geld wanneer die boodskap in die bronteks visueel én mondelings aangebied word. Ander navorsers verkies die term *sigvertaling* waarskynlik as 'n generiese term wat vertaling en tolking insluit en gevolglik inklusief vir albei dissiplines optree.

Ek stem saam met Krapivkina (2018: 696) dat die term *sigvertaling* of *sigtolking* na aanleiding van die konteks geregverdig kan word. In my studie oor pedagogiese tolking vir tweedetaalverwerwing word die term *sigtolking* uiteraard bo *sigvertaling* verkies.

Sigtolking dien oor die algemeen as voorbereiding vir ander tolkmodusse soos konsektiewe tolking en simultaantolking (Xiangdong, 2014: 71), of word vir aanlegtoetsing gebruik (Pöchhacker, 2004: 186). Ten spyte van die vermeldenswaardige aard daarvan in tolkopleiding het sigtolking aldus Akbari (2017: 24) tot dusver weinig akademiese aandag teenoor konsektiewe en simultaantolking ontvang. Nilsen en Monsrud (2015: 10) en Obidina (2015: 92) beklemtoon dat dit 'n algemene verskynsel in lande soos Noorweë en Denemarke is om sigtolking in die taalklaskamer te beoefen. Volgens dié lande se regulasies moet sigtolking vir die toets van taalvlotheid by mondelinge eksamens ingesluit word. Gile (2009: 180) voeg by dat die druk op die tolk se korttermyngeheue aansienlik ligter in sigtolking as in simultaantolking en konsektiewe tolking is. Verder is dit voordelig dat sigtolking op die tolk se tempo in stede van die spreker se tempo uitgevoer word. Song (2010: 122) beweer daar word tradisioneel geglo sigtolking speel 'n sekondêre en ondersteunende rol in tolkopleiding met die primêre doel om taalvaardighede te verhoog. Akbari (2017: 23), Felberg en Nilsen (2017: 243) en Pienaar en Cornelius (2018: 67) maak melding daarvan dat sigtolking nuttig is vir die ontwikkeling van leesbegrip en mondelinge

vaardighede by wyse van sintaktiese herformulering, opsomming en parafrasering. Xiangdong (2014: 71) en Čeňková (2015: 375) meen dat sigtolking selfvertroue verhoog en buigsaamheid in uitdrukking verbeter. Hierdie voordele kan uiteraard na taalverwerwing oorspoel, en gevolglik is daar 'n paar studies wat die toepaslikheid van sigtolking as tegniek vir taalonderrig ondersteun.

Viaggio (1995) gee praktiese maniere om sigtolking by beginnertaalaanleerders toe te pas. Dit is 'n manier om studente se bewustheid van sintaktiese en stilistiese verskille tussen die bron- en doeltaal te verhoog. Dit word aanbeveel dat taalaanleerders in die oomblik (*real time*) vertaal, maar dat hulle die spoed self bepaal. Verder is paragrawe of tekste nie verpligtend nie; twee sinne of selfs sindele sal deug. Boonop kan die taalaanleerders wat die rol van passiewe luisteraars vervul steeds uit hulle klasmaats se foute en relevante kommentaar leer. Viaggio (1995: 35) noem onder meer die uitbreiding van aktiewe woordeskat en sintaksis as voordele wat deur sigtolking as tegniek in die klaskamer aangebring word.

Van Dyk (2009) het aktiwiteit met 'n fokus op betekenis ontwerp wat ook vir taalaanleerders met beperkte taalkennis geskik is. Sy argumenteer dat die benutting van sigtolking 'n belowende tegniek is om vertaal- en kommunikasievaardighede te versnel. Bowendien is dit 'n ekonomiese tegniek om letterlike en nie-idiomatiese vertaling te vermy en om taalaanleerders aan te spoor om met behulp van konteks alternatiewe uitdrukkings na te streef wat met hulle vaardigheidsvlak ooreenstem. Daarbenewens is dit voordelig vir die begrip van die bronteks, die vermyding van leksikale oordrag, die verandering van sintaksis, die opbou van vlotheid en die formulering van idiomatiese uitdrukkings.

González Davies (2004) het vier weergawes van vertaalaktiwiteit met sigtolking ontwerp en lys die voordele soos volg: die ontwikkeling van kodewisseling; die aanmoediging van kreatiwiteit en verbeelding; die bewusmaking van register, kohesie en koherensie; sowel as die uitbreiding van woordeskat rakende 'n gegewe onderwerp. Die gebruik van sigtolking in taalonderrig kan as 'n aanvullende komponent dien wat vir taalaanleerders die geleentheid bied om hulle nuut ontwikkelde kommunikatiewe vaardighede in 'n tweetalige konteks te toets, maar ongelukkig is min taalaanbieders en opvoedkundige instellings daarvan bewus. Die talle taalkundige, kognitiewe en kommunikatiewe vermoëns wat benodig word om sigtolking te beoefen, bevestig die toepaslikheid daarvan vir die taalklaskamer.

Fatollahi (2016: 154-157) en Obidina (2015: 95) stel ook voor dat sigtolking in taalonderrig, dit wil sê pedagogiese sigtolking, raakgesien word en erkenning moet geniet. Fatollahi (2016: 154-157) toon aan dat sigtolking effektief vir taalaanleerders is omdat hulle dit as 'n outentieke leermanier beskou. Hy het die effek van sigtolking op die leesbegrip van Irannese vreemdetaalstudente van Engels deur middel van 'n voor- en natoets getoets, en tot die gevolgtrekking gekom dat sigtolking positiewe gevolge vir die verwerwing van leesbegripvermoë inhou. Insgelyks is dit interessant dat daar elemente van 'n taakgebaseerde benadering in die studie ingebring is, wat aantoon dat dit werkbaar is om sigtolking in 'n taakgebaseerde les te implementeer.

Studies oor die gebruik van sigtolking vir die doel van taalonderrig is derhalwe volop, en hierdie tegniek word in my studie se voortaakfase gebruik.

2.3.1.4 Skakeltolking

Skakeltolking behels volgens Ghiselli (2021: 16) dat die tolk tweerigtingtolking (tolking in en uit 'n vreemde taal) uitvoer om twee partye of groepe se kommunikasie met mekaar te behartig.

Dié term het verskeie sinonieme in die literatuur, waaronder dialoog-, gemeenskaps-, bilaterale, ad hoc- en staatsdienstolking, met die gebruik van die terme wat afhang van watter kenmerk beklemtoon word. In die konteks van my studie word *skakeltolking* verkies omdat dit daarop neerkom dat skakeling tussen partye die basiese funksie van die tolk is.

Ten spyte daarvan dat dit 'n laer status as konferensietolking geniet (Perez, 2016), is skakeltolking algemeen aangesien dit in baie kontekste in die gemeenskap plaasvind, onder meer gesondheidsorgkonsultasies, onderhoude, regsinstellings, instellings vir maatskaplike dienste, sowel as sake- en polisie-onderhandelinge. Navorsers het veral die afgelope paar jaar in skakeltolking as 'n spesifieke kommunikasievorm begin belangstel en insig in die unieke kenmerke daarvan teenoor ander soorte tolking verkry. Soos met sigtolking, toon Wadensjö (2009: 45) aan dat skakeltolking in tolkpedagogiek dikwels as die eerste komponent in 'n tolkopleidingskursus optree met die doel om studente vir modusse soos konsekwent en simultaantolking voor te berei. Mason (2009: 81) lys vier fundamentele kenmerke van

skakeltolking, naamlik dialoog, tweerigtingtolking, die konsekatiewe modus en spontane aangesig-tot-aangesig-interaksie.

Weens die prominensie van interaksie is skakeltolking 'n soort tolking wat aandag gee aan die konstruksie van dialoog as 'n proses wat alle deelnemers as outeurs van betekenis beskou. Hierdie kenmerk onderskei skakeltolking van konferensietolking omdat laasgenoemde oor die algemeen in monoloogvorm plaasvind. Daarbenewens is die tolk altyd fisies teenwoordig in skakeltolking (Smirnov, 1997: 211), terwyl simultaantolke afgesonder in tolkhokkies werk. Tweerigtingtolking behels dat albei tale as brontaal én doeltaal funksioneer omdat die tolk as skakel tussen twee sprekers van verskillende tale optree. Dié kenmerk onderskei nogmaals skakeltolking van konferensietolking omdat eersgenoemde kort konsekatiewe tolkebeurte en tweerigtingtolking behels soos die situasie ontvou, in teenstelling met konferensietolking waar daar met groter brokke inligting gewerk word. Angelelli (2000: 582-583) lewer verder kommentaar dat tweerigtingtolking 'n relatiewe gelyke hoeveelheid werk in albei tale verg, terwyl in konsekatiewe en simultaantolking slegs in een taalrigting gewerk word.

Alhoewel die konsekatiewe modus die gewildste een vir skakeltolking is, meld Hsieh (2003: 284) en Wadensjö (2009: 43) dat ander modusse soos simultaan-, sig- en fluistertolking gebruik kan word. Die kriterium vir skakeltolking is dus nie noodwendig die konsekatiewe modus nie, maar eerder die sprekers en die tolk se vermoë om die interaksie met kommunikatiewe strategieë te beheer. Op grond hiervan reken ek die besluit rus by die tolk om die gepaste modus vir die situasie te kies, wat in my empiriese ondersoek *kort konsekatief* is. Een van die redes vir die gebruik van die konsekatiewe modus is dat die tolk se produksie vir onmiddellike ondersoek deur die ander partye beskikbaar gestel word, in vergelyking met wat oorspronklik in die ander taal gesê is; dit vorm 'n kenmerk wat ideaal vir taalaanleer is. Verder verg die kenmerk van spontane aangesig-tot-aangesig-kommunikasie van tolke dat hulle die interaksie moet beheer en koördineer – 'n aspek wat ter sprake kom wanneer pedagogiese tolking as interaksie (afdeling 2.3.2) bespreek word. Skakeltolking se potensiaal vir interaksie is in alle waarskynlikheid die rede waarom dit reeds in verskeie studies as tegniek vir taalonderrig gebruik is.

Interpreting as a Language Teaching Technique deur Thomas en Towell (1985), waarin verskeie navorsers se studies opgeneem is, is die eerste noemenswaardige publikasie wat dit onomwonde

uiteensit dat 'n fokus op kommunikasie in 'n onderrigssituasie na behore moontlik gemaak word deur die taalaanleerder as tolk te laat optree. Keith (1985) het ook die moontlikheid van rolspel in skakeltolking bestudeer as 'n manier om vir universiteitstudente mondelinge oefeninge in hulle tweede taal te gee. Die studie het getoon dat skakeltolking 'n hibriede oefening is wat studente bystaan met gehoorbegrip, die herstrukturering van die boodskap, selfvertroue en die kommunikatiewe en kreatiewe gebruik van taalbronne. Aanvullend daartoe het Layton (1985) na die toepassing van rolspel in skakeltolking gekyk om taalverwerwing te bewerkstellig. Taalaanleerders kan in 'n mate die lengte van hulle doeltteks self bepaal terwyl hulle outentieke, spontane gesproke taal hoor en produseer. Volgens Hanstock (1985) is skakeltolking ook nuttig om taalaanleerders se passiewe kennis van 'n taal te aktiveer, wat die begrip van die tweede taal vergemaklik. Verder is die tegniek effektief in die uitbreiding van taalaanleerders se gebruik van register aangesien 'n verhouding tussen die gespreksdeelnemers geskep word waar die tolk dienoreenkomstig aandag aan register moet skenk.

Insgelyks bevestig Munro (1999) en Angelelli (2000) skakeltolking se potensiaal vir verskillende registers. Register word veral opvallend in *intratalige tolking* of herformulering, wat volgens Ghiselli (2021: 8) beteken dat die boodskap in 'n ander dialek of kode van dieselfde taal weergegee word. Munro (1999: 3) toon aan dat intratalige tolking 'n positiewe uitwerking op die vermoë van die taalaanleerder het om betekenis uit te druk, en hy noem dat skakeltolking in 'n taakgebaseerde benadering toegepas kan word.

Sandrelli (2001) en La Sala (2008) bespreek skakeltolking as 'n taalleertegniek vir Engelse gevorderde tweedetaalstudente van Italiaans. Sandrelli (2001: 174) tipeer verskillende doelstellings wat inherent aan die raadpleging van skakeltolkoefeninge is: Dit verbeter studente se vermoë om uitings in die eerste sowel as tweede taal te verstaan en te ontleed, en dit moedig hulle aan om op produksie te fokus. Die studente het 'n groot aantal oordraagbare vaardighede ontwikkel, waaronder mondelinge vlotheid in die tweede taal, opsommingsvaardighede en die vermoë om te bemiddel. Skakeltolking verg geen gespesialiseerde toerusting nie en kan maklik met ander aktiwiteite en benaderings geïntegreer word. Studente in La Sala (2008) se studie het geleer om boodskappe in hulle eerste sowel as tweede taal voor 'n gehoor uit te druk. Skakeltolking is nuttig gesien in die lig daarvan dat studente nie net die doeltaalstruktuur gebruik en konsolideer nie, maar bowendien van nuwe woordeskat en idiomatiese uitdrukkings bewus word deur na 'n

eerstetaalspreker te luister en pogings te lewer om ekwivalente te produseer. La Sala (2008: 2) identifiseer gevolglik 'n verskeidenheid vaardighede wat met die gebruik van skakeltolking verbeter word, naamlik gehoorbegrip, die verwerking van inhoud, parafrasering, beskrywing, gebare en gesigsuitdrukkings. Pym (2013) het die joernalistieke onderhoud van La Sala (2008) omskep in 'n les wat skakeltolking raadpleeg. Saam met lees-, luister-, praat- en skryfvaardighede, beskou hy vertaling as 'n fundamentele vaardigheid vir die tweetalige brein; volgens hom is gesproke interaksie eerder as geskrewe vertaling ideaal vir die begin van die tweedetaalverwerwingsproses (Pym, 2013: 7) – 'n standpunt wat Popovic (2007) deel. Sandrelli (2001), La Sala (2008) en Pym (2013) stem ooreen dat die bemeestering van skakeltolking as onderrigtechniek 'n uitstekende leermiddel vir taalverwerwing is.

Takimoto en Hashimoto (2010) het die ervaring van skakeltolking vir die onderrig van Japannees vir Engelse universiteitstudente geëvalueer. Hulle het bevind dat skakeltolking aktiewe leer, kritiese denke, analitiese denke en probleemoplossingsvaardighede verryk. Die mate van studente se tevredenheid met die gebruik van tolking was opvallend. In die lig van die leerervaring was die hoofdoel van Rido (2011) se studie ook om studente se ervaring van die gebruik van skakeltolking in die verbetering van Engelse tweedetaalvaardighede noukeurig met onderhoude te ondersoek. Die bevindinge toon aan dat die studente se tweedetaalvaardighede goed ingevolge akkuraatheid en kommunikatiewe vaardighede ontwikkel het en dat skakeltolkaktiwiteite 'n aktiewe leerervaring bied. Verder het tolking die studente se luistervaardighede in die tweede taal oor die algemeen verbeter, veral deur na die brontaalsprekers se aksente te luister. Derhalwe word studente op 'n fonologiese vlak bewus van verskille en ooreenkomste tussen die twee tale, wat tot die ontwikkeling van sowel spraak- as luistervaardighede bydra.

Barnes (2018: 248-265) het met 'n fokus op taalaanleerders se ervaring 'n empiriese studie uitgevoer waar Spaanse studente met Engels as tweede taal 'n verskeidenheid geskrewe vertaalgebaseerde aktiwiteite uitgevoer het, wat hulle daarna in 'n oop vraag moes evalueer. Hier het 'n paar studente uitdrukking gegee aan hulle behoefte aan tolking in frases soos *praat is belangriker as skryf, meer praat, meer gesproke vertaling en meer geïnteresseerd in tolking*. Op grond van hierdie terugvoer beveel Barnes (2018) aan dat tolking ondersoek moet word as middel om taal te onderrig.

Samevattend is daar ook genoegsame navorsing oor die gebruik van skakeltolking as 'n tegniek vir taalonderrig, wat in die huidige studie se hoofaakfase geïmplementeer word.

2.3.2 Pedagogiese tolking as interaksie

Die insluit van vertaling in die taalklaskamer in enige vorm word luidens Källkvist (2013: 217-218) deur konstruksie van die interaksiebenadering gemotiveer. Volgens Källkvist (2013: 230) is vertaaltake 'n geskikte keuse in die taalklaskamer wanneer die taalaanbieder se beslissende prioriteit is om interaksie te fasiliteer. In Van der Merwe (2019: 54) argumenteer ek dat die raamwerk *tolking as interaksie* versoenbaar met die interaksiebenadering in tweedetaalverwerwing is; die twee velde word versoen deur na koördinasie en beurtwisseling in die dialogiese model van kommunikasie en nuweergawes te kyk.

Wadensjö (1995: 113-114) onderskei tussen die oordragmodel en die interaksiegeoriënteerde kommunikasiemodel in tolking. In teenstelling met die oordragmodel is 'n interaksiegeoriënteerde model dialogies, waar betekenis saam deur gespreksgenote gekonstrueer word – in die geval van skakeltolking is dit die tolk en die ander twee of meer gespreksgenote. Dit behels dat kennis *in dialoog* met ander mense gekonstrueer, onderhandel en gekontekstualiseer word (Linell, 2003: 3). Ten einde suksesvolle kommunikasie te bewerkstellig, word daar dus op interaksie tussen alle deelnemers staatgemaak. Verder baseer die interaksiebenadering volgens Ellis (2018: 128) taalaanleer op 'n dialogiese modus waar dialoog die drywende middel is. Die dialogiese kommunikasiemodel verseker die tolk/taalaanleerder en ander partye se deelnemende rol om kommunikasie en begrip te fasiliteer. Wadensjö (1998: 236) sê dat terugvoer 'n wesenlike element van tolking as interaksie is aangesien dit die deelnemers help om hulle spreekbeurte te organiseer en om wedersydse begrip te verseker. Interaksie as kollektiewe tolkaktiwiteit in 'n dialogiese model word deur die term *koördinasie* saamgevat, want die aard van interaksie betrek luidens Linell (2003: 11) inisiatiewe en reaksies op daardie inisiatiewe.

Die term *koördinasie* plaas klem op die beurtwisselingstelsel wat betekenis aan alle deelnemers se bydraes heg. Volgens Gavioli (2015: 429) beskryf *beurtwisseling* die organisering van die tolk se beurte of bydraes in die interaksie. Gavioli (2015: 430) verduidelik dat daar by beurtwisseling

soms verskuiwings van triadiese na diadiese stelsels¹¹ kan plaasvind om sekere doelwitte te bereik. Een van die sprekers en die tolk sal byvoorbeeld slegs met mekaar kommunikeer om 'n misverstand op te klaar wat net hulle twee raak. Beurtwisseling word grootliks deur koördinasie beïnvloed, bedoelende dat die interaksie nie altyd 'n netjiese, voorafbeplande uiteensetting van beurte volg nie. Derhalwe verloop dit nie noodwendig van die eerste spreker na die tolk, en van die tolk na die tweede spreker, en van die tweede spreker na die tolk, ensovoorts nie. Navorsing toon dat tolke geneig is om groter prioriteit aan hulle rol as koördineerder te gee as aan hulle rol as vertaler van gesproke diskoers, in die sin dat hulle moeite doen om interaksie te handhaaf (Wadensjö, 2009: 45). Seedhouse (1999: 150-152) meld dat beurtwisselingstelsels vir doeltreffende taakuitvoering in taalonderrig ook algemeen in taakgebaseerde interaksie is. Angelelli (2000: 590) noem dat skakeltolke se koördinerende rol vir hulle die mag gee om die vloeï van diskoers te stop om terme, uitdrukkings en idees te verklaar of om teen misverstande te waarsku, wat onderhandeling vir betekenis insluit. Koördinasie is gevolglik die aktiwiteit waardeur tolke die betekenis van uitings in die interaksie duidelik maak, onder meer as 'n manier om diskoers te bestuur en te herstel. Betekenisonderhandeling, diskoersbestuur en diskoersherstel word verder in afdeling 2.4.1.2 (Interaksie) bespreek.

Die doel van die tolk is om suksesvolle kommunikasie tussen die betrokke partye te verseker. Gesien in die lig daarvan dat tolke se uitings in wese herformulerings van oorspronklike uitings is, het Wadensjö (1998: 34) 'n tipologie van weergawes geskep. Die tipologie se doel is om te kategoriseer op watter wyse die tolk se uitings met die ander deelnemers se oorspronklike uitings verband hou; op watter manier die doeltteks dus met die bronteks ooreenstem. Uitinge kan *naby* wees, wat beteken dat die hoeveelheid inhoud en die styl daarvan redelik soortgelyk aan die bronteks is. Verder kan weergawes *uitgebrei*, *gereduseer* of *gesubstitueer* wees, waar die hoeveelheid eksplisiete inligting wissel. Wadensjö (2015: 279) tipeer verder *opgesomde* weergawes as ooreenstemmend met meer as een voorafgaande oorspronklike uiting en *nulweergawes* as 'n verwysing na gevalle waar die oorspronklike uiting nie getolk is nie. Met die bekendstelling van navorsing oor koördinasie aan die einde van die 1990's is daar gekyk na tolke se uitings wat nie 'n ekwivalent van die voorafgaande, oorspronklike uiting is nie, maar wat

¹¹ 'n *Triadiese* beurtwisselingstelsel verwys na twee gespreksgenote wat met mekaar kommunikeer deur van 'n derde party, die tolk, gebruik te maak. Wanneer die stelsel *diadies* word, meestal vlugtig, beteken dit dat een van die gespreksgenote direk met die tolk kommunikeer.

duidelik 'n reaksie op 'n sosiale of kommunikatiewe doelwit is wat bereik moet word. Wadensjö (1998: 279) het sodanige uitings *nieweergawes* genoem.

Nieweergawes is vermeldenswaardig vir my studie want dit behels gevalle wanneer die antwoord van die tolk nie met die oorspronklike uiting ooreenstem nie, en verklaar die kompleksiteit van spontane interaksie in tolking soos dit voortdurend deur die deelnemers gevorm word (Wadensjö, 1998: 279). Dialoog tydens skakeltolking word oor die algemeen deur spontane spraak gekenmerk wat funksies insluit soos onderbrekings, verduidelikingsversoeke, opmerkings, skielike verandering van die onderwerp, omwerkings, herhalings, haakplekke, stiltes en tekens van onsekerheid of irritasie. Dit is meganismes wat ontstaan om hulp te versoek. 'n Tolk se verduidelikingsversoek sal deur die betrokke spreker beantwoord word voordat daar weer vir die ander spreker getolk word. 'n Onderbreking deur 'n spreker, aan die ander kant, is 'n teken dat tolke weer hulle eie weergawe moet evalueer en 'n strategie moet implementeer om dit uiteindelik verstaanbaar te maak. Tolking as interaksie is 'n manier om uitings deurlopend in 'n gegewe konteks te evalueer, wat verband hou met betekenisonderhandeling en interaksiestrategieë in die interaksiebenadering waar betekenis deurlopend gevorm word. Sodanige eksplisiete bewegings van koördinasie, dit wil sê *nieweergawes* of interaksiestrategieë, kan deur 'n taalaanbieder of taalaanleerder in die pedagogiese tolktaak gebruik word om verstaanbare invoer en produksie te fasiliteer. Daarom is die argument in Van der Merwe (2019: 54) aanvaar dat die twee studieveldse versoen kan word en dat dit gevolglik teoreties sinvol is om die interaksiebenadering en pedagogiese tolking te kombineer, naamlik *pedagogiese tolking as interaksie*.

2.4 Tweedetaalverwerwing

In hierdie afdeling word die teoretiese raamwerke bespreek wat in die studie geïmplementeer word, naamlik die interaksiebenadering (invoer, interaksie – betekenisonderhandeling, negatiewe terugvoer en interaksiestrategieë – en produksie) en taakgebaseerde taalonderrig (kenmerke van die taakgebaseerde teorie, taakfases, taaksoorte, fokus op vorm en mikro-evaluering).

2.4.1 Die interaksiebenadering

Ellis (2018: 130) en Lo (2019: 187) kontekstualiseer die interaksiebenadering as 'n benadering om taakuitvoering te bestudeer aangesien die teoretiese perspektiewe daarvan 'n rasionaal vir take

bied. In dié afdeling word invoer, interaksie en produksie bespreek. Invoer is die taaldata wat die taalaanleerder ontvang, interaksie is hoe daardie data verwerk word en produksie is die taaldata wat die taalaanleerder produseer. Interaksie word deur betekenisonderhandeling en negatiewe terugvoer moontlik gemaak, wat tot die gebruik van interaksiestrategieë lei. Die interaksiestrategieë wat aangeraak word, is metatalige verduidelikings en korreksies, bevestigingskontrole, begripskontrole, uitlokking, omwerkings en nieverbale gedrag.

2.4.1.1 Invoer

Volgens Lightbown en Spada (2013: 67) verskaf die interaksiebenadering as een van die basisse van taakgebaseerde taalonderrig 'n groot verskeidenheid invoer vir taalaanleerders. In die vroeë 1980's was Krashen (1982) se invoerhipotese die dominante hipotese in tweedetaalverwerwing; dit postuleer dat verstaanbare invoer en 'n lae affektiewe filter voldoende vir taalverwerwing is (Nava & Pedrazzini, 2018: 32). As taalaanleerders nie verstaan wat vir hulle gesê word nie, is die invoer nie bruikbaar in die bevordering van hulle bevoegdheid in die tweede taal nie. Maar hoewel invoer noodsaaklik vir tweedetaalverwerwing is, is daar bewyse dat dit nie voldoende is nie (Gass & Mackey, 2015: 197). Verstaanbare invoer alleen kan selfs negatiewe gevolge vir taalleer inhou, want dit is moontlik om 'n boodskap te verstaan sonder om al die strukture en leksikale items te verstaan, en sonder om daarvan bewus te wees dat 'n mens nie al die strukture en leksikale items verstaan nie.

Long stem saam met Krashen dat verstaanbare invoer belangrik vir taalverwerwing is, maar verskil oor hoe dit verstaanbaar gemaak moet word. Long (1996: 451-453) argumenteer dat interaksionele gemodifiseerde invoer die nodige meganisme is om taal verstaanbaar te maak. Interaksionele aanpassings word onderneem wanneer 'n gespreksgenoot begripsprobleme ervaar, en invoer gemodifiseer word om dit meer verstaanbaar te maak. Interaksionele gemanipuleerde invoer is luidens Gass en Mackey (2015: 182) en Long (2015: 190) optimaal omdat dit beter vir tweedetaalverwerwing as vooraf gemodifiseerde of ongemodifiseerde invoer is. Invoer is die taal waaraan 'n taalaanleerder in 'n kommunikatiewe konteks blootgestel word, maar interaksie is die funksie wat dit verrig. Interaksie is 'n struktuur wat invoer opmerklik maak en 'n konteks vir potensiële leer bied. Die rasionaal daaragter is dat interaksionele aanpassings invoer verstaanbaar

maak en dat verstaanbare invoer taalverwerwing bevorder; interaksie bevorder dus effektief taalverwerwing.

Gesien in die lig daarvan dat tolking produksie vereis, moet die invoer verstaanbaar wees sodat taalaanleerders 'n vertaling daarvan kan produseer. Taalaanleerders se begrip van invoer lei die bespreking tot Gile (2009) se Gravitasiemodel van Taalkundige Beskikbaarheid (*The Gravitational Model of Linguistic Availability*) in Tolkwetenskap. 'n Individue se kennis van 'n taal is meer kompleks as bloot 'n binêre *ken dit* of *ken dit nie* vir elke leksikale item of reël. Dit sluit ook die beskikbaarheid van die item in, naamlik die tyd en moeite wat vereis word om die nodige kennis vir begrip of produksie op te roep. Die Gravitasiemodel van Taalkundige Beskikbaarheid is Gile (2009: 226) se konseptuele raamwerk wat die aktiewe en passiewe kennis van 'n individue se taal deur middel van woorde en reëls in 'n aktiewe en passiewe sone voorstel. In 'n neutredop word woorde en strukture meer beskikbaar as dit gestimuleer word en minder beskikbaar as dit nie gestimuleer word nie. Spraakproduksie stoot die woorde en strukture nader aan die nukleus (Gile, 2009: 231), oftewel die kern; derhalwe is dit effektief om taal te produseer ten einde taalvaardighede te verbeter. Die raamwerk bevestig die behoefte om invoer verstaanbaar vir die tolk te maak. Dit is ook 'n bekende verskynsel in taalonderrig dat aktiewe stimulasie bo passiewe stimulasie verkies word omdat aktiewe stimulasie items opvallender maak, wat die gebruik van pedagogiese tolking regverdig. Pöchhacker (2015: 198) klassifiseer tolking juis as 'n handeling wat in wese uitings verstaanbaar maak. Die vereiste vir die toepaslikheid van Gile se model op taalonderrig is dat taalaanleerders genoeg woordeskat in albei sones benodig om uitings te verstaan en te produseer. My studie voldoen aan hierdie vereiste deurdat invoer in sommige gevalle by wyse van interaksie aangepas kan word om te verseker dat die deelnemers oor die nodige kennis, hetsy aktief of passief, beskik om die taak uit te voer.

2.4.1.2 Interaksie

Long (2015: 61) se interaksiehipotese vorm grootliks die teoretiese basis vir taakgebaseerde taalonderrig en fokus op vorm in die kommunikatiewe benadering. Dit postuleer dat die uitruil van betekenis geleenthede vir fokus op taalvorme en eksplisiete leer bied om tot die implisiete verwerking van invoer by te dra, dit wil sê: Hoe meer geleenthede vir onderhandeling daar is, hoe beter is die kans dat taalverwerwing sal plaasvind. Interaksienavorsing neem die uitgangspunt dat

taalleer deur kommunikatiewe druk gestimuleer word. In die dertig jaar sedert die aanvanklike formulering van die interaksiehipotese het verskeie studies ondersoek ingestel na die maniere waarop interaksie tweedetaalverwerwing bevoordeel: Gass, Mackey en Pica (1998), Goo en Mackey (2013), Loewen (2015) en Loewen en Sato (2018). Die nuutste werk het die hipotese tot 'n benadering ontplooi, en Gass en Mackey (2015) het die uitgebreide voortsetting van Long se navorsingsraamwerk die *interaksiebenadering* genoem.

Dit word algemeen in die literatuur oor tweedetaalverwerwing aanvaar dat 'n sterk verband tussen interaksie en leer bestaan, en dat die fasiliterende rol van interaksie positiewe gevolge vir tweedetaalontwikkeling inhou (Nava & Pedrazzini, 2018: 120). Die interaksiebenadering word ook die *kognitiewe-interaksionele teorie van tweedetaalverwerwing* genoem (Long, 2015: 36). Kennis word volgens Nunan (2004: 213) deur sosiale interaksie ontwikkel en uiteindelik as deel van die taalaanleerder se kognitiewe struktuur geïnternaliseer. Ahmed en Lenchuk (2020: 8) het waargeneem dat interaksie as spesifieke tema van sosiale konstruktivisme die dinamiese aard van die wisselwerking tussen taalaanleeders, eweknieë en taalaanbieders beklemtoon. Dit behels dat taalaanleeders hulle taalkennis aktief konstrueer in plaas daarvan om as passiewe luisteraar kennis te ontvang. Die benadering ondersoek hoe interaksie taalaanleeders help om die eksterne prosesse wat uit die verrigting van die taak voortspruit met die interne prosesse te verbind wat by verwerwing betrokke is. Long (1996: 451-453) stel voor dat betekenisonderhandeling interaksionele aanpassings veroorsaak en verwerwing fasiliteer omdat dit invoer, taalaanleeders se vermoë, aandag en produksie in produktiewe maniere verbind.

2.4.1.2.1 Betekenisonderhandeling

Betekenisonderhandeling is volgens Long (1996: 418) die proses waardeur taalaanleeders en taalvaardige sprekers, in 'n poging om te kommunikeer, tekens van hulle eie en van ander sprekers se waargenome begrip interpreteer en sodoende aanpassings aan taal, gesprekstruktuur, boodskapinhoud – of al drie – maak om 'n aanvaarbare begripvlak te bereik. Betekenisonderhandeling is effektief vir verwerwing en fasiliteer toevallige leer, soos Long (1996: 452) en Ellis (2018: 50) verduidelik: Dit herwin sekere taalitems en maak dit opvallend deur die frekwensie daarvan te verhoog om die kans vir verwerwing te bevorder. Die verandering van woordorde en die byvoeg van beklemtoning en pouses verhoog die kans dat vorme deur die

taalaanleerder opgemerk sal word. Die vorme se kommunikatiewe en semantiese waarde word opgemerk wanneer dit herhaaldelik in verskillende uitings gebruik word in stede daarvan om dit in geïsoleerde sinne uit te beeld. Oor die algemeen bring die verhoogde verstaanbaarheid van onderhandeling die betekenis van nuwe vorme aan die lig, en sodoende word die vorme verwerf.

Gass en Selinker (2008: 318) en Ellis (2018: 56) stem saam dat daar duidelike bewyse is dat betekenisonderhandeling die proses van begrip en sodoende verstaanbare invoer aanhelp. Dit verskaf vir alle gespreksdeelnemers 'n gelyke posisie in die interaksie; dit is die beskikbare middel waarna almal hulle kan wend indien iemand in die gesprek “struikel” en weer haar/sy plek wil inneem. Betekenisonderhandeling is aldus Swain (1985: 248) 'n noodsaaklike eerste stap in die aanleer van grammatika. Dit baan die weg vir toekomstige interaksies, waar die taalaanleerder vry is om aandag aan vorm te gee omdat die boodskap verstaan word.

2.4.1.2.2 Negatiewe terugvoer

Terugvoer is 'n natuurlike deel van die proses wanneer betekenis en vorm onderhandel word. Een van die talle tegnieke wat in take benut kan word, is *negatiewe terugvoer*, ook genoem *korrektiewe terugvoer* of *negatiewe bewyse* (Long, 2015: 54). Negatiewe terugvoer is 'n sentrale prosedure van fokus op vorm in die interaksiebenadering wat tydens betekenisonderhandeling plaasvind (Long, 2015: 54), en die funksie daarvan is om eksplisiete of implisiete inligting te verskaf oor wat tydens 'n interaksie skeefgeloop het. Dit word onderskei van positiewe terugvoer (Loewen & Sato, 2018: 290), waar voorbeelde van goed geformuleerde uitings verskaf word. Long (1996: 430) en Gass, Abbuhl en Mackey (2012: 9) maak melding daarvan dat positiewe terugvoer geen inligting rakende foutiewe uitings verskaf nie, en daarom is dit onvoldoende vir taalverwerwing.

Negatiewe terugvoer volg direk ná 'n problematiese uiting en verskaf inligting oor die mate van die uiting se sukses (Gass & Mackey, 2015: 183). Die taalaanleerder moet dan self vasstel wat die probleem is en hoe om haar/sy bestaande taalkennis aan te pas, mits die fout opgemerk word. Hierdie terugvoer is volgens Larsen-Freeman en Anderson (2011: 165) beduidend in taakgebaseerde taalonderrig want die behoefte aan sukses en die strewe na 'n duidelike uitkoms verskaf motivering vir taalaanleeders. Die gebruik van negatiewe terugvoer geskied normaalweg intensiewer tussen taalaanbieder en taalaanleerder, maar kan ook onderling tussen taalaanleeders

plaasvind. Met die gebruik van pedagogiese tolking in 'n drietalinteraksie met 'n tutor en twee studente, voorspel ek dat dié dinamika ooglopend sal wees.

Ellis (2016: 15) meld dat daar duidelike steun vir die aanspraak is dat negatiewe terugvoer verwerwing fasiliteer. Die kognitiewe-interaksionele paradigma beklemtoon dat negatiewe terugvoer verwerwing bevorder wanneer die partye op betekenis in konteks gefokus is, want terugvoer is verantwoordelik vir die aktivering van die kognitiewe meganismes wat implisiete kennis ontwikkel (Ellis, 2018: 124). Voorstanders van die kommunikatiewe benadering steun die argument dat eksplisiete onderrig nie tot implisiete kennis lei nie, en die ontwikkeling van implisiete kennis is die oorkoepelende doel van tweedetaalverwerwing (Ahmed & Lenchuk, 2020: 10). Implisiete of prosedurele kennis is daardie kennis van 'n taal wat sprekers in hulle produksie manifesteer, maar waarvan hulle nie bewus is nie (Ellis, 2003: 105). Hulle weet dalk nie waarom 'n sin ongrammatikaal is nie, maar hulle kan dit aanvoel, byvoorbeeld in die sin *Sy gaan nie kom*. 'n Tweedetaalspreker van Afrikaans se intuïsie sal sê dit klink verkeerd, maar sy/hy weet moontlik nie van Afrikaans se reël oor die dubbele negatief nie. Daarteenoor is eksplisiete of verklarende kennis die feitelike kennis van 'n taal waarvan sprekers wel bewus is en kan verbaliseer (Ellis, 2003: 105). In sodanige geval sal die tweedetaalspreker van Afrikaans mondeling of skriftelik kan verduidelik dat Afrikaans 'n reël oor die dubbele negatief het wat nie in die voorbeeldsin toegepas is nie en die sin dus ongrammatikaal maak.

Taalaanbieders neem al vir jare waar dat taalaanleerders goed in toetse kan vaar, maar steeds daarin misluk om dieselfde kenmerke in spontane gesprekke te raadpleeg. Implisiete leer vind plaas wanneer hulle op taakvoltooing gefokus is. Die gebruik van negatiewe terugvoer in taakvoltooing laat tweedetaalaanleerders toe om aandag aan betekenis en vorm te integreer op maniere wat nie voorheen as sodanig gebeur het nie: Loewen (2012: 25) verduidelik dat 'n bepaalde fokus op betekenis taalkundige akkuraatheid verwaarloos het en dat fokus op vorme taalitems afsonderlik van 'n kommunikatiewe konteks onderrig het. Negatiewe terugvoer gaan dikwels gepaard met betekenisonderhandeling en andersom, soos uitgebeeld in die volgende interaksie:

Student: Hulle eet eiers op *toast*.

Tutor: Ekskuus?

Student: Eiers op ... warm brood.

Tutor: O, eiers op roosterbrood.

Student: Ja, eiers op roosterbrood.

In hierdie interaksie rig die tutor *Ekskuus?* aan die student omdat die invoer weens die gebruik van 'n Engelse woord *toast* nie “verstaanbaar” is nie. Die betekenis word dan onderhandel, waar die student verduidelik dat daar van *warm brood* gepraat word. Die verduidelikingsversoek *Ekskuus?* gee dus 'n implisiete aanduiding vir die student dat iets in haar/sy uiting skeefgeloop het, iets wat nie grammatikaal in Afrikaans is nie. Die tutor speel 'n belangrike rol hier: “Pupils of low proficiency may be more dependent on having an interlocutor who provides them with corrective feedback and who cooperates with them to turn feedback into interactionally modified output.” (Long, 1996: 418) Die negatiewe terugvoer *Ekskuus?* het betekenisonderhandeling uitgelok, wat weer vir die negatiewe terugvoer ('n omwerking) *O, eiers op roosterbrood* gesorg het. Uiteindelik, met behulp van betekenisonderhandeling en die tutor se aanwending van negatiewe terugvoer in die proses, kom die student by die korrekte term uit, naamlik *roosterbrood*. Die samewerking van betekenisonderhandeling en negatiewe terugvoer is dus beduidend in die bevordering van taalverwerwing. Voorts word verskeie interaksiestrategieë bespreek.

2.4.1.2.3 Interaksiestrategieë

Die interaksiebenadering bied 'n stel duidelik gedefinieerde diskoerskategorieë vir die ontleding van interaksie wat tydens dialogiese take plaasvind, naamlik interaksiestrategieë. Ellis (2018: 131-132) beweer dat sodanige strategieë twee maniere bied om kommunikatiewe probleme te hanteer wat taalaanleerders waarskynlik tydens 'n taak sal ervaar. Die eerste manier is diskoersbestuur, met die doel om die ineenstorting van kommunikasie te vermy. Dit verg van die aangesprokene om haar/sy problematiese uiting(s) te hersien om dit meer verstaanbaar te maak. Die tweede manier is diskoersherstel, wat plaasvind wanneer 'n kommunikasieprobleem aangespreek word. Na gelang van watter strategie gebruik word, moet die aangesprokene of die spreker in hierdie geval die uiting regstel.

Interaksiestrategieë verskil wanneer dit kom by die aard van die probleem waarop dit fokus: Sommige hou verband met betekenisonderhandeling en ander hou verband met vormonderhandeling (Gass & Mackey, 2015: 188-189). Interaksiestrategieë is implisiet of eksplisiet (Ellis, 2018: 132), sowel as invoerverskaffend of produksie-aansporend (Loewen &

Sato, 2018: 290). Implisiete negatiewe terugvoer dui indirek 'n probleem aan terwyl eksplisiete terugvoer duidelik kommentaar op 'n probleem lewer. Die onderskeid tussen implisiete en eksplisiete terugvoer is egter nie altyd duidelik nie. Ellis en Shintani (2014: 261) bevestig dat implisiete terugvoer nie die interaksie in dieselfde mate as eksplisiete terugvoer onderbreek nie, terwyl Loewen (2015: 58) byvoeg dat dit van groot belang is in navorsing oor fokus op vorm om die optimale vlak tussen implisiet en eksplisiet vas te stel. Nava en Pedrazzini (2018: 124) beskou implisiete en eksplisiete terugvoer eerder as pole op 'n kontinuum in plaas van 'n binêre verdeling, 'n uitgangspunt waarmee ek saamstem. Verder deel ek ook Ellis (2017: 517) se siening wat ten gunste van sowel implisiete as eksplisiete terugvoer argumenteer. Implisiete terugvoer maak voorsiening vir toevallige leer terwyl eksplisiete terugvoer waarskynlik meer opmerklik sal wees, wat deurslaggewend vir opsetlike leer asook verwerwing is. Invoerverskaffende terugvoer bied die korrekte taalvorm aan die taalaanleerder, byvoorbeeld deur die verkeerde uiting onmiddellik met die regte vorm te herformuleer. In teenstelling daarmee poog produksie-aansporende terugvoer om die korrekte vorm by die taalaanleerder uit te lok.

Long (1996: 418-444) en Gass en Mackey (2015: 185-189) tipeer die middele wat in die onderhandelingsproses benut word om kommunikasieprobleme takties te vermy of te herstel as *metatalige verduideliking en korreksies, bevestigingskontrole, begripskontrole, uitlokking, omwerkings en nieverbale gedrag*.

Metatalige verduideliking is 'n strategie wat kommentaar lewer op aspekte van die voorafgaande uiting wat spesifiek met taalprobleme verband hou. Dit bevat 'n metatalige verklaring ten opsigte van regstelling, of wenke en leidrade oor die ligging en aard van die fout (Nassaji & Fotos, 2011: 77). 'n Voorbeeld is wanneer die taalaanleerder op die uiting *Daar is twee honte* die verduideliking *Die meervoud van hond is nie honte nie, dit is honde* kry. Voorbeelde van metatalige vrae en advies is *Hoekom sê jy x?* en *Onthou om die meervoud reg te gebruik*. Die strategie is produksie-aansporend en eksplisiet. Metatalige terugvoer kan volgens Long (1996: 444) wel in enkele gevalle implisiet wees, soos wanneer 'n gespreksdeelnemer vir 'n taalaanleerder vra of sy/hy seker is die respons is korrek, waarvan *Is jy seker die meervoud is honte?* 'n voorbeeld is. Hoewel dit effens ontwrigtend is, verhoog dit opmerklikheid, wat belangrik vir tweedetaalontwikkeling is (Loewen, 2015: 65). Barnes (2018: 254) beweer dat taalaanleerders die geleentheid moet hê om leksikale en grammatikale strukture deur middel van metataal te bespreek, om sodoende op eksplisiete,

verklarende kennis sowel as die kommunikatiewe doelwit te fokus. Korreksies, aan die ander kant, dui daarop dat 'n uiting problematies is en verskaf gelyktydig die oplossing daarvoor. Die uiting *Daar is twee honte* sal dan byvoorbeeld deur die uiting *Nee dit is verkeerd, 'n mens sê honde* of net *Honde* gevolg word. Dit is invoerverskaffend en eksplisiet. Ek raai aan dat korreksies liever nie geraadpleeg moet word nie, want dit kan die fokus op betekenis en die interaksie as geheel belemmer en taalaanleerders ontmoedig om moeilike konstruksies te probeer.

Die doel van bevestigingskontrole is om bevestiging daaroor uit te lok of die uiting korrek gehoor of verstaan word. Indien aangesprokenes onseker is, rig hulle vrae soos *Bedoel jy x?* en *Jy praat van x, nè?* aan die spreker. Begripskontrole is pogings om kommunikasieprobleme te voorspel en dan te vermy. Die spreker verifieer dat die aangesprokene verstaan, soos in *Verstaan jy?* en *Moet ek herhaal?* aangedui word. Normaalweg gebruik die aangesprokene bevestigingskontrole om haar/sy eie begrip te verifieer terwyl die spreker begripskontrole gebruik om die aangesprokene se begrip te verifieer. Sodanige strategieë vind tydens diskoersbestuur plaas en is effektief in die vaslegging van tweedetaalvorme. Sowel bevestigingskontrole as begripskontrole is produksie-aansporend en implisiet omdat dit natuurlik voorkom, maar funksioneel eksplisiet omdat dit 'n teken van 'n probleem skeep.

Uitlokking mik daarop om die korrekte vorm by die taalaanleerder aan te spoor in 'n poging om die vorige uiting te korrigeer. Dit is normaalweg in die vorm van 'n vraag, 'n stelling wat voltooiing benodig of 'n versoek om te herformuleer. Dit is produksie-aansporend en implisiet, maar ook funksioneel eksplisiet. Volgens Loewen (2012: 25) is dit die hoofkategorie wat herhalings en verduidelikingsversoeke insluit aangesien die funksie daarvan is om taalaanleerders aan te moedig om hulle eie uitings te korrigeer sonder om die korrekte weergawes vir hulle te verskaf. Wanneer die aangesprokene die spreker se uiting weer sê om begripsprobleme uit te lig, word dit 'n *herhaling* genoem. Lightbown en Spada (2013: 141) noem dat taalaanbieders in die meeste gevalle hulle intonasie aanpas om die fout te beklemtoon. Verduidelikingsversoeke plaas die las van die probleem op die spreker wat dit veroorsaak het. Dit is ondervraend deurdat dit vir taalaanleerders die geleentheid bied om hulle eie foute te korrigeer (Nassaji & Fotos, 2011: 76). Om *Wat?*, *Ekskuus?*, *Sê weer?* en *Ek verstaan nie?* te vra, is voorbeelde van verduidelikingsversoeke wat aan die spreker gerig word.

Omwerkings is die herformulering van uitings deur een of meer van die komponente daarvan te verander om dit reg te stel, terwyl dit steeds dieselfde betekenis vasvang. Dit verleen derhalwe die akkurater taalkundige weergawes aan taalaanleerders van wat hulle pas gesê het. Dit is invoerverskaffend en implisiet, maar kan luidens Nassaji en Fotos (2011: 75) as eksplisiet beskou word indien intonasie benut word om die deel te beklemtoon wat gekorrigeer is. 'n Voorbeeld is om 'n taalaanleerder se foutiewe uiting *Dit maar moeilik na Ja, dit is maar moeilik* te herformuleer. Omwerkings geld as positiewe én negatiewe terugvoer (Ellis & Shintani, 2014: 145). Nie alle strategieë verg 'n reaksie van die aangesprokene nie; dit is opsioneel, met sommige strategieë wat niks meer as erkenning vereis nie. Indien taalaanleerders nie aktief op die negatiewe terugvoer in omwerkings reageer nie, word die funksie daarvan volgens Loewen (2015: 64) toegeskryf aan die positiewe terugvoer wat dit bevat.

Omwerkings is die gewildste interaksiestrategie, waar Nassaji en Fotos (2011: 75) en Loewen (2012: 25) argumenteer dat dit onopsigtelik en onmiddellik plaasvind en 'n geleentheid vir vergelyking bied. Taalaanleerders kan onderliggende reëls uit omwerkings aflei en in nuwe gevalle toepas. Die unieke voordele van omwerkings word deur Ellis (2003: 168), Goo en Mackey (2013: 130) en Long (2015: 55) beklemtoon. In 'n taak word die waarskynlikheid dat taalaanleerders 'n kenmerk in 'n omwerking sal opmerk, verhoog deur die feit dat hulle in die interaksie gevestig is. Die vergelyking van die omwerking met die afwykende produksie beteken ook dat die verkeerde en die korrekte uiting naas mekaar geplaas en gekontrasteer word, wat kognitiewe vergelykings aanspoor. Hiervolgens weet taalaanleerders dat die vorm in die omwerking grammatikaal is (positiewe terugvoer), maar hulle weet gelykerwys hulle eie vorm is ongrammatikaal (negatiewe terugvoer). Die effektiwiteit van omwerkings hang in 'n groot mate af van faktore soos intonasie, lengte en die hoeveelheid veranderinge wat aangebring word – navorsers soos Goo en Mackey (2013: 130) bevind dat kort of gedeeltelike omwerkings met een of twee regstellings meer waarskynlik opgemerk sal word.

Navorsers misluk dikwels daarin om nieverbale gedrag – enigiets van handgebare en gesigsuitdrukkinge tot kopbewegings, oogkontak en die lig van wenkbroue – by interaksiestrategieë in te sluit. En tog sê Nassaji en Fotos (2011: 78) dat nieverbale gedrag 'n rol in negatiewe terugvoer kan speel en 'n beduidende element van interaksiestrategieë uitmaak, en Pym (2013: 128) toon aan dat taalaanleerders gesproke produksie beter verstaan wanneer dit met

gebare gepaardgaan. Tweedetaalstudente kan nieverbale gedrag strategies toepas om diskoerskohesie te bewerkstellig, leksikale gapings te vul en die vloei van interaksie te beheer. Indien die taalaanbieder byvoorbeeld haar/sy kop skud om *nee* te demonstreer, sal die taalaanleerder weet dat die huidige uiting nie 'n stap in die regte rigting is nie. Weens die gebruik van klankopnames om die hoofzaak op te neem, maak ek aantekeninge in die gevalle waar nieverbale gedrag voorkom.

Gass *et al.* (2012: 10) beweer dat dié prosedures reeds in meer as honderd studies sedert die 1990's as voordelig bewys is, en volgens die resultate blyk dit gepas te wees vir taalaanleerders van alle ouderdomme, in formele en informele kontekste en vir 'n groot verskeidenheid tale.

2.4.1.3 Produksie

Taalaanleerders se produksievaardighede (praat en skryf) kan daaronder ly indien slegs begripsvaardighede (luister en lees) onderrig en geleer word. Die aanname onderliggend hieraan vorm die uitgangspunt vir Swain (1985) se produksiehipotese wat postuleer dat produksie 'n kritieke rol in die ontwikkeling van die tweede taal speel. Swain (1985: 251) het in 'n empiriese studie bewys dat studente ten spyte van sewe jaar se onderrig met verstaanbare invoer steeds nie oor voldoende grammatikale en kommunikatiewe vaardighede in die tweede taal beskik nie. Sy (1985: 249) voer aan: "Negotiating meaning needs to incorporate the notion of being pushed toward the delivery of a message that is not only conveyed, but that is conveyed precisely, coherently and appropriately." Betekenisonderhandeling moet dus nie slegs tot die oordrag van die boodskap lei nie, maar moet ook akkuraat, koherent en gepas wees. Op hierdie manier word taalaanleerders volgens Ellis (2018: 53) veral gedwing om van sintaktiese en grammatikale verwerking in hulle produksie gebruik te maak, wat noodsaaklik vir verwerwing is.

Die produksiehipotese ontken egter nie die noodsaaklikheid van invoer nie (Da Glória & Tavares, 2007: 188), en gespreksdeelnemers speel 'n beduidende rol as fasiliteerders van taalaanleerders se produksie (Long, 1996: 413), waar invoer en produksie saamwerk. Die taalaanleerders se besef dat daar 'n gaping bestaan tussen hulle taalkundige hulpbronne en die taalkundige probleem wat hulle moet oplos, noep hulle om vir gepaste kennis te soek om die gaping te vul, wat tot gemodifiseerde produksie lei (Gass & Selinker, 2008: 326). Met dié konsep word bedoel dat

taalaanleerders in hulle produksie “gedruk” word as ’n noodsaaklike deel om hulle uitings verstaanbaar te maak. Sodoende kan hulle ’n vorige uitdrukking verander of vorme op die proef stel wat hulle nog nooit vantevore gebruik het nie.

Swain (1985: 236) kom tot die gevolgtrekking dat die rol van interaksie in tweedetaalverwerwing op sowel verstaanbare invoer as verstaanbare produksie betrekking het. Die produksiehipotese is gevolglik aanvullend tot die interaksiebenadering aangesien die verband tussen produksie en interaksie luidens Long (2015: 27) en Ellis (2018: 66) sterk is: Interaksie bied geleentheid vir produksie om gemodifiseer te word, en gemodifiseerde produksie fasiliteer opmerklikheid. Gemodifiseerde produksie se kwalitatiewe effek op interaksie vergemaklik begrip asook taalverwerwing. Ragni (2018: 20) noem dat tolking in wese tot gemodifiseerde produksie lei, veral met behulp van interaksie.

Soos blyk uit Da Glória en Tavares (2007: 206), oorbeklemtoon taalaanbieders dikwels die “oefen”-funksie van produksie wat slegs vlotheid teiken. Swain (1985: 248-249) beweer na aanleiding van haar empiriese studie en produksiehipotese dat produksie drie funksies het wat met akkuraatheid verband hou:

1. *Opmerklikheid*: Eerstens word aangevoer dat wanneer taalaanleerders taal moet produseer wat hulle gespreksgenote kan verstaan, hulle waarskynlik die beperktheid van hulle tweedetaalvermoë sal raaksien. Die gaping tussen wat hulle wíl sê en wat hulle kán sê, skep ’n bewuste behoefte om hulle eie taalkundige hulpbronne na te gaan om die probleem te probeer oplos (Nava & Pedrazzini, 2018: 158). Die betekenisvolle gebruik van ’n mens se eie taalkundige hulpbronne outomatiseer die produksie van die taal.
2. *Hipotesetoetsing*: Tweedens kan produksie benut word om hipoteses te toets. Dit dwing taalaanleerders om ’n sintaktiese en ’n semantiese ontleding van taal uit te voer (Gass & Selinker, 2008: 490). Produksie dryf hulle om die invoer grammatikaal te ontleed en om met tweedetaalvorme te eksperimenteer (Ellis & Shintani, 2014: 209). Long (1996: 447) is van mening dat die negatiewe terugvoer van verbale hipotesetoetsing akkuraatheid verhoog omdat die hipoteses hersien kan word.
3. *Metatalige refleksie*: Derdens verskuif produksie taalaanleerders se fokus na die gapings in hulle produksie. Benewens die eksperimentering reflekteer taalaanleerders ook bewustelik oor hulle produksie, wat tot grammatikale bevoegdheid bydra (Ellis & Shintani,

2014: 207-209). Dit gebeur dikwels in kommunikatiewe take wanneer taalaanleerders met 'n grammatikale probleem worstel. Die onder-na-bo-verwerking maak die taalaanleerder bewus van gapings om te korrigeer, wat gemodifiseerde produksie tot gevolg het.

Ter opsomming, verteenwoordig die produksiekomponent meer as die produk van taalkennis; dit word 'n aktiewe deel van die hele leerproses (Nava & Pedrazzini, 2018: 156). Produksie verteenwoordig nie net kennis van die tweede taal nie, maar speel 'n oorsaaklike rol in tweedetaalontwikkeling. Die gebruik van take as 'n manier om gemodifiseerde produksie te bevorder, bied die optimale konteks vir volhoubare produksie wat teoretici as noodsaaklik vir tweedetaalverwerwing beskou.

2.4.2 Taakgebaseerde taalonderrig

Die sukses van die kommunikatiewe benadering in die 1970's word volgens Waluyo (2019: 153) aan die verskeidenheid taalaktiwiteite toegeskryf wat geïmplementeer kan word, onder meer betekenisvolle take wat die ontwikkeling van kommunikatiewe vaardighede vergemaklik en gevolglik meer belangstelling in die verkenning van die taakgebaseerde benadering tot taalonderrig wek.

In hierdie afdeling word taakgebaseerde taalonderrig gekontekstualiseer deur die kenmerke daarvan te bespreek. Die taakfasies wat tipies in 'n taakgebaseerde les voorkom, word aangeraak, waarna die taaksoorte uitgelig word, naamlik pedagogiese en teikentake, eenrigting- en tweerigtingtake, oop en geslote take, en produksiegebaseerde en invoergebaseerde take. Fokus op vorm as implisiete prosedure van toevallige aandag aan vorm word bespreek. Verder verg die evaluering van pedagogiese tolktake twee soorte mikro-evaluering, naamlik responsgebaseerde en leerdergebaseerde evaluering.

2.4.2.1 Kenmerke van die taakgebaseerde teorie

Die taakgebaseerde benadering tot taalonderrig het luidens Ellis (2018: 255) en Ahmed en Lenchuk (2020: 6) as 'n invloedryke raamwerk binne die konteks van die kommunikatiewe benadering ontstaan, waar dit die afgelope paar dekades as 'n kenmerkende benadering gevestig is. Hoewel dit hoofsaaklik vir die bevordering van mondelinge vaardighede geïmplementeer word,

gee die benadering volgens Waluyo (2019: 164) erkenning aan al vier vaardighede in taalonderrig, naamlik lees, skryf, praat en luister.

Nunan (2004: 15-20) meld dat die gebruik van 'n taak as die basiese eenheid van leer vir taalaanleerders die moontlikheid bied om hulle eie vordering te monitor, wat sommige tradisionele hiërargieë van taalonderrig afbreek. In die taakgebaseerde teorie maak take fundamenteel die basis van 'n volledige taalkurrikulum uit (Long, 2016: 7). Daar bestaan talle definisies vir die term *taak* waarvan dié van Ellis (2003: 16) – wat die kenmerke daarvan vasvang – na my mening die mees gepaste een is:

A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task [...] is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive and oral or written skills, and also various cognitive processes.

Dié definisie vat die kriteria van take saam, soos aangevul uit Skehan (1996: 38), Nunan (2004: 12), Willis en Willis (2007: 12), Ellis (2018: 160) en Ahmed en Lenchuk (2020: 9):

1. Daar is 'n primêre fokus op betekenis en 'n kommunikasiegaping wat gevul moet word.
2. Taalaanleerders is afhanklik van hulle eie taalkundige hulpbronne om die taak te voltooi.
3. Daar is 'n verband met natuurlike werklikewêreldtaalgebruik.
4. Taalaanleerders is aktief by die taak betrokke.
5. Daar is 'n duidelik gedefinieerde kommunikatiewe doelwit.
6. Taakvoltooiing geniet prioriteit.
7. Die assessering van taakuitvoering vind in terme van taakuitkoms plaas.

Die primêre fokus op betekenis het betrekking op die drie gapings in taakgebaseerde taalonderrig wat taalaanleerders motiveer om suksesvol met taal om te gaan (Ellis, 2018: 10), naamlik die inligtings-, redenerings- en meningsgaping.

'n Pedagogiese tolktaak word hoofsaaklik as 'n inligtingsgapingtaak geklassifiseer, en word deur Larsen-Freeman en Anderson (2011: 173) omskryf as 'n taak waar inligting tussen deelnemers uitgeruil moet word om die taak te voltooi. Die doel van die interaksie is dat die partye mekaar

moet verstaan, terwyl die tolk oor die inligting beskik wat uitgeruil moet word om sodanige uitkoms te bereik. Boonop is betekenisonderhandeling luidens Ellis en Shintani (2014: 204) en Bhandari (2020: 2) volop in inligtingsgapingtake. Redeneringsgapingtake behels volgens Nunan (2004: 216) kognitiewe prosesse soos afleiding en praktiese redenering, wat nie in hierdie studie se take ter sake is nie. Daar is wel 'n element van meningsgaping in dié studie se hoofsaak, wat behels dat studente hulle persoonlike voorkeur en gevoelens moet artikuleer. Die hoofsaak neem die vorm van 'n onderhoud met 'n studentespreker aan en 'n studentetolk tree as bemiddelaar op. Die tutor tree as onderhoudvoerder op en die studentesprekers moet vrae op grond van hulle eie menings beantwoord. Die studentetolk verrig dus 'n inligtingsgapingtake terwyl die studentespreker 'n inligtings- én meningsgapingtake verrig.

Taalaanleerders ontvang instruksies oor wat om in die taak te doen, maar in 'n mate is dit steeds ongestruktureerd. Hulle moet hulle eie taalhulpbronne benut om die taak te voltooi (Ellis, 2003: 9-10), wat in 'n pedagogiese tolktaak die eerste taal en die tweede taal behels. Take moedig betekenisvolle sosiale interaksie tussen taalaanleerders aan met die doel om hulle kommunikatiewe, taalkundige en interaksionele vaardighede te ontwikkel, waar interaksie strategieë tot werklikewêreldtaalgebruik lei. Ahmed en Lenchuk (2020: 7) beweer dat tweedetaalleerders se aktiewe betrokkenheid en deelname aan take tot hulle vaardigheidsontwikkeling van die tweede taal lei. Volgens Nunan (2004: 20) aktiveer take die tweedetaalleerders se ontluikende taalvaardighede – waar hulle van herhalende na kreatiewe taalgebruik verskuif en met die proses van taalverwerwing in wisselwerking tree. Die skep van 'n duidelik gedefinieerde kommunikatiewe doelwit vir die pedagogiese tolktaak is van belang as 'n manier om te bepaal wanneer taakvoltooiing plaasvind. Uiteindelik moet taakuitvoering informeel in terme van die gewenste taakuitkoms geassesseer word.

2.4.2.2 Taakfases

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

Volgens Ellis (2018: 219) is 'n voortaak die aktiwiteit wat die taalaanbieder en taalaanleerders uitvoer voordat hulle die hoofsaak aanpak, met die doel daarvan om die tema bekend te stel en om die studente vir die hoofsaak voor te berei (Ellis, 2003: 245). Dit is uiters belangrik om studente

gemaklik en gereed te laat voel om die hoofaak uit te voer. Die voortaak behels dikwels taakbeplanning, ander aktiwiteite om dinkskrumssessies te fasiliteer, of die uitvoer van 'n taak wat soortgelyk aan die hoofaak is. Daarbenewens kan modelleringmateriaal gebruik word om uit te beeld hoe die taak op 'n ideale manier uitgevoer moet word. In die huidige empiriese ondersoek se voortaakfase is pedagogiese sigtolking die hoofaktiwiteit wat die studente moet voltooi.

Die taakgebaseerde les sentreer om die hoofaakfase, wat daarop betrekking het dat die hoofaak werklik uitgevoer word soos wat beplan is (Ellis, 2018: 219). Nunan (2004: 35-36) en Willis en Willis (2007: 21) is van mening dat 'n taakgebaseerde les nie net uit een taak bestaan nie, maar uit 'n reeks take wat met mekaar verband hou. Ahmed en Lenchuk (2020: 19) bevestig dat selfs kommunikatiewe take steeds in 'n mate gestruktureerd moet wees. Take behoort nie onafhanklik van mekaar te staan nie, maar moet op mekaar voortbou, met die een taak wat op die voorafgaandes volg wat reeds voltooi is. Die doel van die hoofaak is om vir studente die geleentheid te skep om natuurlike gesprekke na te streef en terselfdertyd taalkundige risiko's te neem (Ellis, 2003: 258). Daar moet gedeelde doelwitte wees om die taakuitkoms te bereik, ongeag of dit die gebruik van die eerste taal behels al dan nie. Die fokus is op die gebruik van die tweede taal om te kommunikeer, wat in hierdie empiriese ondersoek deur pedagogiese skakeltolking as rolspel moontlik gemaak word.

Die nataakfase gun luidens Ellis (2003: 244) en Bhandari (2020: 3) vir studente die kans om oor hulle taakuitvoering te reflekteer of 'n soortgelyke taak uit te voer. Dit behels onder meer die skryf van informele verslae, die herhaling van die hoofaak of die uitvoer van aktiwiteite wat op die voltooiing van die hoofaak volg. Die nataak kan dien as 'n manier waarop studente oor die uitvoer van die hoofaak reflekteer en om na te dink oor hoe hulle kommunikasieprobleme hanteer het. Dié studie se nataakfase is ontwerp om pedagogiese telefoontjietolking as 'n informele opvolgtaak te implementeer.

2.4.2.3 Taaksoorte

Binne taakgebaseerde taalonderrig kom verskeie taaksoorte voor; Gass en Mackey (2015: 193) beweer dat elke taaksoort verskillende soorte interaksie oplewer met verskillende geleenthede vir terugvoer en produksie. Faktore wat betekenisonderhandeling en negatiewe terugvoer sowel as vlotheid, akkuraatheid en kompleksiteit van taalgebruik beïnvloed, het hoofsaaklik betrekking op

die taaksoort en die rol wat die deelnemers vervul (Gass *et al.*, 2012: 15). Benewens die gaping wat ter sprake is, kan verdere onderskeid tussen die volgende taaksoorte getref word: pedagogiese en teikentake, eenrigting- en tweerigtingtake, oop en geslote take, en produksiegebaseerde en invoergebaseerde take.

Nunan (2004: 4) definieer 'n pedagogiese taak as 'n stuk klaskamerwerk wat taalaanleerders betrek in die verstaan, manipulasie, produksie en interaksie in die doeltaal terwyl hulle hul aandag vestig op die mobilisering van hulle grammatikale kennis om betekenis uit te druk. Daarteenoor verwys Long (2015: 6) na teikentake as die werklikewêreldaktiwiteite waaraan mense dink wanneer hulle hul dag beplan of herroep, byvoorbeeld die invul van 'n vorm of die reël van 'n tandartsafspraak. Die tolkaktiwiteit in die hoofsaak in my studie is 'n pedagogiese taak. Pedagogiese take lok volgens Ahmed en Lenchuk (2020: 10) kommunikatiewe taalgebruik in die klaskamer uit, wat na die patrone van werklikewêreldtaalgebruik lei. Ellis (2017: 508) beskou pedagogiese take as die soort take wat patrone van beurtwisseling en die regmaak van misverstande, soos tipies van alledaagse gesprekke, insluit.

Ellis (2003: 88) en Long (2015: 242) onderskei verder tussen eenrigting- en tweerigtingtake. In tweerigtingtake word daar van verskeie partye vereis om deel te neem met die doel om die taak te voltooi. Elke deelnemer het unieke inligting wat vir die suksesvolle uitvoer van die taak uitgeruil moet word, wat tot meer betekenisonderhandeling teenoor ander taaksoorte lei (Long, 2015: 242). Met pedagogiese tolking hang die sukses van die drietalinteraksie van alle deelnemers af. Al die sprekers in 'n drietalinteraksie verskaf invoer wat by die ander spreker moet uitkom en maak op die tolk staat om die boodskap oor te dra. Pedagogiese tolking is derhalwe 'n tweerigtingtake omdat al drie partye moet deelneem om die taak te voltooi.

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

Die laaste relevante klassifikasie is tussen produksiegebaseerde en invoergebaseerde take. Produksiegebaseerde take vereis volgens Ellis (2017: 510) dat die taalaanleerders praat of skryf om die gewenste uitkoms te bereik, wat nogmaals goeie geleentheid vir betekenisonderhandeling inhou. Produksiegebaseerde take is volgens Swain (1985: 236) noodsaaklik om hoë vlotheidsvlakke in die tweede taal te ontwikkel. Invoergebaseerde take, aan die ander kant, spoor taalaanleerders aan om op luister- of leesvaardighede te fokus. Hierdie klassifikasie van take het dus betrekking op watter van die vier taalvaardighede – lees, luister, skryf of praat – beoefen word. Talle take benodig wel twee of meer van die vaardighede vir taakvoltooiing, soos in die geval van pedagogiese tolking. Pedagogiese tolktake behels luistervaardighede om die uiting te verstaan, maar die soeklig val grootliks op die studente se gesproke produksie en die interaksiestrategieë wat benut word om dit te modifiseer.

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

2.4.2.4 Fokus op vorm

Long (2016: 17) erken dat sogenaamde ongefokusde take in taakgebaseerde taalonderrig nie ontwerp is om spesifieke grammatikale strukture te onderrig nie, maar dit beteken beslis nie dat grammatika of enige ander taalkundige substelsel afgeskeep word nie. Die verskil is dat aandag aan grammatika, fonologie, leksikon, kollokasies, pragmatiek, ensovoorts nie as 'n afsonderlike aktiwiteit as 'n doel op sigself uitgevoer word nie, maar gedurende taakvoltooiing as deel van die metodologie van taakgebaseerde taalonderrig, dit wil sê fokus op vorm.

Long (2016: 15) se fokus op vorm is een van die prominentste metodologiese ontwikkelinge van die interaksiebenadering en taakgebaseerde taalonderrig. Fokus op vorm geskied wanneer taalaanleerders se aandag tydens 'n kommunikatiewe taak op taalelemente gevestig word – hetsy op begrip of produksie gebaseer – en verskuif hulle aandag na taalkundige elemente soos dit terloops in tutoriale opduik wat op betekenis gemik is.

Ellis (2018: 165) onderskei tussen *fokus op vorme* en *fokus op vorm*: Fokus op vorme behels tradisionele taalonderrig met direkte instruksie wat op 'n strukturele sillabus¹² gebaseer is. Direkte instruksie spesifiseer wat taalaanleerders veronderstel is om te leer deur middel van oefeninge wat tot opsetlike leer bydra. Fokus op vorm is indirekte instruksie, want dit stel geleenthede vir taalaanleerders daar om toevallig te leer en om taalverwerwing te bewerkstellig.

Vorm, uit 'n wye perspektief, verwys na enige fonologiese, leksikale, grammatikale en pragmatiese taalkenmerk (Ragni, 2018: 17). Soos blyk uit Savignon (2018: 5), sluit dit ook breër kenmerke van diskoers, sosiolinguistiese reëls en kommunikasie-strategieë in. Die behoefte aan fokus op vorm het ontstaan omdat die afhanklikheid van implisiete leer met eenvoudige blootstelling – dit wil sê 'n uitsluitlike fokus op betekenis – volgens Long (2015: 17) onvoldoende is. Die taalaanleerder moet op probleemareas van grammatika en leksikon kan fokus om taalverwerwing te bevorder. Long (2015: 29) meen dat die uniekheid van 'n analitiese fokus op vorm onder meer daarin lê dat die voordele van analitiese benaderings met 'n fokus op betekenis vasgevang word terwyl die tekortkominge daarvan terselfdertyd vermy word.

Fokus op vorm vind tydens interaksie met tweedetaalaanleerders plaas, waar die verband tussen vorm en betekenis duidelik gemaak moet word om sowel vlotheid as akkuraatheid te bevorder en uiteindelik taalverwerwing te bewerkstellig (Long, 2015: 190). Ellis (2018: 75) beweer dat fokus op vorm vooraf beplan kan word en 'n voorafbepaalde taalkundige kenmerk aanspreek, of dit kan toevallig as 'n reaksie op die probleem plaasvind. Nassaji en Fotos (2011: 13) sê, “Focus on form can be attained explicitly and implicitly, deductively and inductively, with or without prior planning, and integratively or sequentially.” Fokus op vorm word volgens Long (2015: 13) asook Ellis (2018: 70-71) die beste benut wanneer dit reaktief, toevallig, bondig en opmerklik is.

Long (2015: 13) stel voor dat fokus op vorm uitsluitlik reaktief moet plaasvind. Reaktiewe fokus op vorm vind plaas wanneer die taalaanbieder of 'n taalaanleerder onmiddellik op 'n fout in 'n kommunikatiewe aktiwiteit reageer, wat luidens Willis en Willis (2007: 121) motiverende en sinvolle negatiewe terugvoer verskaf. Fokus op vorm reflekteer duidelik Long se werk oor die

¹² Larsen-Freeman en Anderson (2011: 149) verduidelik dat 'n strukturele sillabus op grammatikale elemente soos woordsoorte en fonologiese strukture soos klanke en lettergrepe fokus. Analitiese sillabusse vereis dat studente slegs leer wat hulle nodig het om die taal te kan gebruik en dit wat geleer word, word deur die studente asook die taalaanbieder deur middel van behoefte-ontledings bepaal.

interaksiebenadering in taalverwerwing want tesame met negatiewe terugvoer is betekenisonderhandeling volgens Ellis (2018: 70) die primêre middel wat gebruik word om dit toe te pas. Long het egter die term *betekenisonderhandeling* (*negotiation of meaning*) geskep om slegs na betekenis te verwys en nie ook na vorm nie (Ellis, 2016: 5). Relevante kritiek op betekenisonderhandeling in fokus op vorm is dat dit nie net hoef te geld wanneer 'n kommunikasieprobleem ontstaan nie, maar veral waar linguistiese aspekte duidelik gemaak moet word. Ek ondersteun hierdie aanspraak met die volgende voorbeeld:

Student: Hulle het parkie toe gaan.

Tutor: Parkie toe *gegaan*?

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

Uit die voorbeeld is dit duidelik dat fokus op vorm op grond van 'n taalkundige probleem ontstaan. Hoewel die student se uiting heeltemal verstaanbaar is, beklemtoon die tutor die verledetydsvorm *ge-* sodat sy/hy dit kan opmerk. Lyster (2001, in Ellis & Shintani, 2014: 145) het die term *vormonderhandeling* (*negotiation of form*) vir die verskynsel geskep. Loewen en Sato (2018: 288) toon aan dat vormonderhandeling relevant vir tweedetaalverwerwing is omdat die taalaanbieder pedagogies kan ingryp, en Nunan (2004: 4) noem dat betekenis en vorm hoogs interafhanklik is – 'n stelling waarmee ek saamstem. Vorm kan onderhandel word wanneer daar nie kommunikatiewe struikelblokke is nie en taalkundige probleme sterker in die voorgrond moet tree. Ek maak die afleiding dat fokus op vorm in die lig van sowel kommunikatiewe as taalkundige probleme kan ontstaan, en dus betekenis- en vormonderhandeling omvat. Ek stel voor dat die term *betekenisonderhandeling* gelykerwys inklusief vir *vormonderhandeling* optree, en ek pas dit hiervandaan so toe.

Opsommend is fokus op vorm nodig vir die volgende rede: Wat voldoende is om die vermoë te ontwikkel om taal se betekenis in konteks te verwerk, is moontlik nie effektief vir die ontwikkeling van gevorderde taalvaardighede nie. Die uitvoer van kommunikatiewe take kan met ander woorde ook tot taalkundige ontwikkeling bydra, wat taakgebaseerde taalonderrig as 'n hibriede vorm van taalonderrig kenmerk. Fokus op vorm word as implisiete prosedures van toevallige aandag aan vorm (*betekenisonderhandeling* en negatiewe terugvoer met interaksiestrategieë wat tot gemodifiseerde produksie lei) in my studie geïmplementeer.

2.4.2.5 Mikro-evaluering

Nunan (2004: 138) definieer *evaluering* as 'n breë, algemene stel prosedures wat die insameling en interpretasie van inligting vir kurrikulêre besluitneming behels.

Die doel van taakevaluering is luidens Ellis (2018: 237) om te bepaal in watter mate die taakmateriaal en voorafbepaalde implementeringsprosedures werk soos wat dit veronderstel is om te werk. Mikro-evaluering is die effektiëste manier om die mate van sukses van taakuitvoering te bepaal: In taakgebaseerde taalonderrig word mikro-evaluering geïmplementeer om effektië te bepaal of 'n taak gewerk het of nie (Ellis, 2018: 235). Dit kan waardevolle inligting oor die ontwerp van 'n taak bied deur die sterk- en swakpunte daarvan te openbaar.

Ellis (2003: 234-236) tipeer drie soorte mikro-evaluering, naamlik leergebaseerde, responsgebaseerde en leerdergebaseerde evaluering.

Leergebaseerde evaluering meet taalleer, wat moeilik is om uit te voer omdat dit onder andere nie altyd moontlik is om vooraf te beplan watter soort leer in 'n taak plaasvind nie. Aan die ander kant is die hoofdoel van responsgebaseerde en leerdergebaseerde evaluering nie soseer om te bepaal of 'n taak wel taalleer bevorder nie, maar eerder om te bepaal of 'n taak genotvol, bruikbaar en betekenisvol is. Volgens Ellis (2018: 235) teiken responsgebaseerde mikro-evaluering die prestasiekriterium van taakuitvoering, dit wil sê in watter mate die taak die soort taalgebruik produseer wat die taalaanbieder in die ontwerp daarvan in gedagte gehad het. Leerdergebaseerde evaluering teiken grotendeels die motiveringkriterium, dit wil sê of taalaanleerders die taak as genotvol en bruikbaar ervaar het. Aangesien dié twee vorme van mikro-evaluering – onderskeidelik responsgebaseerde en leerdergebaseerde evaluering – die mees praktiese en toeganklike maniere vir taalaanbieders is om ondersoek na die effektiwiteit van take in te stel, word dit in my studie toegepas, en brei die volgende hoofstuk daaroor uit.

2.5 Tolking as 'n taak

Die ontwikkeling en implementering van nuwe benaderings op die gebied van taalonderrig het 'n impak op die ontwikkeling van vertaalpedagogiek, wat die dissipline in nuwe rigtings lei en taalaanbieders bystaan om die rol van vertalers te konseptualiseer en die aanleer van nuwe

praktiese vermoëns aan te spreek (Shafiei, Tavakoli & Dastjerdi, 2019: 50). Op die gebied van die tweedetaalpedagogiek het vertaling en tolking 'n duidelike plek in die raamwerk van taakgebaseerde taalonderrig aangesien dit 'n outentieke probleemoplossingsaktiwiteit kan skep wat studente waarskynlik buite die klaskamer sal teëkom (Källkvist, 2013: 230). Die toepassing van tolking in taakgebaseerde taalonderrig geskied grotendeels in tolkpedagogiek, met slegs één vorige studie wat hierdie tegniek vir die doel van taalonderrig aangewend het.

González Davies (2004) het 'n groot rol gespeel in die uitbrei van vertaalpedagogiek deur te poog om leerdergesentreerde konstruktivisme in die vertaalklaskamer te implementeer. Konstruktivisme is gebaseer op die oortuiging dat leer en kognitiewe ontwikkeling hoofsaaklik deur middel van kommunikasie tussen mense plaasvind (Barnes, 2018: 254), met González Davies (2004: 36) wat beweer dat betekenisvolle interaksie in taakgebaseerde taalonderrig as 'n stimulus optree. Konstruktivisme in taalonderrig beklemtoon konsepte soos leerderoutonomie, leerdergesentreerdheid, selfvertroue, groepwerk, besluitneming en betekenisvolle leer, wat ook relevante konsepte vir vertaalopleiding is. Dit het González Davies (2004) gelei tot die toepas van taakgebaseerde taalonderrig op vertaalopleiding in 'n verskeidenheid sorgvuldig ontwerpte klaskameraktiwiteite. Die take met die drie taakfases maak dit duidelik wat die doel is, vir watter vlak dit gepas is, of dit groepwerk behels, hoeveel tyd bestee moet word om dit te voltooi en uiteindelik die stappe wat vir taakuitvoering geneem moet word. Tolking kan in konstruktivisme benut word, want die werklike situasie van die taak stel taalaanleerders in staat om verskillende kommunikasievaardighede toe te pas en om vir soortgelyke situasies in die toekoms voor te berei.

Xiuzhi (2008) stel taakgebaseerde taalonderrig voor om Engelse universiteitstudente met Chinees as hoofvak se talige en nietalige tolkvaardighede te verbeter. Xiuzhi (2008: 29) meen dat taakgebaseerde taalonderrig sinvol vir tolkopleiding is omdat pedagogiese en teikentake deel van die sillabus uitmaak. Tolking vind oor die algemeen in werklikewêreldkontekste soos toere, onderhoude, konferensies, universiteite, ensovoorts plaas. Taakgebaseerde taalonderrig is toepaslik vir tolkopleiding omdat die scenario's wat in verskillende take en taakfases benut kan word eindeloos is. Boonop kan verskillende modusse en soorte tolking in verskillende fases van die taakgebaseerde les geïnkorporeer word. Om die nodige vaardighede vir tolking te kweek, stel Xiuzhi (2008: 31) voor dat studente aktief by die leerproses betrokke moet wees – 'n tipiese kenmerk van die taakgebaseerde teorie. Ter illustrasie hiervan is 'n perskonferensie binne 'n

taakgebaseerde les benut wat met die drie fases ontwerp is. Die eerste stap in die voortaan was om die onderwerp aan die studente bekend te stel en hulle in te lig wie na die konferensie kom. In die hoofaan is die studente in groepe verdeel en 'n gesimuleerde perskonferensie is uitgevoer: Elke groep het deelnemers gehad wat agtergrondinligting rakende die onderwerp moes vind en in hierdie proses moes hulle hul klasmaats – die tolke – van nuwe terme voorsien. In die voortaan het die onderwyser terugvoer oor die studente se taakuitvoering gegee. Daar is tot die gevolgtrekking gekom dat die studente aansienlik meer gemotiveerd was, met 85% van die response wat aandui dat taakgebaseerde taalonderrig toepaslik vir tolkopleiding is.

Carreres en Noriega-Sánchez (2011) ondersoek die verband tussen vertaalopleiding en taalonderrig met die klem op fokus op vorm in taakgebaseerde taalonderrig. Fokus op vorm is relevant vir vertaalake omdat akkuraatheid so 'n beduidende rol speel. Gegewe die kommunikatiewe aard van vertaling, het taalgebruik 'n sterk pragmatiese fokus in enige goed ontwerpte vertaalake wat op die werklike wêreld betrekking het. Vanweë die werklike aard van vertaling is taalaanleerders daarvan bewus dat die doel van 'n vertaalake, saam met die oordrag van betekenis, noodwendig die behoefte moet insluit om ook grammatikaal akkuraat te kommunikeer. Die interpretasie hiervan is dat aandag op 'n doelgerigte en bewuste manier aan akkuraatheid geskenk moet word. 'n Fokus op akkuraatheid word ten volle geregtig op grond daarvan dat die vertaalake so outentiek moontlik gemaak moet word, bedoelende dat akkurate taalgebruik 'n basiese vereiste in enige professionele vertaalomgewing is. Pedagogiese vertaling bied goue geleentheid vir taalaanleer in terme van fokus op vorm en die skep van verwantskappe tussen vorm en betekenis. Vertaling, soos dit in die werklike wêreld plaasvind, is onlosmaaklik aan 'n kommunikatiewe doel gekoppel en daarom vind taalaanleerders baat by gekontekstualiseerde, werklikewêreldvertaalake. Carreres en Noriega-Sánchez (2011: 289) bevestig dat vertaalake 'n buigsame en inklusiewe raamwerk bied wat die integrasie van 'n verskeidenheid tegnieke en leerstrategieë, soos pedagogiese tolking, moontlik maak.

In ooreenstemming met die toenemende belangstelling in die sosiale konstruktivistiese benadering tot vertaalopleiding, stel Li (2013) voor dat taakgebaseerde taalonderrig vir die opleiding van sakevertaling aangewend moet word. Onlangse ontwikkelinge in vertaalopleiding dui op 'n verskuiwing van 'n opvoedgeresentreerde na 'n leerdergesentreerde uitkyk op die proses. Dit behels die aanbevelings dat vertaalopleiding doelgerig, navorsingsgerig, beroepsgerig en veral

prosesgeoriënteerd moet wees. Die idee daaragter is dat die fokus op die proses in stede van die eindproduk is, waar Gile (2009: 14) aanbeveel dat kommentaar op doelt tekste gelewer kan word betreffende hoe korrek of inkorrek dit is en dat oplossings vir verbetering gebied kan word. So word studente bewus gemaak van probleme en word die vertaalproduk uiteindelik ook verbeter. Omdat taakgebaseerde taalonderrig dus eerder die proses as die produk beklemtoon, is dit in lyn met hierdie opvatting dat prosesgeoriënteerde vertaalopleiding prioriteit moet geniet. Li (2013: 7-10) stel voor dat die taakgebaseerde model vir vertaalopleiding uit die volgende vyf fases moet bestaan: voortaan, hoofaan, ontleding, hersiening en besinning. 'n Vertaaltaak moet oor die volgende kenmerke beskik: (i) Daar bestaan 'n behoefte om die gekose teks te vertaal, (ii) die taak moet 'n outentieke opdrag wees, (iii) die taak moet verskeie vaardighede aktiveer, (iv) taakvoltooiing geniet prioriteit, en (v) taakuitvoering word in terme van taakuitkoms geëvalueer. Daarbenewens moet taalaanleerders se kritiese denk- en probleemoplossingsvaardighede aandag geniet. Hulle moet verantwoordelikheid vir hulle eie leerprosesse neem, wat tot verhoogde motivering lei. In vergelyking met tradisionele benaderings tot die onderrig van sakevertaling het taakgebaseerde taalonderrig ooglopend die oorhand.

Inoue en Candlin (2015) het 'n innoverende taakgebaseerde program vir vertaalopleiding vir ses nagraadse universiteitstudente in vertaling en tolking in Australië geskep. Die program het die hoofkenmerke van die benadering bevat, insluitend holistiese leer, sosiale konstruktivisme, doelgerigheid, aktiewe betrokkenheid, ervaringsleer, leerdergesentreerdheid en sosiale interaksie. Sodanige neigings stem ooreen met die jongste neigings in vertaalopleiding. Vanuit 'n pedagogiese perspektief word daar boonop beklemtoon dat eksplisiete leer en die onderrig van probleemoplossingsvaardighede vermeldenswaardig in vertaalopleiding is omdat dit 'n verskuiwing van bewuste na geoutomatiseerde verwerking veroorsaak. Vyf take is met behulp van 'n rubriek deur twee professionele vertalers geëvalueer en onderhoude is met die studente gevoer om hulle mening oor die bruikbaarheid van taakgebaseerde taalonderrig te identifiseer. Die resultate het getoon dat die studente taakgebaseerde taalonderrig as 'n nuttige leermetodologie vir vertaalopleiding beskou. Die benadering is volgens Inoue en Candlin (2015: 74) pedagogies gegrond, outentiek en dit ontwikkel die studente se kennis en vaardighede. Ek voorspel dat taakgebaseerde taalonderrig taalaanleerders se gebruik van vertaalvaardighede in werklikewêreldpraktyk sal bevorder.

Shafiei *et al.* (2019) het die doeltreffendheid van die onderrig van konsektiewe tolking in 'n taakgebaseerde benadering vir 50 Irannese studente met Engelse vertaling as hoofvak ondersoek. Een van die grootste probleme in tolkpedagogiek, tesame met die afwesigheid van duidelike onderrigmetodes, is die manier waarop opleiding in die konsektiewe modus afgeskeep word. Daarom het die studie probeer om 'n taakgebaseerde benadering op die pedagogiek van konsektiewe tolking toe te pas. In die voortoets het die taalaanbieder die tegniek met ondersteunende materiaal bekendgestel en die deelnemers se vermoëns met 'n voortoets beoordeel. Die doel was om die deelnemers met die hooftaak – outentieke opleiding in konsektiewe tolking oor 'n tydperk van 12 weke – bekend te maak sodat hulle dit bevredigend kon uitvoer. Die studente is in groepe opgedeel en die aktiwiteite is gemonitor. Verduidelikingsversoeke is op enige stadium aanvaarbaar en die deelnemers is gedurende die taak verfilm om 'n grondige blik op taakuitvoering te kry. In die natoets het die studente 'n natoets gedoen, en terugvoer van die taalaanbieder oor hulle uitvoer van die taak ontvang. Die studente het ook self oor die proses en die tegniek, insluitend probleme en oplossings, gereflekteer en hulle menings met hulle klasmaats gedeel. Die resultate toon aan dat die pedagogiek van konsektiewe tolking suksesvol in taakgebaseerde taalonderrig toegepas is.

Tydens my navorsing kon ek slegs een studie opspoor wat tolking vir die uitsluitlike doel van tweedetaalonderrig oënskynlik in taakgebaseerde taalonderrig toegepas het. Prieto-Arranz (2002) het skakeltolking empiries ondersoek met 11 vierdejaar- Engelse Filosofie-studente wat Spaans aangeleer het. Met toerisme as onderwerp het die deelnemers tydens 'n voorbereidingsessie – wat aan 'n voortoets herinner – deur 'n geskrewe teks oor toerisme gewerk en 'n video oor die tolksituasie gekyk. In die hoofaktiwiteit – soortgelyk aan 'n hooftaak – het die studente elkeen vyf minute gehad om individueel as tolk op te tree. In hierdie fase het Prieto-Arranz (2002: 213-222) bevind dat die studente die volgende nege verskillende kommunikasiestrategieë benut het:

1. Met verwysing na *samewerking*, het die sprekers se onderbrekings die tolk laat help besef dat sy/haar uiting nie grammatikaal of idiomaties korrek is nie.
2. *Opsomming* was 'n gewilde en onvermydelike strategie wat studente met beperkte taalhulpbronne in staat gestel het om kieskeurig met inligting te werk te gaan.

3. Die studente moes hulleself toespits op *verduideliking* wanneer hulle 'n term teëgekom het wat nog nie in die doeltaal geleksikaliseer is nie, of waarvan hulle nie die ekwivalent geken het nie.
4. Studente het by wyse van *herformulering* van die bronteks afgewyk en op die inhoud van die doeltteks gekonsentreer.
5. Studente moes *interpretasie* inspan vanweë die onduidelike en dubbelsinnige frasering van die bronteks of vanweë hulle beperkte vaardighede in die doeltaal.
6. Met die *verbetering* van die bronteks het studente van effektiewer sintaktiese en leksikale keuses gebruik gemaak.
7. Die *vermyding* van vertaling ('n nulweergawe) is slegs gebruik wanneer kulturele verskille prominent was.
8. 'n Interessante strategie was *aanpassing* by die spreker se intensie deur middel van nieverbale gedrag, insluitend gebare, gesigsuitdrukkings, stemtoon, ensovoorts.
9. Die laaste strategie was *selfkorreksie*, wat hoofsaaklik leksikale keuses behels het.

Ten slotte, soortgelyk aan 'n nataak, het die navorser vraelyste aan die studente uitgedeel sodat hulle hul ervaring oor die les kon uitdruk. Die bevindinge lui dat al die studente die voorbereidende sessie as nodig geag het om die taak te voltooi. Hulle dui aan dat die hoofsessie heeltemal geloofwaardig was en dat dit in die werklike wêreld kon plaasvind. Hulle selfvertroue het verbeter en hulle het die ervaring as positief geëvalueer met 'n behoefte om die aktiwiteite permanent by die kurrikulum in te sluit. Studente het strategieë in hierdie konteks as noemenswaardig nuttig en noodsaaklik beskou om kommunikasie te handhaaf. Dié noodsaaklike kommunikasiestrategieë, wat implisiet na interaksie-strategieë in tweedetaalverwerwing verwys, kompenseer volgens Prieto-Arranz (2002: 222) vir die studente se gebrekkige kommunikasie- en taalvaardighede. Die grens tussen tolking en tweedetaalverwerwing vervaag sodra tolkstrategieë as kommunikasiestrategieë, oftewel interaksie-strategieë, aangewend word.

2.6 Samevatting

Die oorsig oor pedagogiese vertaling in die eerste afdeling toon aan dat besware daarteen op 'n beperkte perspektief daarvan berus, want dit kan wel in 'n kommunikatiewe metodologie geïmplementeer word.

In die tweede afdeling is die kommunikatiewe onderrigtegniek, oftewel pedagogiese tolking, bespreek. Uit die oorweging van relevante tolkpraktyke vir tweedetaalverwerwing kan die aanname gemaak word dat simultaantolking nie 'n gewilde tegniek is nie. Ten spyte van konsekwente tolking se nut vir taalonderrig, het skakeltolking bykomende voordele. Sigtolking hou enorme potensiaal vir tweedetaalverwerwing in en word in my ondersoek se voorttaakfase benut. Navorsers ondersoek volgens Pöchhacker (2015: 268) dikwels skakeltolking as 'n kommunikatiewe en interaktiewe aktiwiteit. Hsieh (2003: 303) maak die betekenisdraende punt dat alle vorme van vertaling en tolking interaktief en dinamies kan wees, maar dat skakeltolking in sodanige opsig net meer voor die hand liggend is. In vergelyking met ander soorte vertaling en tolking het skakeltolking die opvallendste dinamika van interaksie tussen gespreksdeelnemers. Derhalwe is skakeltolking as 'n kort, informele en minder gestruktureerde vorm van tolking geskik vir die hooftaakfase.

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

In die derde afdeling is daar na die twee bykomende teoretiese raamwerke van die studie gekyk. Die interaksiebenadering het 'n bespreking van invoer, interaksie en produksie vereis. Interaksionele gemodifiseerde invoer is die nodige meganisme om taal in die interaksiebenadering verstaanbaar te maak. Die belangrikste komponente van interaksie is betekenisonderhandeling, negatiewe terugvoer in die vorm van interaksiestrategieë en gemodifiseerde produksie. Negatiewe terugvoer en betekenisonderhandeling volg dikwels voor en ná mekaar en integreer aandag aan betekenis en vorm. Die interaksiebenadering bied 'n stel duidelik gedefinieerde diskoerskategorieë vir diskoersbestuur en -herstel tydens take, naamlik interaksiestrategieë wat invoerverskaffend of produksie-aansporend, en implisiet of eksplisiet kan wees. Hierdie strategieë is metatallige verduideliking en korreksies, bevestigingskontrole, begripkontrole, uitlokking, omwerkings en nieverbale gedrag. Aanvullend tot die interaksiebenadering is die produksiehipotese, wat behels

dat druk op die taalaanleerder uitgeoefen moet word ten einde gemodifiseerde produksie aan te moedig.

Taakgebaseerde taalonderrig fokus op die gebruik van take met die volgende kenmerke: 'n primêre fokus op betekenis en 'n kommunikasiegaping, die gebruik van eie taalkundige hulpbronne, werklikewêreldtaalgebruik, aktiewe betrokkenheid, 'n duidelike kommunikatiewe doelwit, die prioritisering van taakvoltooiing en assessering in terme van taakuitkoms. Taakgebaseerde lesse bevat normaalweg drie taakfasies: Voortaak (pedagogiese sigtolking), hoofaak (pedagogiese skakeltolking) en nataak (pedagogiese telefoontjietolking). Geklassifiseer volgens die taaksoorte, is die tolkaktiwiteit in die hoofaak 'n pedagogiese tweerigtingtaak wat oop en produksiegebaseerd is. Fokus op vorm is prosedures wat taalaanleeders se aandag op taalkundige elemente vestig soos dit terloops opduik, wat betekenisonderhandeling en negatiewe terugvoer met interaksiestrategieë sowel as gemodifiseerde produksie insluit. In taakgebaseerde taalonderrig word mikro-evaluering geïmplementeer om te bepaal of 'n taak gewerk het – in dié tesis is dit responsgebaseerde en leerdergebaseerde evaluering om te bepaal of die taak genotvol, bruikbaar en betekenisvol is.

Die toepas van tolking in taakgebaseerde taalonderrig het al vantevore in tolkpedagogiek geskied, soos geïllustreer deur 'n groot aantal studies. Konsepte wat relevant vir taalonderrig is, het ook in vertaal- en tolkopleiding begin aandag geniet, naamlik leerdergesentreerdheid, sosiale konstruktivisme, leerderoutonomie, selfvertroue, groepwerk, fokus op vorm, besluitneming, aktiewe betrokkenheid, ervaringsleer, betekenisvolle leer, werklikewêreldtaalgebruik, doelgerigtheid en prosesgeoriënteerdheid. Daar is egter slegs een studie wat pedagogiese tolking in die taakgebaseerde benadering vir die doel van taalonderrig toegepas het.

Daar bestaan tans 'n totale afwesigheid van navorsing oor Afrikaanstweedetaalverwerwing vir universiteitstudente binne die raamwerk van die taakgebaseerde (interaksie)benadering waar daar van pedagogiese tolking as tegniek gebruik gemaak word. Dit is juis hierdie aspekte wat die huidige studie as uniek kenmerk.

In die volgende hoofstuk word uitgebrei oor die metodologie wat in die empiriese ondersoek ter sprake is.

Hoofstuk 3: Metodologie

3.1 Inleiding

Die doel van my studie is om deur middel van deelnemende aksienavorsing en 'n gemengde navorsingsmetode 'n ondersoek na pedagogiese tolking vir Afrikaanstweedetaalverwerwing vir universiteitstudiante uit te voer. In hierdie hoofstuk word lig gewerp op die navorsingsmetodes en -instrumente wat gebruik word om die data in te samel en die navorsingsvraag te beantwoord. Die navorsing is ondersoekend en interaktief, want die studente neem aan die proses deel en ek tree as tutor op deur die tutoriale aan te bied en gevolglik self data in die veld in te win. Die resultate gee uiteindelik 'n aanduiding van hoe effektief pedagogiese tolking in 'n klaskamerkonteks geskied.

Die prosedures vir etiese klaring en die deelnemers aan die studie word eerstens uitgelig, gevolg deur 'n breedvoerige bespreking van data-insameling. 'n Gevallestudie met 21 studente aan die Universiteit Stellenbosch word met behulp van deelnemende aksienavorsing en 'n gemengde navorsingsmetode uitgevoer. Die kwalitatiewe data word eerste ingesamel deur deelnemerwaarneming in die drie tutoriale as navorsingsinstrument te implementeer. Daarna volg die insameling van die kwantitatiewe data deur middel van 21 vraelyste. Die kwalitatiewe en kwantitatiewe data word by wyse van triangulasie geïntegreer, wat die data geldiger en betroubaarder maak. Ten slotte word die ontwerp van die drie tutoriale met verwysing na die inleiding, voortaan, hoofaan, nataak en afsluiting uiteengesit; dit word gevolg deur 'n opsomming van die metode.

3.2 Prosedures vir etiese klaring

Volgens die Navorsingsetiekkomitee (NEK) vereis mensnavorsing aan die Universiteit Stellenbosch dat 'n departementele merklys vir aansoek om etiese klaring voltooi word en by die Departementele Etiek Siftingskomitee (DESK) ingedien word. Gemeet aan die minimale risiko van ongemak wat my studie vir die deelnemers inhou, word dit as "lae risiko" bestempel. Ek het ook aansoek om institusionele klaring gedoen omdat my deelnemers studente aan die Universiteit Stellenbosch is. Die etiese klaring (projeknommer 21518) en institusionele klaring (verwysingsnommer IRPSD 2021) is verleen met spesifieke voorwaardes waaraan ek moet

voldoen (sien addendum C). Op grond van my rol as tutor aan die Universiteit Stellenbosch is ek reeds vertrouwd met die maatreëls wat gevolglik in al drie tutoriale suksesvol toegepas is.

3.3 Die deelnemers

'n Geval is 'n enkele groep in 'n spesifieke konteks en 'n gevallestudie is die ondersoek van daardie geval in die konteks waarin dit voorkom (Nunan, 1992: 77-79). In dié studie behels die geval die bestudering van studente aan die Universiteit Stellenbosch wat Afrikaanstweedetaal neem. Die deelnemers is in 2021 vir óf die Afrikaanse Taalverwerwing 188-module (ATV 188) óf die Afrikaans Eerste Addisionele Taal 177/179-module (EAT 177/179) geregistreer. Die studente is BA-studente wat in die Departement Afrikaans en Nederlands studeer sowel as onderwysstudente van die Fakulteit Opvoedkunde.

Ek is 'n tutor vir sowel ATV 188 as EAT 177/179 se eerstejaarmodules (hoewel die studente nie noodwendig eerstejaars is nie). Die verpligte tutoriale is relatief informeel van aard en die aantal studente per tutoriaal wissel van vier tot tien studente. Ek is derhalwe bekend met die inhoud van die module en ek ken sommige van die studente wat aan my studie se tutoriale deelneem. Die maksimum aantal deelnemers vir my studie se drie vrywillige tutoriale is tien studente per tutoriaal, waar die bywoners vir die eerste, tweede en derde tutoriaal onderskeidelik vier, tien en sewe studente is. Die totale deelnemers aan die studie is 21.

Om deelnemers se identiteit te beskerm, is daar aan elkeen 'n navorsingskode toegeken. Die kodes verskyn op die klankopnames sowel as die vraelyste. Die eerste tutoriaal se deelnemers is 1A tot 1D, die tweede tutoriaal se deelnemers is 2A tot 2J en die derde tutoriaal se deelnemers is 3A tot 3G. Al 21 deelnemers is toevallig vroulik, en daarom gebruik ek die voornaamwoorde *sy* en *haar* in die data-ontleding. In die vraelys se eerste vraag word daar gevra dat die deelnemers die tale wat hulle praat volgens bevoegdheid invul, dit wil sê eerste taal, tweede taal, ensovoorts. Ten opsigte van taal vorm 20 uit die 21 deelnemers deel van die ideale demografie vir hierdie studie: 95% van die deelnemers is Engels-eerstetaalsprekers en Afrikaans-tweedetaalsprekers. Slegs een deelnemer het sowel Afrikaans as Engels as haar eerste taal aangedui. Enkele deelnemers het 'n derde taal gelys, waaronder Xhosa, Swahili, Suid-Afrikaanse Gebaretaal (SAGT) en Duits.

3.4 Data-insameling

Data is by wyse van drie tutoriale met verskillende temas ingesamel. 'n Gemengde metode word gebruik deurdat – saam met aksienavorsing – kwalitatiewe (deelnemerwaarneming en die vraelyste se oop vrae) asook kwantitatiewe (die vraelyste se geslote vrae) navorsing benut word om die data in te samel en te ontleed. In dié afdeling word deelnemende aksienavorsing en 'n gemengde metode afsonderlik beskou sowel as hoe die twee in 'n gevallestudie geïntegreer word om dit te trianguleer om sodoende die data betroubaarder te maak.

3.4.1 Deelnemende aksienavorsing in gevallestudies

Sedert die begin van die 20^{ste} eeu gebruik navorsers beginsels van aksienavorsing – 'n multidissiplinêre metodologiese benadering – om praktiese kwessies te ondersoek met die doel om verbetering of verandering aan te bring (Ivankova & Wingo, 2018: 980). Die term *aksienavorsing* as 'n vorm van toegepaste navorsing beskryf 'n sikliese proses bestaande uit vier navorsingsfases: beplanning, aksie, waarneming en refleksie. Hancock en Algozzine (2006: 16) en Nasrollahi, Krish en Noor (2012: 1875) dui aan dat aksienavorsing allesomvattend is, want dit is geldig in bykans enige omgewing waar 'n probleem betreffende mense, take en prosedures aandag moet geniet. Soos Ahmed en Lenchuk (2020: 12) bevestig, behels die proses dikwels die aanspreek van 'n probleem met die aanbod van 'n moontlike oplossing daarvoor. Die motivering vir die uitvoer van 'n gevallestudie met aksienavorsing berus dan op die identifikasie van 'n onderwerp wat diepgaande in 'n natuurlike konteks met behulp van verskeie inligtingsbronne verken moet word. Om op die behoefte aan 'n kommunikatiewe tegniek vir tweedetaalverwerwing te fokus, word pedagogiese tolking in hierdie gevallestudie bestudeer.

Volgens Yin (2014: 4) word gevallestudies in talle velde gebruik, onder meer in onderrig. Wallace (2001: 47) identifiseer aksienavorsing as 'n gestruktureerde manier om 'n nuwe onderrigtegniek te verken en te evalueer soos dit in die praktyk ontvou. Aksienavorsing is nie akademiese navorsing nie; dit is 'n vorm van opvoedkundige navorsing met 'n spesifieke doel (Lim, 2007: 2). Slatyer (2015: 5-6) voer aan dat aksienavorsing in Tolkwetenskap hoofsaaklik in die konteks van tolkopleiding toegepas word, alhoewel daar potensiaal in onderrig is waar die inherente reflektiwiteit en buigsaamheid van tolkpraktyk benut moet word.

McDonough (2006: 36) noem dat verskeie navorsers die noodsaaklikheid uitgewys het vir taalaanbieders om navorsingsprojekte te onderneem om te bepaal hoe effektief hulle onderrigpraktyk is, terwyl Vogrinc en Zuljan (2009: 54) taalaanbieders se vermoë beklemtoon om hulle eie pedagogiese werk noukeurig te ondersoek; dit sluit veral die oopheid en sensitiwiteit vir terugvoer in. Inligting word ingesamel met die doel om insig te verkry, reflektiewe praktyk te ontwikkel, positiewe veranderinge in die onderrigomgewing en in onderwyspraktyke in die algemeen te bewerkstellig, en om leeruitkomste te verbeter. In sodanige opsig speel die taalaanbieder derhalwe 'n groot rol in die aksienavorsingprojek. Aksienavorsing bied vir taalaanbieders 'n raamwerk vir die stelselmatige waarneming, evaluering van en besinning oor hulle tweedetaalonderrigpraktyke, wat volgens Atay (2006: 12) die belangrikste eienskappe van 'n reflektiewe benadering tot taalonderrig uitmaak.

Refleksie word moontlik gemaak deur taalaanbieders direk by aksienavorsing te betrek wat volgens Nasrollahi *et al.* (2012: 1875) voordelig is aangesien dit kleinskaals, kontekstueel en gelokaliseer is. Hilli (2020: 39) verduidelik dat taalaanbieders 'n dieper begrip van hulle eie situasie kry deur dit self te bestudeer. Die taalaanbieders is dan nie meer slegs ontvangers van navorsingsgebaseerde inligting nie, maar vorm deel van die navorsingsproses, wat aan hulle 'n beduidende fasiliterende rol toeken. Die fasiliteerder kan 'n mededeelnemer wees, maar moet verkieslik spesiale kundigheid hê wat die deelnemers in die taakgebaseerde les kan bystaan. In hierdie empiriese ondersoek tree ek as die fasiliteerder én mededeelnemer op. Hoewel ek nie onderwys beoefen het nie, het ek wel as tutor aan die Universiteit Stellenbosch en elders ervaring met die onderrig van Afrikaanstweedetaal opgedoen.

Tesame met die belangrike rol wat die taalaanbieder vervul, word aksienavorsing tipies met deelnemers onderneem, wat die tradisionele rolle van navorsers en navorsingsdeelnemers vervaag (Slatyer, 2015: 5). Die term *deelnemende aksienavorsing* weerspieël die oorsprong van die taalaanbieder se eie begrip van die praktyk en beklemtoon tegelyk die samewerkende, produktiewe en kennisgenererende aspekte van opvoeding. Deelnemende aksienavorsing skep 'n ruimte om kommunikatiewe optrede onder die deelnemers te handhaaf met die doel om krities met die ondersoek om te gaan. Dit toets nie hipoteses nie; dit is plaaslike navorsing wat taalaanbieders in hulle eie klaskamer onderneem. Die doel van aksienavorsing in gevallestudies is luidens Duff (2012: 96) nie om te veralgemeen nie, maar eerder om insig van groter relevansie en teoretiese

belang te spesifiseer en te lewer. Nietemin kan die bevindinge resonansie in ander onderrigkontekste hê. Die resultate behoort 'n basis te bied vir besluitneming oor die behoud van suksesvolle onderrigpraktyke, die aanpas van minder suksesvolle onderrigpraktyke en die instel van nuwe onderrigpraktyke om probleemareas aan te spreek.

Een van die areas waar deelnemende aksienavorsing veral van belang is, is wanneer 'n oneffektiewe tradisionele taalonderrigmetode met 'n nuwe tegniek aangevul word, wat in hierdie geval die bekendstel van pedagogiese tolking as 'n kommunikatiewe tegniek vir Afrikaanstweedetaalverwerwing is.

3.4.2 'n Gemengde navorsingsmetode

Twee metodes wat in opvoedkundige aksienavorsing gebruik word, is die kwalitatiewe en kwantitatiewe metode (Lim, 2007: 4). Navorsers kan volgens Johnson, Onwuegbuzie en Turner (2007: 112) die twee benaderings in een studie kombineer om 'n gemengde metode te gebruik.

Ivankova en Wingo (2018: 981) is van mening dat 'n gemengde navorsingsmetode die beste metodologiese opsie vir die uitvoer van deelnemende aksienavorsing is. Hild (2015: 262) voer ook aan dat verskeie navorsers 'n gemengde metode as 'n goeie alternatief vir 'n suiwer kwalitatiewe of kwantitatiewe metode beskou. Die implementering van veelvuldige databronne is volgens Baxter en Jack (2008: 554) 'n kenmerk van deelnemende aksienavorsing in gevallestudies omdat dit die geloofwaardigheid van die data verhoog. Ellis (2018: 239) beweer boonop dat die kombinasie van die twee metodes effektief in taakgebaseerde taalonderrig kan wees. Dit beperk nie navorsers om slegs een metode te gebruik nie, maar is 'n uitgebreide, kreatiewe, inklusiewe, pluralistiese en komplementêre vorm van navorsing wat sowel kwalitatiewe as kwantitatiewe data benut. In die huidige empiriese ondersoek word daar van 'n gemengde metode gebruik gemaak om deelnemende aksienavorsing in 'n taakgebaseerde raamwerk uit te voer.

3.4.2.1 Kwalitatiewe navorsing

Duff (2012: 98) beweer dat die meeste gevallestudies hoofsaaklik kwalitatief en kleinskaals met 'n fokus op proseswaarneming is. Die rasionaal agter kwalitatiewe navorsing is om 'n verskynsel te verken en uiteindelik te verstaan deur individuele gedrag en aktiwiteite te ondersoek en waar

te neem. In aksienavorsing is die finale resultate asook die navorsingsproses van belang (Vogrinc & Zuljan, 2009: 55), waar kwalitatiewe data 'n deskriptiewe blik op sowel die proses as die uiteindelijke resultaat bied. Data word volgens Creswell (2014: 32) en Almalki (2016: 290) normaalweg induktief in die deelnemerskonteks ingesamel, met 'n fokus op individuele betekenis en die weergee van 'n situasie se kompleksiteit. Dit bied vir deelnemers die geleentheid om hulle eie werklikheid direk met die navorser te deel. Lightbown en Spada (2013: 222) tipeer kwalitatiewe navorsing as gedetailleerd ten opsigte van die kwalitatiewe gegewens en die beskrywings en insiggewende interpretasies van die verskynsel wat bestudeer word. Creswell (2014: 240) noem die volgende voordele daarvan: Dit is regstreekse ervaring, inligting word aangeteken soos dit voorkom en ongewone aspekte kan opgemerk word. Bryman (2006: 106) dui ook op kwalitatiewe navorsing se oopheid en moontlikheid vir ongewone aspekte deurdat dit dikwels verrassings en nuwe insigte kan inhou. Kwalitatiewe navorsing geskied luidens Lim (2007: 5) met behulp van instrumente soos onderhoude, waarneming, video- en klankopnames, artefakte en joernale om betekenis te openbaar.

In dié studie sal die proses van interaksie met pedagogiese tolking in die take bestudeer word deur die deelnemers deur middel van klankopnames op te neem. Die doel hieragter is om te bepaal of studente die take bevredigend uitvoer en of interaksie doeltreffend in die proses aangewend is. Ek as navorser en mededeelnemer is die primêre instrument vir data-insameling en -ontleding van die kwalitatiewe gegewens. Hancock en Algozzine (2006: 8) voer dit as die rede aan waarom kwalitatiewe navorsing dikwels die risiko van subjektiwiteit loop; derhalwe moet die huidige gevallestudie so benader word dat pedagogiese tolking met behulp van 'n verskeidenheid databronne bestudeer word, wat kwantitatiewe data moet insluit.

3.4.2.2 Kwantitatiewe navorsing

Duff (2012: 104) is van mening dat kwantitatiewe metodes dikwels ná 'n kwalitatiewe gevallestudie in 'n enkele studie volg. Kwantitatiewe data-ontleding beteken oor die algemeen dat data numeries met statistiese prosedures voorgestel word (Creswell, 2014: 32). In sodanige opsig is kwantitatiewe navorsing luidens Almalki (2016: 290) deduktief en betrek dit dikwels statistieke, voorspellings en bevestigings. Teenoor kwalitatiewe navorsing se toeganklikheid is kwantitatiewe navorsing tipies meer geslote: 'n Gemengde metode is volgens Creswell (2014: 51) vir 'n navorser

“who enjoys both the structure of quantitative research and the flexibility of qualitative inquiry”. Daar is gevolglik meer vryheid in die uitvoer en resultate van ’n kwalitatiewe metode terwyl ’n kwantitatiewe metode ’n relatiewe vaste uitkoms het. Hoewel dit nie so gedetailleerd soos kwalitatiewe navorsing is nie, let Bryman (2006: 113) en Lightbown en Spada (2013: 222) op dat kwantitatiewe navorsing geensins ’n meganiese toepassing van neutrale instrumente daarstel wat geen nuwe insigte oplewer nie. In kwantitatiewe data-ontleding kan die verbeeldingryke toepassing van sekere tegnieke tot ’n verskerpte begrip lei. Voorbeelde van kwantitatiewe metodes van data-insameling is opnames, vraelyste, onderhoude en sistematiese waarnemings.

In dié studie word vraelyste saam met die kwalitatiewe navorsing gebruik met die doel om die studente se perspektief op die take te bestudeer. Die vraelyste verskaf hoofsaaklik kwantitatiewe data, maar ook kwalitatiewe data met die gebruik van oop vrae.

3.4.2.3 Triangulasie

Vir die doel van die huidige gevallestudie word ’n gemengde navorsingsmetode onderneem wat kwalitatiewe en kwantitatiewe data kombineer.

In my studie word ’n verskerpte klem op die kwalitatiewe navorsingsmetode geplaas en die kwantitatiewe data speel ’n sekondêre rol. Die kwalitatiewe data word eerste tydens die hoofzaak ingesamel. Ná taakvoltooiing volg die invul van die vraelyste wat kwantitatiewe en kwalitatiewe data openbaar om die studente se perspektief op die take te toon. Die doel hieragter is om die aanvanklike kwalitatiewe bevindinge te toets of te veralgemeen, wat deur middel van datatriangulasie bewerkstellig word (Yin, 2014: 120). Datatriangulasie is ’n primêre strategie wat die beginsel in gevallestudie-onderzoek ondersteun dat die verskynsel vanuit baie perspektiewe beskou en ondersoek kan word (Baxter & Jack, 2008: 556). Die idee is dat die kwantitatiewe data ten minste in ’n mate die kwalitatiewe data verklaar. Burns (2010: 95) meld dat die aksienavorser meer as een soort data insamel om dit te vergelyk, kontrasteer en verifieer met die doel om te bepaal of al die bewyse ondersteun word. Hiervolgens kan die navorser vertrou dat die waarnemings en gevolgtrekkings objektief is.

Die triangulasie-ontwerp in ’n gemengde metode mik daarop om komplementêre maar verskillende data oor dieselfde onderwerp in te samel wat dan vir ontleding, interpretasie en

refleksie geïntegreer word (Almalki, 2016: 292). Dit is komplementêr in die sin dat dit uitbreiding, verbetering, illustrasie en die verheldering van die resultate naspoor en klem op die bevestiging van kwantitatiewe en kwalitatiewe gegewens plaas. Triangulasie bring verskeie voordele mee, wat deur Bryman (2006: 106), Johnson *et al.* (2007: 115), Lim (2007: 11), Creswell en Plano Clark (2011: 12-13), Almalki (2016: 288) en Ivankova en Wingo (2018: 978- 986) uitgelig word:

- Dit is 'n praktiese en pragmatiese effektiewe benadering tot aksienavorsing wat meer uitgebreide en volledige resultate verskaf, 'n fokus op die navorsingsproses plaas en verskillende resultate verduidelik en bevestig.
- Kwantitatiewe data kan die veralgemening van kwalitatiewe data beoordeel en nuwe lig op die kwalitatiewe bevindinge werp.
- Kwalitatiewe data speel 'n vermeldenswaardige rol in die interpretasie, verklaring, verduideliking en bekragtiging van kwantitatiewe resultate.
- Dit verbeter die toepaslikheid van die resultate vir ander kontekste en gemeenskappe.
- Streng evaluering word aangemoedig wat die betroubaarheid en geldigheid van die resultate verhoog.

Weens die ondersoekende, deskriptiewe en interaktiewe aard van die studie is besprekings van die klankopnames (kwalitatief) bykomend tot die syfers, grafieke en tabelle (kwantitatief en kwalitatief) belangrik om 'n omvattende blik op die resultate te gee. Die navorsingsinstrumente is ontwerp om triangulasie te bewerkstellig, en gevolglik verhoog dit die betroubaarheid en geldigheid van die data.

3.4.3 Navorsingsinstrumente

Mikro-evaluering is 'n effektiewe manier om aksienavorsing uit te voer, veral wanneer verskillende metodologiese opsies ter sprake is. Die algehele doel daarvan is om inligting sistematies in te samel om te bepaal of 'n taak waarde of meriete het (Ellis, 2018: 250). Responsgebaseerde evaluering kyk na taakuitvoering soos die ontwerp en implementering daarvan beoog het en leerdergebaseerde evaluering identifiseer studente se houdings en menings teenoor die taak. Dié twee kriteria verg verskillende instrumente vir data-insameling, waar deelnemerwaarneming en vraelyste in my studie ter sprake is.

3.4.3.1 Deelnemerwaarneming

Waarnemingsbewyse is nuttig om inligting oor die gekose onderwerp te openbaar. Die deelnemer-as-waarnemer-benadering is volgens Meyer (2001: 340) een van vier maniere om data deur middel van waarneming in te samel. Die deelnemerwaarnemer is dan nie 'n passiewe waarnemer nie, maar vervul self 'n rol en neem aan die aktiwiteit deel wat bestudeer word (Yin, 2014: 115). Daar word ook geen geheim gemaak van haar/sy voornemens om die gebeure waar te neem nie.

Yin (2014: 117) beweer dat deelnemerwaarneming veral waardevol is om 'n akkurate beeld van 'n gevallestudieverskynsel te verskaf. Meyer (2001: 330) beklemtoon waarneming se rol in gevallestudienavorsing om 'n holistiese blik op die proses te kry: "The detailed observations entailed in the case study method enable us to study many different aspects, examine them in relation to each other, and view the process within its total environment." Deelnemerwaarneming het die voordeel van onmiddellikheid omdat aktiwiteite op die gegewe oomblik gedek word – dit ondersteun die basiese beginsel van kwalitatiewe navorsing dat data-ontleding gelyktydig met data-insameling uitgevoer moet word (Maxwell, 2005: 236). Dit stel die navorser in staat om waarnemings geleidelik op spesifieke aspekte te fokus en om te besluit hoe gevolgtrekkings getoets moet word. Hiervolgens kan die perspektiewe, gedrag, prestasie en kennis van die individue intensief bestudeer word met die doel om responsgebaseerde evaluering uit te voer.

Volgens Wallace (2001: 105) is een van die algemeenste vorme van deelnemerwaarneming in taalonderrig wanneer die taalaanbieder as navorser optree om die taalaanleerders waar te neem: hoe hulle werk en in interaksie tree en hoe hulle op die onderrigtegniek reageer. Duff (2012: 95) maak daarvan melding dat tydige vrae rakende taalverwerwing, interaksie, motivering en ander aktuele onderwerpe sodoende in die midde gebring kan word. 'n Algemene instrument in waarneming wat dié soort kwalitatiewe data vasvang, is klankopnames (Creswell, 2014: 240). Dit is 'n goeie keuse vir die waarneming van die navorsingsproses omdat dit 'n onopvallende manier is om data in te samel, en Meyer (2001: 339) beweer dat klankopnames boonop die akkuraatheid en omvang van die data verhoog.

Daar moet op die risiko's van deelnemerwaarneming gelet word. Baškarada (2014: 13) waarsku dat die hele opname verlore kan gaan indien die toestel nie reg funksioneer nie, en om vir hierdie risiko voorsiening te maak, gebruik ek twee toestelle om die hoofsaak in die tutoriale op te neem.

Aangesien ek self 'n deelnemer is wat nie gedurende die tutoriale voldoende aandag aan die neem van notas kan skenk nie, volg ek Maxwell (2005: 249) se voorstel deurdat ek die hoofsaak opneem om ná die tyd daarna te luister. Responsgebaseerde evaluering met klankopnames geskied volgens Ellis (2018: 236) normaalweg deur volledige of gedeeltelike transkripsies van die interaksies te maak. Meyer (2001: 339) toon aan dat die deelnemerwaarnemer die interaksies self moet transkribeer om 'n goeie begrip van die data te kry. Transkripsies van klankopnames is 'n eenvoudige vorm van deelnemerwaarneming wat effektief in die beskrywing van interaksie is.

Ontleding van klankopnames

Op grond van Wallace (2001: 109) kenmerk ek my metode van data-ontleding as ongestruktureerd, bedoelende dat ek tydens en ná die hoofsaak oplet wat betekenisdraend en relevant is in stede daarvan om vooraf vaste, spesifieke kriteria vir waarneming vas te stel. Dit is effektief om sodanige soort data met vraelyste te trianguleer. Die hoofsaak (pedagogiese skakeltolking as rolspel) word in al drie tutoriale opgeneem. Die onderhoud – elkeen ongeveer 2-5 minute lank na gelang van hoeveel deelnemers daar is – word afsonderlik opgeneem. Die doel hiervan is om deurgaans te verseker dat elke onderhoud suksesvol opgeneem word en dat die klanktoestelle steeds effektief funksioneer. Vir veilige bewaring stoor ek die klankopnames in die oorspronklike formaat, grootte en kwaliteit op drie plekke, naamlik my selfoon, my rekenaar en Microsoft OneDrive. Ná afloop van elke tutoriaal luister ek na die klankopnames en transkribeer dit volledig. Die transkripsies (addendum A) word kwalitatief rofweg op grond van kriteria in 'n waarnemingsgids ontleed.

'n Gevallestudienavorsers kan 'n waarnemingsgids skep, dit wil sê 'n lys kenmerke wat tydens 'n spesifieke waarneming aandag moet geniet om lig op moontlike antwoorde op die navorsingsvrae te werp (Hancock & Algozzine, 2006: 46). Hierdie lys bevat dikwels kenmerke wat met die navorsingsvraag verband hou sowel as aanvanklike indrukke en interpretasies van die aktiwiteite en gebeure wat waargeneem word. Dit is belangrik om te bepaal hoe responsgebaseerde evaluering deur middel van deelnemerwaarneming uitgevoer gaan word – watter kriteria ter sprake is om te sien of die taak gewerk het. Kriteriumgefokusde evaluering verwys luidens Ellis (2018: 238) na hoe goed 'n taalaanleerder 'n spesifieke taak verrig. Dit vergelyk egter nie taalaanleerders met mekaar nie, maar bepaal of elkeen die taak bevredigend op grond van die kriterium kon uitvoer of

nie. Volgens Larsen-Freeman en Anderson (2011: 172) en Long (2015: 332) moet taalaanbieders taalaanleerders deurlopend evalueer in terme van kriteria rakende taakuitvoering en -uitkomst.

Om taakuitvoering en -uitkomst in 'n pedagogiese tolktaak te bestudeer, reken ek dit is nodig om die studente se mate van sukses om as tolke en ander partye in die interaksie op te tree, te evalueer. Soos blyk uit Hanstock (1985: 56), Keith (1985: 8), Layton (1985: 77), La Sala (2008: 5), Hill (2009: 73) en Waluyo (2019: 161), moet die opvoeder kommunikatiewe vaardighede (of die boodskap voldoende sonder verwringing uitgedruk is), doeltreffendheid (of toepaslike leksikale items en register gebruik is) en akkuraatheid (of uitsprake grammaties akkuraat is) oorweeg wanneer taakuitvoering met tolking beoordeel word. Dit werp lig op beduidende aspekte in skakeltolking, naamlik woordeskat, grammatika, vlotheid, akkuraatheid, uitspraak en interaksie.

Die deurslaggewendste kriterium in die huidige studie is hoe pedagogiese tolking as interaksie gebruik word om kommunikasie te handhaaf. Verder kyk ek na hoe sodanige elemente van interaksie tot onder meer begrip, woordeskat en uitspraak bydra. Ek beskryf die elemente soos dit in die bespreking na vore kom. Gestel byvoorbeeld ek voer 'n onderhoud met die karakter Shrek uit die gelyknamige film:

Tutor: Shrek, wat eet jy tipies vir middagete?

Studentetolk: Shrek, what do you typically eat for lunch?

Shrek: My favourite food is worms on toast.

Studentetolk: My gunstelingkos is wurms op *toast*.

Tutor: Ekskuus?

Studentetolk: Wurms op ... warm brood.

Tutor: O, wurms op roosterbrood.

Studentetolk: Ja, wurms op roosterbrood.

Die tutor rig die verduidelikingsversoek *Ekskuus?* (uitlokking) aan die studentetolk omdat die invoer nie “verstaanbaar” is nie weens die gebruik van 'n Engelse woord *toast*. Die studentetolk verduidelik dan wat bedoel word deur na *warm brood* te verwys (betekenisonderhandeling). Die omwerking *O, wurms op roosterbrood* lei dan tot die studentetolk se akkurate gemodifiseerde produksie *Ja, wurms op roosterbrood*.

Wat uit ontleding van dié interaksie blyk, is dat die studentetolk die Engelse uiting verstaan het deur *warm brood* te gebruik om te illustreer wat *toast* is. Omdat die studentetolk die korrekte woord *roosterbrood* herhaal het, word die kans verhoog dat dit deel van haar Afrikaanse woordeskat sal vorm. Terselfdertyd kan daar opgelet word of die student die woord *roosterbrood* korrek uitspreek. Sodanige waarnemings oor begrip, woordeskat en uitspraak is gevolglik die waarde wat pedagogiese tolking vir Afrikaanstweedetaalverwerwing kan inhou. Die uitdagings raak kwessies soos praktiese probleme en affektiewe faktore soos motivering, aanleg en angs aan.

Başkarada (2014: 14) waarsku dat die deelnemerwaarnemer as aktiewe deelnemer se besprekings bevooroordeel kan wees omdat die navorser nie 'n onafhanklike party is nie. In die lig van die onvermydelike subjektiwiteit in kwalitatiewe navorsing en in ag genome dat my perspektief een van die vele moontlike interpretasies van die werklikheid is, poog ek om die primêre gegewens van my eie interpretasie te onderskei sodat lesers die argumente self kan beoordeel.

3.4.3.2 Vraelyste

Leerdergebaseerde evaluering wat die motiveringkriterium naspoor, word volgens Calvert en Sheen (2015: 230) en Ellis (2018: 236) normaalweg met behulp van 'n vraelys uitgevoer om taalaanleerders se ervaring van 'n taak te ondersoek. Dörnyei (2010: 4) definieer 'n vraelys as enige geskrewe instrument wat vir die respondente 'n reeks vrae of stellings bied waarop hulle moet reageer deur die antwoorde uit te skryf of uit 'n lys bestaande antwoorde te kies. Wanneer navorsers vraelyste aanwend om die perspektiewe van deelnemers te ondersoek, erken hulle dat die praktyk nie verstaanbaar is sonder om die deelnemers se perspektiewe in ag te neem nie.

Dörnyei (2010: 5-6) tipeer drie soorte inligting wat vraelyste kan openbaar: demografies (wie die respondente is en wat hulle agtergrond/ervarings is), gedrag (wat hulle doen, of in die verlede gedoen het) en gesindheid (houdings, menings, oortuigings, belangstellings en waardes). In tweedetaalverwerwing sentreer demografiese vrae gewoonlik rondom respondente se geskiedenis van tweedetaalleer. Vrae oor gedrag is daarop gemik om meer uit te vind oor hoe taalklasse in hulle ervaring aangebied word, dit wil sê watter metode, benadering of tegniek ter sprake is. Laastens is die doel van die belangrikste soort vraag vir my studie – gesindheidsvrae – om uit te vind hoe die respondente dink en voel.

Daar is talle voordele daaraan verbonde om vraelyste vir navorsing oor tweedetaalverwerwing te gebruik. Die instrument bied 'n doeltreffende manier om 'n groot hoeveelheid data binne 'n kort tyd teen lae koste in te samel. Wallace (2001: 128) wys daarop dat vraelyste onmiddellike terugvoer verseker en dat die resultate relevant is omdat die navorser dit vir 'n spesifieke doel opstel. Daarbenewens is dit veelsydig deurdat dit suksesvol by 'n verskeidenheid mense in 'n verskeidenheid situasies met verskillende onderwerpe geïmplementeer kan word (Dörnyei, 2010: 6). Vraelyste kan byvoorbeeld antwoorde rakende die volgende elemente van die drie tutoriale aanspoor: die duidelikheid van die instruksies, die mate van nuttigheid of aangenaamheid van die taak, en enige voorstelle vir verbeteringe.

Vraelyste is geneig om kwantitatief te wees en makliker afdoende bevindinge te genereer. Een van die besluite rakende vraelyste wat by die navorser berus, is of vrae oop of geslote moet wees (Burns, 2010: 82). In oop vrae verskaf respondente hulle eie antwoorde terwyl geslote vrae 'n beperkte aantal antwoorde as opsies bied. Oop vrae kan waardevolle inligting verskaf, maar dit moenie oorbodig in die vraelys wees nie en moet ook verkieslik aan die einde van die vraelys voorkom. Geslote vrae word die meeste in vraelyste gebruik: Die hoofsoorte is dié met 'n *Ja/Nee*- of *Waar/Onwaar*-opsie, graderingskale, numeriese skale, meervoudige keuse, rangskale en Likert-skale. Items met *Ja/Nee* of *Waar/Onwaar* as antwoord word gebruik wanneer die navorser die risiko wil verminder dat oordeelsfoute begaan word (Burns, 2010: 82). Rangskale bied 'n groter verskeidenheid antwoorde as *Ja/Nee*, wat volgens Dörnyei (2010: 27) die gewildste item in vraelyste is. Daar word van die respondent versoek om die teiken te evalueer deur een van 'n reeks kategorieë in 'n skaal te merk. Likert-skale vra dat respondente aandui in watter mate hulle met items saamstem al dan nie deur een van die antwoorde te merk wat wissel van byvoorbeeld *Stem glad nie saam nie* tot *Stem ten volle saam*.

Die vraelys (addendum B) vir die drie tutoriale begin met wie die navorser is, waaroor die studie handel, wat die doel van die vraelys is en die versekering van vertroulikheid en dat daar geen regte of verkeerde antwoorde is nie. Dit bevat 20 vrae van 'n verskeidenheid soorte wat 'n gemaklike lengte vir vinnige invul is. Die meerderheid vrae is geslote vrae met 'n *Ja/Nee*-opsie asook *Ek is nie seker nie* as opsie vir tydbesparing omdat dit tydrowend is om antwoorde uit te skryf.

Vraag 1 is 'n oop vraag wat demografiese inligting ten opsigte van taal verkry. Vraag 2 bestaan uit 'n numeriese skaal van 1-5 wat bykomende demografiese inligting aanvra om te bepaal hoe vaardig die respondente dink hulle in Afrikaans is. Vraag 3 en 4 verkry data oor gedrag ten opsigte van onderriggeskiedenis, naamlik die volgorde van belangrikheid van Afrikaanstweedetaalvaardighede in die respondente se ervaring ('n rangskaal) en of hulle meen daar word genoegsame tyd aan die onderrig van spraakvaardighede in Afrikaanstweedetaalklasskamers bestee (Ja/Nee). Vraag 5 is 'n *Ja/Nee*-vraag wat poog om uit te vind of respondente meen die voortaan is effektief ter voorbereiding vir die hoofaan. Vraag 6-11 sentreer om die respondente se ervarings van die hoofaan ten opsigte van genot (Ja/Nee), aanleg (Likert-skaal), stres (Likert-skaal) sowel as die behulpsaamheid van interaksie vir begrip, produksie en samewerking (Ja/Nee). Vraag 12-15 openbaar by wyse van *Ja/Nee*-vrae of respondente meen pedagogiese tolking kan begrip, woordeskat, uitspraak en selfvertroue verbeter. Vraag 16 is 'n oop vraag wat evalueer of die respondente alle instruksies maklik gevolg het of nie, met voorsiening vir uitbreiding oor waarmee hulle gesukkel het, indien dit die geval was. Vraag 17-19 is vrae wat voorsiening vir sin- en woordvoltooiing maak ten einde te bepaal waarvan respondente gehou het en wat hulle sal verander sowel as wat hulle algehele indruk van die tutoriaal was. Die laaste vraag is 'n oop vraag wat van respondente versoek om te deel of hulle die gebruik van pedagogiese tolking as 'n gereelde aktiwiteit in die Afrikaanstweedetaalklasskamer sal aanbeveel en waarom (nie). Die vraelys sluit af deur die respondente vir hulle deelname te bedank.

Aangesien die deelnemers aan dié ondersoek tweedetaalsprekers van Afrikaans is wat nie noodwendig met die taal vertrou is nie, is die vraelyste in hulle eerste taal, Engels, opgestel sodat hulle hulself so akkuraat moontlik kan uitdruk.

Ontleding van vraelyste

In navorsing oor tweedetaalverwerwing is groeadministrasie die algemeenste metode wat die navorser benut om vraelyste te laat invul (Dörnyei, 2010: 68). Dit is sinvol omdat die studente wat aan die studie deelneem almal in die klasskamer teenwoordig is, met die bykomende voordeel dat die navorser kan verseker dat alle vraelyste ingevul en ingeneem word. In my studie is die vraelyste persoonlik direk ná afloop van die tutoriale aan die deelnemers uitgedeel om 'n 100%-voltooiingsyfer en -terugontvangs te verseker. Die vraelyste is aan 'n totaal van 21 deelnemers in

die drie tutoriale uitgedeel en al 21 is voltooi en teruggegee. Deelnemers het elkeen 'n unieke navorsingskode ontvang om hulle op die klankopnames sowel as die vraelyste te identifiseer: 1A tot 1D in die eerste tutoriaal, 2A tot 2J in die tweede tutoriaal en 3A tot 3G in die derde tutoriaal.

Die vraelysdata is sowel kwalitatief as kwantitatief ontleed. Creswell en Plano Clark (2011: 227) beklemtoon dat navorsers gewoonlik kwantitatiewe resultate in 'n visuele vorm vertoon, byvoorbeeld staaf-, lyn- en sirkelgrafieke. Hierdie visuele vorms illustreer die neigings en verspreiding van die data en is eenvoudig om te lees en te verstaan. Vraag 2-16 (*Ja/Nee-vrae*, 'n numeriese skaal, 'n graderingskaal en Likert-skale) word kwantitatief ontleed deur die data in staafgrafieke voor te stel. Die doel is om statistiese afleidings van die studente se ervarings van die tutoriale te maak. Kwalitatiewe data-ontleding is in die res van die vraelys van belang omdat antwoorde, kommentaar en redes gegee word. Vraag 17 en 18 (sinvoltooiing) word in tabelle uiteengesit om alle antwoorde individueel te vertoon, waar temas in die bespreking daarvan geïdentifiseer word. Hiervolgens word patrone en meningsverskille uitgewys en interpretasieprobleme word voorkom. Vraag 19 behels woordvoltooiing om hulle algehele indruk van die tutoriale te verskaf, wat in 'n sirkelgrafiek uitgebeeld word. Uiteindelik word die laaste vraag in 'n tabel vertoon ten einde te sien of respondente pedagogiese tolking as taalonderrigtechniek vir Afrikaanstweedetaal aanbeveel en wat hulle motiverings vir hulle antwoorde is.

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

3.4.4 Tutoriale en take

Drie tutoriale word vir die deelnemers oor 'n tydperk van 'n maand aangebied. My tutoriale duur elkeen ongeveer 50 minute en word in 'n taakgebaseerde raamwerk aangebied. Die ontwerp van die drie tutoriale is eenders met die uitsondering dat dit onderskeidelik animasiefilms, foto-animasiefilms (*live action*) en reekse dek.

Die tutoriale se hoofsaaklik word kwalitatief ontleed deurdat die onderhoude vir bespreking getranskribeer word. Ná afloop van die tutoriale word die vraelyste deur die deelnemers ingevul, wat hoofsaaklik kwantitatiewe resultate verskaf. Op grond van die ontleding van die onderhoude

en die resultate van die vraelyste word die waarde en uitdagings al dan nie van pedagogiese tolking vir Afrikaanstweedetaalverwerwing bepaal.

3.4.4.1 Inleiding

Die ATV 188- en EAT 177/179-klasgroepe is vooraf deur middel van 'n voorlegging in die hooflesings en 'n e-pos uitgenooi om aan die studie deel te neem. Die studente wat ingestem het om deel te neem, het 'n bykomende e-pos met verdere besonderhede ontvang, onder meer die inligtingsvorm en toestemmingsvorm. Daar is van hulle versoek om voor die betrokke tutoriaal daardeur te gaan. Die deelnemers word op die dag van die betrokke tutoriaal gevra om vyf minute vroeg te kom, waartydens hulle die Covid-register teken, hulle sitplekke inneem en die toestemmingsvorme invul. Met die amptelike begin van die tutoriaal, groet ek hulle en stel myself in hulle eerste taal, Engels, voor:

Good morning everyone and thank you for being here today. My name is Kanja van der Merwe and I am a master's student at Stellenbosch University. My study is about the use of interpreting as a technique to teach Afrikaans second language. Today's tutorial is centred around interpreting as an activity to practice speaking and interacting in Afrikaans.

Die meeste van die deelnemers is reeds bewus van die besonderhede van my studie weens die voorlegging wat ek in die hooflesings aangebied het. Nietemin verduidelik ek nogmaals vir hulle wat tolking is en hoe dit werk:

Does anyone here know what interpreting is? [Gee kans vir antwoorde.] Interpreting is when a person translates orally what someone is saying into another language for someone else to understand. The person who interprets is called an interpreter. In Afrikaans, the interpreter is called a tolk [skryf op bord], almost like talk [skryf op bord] in English. This makes sense because the interpreter's job is to talk on behalf of someone else.

[Wys iemand uit.] *Let's say I want to have a conversation with you, but you only speak English and I only speak Afrikaans. What do we do now? We need an interpreter who speaks both English and Afrikaans to help us understand each other. Interpreting is very common in many settings, for example in hospitals where the doctor and the patient do not speak the same language.*

Noudat die deelnemers bewustheid het van wat tolking is, verduidelik ek die uitleg van die tutoriaal:

This tutorial will have two task phases and afterwards I will hand out a short questionnaire for each of you to fill out. From here on I will speak Afrikaans since this is an Afrikaans lesson. Please feel free to ask questions at any point in English or Afrikaans. Any questions before we begin with the first task phase? Kom ons begin!

Die inleiding duur ongeveer vyf minute. Nadat alle vrae en onsekerhede aangespreek is, volg die voortaan.

3.4.4.2 Voortaan

Skehan (1996) tipeer drie verskillende maniere om voortaan te benut, wat deur Lambert (2020: 18) uitgelig word: temabekendstelling, taakrepetisie en modellering.

Temabekendstelling hou verband met die bekendstelling en beplanning van die onderwerp as 'n manier om studente aan te moedig om oor die tema na te dink (Lambert, 2020: 18). Een van Ellis (2003: 245) se voorgestelde aktiwiteite vir 'n voortaan vir temabekendstelling en beplanning is 'n dinkskrumssessie (*brainstorming session*). Die redenasie hieragter is dat die studente meer geneig is om die nodige taal te produseer indien hulle weet waarvoor hulle moet praat en wat die funksie van die interaksie is, wat gevolglik die hoeveelheid produksie asook die vlotheid en kompleksiteit van produksie verhoog. Bygesê, is dit luidens Bhandari (2020: 3) effektief om die onderwerp op hierdie manier bekend te stel en die taak vroegtydig te kontekstualiseer.

As 'n manier om 'n dinkskrumssessie te fasiliteer, stel Willis en Willis (2007: 66) breinkaarte (*mind maps*) voor as effektiewe aktiwiteite om selfs die skaam studente by die taak te betrek en om betekenisvolle interaksie te bevorder. Breinkaarte is oop en eenvoudig in terme van verandering en byvoeging (Willis & Willis, 2007: 79). Die studente word aangemoedig om hulle eie idees te deel en aktiveer sodoende taakspesifieke agtergrondkennis (Lambert, 2020: 24). Die tema moet vir die studente bekend wees en hulle moet aanklank daarby kan vind (Ahmed & Lenchuk, 2020: 19). Soos reeds genoem, is die temas van die tutoriale gekies op grond van wat vir die studente

bekend en vermaaklik sal wees, en daarom sal hulle agtergrondkennis oor die onderwerpe hê en aanklank daarby kan vind.

Die eerste stap in die voortaan is om te versoek dat die studente animasiefilms/foto-animasiefilms/reekse opnoem wat ek, die tutor, in 'n breinkaart op die witbord neerskryf, byvoorbeeld *Toy Story* (eerste tutoriaal), *The Hunger Games* (tweede tutoriaal) en *Parks and Recreation* (derde tutoriaal).

Nog 'n soort voortaan is om vir studente te vra om 'n soortgelyke taak uit te voer sodat hulle ervaring met die vereistes van taakuitvoering kan verkry (Lambert, 2020: 18). Dit laat hulle toe om hulle huidige tweedetaalvaardighede met die taakvereistes te vergelyk, waar hulle bewus van gapings in hulle kennis word (Lambert, 2020: 25). Aangesien die hoofaan 'n pedagogiese skakeltolkaak is, moet 'n soortgelyke taak ook pedagogiese tolking benut.

Net soos die meeste taalnavorsers aanbeveel dat voorbereidende oefeninge uitgevoer word voordat taalaanleeders 'n moeilike taak aanpak, is voorbereidende aktiwiteite ook noodsaaklik vir vertaling en tolking (Popovic, 2007). Daar moet gevolglik rekening gehou word met die feit dat tolking 'n moeilike oefening is vir taalaanleeders met geen ervaring of opleiding nie (Ghiselli, 2021: 3). Vooraftolkoefeninge mik daarop om studente vir 'n bepaalde modus in tolking voor te berei (Perez-Luzardo, 2015: 317). Sigtolking is in dié geval nuttig om as voorbereiding vir skakeltolking te dien want die studente word (in die geval van 'n video) met visuele én ouditiewe invoer gekonfronteer. Hulle hoor invoer terwyl die toneel afspeel, maar hulle kan ook die bykomende onderskrifte lees wanneer dit vir die tolkeurt gestop word. Perez-Luzardo (2015: 317) doop sigtolking die “oefenwieleetjies” van skakeltolking, wat as effektiewe voorbereidende stap vir skakeltolking dien voordat studente van die visuele ondersteuning ontnem word.

Die voortaan se tweede stap sentreer rondom die gebruik van pedagogiese sigtolking waar studente een-een die onderskrifte van 'n toneel uit 'n animasiefilm/foto-animasiefilm/reeks moet tolk. Vir hierdie doel gebruik ek tonele uit YouTube-video's van *Monsters, Inc.* (eerste tutoriaal), *Charlie and the Chocolate Factory* (tweede tutoriaal) en *Modern Family* (derde tutoriaal). Op grond van Viaggio (1995) se voorstel, laat ek die studente toe om self die spoed te bepaal. Die studente is dus een vir een gevra om die brokkies dialoog in die onderskrifte te sigtolk wanneer ek die video stop.

Ek tolk in elke tutoriaal die eerste reël as 'n voorbeeld en lees daarna elke brokkie eers hardop vir die studente sodat hulle dit kan tolk. Elke video het 11 brokkies, wat voorsiening vir my en die maksimum 10 deelnemers maak. Voorts volg die brokkies dialoog per reël met tydstippe van die drie tutoriale se video's.

Tutoriaal 1: *Monsters, Inc.* (1:30-2:03)

1. Come on, the coast is clear!
2. Okay, all we have to do is get rid of that thing.
3. So, wait here while I get its card key.
4. But she can't stay here.
5. This is the men's room.
6. That's the weirdest thing you have ever said.
7. It's fine, it's okay.
8. Look, it loves it here! It's dancing with joy!
9. I'll be right back with its door key.
10. That's a cute little dance you've got.
11. It almost looks like you've got to ...

Tutoriaal 2: *Charlie and the Chocolate Factory* (1:00-1:40)

1. There's still so much left to see.
2. Now, how many children are left?
3. Mr Wonka, Charlie is the only one left now.
4. You mean you're the only one?
5. What happened to the others?
6. Oh, my dear boy, that means you've won!
7. Oh, I do congratulate you, I really do.
8. I am absolutely delighted.
9. I had a hunch, you know. Right from the beginning.
10. Well done, now we mustn't dilly or dally.
11. Because we have an enormous number of things to do before the day's out ...

Tutoriaal 3: *Modern Family* (0:49-1:05; 1:27-1:45)

1. Wait, wait, wait. What are you doing?
2. We're just going to buy some diapers. It will just take a second.
3. This is Costco.
4. Yeah, which is where we buy diapers.
5. Since when?
6. Do you remember when we adopted that baby? A few months back? Since then.
7. Oh, I got the toothpaste and the soap.
8. Good, now we can open that general store.
9. I thought we were just here to get diapers.
10. I feel you rolling your eyes at me.
11. Can we please just get the diapers and get out of here?

Die laaste soort voortak behels volgens Lambert (2020: 18) dat studente 'n soortgelyke taak of take waarneem. Ellis (2018: 221) beweer dat dit belangrik is om ideale taakuitvoering vir die studente te modelleer deur van modelleringsmateriaal gebruik te maak. Een van die maniere om dit te doen, is om vir hulle 'n opgeneemde video te wys wat vertoon hoe die taak uitgevoer moet word.

Outentieke oudiovisuele invoer soos video's bied aldus Soler (2007: 222) voldoende geleentheid om alle aspekte van taalgebruik in verskeie kontekste aan te spreek. Luidens Sandrelli (2001: 178) is dit noodsaaklik om die vereistes vir die interaksie met tolking te identifiseer voordat 'n rolspelaktiwiteit met tolking uitgevoer word. Pedagogiese tolktake is van so 'n aard dat interaksiestrategieë nodig is om die suksesvolle voltooiing daarvan te verseker. Dit is dus wesenlik dat studente bewus gemaak word van hulle deelname in die interaksie en hulle vermoë om interaksiestrategieë te benut. Om hierdie doel na te streef, stel Lee (2005: 106) voor dat die video-opname die taakuitvoering so akkuraat moontlik moet uitbeeld. Die oogmerk is dat die studente die strategieë raaksien, die merkbare aard daarvan in kommunikasie begryp en dit dan self in die hoofsaak gebruik (Lee, 2005: 108). Dit beklemtoon die belangrikheid van bystand, wat hulle meer op hulle gemak plaas en hulle laat beseft dat hulle foute mag maak.

Die derde en laaste stap in die voortoek is om vir die studente 'n kort video van twee en 'n half minute te wys wat uitbeeld hoe skakeltolking in die hoofoek werk. Ek het 'n draaiboek hiervoor geskryf met 'n spesifieke fokus op die insluit van interaksiestrategieë soos uitlokking, bevestigingskontrole, 'n omwerking en begripskontrole. Daarbenewens beeld ek 'n voorbeeld van gemodifiseerde produksie en betekenisonderhandeling uit. Twee van my vriende – albei Engels-eerstetaalsprekers en Afrikaans-tweedetaalsprekers, wat die taaldemografie van die deelnemers reflekteer – verskyn saam met my in die video. In die video is ek die Afrikaanse tutor wat die onderhoud met die Engelse studentespreker voer, en die studentetolk bemiddel ons gesprek. Die onderhoud word met die fiktiewe karakter Shrek uit die gelyknamige film gevoer, dieselfde karakter wat ek in my voorlegging in die hooflesings as voorbeeld gebruik het.

Video-onderhoud met Shrek

Tutor: Hallo! Ons praat nou met Shrek. Hoe gaan dit?

Studentetolk: We are talking to Shrek. Hello! How are you?

Shrek: I am well, thank you for having me here today.

Studentetolk: Dit gaan goed, dan- ... dankie dat ek vandag hier kan wees.

Tutor: Vertel vir my van jou tyd by Far Far Away.

Studentetolk: Tell me about your time at Far Far Away.

Shrek: It was nice but difficult. I did not get along with Fiona's dad, the king.

Studentetolk: Dit was lekker maar moeilik. Ek het nie *get along* met Fiona se pa, die koning nie.

Tutor: Get along? [uitlokking: herhaling]

Studentetolk: Hy was nie mooi met my nie. [betekenisonderhandeling]

Tutor: Bedoel jy julle het nie oor die weg gekom nie? [bevestigingskontrole]

Studentetolk: Ja.

Tutor: Ek verstaan. Hoe het Fiona oor alles gevoel?

Studentetolk: I understand. How did Fiona feel about it?

Shrek: Fiona was not happy with me. She told me that I should try harder.

Studentetolk: Fiona was nie geluk- ... was nie gelukkig met my nie. Sy sê ek moet meer probeer.

Tutor: Dat jy harder moet probeer? [omwerking]

Studentetolk: Ja, harder moet probeer. [gemodifiseerde produksie]

Tutor: Ek sien. Hoe kan jy verbeter op die situasie?

Studentetolk: ?

Tutor: Verstaan jy? [begripskontrole]

Studentetolk: Nee.

Tutor: Hoe kan jy dit beter doen? Dit beter ... hanteer? [betekenisonderhandeling]

Studentetolk: How can you handle it better?

Shrek: I can be more sensitive to the situation, and to Fiona's feelings.

Studentetolk: Ek kan meer sensitief wees. Vir Fiona.

Tutor: Natuurlik. Baie dankie vir jou tyd! Totsiens, Shrek!

Studentetolk: Of course. Thank you for your time! Goodbye, Shrek!

Nadat die video vir die studente gewys is, verduidelik ek die dinamika van die interaksie. Ek wys vir hulle uit dat ek – die tutor en onderhoudvoerder – soms slegs in interaksie met die studentetolk tree. Dit is om te verseker dat die korrekte boodskap aan die studentespreker oorgedra word, en andersom. Ek raai ook die studente aan dat wanneer hulle as studentesprekers optree hulle antwoorde tot maksimum 2 sinne beperk moet word omdat hulle klasmaats dit moet tolk. Die voorttaakfase duur 5-10 minute, waarna die studente bevestig dat hulle gereed vir die hooftaak is.

3.4.4.3 Hoofaak

Om op die breinkaart, pedagogiese sigtolking en die video-onderhoud voort te bou, word daar van pedagogiese skakeltolking as rolspel in die hoofaak gebruik gemaak.

Rolspel is nie slegs een van die aktiwiteite of taaktipes wat die student in 'n taak kan uitvoer nie (Nunan, 2004: 58), maar Sandrelli (2001: 175) reken dit is die beste manier om tolking as 'n taalonderrigtechniek toe te pas. Volgens Ellis (2018: 224) kan die taalaanbieder saam met die studente aan rolspelaktiwiteite in take deelneem. Dit is effektief om die taalaanbieder toe te laat om relatiewe beheer oor die invoer uit te oefen. In dié hoofaak neem ek, die tutor, ook aan die rolspelinteraksies deel. Die element van rolspel in die interaksie hou verskeie voordele vir taalverwerwing in, soos uitgewys deur Dorathy en Mahalakshmi (2011: 3-4), Lightbown en Spada (2013: 67), Ampatuan en San Jose (2016: 18), Savignon (2018: 3) en Waluyo (2019: 156-165):

- Dit gee studente die geleentheid om die tweede taal in outentieke interaksies in verskillende sosiale kontekste te gebruik.

- Dit bevorder studente se vlotheid en akkuraatheid en sodoende kommunikatiewe bevoegdheid in die tweede taal.
- Dit bied studente die geleentheid om hulle eie vaardighede in die tweede taal te evalueer.
- Dit bied taalaanbieders die geleentheid om outentieke spraakproduksie te bevorder.
- Dit dwing studente om gesprekke te handhaaf en op hulle voete te dink.
- Dit moedig studente aan om saam te werk om mekaar te verstaan.
- Dit bevorder motivering, leerderbetrokkenheid en selfvertroue en skep 'n gevoel van gemeenskap in die klaskamer.
- Dit verskaf vir skaam studente 'n sogenaamde masker om gemakliker in die interaksie te voel en om van gespreksprobleme bevry te word.
- Dit laat studente toe om foute in 'n ontspanne omgewing te maak.

Volgens Long (2015: 314) en Ampatuan en San Jose (2016: 23) is studente se belangstelling in die aktiwiteit grotendeels afhanklik van die rolle wat hulle speel. Hulle moet dus oor die vryheid beskik om hulle eie karakters te kies. Studente het op grond van die opdrag in my voorafgaande e-pos hulle karakters gekies wat hulle wil vertolk. Daar is van hulle versoek om drie karakters te kies om te verseker dat ek met ten minste een bekend is en sodoende 'n suksesvolle onderhoud kan voer. Op hierdie manier is die onderwerp vroegtydig gekontekstualiseer en die funksie van die hooftaak is bekendgemaak om die taak te vergemaklik.

Die hooftaak in al drie tutoriale behels dat die tutor onderhoude met die verskillende karakters voer. Onderhoude as pedagogiese take lok kommunikatiewe taalgebruik uit en lei tot taalgebruik wat dié van die werklike wêreld simuleer. Met elke onderhoud is daar 'n student wat as skakeltolk optree om tussen die “Afrikaanse” onderhoudvoerder en die “Engelse” karakter te bemiddel. Die onderhoudvoerder en studentespreker moet gevolglik voorgee asof hulle werklik die studentetolk benodig om kommunikasie moontlik te maak. Ellis (2003: 229) beweer dat die beginpunt in die ontwerp van 'n taak behels dat die doel en die fokus uiteengesit word. Die doel van hierdie taak is om die onderhoud suksesvol uit te voer deur kommunikasie in die vorm van verstaanbare invoer en produksie te handhaaf. Die fokus berus op die beoefening van luister- en spraakvaardighede.

Gedagtig aan Sandrelli (2001: 180) se voorstel, rangskik ek op die dag van die betrokke tutoriaal vooraf drie stoele in 'n driehoek omdat dit spanning verminder en tot die geloofwaardigheid van

die interaksie toevoeg. Die stoele word ver genoeg uitmekaar geplaas om aan Covid-19-protokol se sosiale afstandsmatreëls te voldoen (Greeff, 2020). Ek neem my sitplek as onderhoudvoerder in en versoek 'n student om haar rol as karakter in te neem en 'n ander student om as die studentetolk op te tree. Die deelnemers word met hulle navorsingskodes geïdentifiseer en ek begin die onderhoud met twee toestelle, my selfoon en my rekenaar, opneem. Ek voer dan 'n onderhoud met die betrokke karakter: Een van die belangrikste oorwegings in dié stap van die taak is die vrae wat ek aan die karakter stel, oftewel die invoer wat ek verskaf.

Ellis (2018: 238) beweer dat die invoer in die taak getipeer moet word. Die invoer in die huidige taak is gesproke uitings met 'n oop omvang omdat ek enige vrae kan vra. Daar is wel 'n behoefte aan struktuur, want vrye gesprekke is nie effektief om as 'n konteks vir taalontwikkeling te dien nie aangesien die gebrek aan vaste ontwerpe of uitkomst tot die oppervlakkige hantering van onderwerpe lei (Long, 1996: 448). Daarenteen lei take wat deelnemers op gedeelde doelstellings oriënteer tot meer betekenisonderhandeling. Sandrelli (2001: 175-176) raai aan dat daar gedeeltelik voorafbepaalde inhoud vir die tolksituasie geskep word, maar die gesprek moet steeds in lyn met die taak se doelwitte bly. Die vloei van die diskoers in 'n interaksie met tolking word beïnvloed deur die reaksie van elke deelnemer op elke uiting, wat weer deur die tolk se tolkbeurte beïnvloed kan word. Met die skep van 'n hoofaak vir 'n tutoriaal moet 'n tema na gelang van die opstel van buigsame dialoog gekies word. Dit word moontlik gemaak deur die algemene rigting en struktuur neer te pen om 'n spontane gesprek by te staan. Om aan die temas van animasiefilms, foto-animasiefilms en reekse te voldoen, het ek 40 algemene vrae opgestel wat aanpasbaar met die inhoud van die medium en die karakter se persoonlikheid en ervarings is.

Algemene vrae

1. Wat is jou stokperdjies?
2. Noem drie woorde wat jou persoonlikheid beskryf.
3. Hoe sal jy jou persoonlikheid beskryf?
4. Wat is jou werk?/Wat wil jy eendag word?
5. Wat is jou grootste droom?
6. Wat was jou grootste avontuur nog?
7. Wat is jou talente?
8. Wat is jou grootste vrees?

9. Hoe lyk 'n tipiese oggend in jou lewe?
10. Hoe lyk 'n tipiese middag in jou lewe?
11. Hoe lyk 'n tipiese aand in jou lewe?
12. Vertel vir my van jou familie.
13. Vertel vir my van jou vriende.
14. Wie is jou beste vriend en hoekom?
15. Wat doen jy en jou vriende vir pret?
16. As jy vriende met iemand in 'n ander film/reeks kon wees, wie sal dit wees en hoekom?
17. Wat maak jou kwaad?
18. Wat maak jou gelukkig?
19. Wat maak jou hartseer?
20. Wat maak jou jaloers?
21. Wat irriteer jou?
22. Wat is die kwaadste wat jy nog was?
23. Sal jy jousef as avontuurlustig beskryf?
24. Sal jy jousef as vreesloos beskryf?
25. Wat is jou gunstelingkos en hoekom?
26. Wat is jou gunstelingdier en hoekom?
27. Wat is jou gunstelingplek en hoekom?
28. Wat is jou gunsteling-TV-program en hoekom?
29. Wat is jou gunstelingflied en hoekom?
30. Wat is jou gunstelingsport en hoekom?
31. Wat is jou gunstelingseisoen en hoekom?
32. Wat is jou idee van die perfekte romantiese uitstappie?
33. Hoe lyk jou perfekte troue?
34. Vertel vir my van jou tuisdorp/waar jy bly.
35. As jy enige ander land kon besoek, watter land sal dit wees?
36. Het jy enige troeteldiere?
37. Hoe het jy dit ervaar toe x gebeur het?
38. Hoe voel jy oor x ?
39. Wie in jou lewe het jy die meeste lief?
40. Watter klere dra jy graag?

Die vrae voldoen aan Nunan (2004: 86) se voorstel deurdat die invoer kort en duidelik met verskeie kontekstuele leidrade en bekende, alledaagse inhoud is. Verder volg ek Keith (1985: 4) se advies om die invoer se lengte, gedagtig aan die studente se taalvaardighede en vermoëns, aan te pas. Willis en Willis (2007: 228) stel dat invoer met die uitvoer van die taak aangepas kan word deur dit enersyds te vergemaklik of andersyds die studente uit te daag. Dit is gevolglik van belang om 'n goeie balans met die invoer te handhaaf. Oor die algemeen laat ek die interaksie natuurlik vloei en raadpleeg ek die algemene vrae vir leiding wanneer nodig.

Gestel ek voer 'n onderhoud met Raponsie en vra haar *Wat is jou stokperdjies?* – die eerste vraag op die lys. Omdat sy slegs Engelssprekend is, wag sy vir die studentetolk om die boodskap aan haar oor te dra. Hier tree die studentetolk se rol dus sterk na die voorgrond. Die studentetolk – wat as skakeltolk optree – is daarvoor verantwoordelik om 'n inligtingsgapingtaak te verrig deur my Afrikaanse vrae in Engels vir die studentespreker te tolk: *What are your hobbies?* in hierdie geval. Die studentetolk se tolkbeurt kan wel afwyk van die sogenaamde korrekte uiting solank dit die boodskap oordra. Dit is byvoorbeeld ook voldoende om iets soos *What do you like to do for fun?*, *What activities do you like?* of *What do you do in your free time?* te sê.

Sodra die studentetolk die boodskap aan die studentespreker oorgedra het, beantwoord laasgenoemde die vraag in Engels. In hierdie taak kom invoer nie slegs van my, die tutor, af nie maar word dit ook deur die studentesprekers gegenereer. Dit is belangrik om vir studente 'n keuse en 'n relatiewe beheer te gee oor wat hulle kan sê (Nunan, 2004: 58), waar die studentesprekers dus vryheid in hulle antwoorde het in hulle verrigting van sowel 'n inligtingsgaping- as meningsgapingtaak. Die studentespreker, Raponsie, antwoord dan byvoorbeeld *I enjoy cooking and painting*.

Nadat die studentespreker 'n antwoord op die vraag gegee het, moet die studentetolk weer die antwoord in Afrikaans vir my, die onderhoudvoerder, tolk. Op grond van Munro (1999: 5) se voorstel doen ek aan die hand dat die tolke hulle tolkbeurt in die eerste persoon doen. Volgens Hsieh (2003: 308) bied dit die voordele dat kommunikasie verkort word, verwarring vermy word oor wie aan die woord is, en dat die primêre verhouding en dinamika tussen spreker en tolk versterk word. Die studentetolk tolk dan byvoorbeeld Raponsie se uiting aan my as *Ek geniet dit om te kook en te skilder*.

Dit is wel van kardinale belang dat enige party waar nodig in interaksie met 'n ander party tree om kommunikasie te handhaaf. Die studente en die taalaanbieder kan betekenis onderhandel en interaksiestrategieë toepas om verstaanbare invoer en produksie aan te help (Bhandari, 2020: 3). Volgens Loewen en Sato (2018: 302) lê die klem dus op kommunikasie en interaksie deurdat studente hoofsaaklik hulle eie taalkundige hulpbronne moet gebruik om die taak te voltooi. Gestel die studentetolk weet nie wat die Afrikaanse vertaling vir *painting* is nie. Sy verskaf die tolkbeurt *Ek geniet dit om te kook en te ... paint*. Ek dui my gebrek aan begrip aan deur *Ekskuus?* (uitlokking: verduidelikingsversoek) te vra. Om die kommunikasiegaping te oorbrug, kan sy verduidelik wat *paint* is deur byvoorbeeld te sê *Te ... verf, om kuns te maak* (betekenisonderhandeling). Hierop kan ek reageer met *O, om te skilder?* ('n omwerking), waarop die studentetolk sal sê *Ja* (sonder gemodifiseerde produksie) of *Ja, om te skilder* (met gemodifiseerde produksie).

'n Hele onderhoud word met 'n karakter soos Raponsie gevoer en sodanige onderhoude word herhaal totdat elke student die rol van studentetolk én studentespreker vervul het. 'n Nadeel van rolspel is dat dit tydrowend is om uit te voer (Dorathy & Mahalakshmi, 2011: 3-4), maar weens Covid-19-maatreëls word daar in elk geval 'n maksimum van 10 studente per tutoriaal toegelaat om deel te neem. Luidens Pym (2013: 129) is take met skakeltolking juis ontwerp vir 'n beperkte aantal studente, verkieslik minder as 10. Na gelang van die getal studente wat aan die betrokke tutoriaal deelneem, duur elke onderhoud 2-5 minute om 'n totaal van maksimum 25 minute vir die hoofsaak uit te maak.

3.4.4.4 Nataak

Die huidige tutoriaal is ontwerp om pedagogiese telefoontjietolking in die nataak te implementeer.

Weens Covid-19-maatreëls soos sosiale afstandsmatreëls is dié aktiwiteit nie prakties uitvoerbaar nie. Die nataak is egter nie 'n verpligtende taakfase nie aangesien nie alle taakgebaseerde lesse al drie taakfases bevat nie (Ellis, 2018: 219); derhalwe is pedagogiese telefoontjietolking vir die doeleindes van hierdie studie eerder afgeskaf en nie met 'n ander aktiwiteit vervang nie.

3.4.4.5 Afsluiting

Die einde van 'n taakgebaseerde les is vir die *waarom* (Ellis, 2003: 277): Waarom het ons hierdie spesifieke aktiwiteite uitgevoer? Die studente moet dus oor die take nadink en dit evalueer. Ek deel vir elke student 'n vraelys uit en gee hulle 10 minute om dit in te vul. Ek verseker hulle daarna dat hulle vir my kan vra indien hulle oor iets onseker is of 'n vraag nie verstaan nie. Nadat die vraelys ingevul is, neem ek dit in. Ek sluit die tutoriaal af deur die studente weereens vir hulle deelname te bedank en hulle te laat verdaag.

3.4.5 Opsomming van metode

Inleiding (5 minute)

- a) Laat die studente eers die Covid-19-register teken voordat hulle die lokaal binnekom.
- b) Deel toestemmingsvorme uit wat die studente vooraf deurgegaan het en vra hulle om dit te teken. Neem dit in.
- c) Groet die studente, bedank hulle vir hulle teenwoordigheid, verduidelik wat tolking is en hoe die tutoriaal gaan verloop.

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

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

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

- a) Gee 'n vrywilliger geleentheid om haar karakter as studentespreker te vertolk en kies 'n student om as studentetolk op te tree.
- b) Voer 'n onderhoud met die karakter: Laat die gesprek natuurlik vloei en raadpleeg die algemene temavrae vir leiding wanneer nodig.

- c) Die studentetolk wat as skakeltolk optree, is daarvoor verantwoordelik om my Afrikaanse vrae in Engels vir die studentespreker te tolk.
- d) Die studentespreker moet die vrae wat ek in Afrikaans vra en wat die studentetolk in Engels oordra, in Engels beantwoord.
- e) Die studentetolk moet die studentespreker se Engelse antwoorde weer in Afrikaans vir my, die onderhoudvoerder, tolk.
- f) Enige party kan betekenisonderhandeling en interaksiestrategieë toepas om kommunikasie in die vorm van verstaanbare invoer en produksie aan te help.
- g) Herhaal die proses totdat elke student beide rolle vervul het.

Nataak: Pedagogiese telefoontjietolking (5 minute)

- a) Afgeskaf weens Covid-19-maatreëls.

Afsluiting (10 minute)

- a) Deel die vraelyste vir die studente uit en laat hulle dit invul. Neem dit in.
- b) Bedank die studente weereens vir hulle deelname en laat hulle verdaag.

3.5 Samevatting

Hierdie hoofstuk het die navorsingsmetodes en -instrumente aangetoon wat geïmplementeer word om die data in te samel en die navorsingsvraag te beantwoord. Die hoofdoel van die navorsing is om te bepaal hoe interaksie met pedagogiese tolking in 'n taakgebaseerde raamwerk ontvou en watter waarde en uitdagings daarmee gepaardgaan. DESK het dié studie as “lae risiko” geklassifiseer wat minimale ongemak vir deelnemers inhou. Die studie is ook institusioneel goedgekeur solank daar aan algemene voorwaardes en Covid-19-voorwaardes voldoen word. As tutor aan die Universiteit Stellenbosch is ek vertrouwd met die maatreëls en kon dit suksesvol toepas.

Die deelnemers is 21 Afrikaanse Taalverwerwing-studente aan die Universiteit Stellenbosch. Hulle is in 2021 geregistreer vir óf die Afrikaanse Taalverwerwing 188-module óf die Afrikaans Eerste Addisionele Taal 177/179-module. Deelnemers het elkeen 'n navorsingskode ontvang ten einde hulle identiteit te beskerm.

Pedagogiese tolking word by wyse van deelnemende aksienavorsing, wat deelnemers direk betrek, bestudeer om sodoende 'n nuwe onderrigtegniek te verken en te evalueer soos dit in die praktyk ontvou. 'n Gemengde navorsingsmetode kombineer kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes as die effektiëste manier om deelnemende aksienavorsing uit te voer. Die kwalitatiewe navorsing het betrekking op die gedetailleerde bestudering van pedagogiese tolking as interaksie in die hoofsaak. Die kwantitatiewe navorsing word gebruik om die studente se perspektief op pedagogiese tolking te bestudeer. Die twee navorsingsmetodes word gekombineer om mikro-evaluering uit te voer.

Die navorsingsinstrumente wat vir data-insameling aangewend word, is deelnemerwaarneming en vraelyste. Transkripsies van klankopnames is 'n eenvoudige vorm deelnemerwaarneming wat effektië in die beskrywing van interaksie is. 'n Waarnemingsgids is geskep met kenmerke wat met die navorsingsvraag verband hou. Vraelyste word gebruik om die kennis, menings, idees en ervarings van deelnemers te ondersoek. Die vraelysdata word sowel kwalitatief as kwantitatief ontleed omdat daar oop en geslote vrae is. Die kwalitatiewe en kwalitatiewe data-ontledings word getrianguleer.

Drie tutoriale wat elkeen ongeveer 50 minute duur, word in 'n taakgebaseerde raamwerk aangebied. Die temas is onderskeidelik animasiefilms, foto-animasiefilms en reekse. Die voortsak bevat drie aktiwiteite, naamlik 'n breinkaart vir 'n dinkskrumssessie, pedagogiese sigtolking van onderskrifte uit *Monsters Inc./Charlie and the Chocolate Factory/Modern Family* sowel as die vertoning van 'n kort video-onderhoud met die karakter Shrek. Die hoofsaak neem die vorm van pedagogiese skakeltolking met rolspel aan, waar 'n student die rol van 'n karakter vertolk en 'n ander student die rol van die studentetolk inneem. Ek, die onderhouder, vra vir die karakter vrae en die tolk verrig 'n tweerigtingtaak met tweerigtingtolking tussen Afrikaans en Engels. Waar nodig, raadpleeg ek die algemene vrae wat vir hierdie doel neergepen is. Die nataak met pedagogiese telefoontjietolking is ongelukkig weens Covid-19-maatreëls afgeskaf en gevolglik is die nataakfase verwyder. Ter afsluiting vul die studente die vraelyste in.

Die hoofstuk sluit af met 'n opsomming van die metode wat in die tutoriale geïmplementeer word.

Die ingesamelde data word in die volgende hoofstuk opgeteken en kwalitatief en kwantitatief ontleed om sodoende die navorsingsvraag te beantwoord.

Hoofstuk 4: Resultate

4.1 Inleiding

Die data wat deur middel van deelnemerwaarneming met klankopnames (responsgebaseerde evaluering) en vraelyste (leerdergebaseerde evaluering) ingesamel is, word in hierdie hoofstuk ontleed en bespreek. Die gevallestudieresultate van al drie tutoriale word volgens tema opgeteken en bespreek. Die resultate openbaar hoe werkbaar pedagogiese tolking vir die doel van interaksie in universiteitstudiante se Afrikaanse Taalverwerwing-klaskamer is. Hiervolgens word die waarde en uitdagings al dan nie van pedagogiese tolking vir Afrikaanstweedetaalverwerwing bepaal.

Die eerste afdeling behels die resultate en ontleding van die transkripsies van die klankopnames. Klankopnames is van deelnemers se response gemaak en die onderhoude in die hoofsaak is volledig getranskribeer (sien addendum A). Eerstens word daar na die werkbaarheid van pedagogiese tolking vir die doel van interaksie gekyk deur die gebruik van verskillende interaksiestrategieë te identifiseer, naamlik bevestigingskontrole, uitlokking, omwerkings, begripkontrole, metatolking verduideliking en korreksies sowel as veelvuldige interaksiestrategieë in een interaksie. Die waarde hiervan vir Afrikaanstweedetaalverwerwing word onder meer bepaal deur die gevalle uit te wys waar die interaksiestrategieë tot betekenisonderhandeling en gemodifiseerde produksie gelei het. Tweedens word daar 'n oorsig oor rolvervulling verskaf wat grotendeels tot die bespreking van die uitdagings van pedagogiese tolking lei. Dit het betrekking op die rol van die studentetolk, die rol van die tutor, die rol van die studentespreker en die rol van die gehoor.

In die tweede afdeling word die resultate van die vraelys (sien addendum B) in oënskou geneem en ontleed, en in grafieke en tabelle aangebied. In die eerste plek word die deelnemerprofiel na gelang van taaldemografie en geskiedenis van taalleer bepaal. Tweedens word die deelnemerperspektief op die gebruik van pedagogiese tolking as 'n taak in verskillende taakfasies bespreek. Daarna volg 'n bespreking van die deelnemerperspektief op pedagogiese tolking as interaksie. Verder word die deelnemerperspektief op die waarde van pedagogiese tolking vir Afrikaanstweedetaalverwerwing (begrip, woordeskat, uitspraak en selfvertroue) bekendgemaak. Hierna volg die oop uiteensetting van deelnemers se algemene indrukke van die tutoriale met

pedagogiese tolking. Uiteindelik vind 'n bespreking plaas van deelnemers se mening oor die gereelde gebruik van pedagogiese tolking: of hulle dit vir die Afrikaanse Taalverwerwing-klaskamer sal aanbeveel en waarom, al dan nie.

4.2 Gevallestudieresultate van die drie tutoriale

In my gevallestudie word die resultate van transkripsies en vraelysresultate van die drie tutoriale eers afsonderlik ontleed en daarna word die resultate bespreek.

4.2.1 Resultate en ontleding van transkripsies

In die resultate en ontleding van die transkripsies is die gebruik van verskeie interaksiestrategieë geïdentifiseer. Verder word daar na rolvervulling gekyk, met verwysing na die studentetolk, die tutor, die studentespreker en die gehoor. Die uittreksel van die betrokke interaksie uit die onderhoud word eers gegee, gevolg deur 'n kort bespreking.

4.2.1.1 Interaksie

Die interaksiebenadering (bespreek in afdeling 2.4.1) bied 'n stel duidelik gedefinieerde diskoerskategorieë vir die ontleding van interaksie wat tydens dialogiese take plaasvind, naamlik interaksiestrategieë (sien afdeling 2.4.1.2.3), wat ter wille van diskoersbestuur en -herstel aangewend word. In afdeling 2.3.2 is gewys dat tolking as interaksie met die interaksiebenadering versoenbaar is om pedagogiese tolking as interaksie te skep. Die waarde van pedagogiese tolking as interaksie met interaksiestrategieë word toegeskryf aan die betekenisonderhandeling en gemodifiseerde produksie wat daarmee gepaardgaan.

Die interaksiestrategieë wat in die data-ontleding van pedagogiese tolking in die transkripsies geïdentifiseer is, word voorts bespreek. Hierdie strategieë is bevestigingskontrole, uitlokking, omwerkings, begripkontrole en metatalige verduideliking en korreksies. Daarna word 'n oorsig gegee oor die gevalle waar veelvuldige interaksiestrategieë (meer as twee) in een interaksie gebruik is.

4.2.1.1.1 Bevestigingskontrole

Bevestigingskontrole is daarop gemik om bevestiging uit te lok of die uiting korrek gehoor of verstaan word. Indien die aangesprokene onseker is, rig sy bevestigende uitings aan die spreker. Die aangesprokene benut dus bevestigingskontrole ter wille van diskoersbestuur om haar eie begrip te verifieer. Bevestigingskontrole kom verskeie male in die data-ontleding voor, wat grotendeels tussen tutor en studentetolk geskied. As 'n produksie-aansporende strategie, lei dit ook in talle gevalle tot gemodifiseerde produksie.

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

Donkey: Adventurous, dumb and loud.

1B: Avontuurlik, dom en ... haaaard?

Tutor: Avontuurlustig?

1B: Ja, ja, avontuurlustig en hy praat baie hard.

In die bostaande interaksie tolk 1B die woord *adventurous* as *avontuurlik*. Omdat dit naby aan die korrekte term *avontuurlustig* is, gebruik die tutor bevestigingskontrole om begrip te verifieer, en vra [*Bedoel jy*] *avontuurlustig*? waarop 1B bevestig dat sy *avontuurlustig* bedoel, en sy herhaal ook die woord in haar gemodifiseerde produksie, *Ja ja, avontuurlustig* na aanleiding van die tutor se gebruik daarvan.

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

Nala: It would be when ... me and Simba went ... it would be when me and Simba went across the border when we were not supposed to. And then we got in trouble and I was mad at him.

1A: Um, dit sal wees toe ek en Simba die grens ... oorkruis het en toe raak hy kwaad vir my.

Tutor: Toe julle oor die grens gegaan het?

1A: Ja.

Soos in hierdie interaksie blyk, is bevestigingskontrole 'n reaksie op 1A se betekenisonderhandeling in haar uiting ... *die grens ... oorkruis het*. Die uiting is ten volle verstaanbaar, maar vir die doel van akkurate taalgebruik verskaf die tutor die bevestigingskontrole *Toe julle oor die grens gegaan het?* waarop studentetolk 1A met *Ja* reageer en nie haar produksie modifiseer nie.

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

Minnie: Not being able to go on an adventure with Mickey Mouse.

1C: Um ... om nie in um ... avontore ...

Tutor: Avontuur?

1C: Avontuur met Mickey Mouse te gaan nie.

In bostaande geval is dit duidelik dat 1C met die woord *adventure* sukkel, soos gesien in haar uiting ... *um ... avontore*. Hierdie probeerslag is haar manier om hulp te versoek. Die tutor benut bevestigingskontrole om die korrekte term *Avontuur?* aan haar te verskaf. Studentetolk 1C reageer op die bevestigingskontrole met die gemodifiseerde produksie *Avontuur met Mickey Mouse te gaan nie*.

In dieselfde onderhoud met Minnie Mouse is daar nog 'n geval van bevestigingskontrole:

Minnie: Um, they are very loving and I love ... enjoy spending time with them.

1C: Um, hulle is vol liefde en ek is lief vir hulle, en um, ek hou van um tyd met hulle spandeer.

Tutor: Bedoel jy hulle is baie liefdevol?

1C: Yes, baie liefdevol.

Hier poog studentetolk 1C om die Afrikaanse weergawe van *loving* te gee deur die betekenis te onderhandel in *hulle is vol liefde en ek is lief vir hulle*. Die tutor lei hieruit af dat daar van *liefdevol* gepraat word, en gee dit so in die bevestigingskontrole *Bedoel jy hulle is baie liefdevol?* waarna 1C op die bevestigingskontrole reageer met die gebruik van gemodifiseerde produksie in *Yes, baie liefdevol*.

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

Diana: I enjoy exercising and physical activity, almost every morning.

2H: Ek geniet fisiek ... ek geniet ... om te oefen ...?

Tutor: Fisiese oefening?

2H: Fis- fisiese oefening, soos drag- draf, of iets ja.

Hier gebruik die studentespreker Diana die terme *exercising* en *physical activity* in haar antwoord op die tutor se vraag. 2H pas betekenisonderhandeling effektief toe deur *om te oefen* vir *exercising*

te sê, maar sukkel met die term *physical activity*. Op grond van haar gebruik van die woord *fisiek* bevestig die tutor haar begrip deur *Fisiese oefening?* te vra. Studentetolk 2H verskaf suksesvolle gemodifiseerde produksie in *fisiese oefening* en onderhandel nog verder die betekenis deur 'n voorbeeld in *soos drag- draf* te gee. 2H demonstreer uitstekende Afrikaanse taalvaardighede deur haar begrip van die term te illustreer.

Nogmaals uit die onderhoud met Diana wat deur studentetolk 2H bemiddel word:

Diana: Umm ... Germany, because I was there before.

2H: Duitsland ...? Want ek was algreeds daar.

Tutor: Alreeds daar?

2H: Alreeds daar.

Die gebruik van die bevestigingskontrole hierbo het slegs betrekking op korrekte Afrikaanse uitspraak. 2H verskaf die produksie *algreeds daar* vir *there before*, wat die tutor in *Alreeds daar?* korrigeer. Die studentetolk reageer met gemodifiseerde produksie met akkurate uitspraak in *Alreeds daar*.

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

Tris: I have a brother and a mother and a father, who are all ... my brother is in a different faction than my parents.

2C: Ek het 'n broer, 'n moeder en 'n ... pa. My broer is in 'n verskillende seksie ...

Tutor: 'n Ander seksie?

2C: 'n Ander seksie as wat ek is.

In hierdie onderhoud het die bevestigingskontrole weereens betrekking op akkurate taalgebruik. Die tolkbeurt *verskillende seksie* is 'n direkte vertaling van *different faction*, wat die korrekte betekenis oordra, maar nie grammatikaal korrek is nie. Die tutor gebruik bevestigingskontrole om die akkurate produksie weer te gee in *'n Ander seksie?* wat 2C in haar gemodifiseerde produksie *'n Ander seksie as wat ek is* herhaal.

Die volgende voorbeeld is uit dieselfde onderhoud:

Tris: Umm ... probably leaving ... probably crossing the border, or crossing the wall, yeah.

2C: My grootste avontuur was seker om ... grenslyn of die grens ...?

Tutor: Om oor die grens te gaan?

2C: Om oor die grens te gaan.

Net soos in 'n vorige onderhoud uit die eerste tutoriaal, ontstaan daar 'n probleem met die frase *crossing the border*. Studentetolk 2C sukkel met die frase in *om ... grenslyn of die grens ...*, waar die tutor die betekenis aflei en haar begrip met *Om oor die grens te gaan?* bevestig. 2C lewer weereens akkurate gemodifiseerde produksie in *Om oor die grens te gaan*.

Studentetolk 2G: Onderhoud met Hermione Granger (2F) van *Harry Potter*

Hermione: Umm, he's funny and he ... makes me feel less stressed.

2G: Hy laat my lag en hy laat my ... stres afgaan.

[lag]

Tutor: Laat hy jou lag en minder stres?

2G: Ja.

In dié interaksie onderhandel 2G betekenis in die tolkbeurt *laat my ... stres afgaan* vir die frase *makes me feel less stressed*. Die betekenisonderhandeling is voldoende deurdat die invoer vir die tutor verstaanbaar is, maar bevestigingskontrole word gebruik om die akkurater vorm *Laat hy jou [...] minder stres?* aan die studentetolk te verskaf. Dit word ook effens verdoesel deur die studentetolk se akkurate produksie *laat hy jou lag* te herhaal. Hier word dit nie van 2G verwag om gemodifiseerde produksie te gee nie; sy antwoord slegs met *Ja*.

Studentetolk 2F: Onderhoud met Prinses Cinderella (2G) van *Cinderella*

Cinderella: Umm, my dress went back to normal and ... I lost my shoe ... and my car turned into a pumpkin.

2F: Umm, ek het my rok ge- ... my rok het verander na nie 'n mooi rok nie ... en ek het een skoen verloor en my kar het na 'n pampoens ... gegaan.

Tutor: Oukei, verander?

2F: Verander, ja.

Tutor: Umm, watter tipe skoen was dit?

2F: What type of shoe was it that you lost?

Cinderella: It was a glass slipper.

2F: Dit was 'n glas ... pantoffel.

[lag]

Tutor: 'n Pantoffel soos vir wanneer jy slaap?

2F: Nee, soos 'n ... *what's a high heel*? Umm, 'n mooi skoen.

Tutor: O, uitgaanskoene? Hoëhakke?

2F: Ja.

In die bostaande onderhoud is studentetolk 2F waarskynlik 'n bietjie oorweldig deur die groot hoeveelheid invoer, want sy gebruik die korrekte term *verander* in *my rok het verander*, maar gebruik die woord *gegaan* aan die einde van die uiting waar *verander* weereens gepas sou wees. In die vorm van bevestigingskontrole herinner die tutor haar aan *verander*, en sy gee dit in haar gemodifiseerde produksie *Verander, ja*. Die onderhoud verloop dan glad tot by Cinderella se antwoord *glass slipper* rakende watter tipe skoen sy gedra het. 2F vertaal die konsep letterlik in *Dit was 'n glas ... pantoffel*. Almal lag saam vir hierdie snaakse beeld en in *'n Pantoffel soos vir wanneer jy slaap?* gebruik die tutor bevestigingskontrole om seker te maak sy verstaan nou korrek. Hier gebruik 2F betekenisonderhandeling om te verduidelik wat sy bedoel: Omdat sy nie onmiddellik op die Afrikaanse term vir *high heel* kan kom nie, gebruik sy liever die adjektief *mooi* in *'n Mooi skoen* om die prentjie beter te illustreer. Die tutor is tevrede met die onderhandeling en gee vir haar 'n omwerking in *O, uitgaanskoene? Hoëhakke?* waarop 2F reageer met *Ja* vir bevestiging sonder om haar produksie te modifiseer.

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

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

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

Tutor: In sy voetspore volg?

2B: Ja, in sy voetspore volg ja.

Uit dié onderhoud se uittreksel is idiomatiese taalgebruik ter sprake. Die studentespreker Jasmine vertel dat sy ook soos haar pa *Sultan* wil word *to follow in his footsteps*. 2B se deverbalisering van die uiting is foutief in *gaan in die ... voete stap*. Die konteks in *om my pa gelukkig [te maak]* lei

die tutor tot die gebruik van bevestigingskontrole *In sy voetspore volg?* omdat die verband tussen die woorde duidelik word. Studentetolk 2B gee gemodifiseerde produksie in *Ja, in sy voetspore volg ja*.

Bevestigingskontrole verskyn nogmaals in:

Jasmine: Umm ... basically just doing what he does, following the rules and looking after the people.

2B: Um ... om te help die mense in die ... uhhh *community* ... en umm ...

Tutor: Net om almal in die gemeenskap te help?

2B: Te volg die ... *what are rules in Afrikaans* ... die reëls?

Tutor: Die reëls te volg?

2B: Ja.

Die studentetolk se kommunikasieprobleem spreek vanself in *om te help die mense in die ... uhhh community ... en umm* Die tutor help met bevestigingskontrole in *Net om almal in die gemeenskap te help?* maar dit ontgaan die studentetolk omdat sy steeds met haar tolkbeurt besig is. Sy gaan voort met *Te volg die ...* en dink by haarself in *what are rules in Afrikaans*. Interessant genoeg, modifiseer 2B haar eie produksie in *die reëls?* voordat die tutor haar weer kan bystaan. Dit is 'n gewenste reaksie om die tolk toe te laat om self haar foute te korrigeer. Haar intonasie dui wel onsekerheid aan, en daarom gebruik die tutor weereens bevestigingskontrole om alles bymekaar te bring in *Die reëls te volg?* wat 2B sonder gemodifiseerde produksie bevestig in *Ja*.

Studentetolk 2E: Onderhoud met Prinses Aurora (2I) van *Sleeping Beauty*

Aurora: I like to walk around the garden, look at the roses and just chat to them.

2E: Ek hou van om ... rond die tuin te loop ...

Tutor: In die tuin rond te loop?

2E: Ja. Die rose te ... kyk ... en net met hulle praat.

Tutor: Met die rose te praat?

[lag]

2E: Met my familie en vriende te praat.

In die voorafgaande uittreksel is daar twee gevalle van bevestigingskontrole. Studentetolk 2E se sintaktiese formulering *rond die tuin te loop* is foutief. Die tutor bevestig haar begrip met *In die tuin rond te loop?* wat 2E bevestig met *Ja* voor sy met haar tolkbeurt voortgaan, waar dubbelsinnigheid intree rakende wie *hulle* is in *net met hulle praat*. Die tutor voeg 'n bietjie humor by wanneer sy in *Met die rose te praat?* bevestig of daar met die rose gesels word. Nadat die studente en die partye in die interaksie gelag het, modifiseer 2E haar produksie in *Met my familie en vriende te praat*.

Studentetolk 2I: Onderhoud met Mary Poppins (2E) van *Mary Poppins*

Mary: Uh, I don't have pets, but I ... sing songs with birds very often.

2I: Ek het nie troet- ... troeteldiere nie, maar ek sing met die voële baie.

Tutor: Die voëls?

2I: Ja, die voëls.

...

Mary: If being a nanny or looking after children is a sport, then that is my favourite sport.

[lag]

2I: As na kinders kyk is 'n sport, dan ...

Tutor: Om kinders op te pas?

2I: Ja.

Studentetolk 2I tolk die term *birds* met die verkeerde meervoudsvorm *voële*, en die tutor gebruik bevestigingskontrole en verskaf in *Die voëls?* die korrekte vorm aan haar. 2I bevestig met gemodifiseerde produksie in *Ja, die voëls*.

In die volgende stuk verwys die studentespreker, Mary, op 'n humoristiese wyse na *looking after children [as] a sport*. Die studentetolk se tolkbeurt is sintakties effens foutief in *As na kinders kyk is 'n sport*, en daarom gebruik die tutor bevestigingskontrole in *Om kinders op te pas?* om die korrekte vorm te verskaf. 2I reageer sonder gemodifiseerde produksie met *Ja*.

Daar is dus verskeie gevalle van bevestigingskontrole in die drie tutoriale, waarvan vyf uit die vyftien gevalle tot betekenisonderhandeling en elf uit die vyftien gevalle tot gemodifiseerde produksie gelei het. Bevestigingskontrole hou waarde vir die studentetolk se begrip in omdat sy in

die gevalle van betekenisonderhandeling aandui dat sy die Afrikaanse uiting verstaan, byvoorbeeld *die grens ... oorkruis het* (oor die grens gaan), *hulle is vol liefde en ek is lief vir hulle* (liefdevol), *om te oefen* (fisiese oefening), *laat my ... stres afgaan* (laat my minder stres) en *'n mooi skoen* (uitgaanskoene of hoëhakke). Dit hou boonop waarde vir woordeskat en uitspraak in omdat die studentetolk in die gevalle van gemodifiseerde produksie die woord of frase internaliseer en na aanleiding van die tutor se uitspraak korrek uitspreek. Die gemodifiseerde woorde en frases was *avontuurlustig, avontuur, liefdevol, fisiese oefening, alreeds daar, 'n ander seksie, om oor die grens te gaan, verander, in sy voetspore volg* (idiomatiese taalgebruik), *met my familie en vriende te praat en die voëls*.

4.2.1.1.2 Uitlokking

Die doel van uitlokking is om die korrekte gebruik van die vorm by die student aan te spoor in 'n poging om die voorafgaande uiting te korrigeer. Dit is 'n produksie-aansporende tegniek wat normaalweg voorkom in die vorm van 'n vraag, 'n stelling wat voltooiing benodig of 'n versoek om te herformuleer. In die lig hiervan word dit dikwels deur óf die student se selfgemodifiseerde produksie óf 'n omwerking van die tutor gevolg. Die aangesprokene (die tutor) gebruik hoofsaaklik twee soorte uitlokking, naamlik herhalings en verduidelikingsversoeke. Herhalings lig begripsprobleme uit en verduidelikingsversoeke bied vir studente die geleentheid om hulle eie foute te korrigeer.

Net soos bevestigingskontrole, kom uitlokking dikwels in die data-ontleding van die transkripsies voor.

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

Olaf: I would love to visit Brazil ... cause that's the only country I can spell.

[lag]

1D: Ek sal *love* om te *visit* Brazil, want dis die enigste land wat ek kan spel.

Tutor: Wat wil jy doen in Brazil?

1D: Ek wil dit gaan ... besoek.

...

Olaf: Yes yes, I enjoy going on trips with Sven and Anna and Elsa. Like I said before, I saved the town with them.

1D: Ek hou daarvan om op *trips* te gaan met Anna en Elsa. Ek het vergeet wat anders ...

Tutor: *Trips*?

1D: Ummm ... ummm ... avonture.

Die voorafgaande onderhoud getuig van twee elemente van uitlokking. In die eerste uittreksel gebruik studentetolk 1D die Engelse terme *love* en *visit* in haar Afrikaanse tolkbeurt. Die tutor verstaan dat sy iets oor *Brazil* sê, maar weet nie presies wat nie, en gebruik in *Wat wil jy doen in Brazil?* dus uitlokking om dit uit te vind. Interessant genoeg is hierdie vorm van uitlokking nie 'n herhaling of 'n normale verduidelikingsversoek nie – dit is 'n verduidelikingsversoek wat 'n reaksie op 'n spesifieke element van die uiting vorm en wat 'n spesifieke antwoord probeer uitlok. Hiermee tipeer ek die huidige voorbeeld van uitlokking as 'n *gefokusde verduidelikingsversoek* weens die fokus daarvan. Studentetolk 1D reageer met selfgemodifiseerde produksie in *Ek wil dit gaan ... besoek*.

In die tweede uittreksel ken 1D nie die Afrikaanse ekwivalent van *trips* nie. Die tutor gebruik dan uitlokking in die vorm van 'n herhaling in *Trips?* as 'n versoek om uit te brei. 1D sukkel steeds met die term, maar verskaf weereens uitstekende selfgemodifiseerde produksie in *avonture*, wat die betekenis van *trips* suksesvol oordra.

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

Minnie: Preferably dresses, I don't wear ... you won't see me wearing pants very often. And heels.

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

Tutor: Wat is *heels*?

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

Tutor: O, hoëhakke?

1C: Ja, hoëhakke.

In die uittreksel hierbo gebruik die karakter Minnie Mouse die term *heels* in haar uiting, wat die studentetolk net so herhaal. Hierop antwoord die tutor met uitlokking in *Wat is heels?* ('n verduidelikingsversoek). 1C onderhandel die betekenis van die term met die frase *dis daai*

hoëpuntskoene, wat 'n suksesvolle prentjie skets van die woord waarna sy op soek is. Daarom verskaf die tutor die omwerking *O, hoëhakke?* waarop 1C met gemodifiseerde produksie reageer in *Ja, hoëhakke*.

Studentetolk 2J: Onderhoud met Prinses Belle (2C) van *Beauty and the Beast*

Belle: My favourite season is ...summer ... or spring ... or summer and spring ... the flowers bloom.

2J: My gunstelingseisoen is somer en ... *what's spring?* Somer en *spring* ... umm ...

Tutor: *Spring?*

2J: *Spring*, die seisoen. Dis ... waar die blomme uitkom ...

Tutor: O, lente!

2J: Lente, ja! Somer en lente, umm ja.

Hier sê Belle dat haar gunstelingseisoene *summer* en *spring* is. Studentetolk 2J gee die korrekte Afrikaanse vertaling vir *summer* in *My gunstelingseisoen is somer*, maar sukkel met *spring* in *what's spring?* Somer en *spring* Die tutor rig 'n herhaling aan haar in *Spring?* met die doel dat sy verduidelik waarvan sy praat. Sy gee 'n gewenste reaksie deur die betekenis van die term te onderhandel in *Dis ... waar die blomme uitkom*. Die tutor herken die seisoen waarvan sy praat en gee 'n omwerking in *O, lente!* en 2J bevestig met gemodifiseerde produksie in *Lente, ja!* dat sy inderdaad van daardie seisoen praat.

Studentetolk 2F: Onderhoud met Prinses Cinderella (2G) van *Cinderella*

Cinderella: Umm, well I danced with a prince all night and I had to run away at 12 because the magic would wear off.

2F: Ek het met die prins gedans en dan by twaalfuur moet ek weghardloop want die ... want my ... *magic* ...

Tutor: *Magic?*

2F: Umm ...

Tutor: Towerkrag?

2F: Ja, um, dit sal by twaalfuur weggaan.

In dié onderhoud met Cinderella sukkel die studentetolk, 2F, met die term *magic*. Omdat sy dit net so in haar Afrikaanse tolkbeurt gebruik, gebruik die tutor herhaling in *Magic?* om die korrekte vorm by haar uit te lok. 2F wend egter nie 'n poging aan om te verduidelik of die betekenis te onderhandel nie en sy sukkel steeds soos waargeneem in *Umm ...*. Aangesien *towerkrag* nie juis 'n algemene en alledaagse Afrikaanse woord is nie, gee die tutor in *Towerkrag?* die omwerking. Hoewel die tutor hoopvol is dat die studentetolk dit sal herhaal, bevestig sy sonder gemodifiseerde produksie in *Ja, um, dit sal by twaalfuur weggaan.*

Studentetolk 3E: Onderhoud met Lorelai Gilmore (3D) van *Gilmore Girls*

Lorelai: Uh, the fact that she is just as stubborn as I am.

3E: Uh, die feit dat sy net so ... *oohh stubborn ...*

Tutor: *Stubborn?*

3E: What's the word ... umm ...

Student in gehoor: Hardkoppig.

3E: Hardkoppig.

In hierdie onderhoud is studentetolk 3E nie bekend met die Afrikaanse term vir *stubborn* nie. Sy worstel daarmee in ... *oohh stubborn*, wat die weg vir die tutor baan om 'n herhaling ter uitlokking van die korrekte term in *Stubborn?* te gee. Hier tree 'n student in die gehoor egter in met die antwoord *Hardkoppig*. Daar word in die afdeling oor rolvervulling (4.2.1.2) verder hieroor uitgebrei. 3E neem kennis van die term en modifiseer haar produksie in *Hardkoppig*.

Die volgende geval kom uit dieselfde onderhoud:

Lorelai: Uh, I like eating takeout ... especially Asian food.

3E: Ek hou van umm ... *takeout ... uuhh, especially Asian* kos.

Tutor: Wat is *takeout*?

3E: Umm, soos *fast food*?

Tutor: Wat's *fast food*?

[lag]

3E: Kos wat baie vinnig gemaak is.

Tutor: O, wegneemkos?

3E: Ja, wegneemkos.

Die karakter Lorelai vertel dat sy graag *takeout* eet, waar 3E die term net so in haar Afrikaanse tolkbeurt weergee. Die tutor rig 'n verduidelikingsversoek *Wat is takeout?* aan haar en in *Umm, soos fast food?* poog sy om die betekenis te onderhandel. Dit is nie voldoende vir die tutor nie, en daarom rig sy in *Wat's fast food?* nog 'n verduidelikingsversoek aan die studentetolk. Dan gee die studentetolk 'n effektiewe beskrywing van die term in haar betekenisonderhandeling *Kos wat baie vinnig gemaak is*. Hieruit lei die tutor af dat sy van *wegneemkos* praat en gee in *O, wegneemkos?* die korrekte vorm in 'n omwerking weer. Die studentetolk gebruik die Afrikaanse woord *wegneemkos* in haar gemodifiseerde produksie *Ja, wegneemkos*.

Studentetolk 3C: Onderhoud met Rachel Green (3E) van *Friends*

3C: What is your biggest dream?

Rachel: To become a fashion designer in Paris.

3C: Om 'n ... om 'n model te word in ... in *Paris*.

Tutor: 'n Model? Wat wil jy doen as 'n model?

3C: What do you want to do as a model?

Rachel: Uhh, design the clothes that I wear.

3C: Om klere te ontwerp.

Die uittreksel uit die onderhoud hierbo het effens anders as die ander interaksies met uitlokking verloop. Rachel sê haar grootste droom is om 'n *fashion designer in Paris* te wees, maar 3C dra dit verkeerd oor in ... *om 'n model te word in ... in Paris*. Die tutor gebruik twee soorte uitlokking in 'n poging om die kommunikasieprobleem op te los: eerstens 'n herhaling in *'n Model?* en in *Wat wil jy doen as 'n model?* 'n gefokusde verduidelikingsversoek. Die idee is dat die studentetolk direk hierop antwoord en betekenisonderhandeling toepas, maar sy dra die boodskap aan Rachel oor. Rachel brei dan op haar oorspronklike antwoord uit dat sy 'n modeontwerper wil wees in *design the clothes that I wear*. Die studentetolk 3C kom uiteindelik by die akkurate weergawe in haar gemodifiseerde produksie *Om klere te ontwerp* uit. Die tutor het ongelukkig nie die geleentheid benut om die omwerking *O, 'n modeontwerper?* te gee nie.

Studentetolk 3F: Onderhoud met Annalise Keating (3C) van *How to Get Away with Murder*

3F: What do you have in your salad?

Annalise: Um, lettuce, tomatoes ... cucumber and ... white cheddar.

3F: Sy eet tamaties en ... witkaas ... en ...

Tutor: Enige groengood?

3F: Ja, *what's lettuce?*

Tutor: Blaarslaai.

3F: Ja, blaarslaai.

In dié interaksie sê Annalise wat sy in haar slaai eet, naamlik ... *lettuce, tomatoes ... cucumber and ... white cheddar*. Studentetolk 3F se tolkbeurt verloop soos volg: *Sy eet tamaties en ... witkaas ... en ...*. Die tutor let op dat sy nie *lettuce* of *cucumber* se ekwivalente gegee het nie, en gebruik daarom 'n gefokusde verduidelikingsversoek in *Enige groengood?* om daardie ekwivalente te probeer aanspoor. Dit misluk egter deurdat 3F net sê *Ja, what's lettuce?*, waarop die tutor met metatalige verduideliking reageer in *Blaarslaai*. 3F gee gemodifiseerde produksie in *Ja, blaarslaai*.

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

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

[lag]

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

Tutor: 'n *Minivan?*

3G: 'n *Familiekar*.

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

In die laaste voorbeeld van uitlokking noem Claire dat sy vir Phil kwaad geraak het omdat hy *bought a sports car instead of a minivan*. 3G gee die uiting weer as *Wanneer Phil 'n sportskar gekoop het in plaas van 'n ... 'n minivan*, waarop die tutor in *'n Minivan?* met 'n herhaling reageer. 3G gebruik uiters effektiewe betekenisonderhandeling wat byna as 'n sinoniem funksioneer in *'n Familiekar*. Die tutor gee 'n omwerking in *O, 'n kombi, oukei*. Die geleentheid vir gemodifiseerde produksie gaan verlore omdat die tutor met die volgende vraag in die onderhoud voortgaan.

Uitlokking is dus ook volop in die onderhoude, waarvan vier uit die tien gevalle tot betekenisonderhandeling en agt uit die tien gevalle tot gemodifiseerde produksie gelei het. Drie soorte uitlokking het voorgekom, naamlik herhalings, gewone verduidelikingsversoeke en 'n nuwe soort verduidelikingsversoek wat nie in die literatuur genoem word nie. Weens die spesifieke fokus daarvan en die feit dat dit 'n spesifieke antwoord probeer uitlok, het ek die term *gefokusde verduidelikingsversoek* daarvoor geskep. Betekenisonderhandeling ná afloop van uitlokking dui die studentetolk se begrip van die betrokke uiting aan, soos waargeneem in *dis daai hoëpuntskoene* (hoëhakke), *dis waar die blomme uitkom* (lente), *kos wat baie vinnig gemaak is* (wegneemkos) en *'n familiekar* (kombi). Daar was twee uitstekende gevalle van selfgemodifiseerde produksie in *ek wil dit gaan ... besoek* en *avonture*, wat die studentetolk se woordeskat verruim. Die ander 6 gevalle van gemodifiseerde produksie brei ook haar Afrikaanse woordeskat en uitspraak uit weens die herhaling van die terme en frases *hoëhakke*, *lente*, *hardkoppig*, *wegneemkos*, *om klere te ontwerp* en *blaarslaai*.

4.2.1.1.3 Omwerkings

Omwerkings behels die herformulering van uitings deur een of meer komponente daarvan te verander om dit reg te stel. Dit geskied grotendeels ná afloop van betekenisonderhandeling. In teenstelling met bevestigingskontrole en uitlokking, is 'n omwerking 'n invoerverskaffende interaksiestrategie wat as negatiewe én positiewe terugvoer dien. Die student weet dat die omwerking korrek is (positiewe terugvoer), maar sy weet gelykerwys haar eie vorm is verkeerd (negatiewe terugvoer). Weens die onopsigtelike aard van omwerkings hoef dit nie noodwendig tot gemodifiseerde produksie te lei nie. Dié interaksiestrategie kom meermaal saam met ander voorafgaande produksie-aansporende strategieë voor (sien die bespreking oor veelvuldige interaksiestrategieë in een interaksie), maar kan ook alleen voorkom.

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

Minnie: Um, I love Mickey Mouse the most.

1C: Um, ek is lief vir Mickey Mouse die meeste.

Tutor: Die meeste lief vir hom, oukei. Wat is jou grootste vrees en hoekom?

In die interaksie hierbo is 1C se sintaksis effens foutief in haar tolkbeurt *ek is lief vir Mickey Mouse die meeste*. Omdat dit nie 'n opvallende probleem is nie, gee die tutor die korrekte sintaksis in 'n omwerking *Die meeste lief vir hom, oukei*. Dit word net voor die volgende vraag in die onderhoud ingeglip om dit onopsigtelik te maak.

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

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

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

Tutor: Oukei, beskermend?

2D: Ja, beskermend.

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

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

Diana: It makes me unhappy to see other people suffering.

2H: Dit ma- ... maak my ongelukkig om te sien ander *people* ... ander mense wat ... ongelukkig is of sleg dinge met hulle gebeur.

Tutor: Swaarkry?

2H: Ja.

Uit die aangehaalde interaksie worstel studentetolk 2H met die Engelse term *suffering*. Sy gebruik egter effektiewe betekenisonderhandeling om te verduidelik na watter woord sy op soek is in *ander mense wat ... ongelukkig is of sleg dinge met hulle gebeur*. Sy het duidelik begrip van die term, maar ken nie die presiese Afrikaanse ekwivalent nie. Die tutor is tevrede met hierdie verduideliking en verskaf 'n omwerking met *Swaarkry?* waarop 2H met *Ja* bevestig dat dit die term is wat sy bedoel het, maar modifiseer nie haar produksie nie.

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

Tris: Umm, Katniss from *Hunger Games*, because we have the same characteristics and personality.

2C: Ek sal Katniss verkies van *Hunger Games*, want ons het dieselfde persoonlikheid ... persoonlikhede en *character* ...

Tutor: Karaktereienskappe?

2C: Ja.

In die huidige interaksie sukkel die studentetolk met die term *characteristics*. Sy begin die Engelse term herhaal in *character* ..., en weens die soortgelyke uitspraak van die twee woorde verskaf die tutor die korrekte weergawe in die vorm van 'n omwerking in *Karaktereienskappe?* wat 2C met *Ja* sonder gemodifiseerde produksie bevestig.

Studentetolk 2G: Onderhoud met Hermione Granger (2F) van *Harry Potter*

Hermione: Umm, I really like learning spells.

2G: Ek hou van om ... spelle te doen?

Tutor: Om towerkrag te beoefen?

...

Hermione: Umm, I really like the uhhh ... the one who teaches us about ... potions.

2G: Ek hou baie van die professor wat ... wat is *potions*?

[lag]

2G: Die professor wat vir ons ...

Tutor: Mengsels leer maak?

Hermione: Chemistry?

Tutor: Chemiese reaksies?

2G: Ja, wat ons daarmee help.

Ek het die bostaande onderhoud se probleme voorspel weens die tema van Harry Potter en al die vreemde konsepte wat daarmee gepaardgaan. Die onderhoud met Hermione begin waar sy sê sy hou daarvan om *spells* te leer, en in *Ek hou daarvan om ... spelle te doen?* worstel studentetolk 2G met die term *spells*. Nie eens die tutor is vertrouwd met dié Afrikaanse terminologie nie, en daarom

word 'n omwerking byna onmiddellik in *Om towerkrag te beoefen?* gegee. Dit lei in alle waarskynlikheid nie tot gemodifiseerde produksie nie omdat dit moeilike begrippe is.

Later in dieselfde onderhoud kom nog 'n moeilike begrip na vore, naamlik *potions*. 2G haak heeltemal vas in *Die professor wat vir ons ...* Hier gee die tutor weer 'n omwerking in *Mengsels leer maak?* in 'n poging om van die moeilike begrippe weg te kom en met die res van die onderhoud voort te gaan. 'n Interessante verskynsel wat dan geopenbaar word, is Hermione se bykomende uiting *Chemistry?* wat dui op die gebruik van begripskontrolle as 'n interaksiestrategie om die aangesprokene se begrip aan te help. Die tutor tolk dit direk in *Chemiese reaksies?*, en 2G reageer sonder gemodifiseerde produksie in *Ja, wat ons daarmee help*. Interaksie het beslis gehelp om dié gesprek te laat vloei en tot op 'n sekere punt te bring, hoewel dit nie op die oog af na 'n suksesvolle interaksie lyk nie.

Studentetolk 2A: Onderhoud met Teresa Agnes (2B) van *The Maze Runner*

Teresa: Umm, I saved my best friend even though he betrayed me, that's probably the weirdest thing I've done. I died saving him.

2A: Umm, ek het my beste vriend ... umm gesave ... as jy, hoe kan ek dit sê ... Ek het hom gehelp wanneer hy in moeilikheid was?

Tutor: O, hom gered?

2A: Ja, hom gered, umm en ek het amper doodgegaan.

Hier vertel Teresa van die vreemdste ding wat nog ooit met haar gebeur het, waar sy met *I died saving him* afsluit. Studentetolk 2A ken nie die Afrikaanse ekwivalent van *save* nie en gebruik dit verkeerdelik in kombinasie met die Afrikaanse verledetydsvorm *ge-* in *umm ge-save ...*. Sy begin by haarself dink in *hoe kan ek dit sê* en wanneer sy betekenisonderhandeling in *Ek het hom gehelp wanneer hy in moeilikheid was?* gebruik, reageer die tutor tevrede met dié effektiewe definisie van die term en verskaf in *O, hom gered?* 'n omwerking. 2A se uiting getuig van gemodifiseerde produksie in *Ja, hom gered ...* en sy stel boonop die inhoudsprobleem reg in *ek het amper doodgegaan* in stede van *ek het doodgegaan* vir *I died*.

Studentetolk 3D: Onderhoud met Meredith Grey (3A) van *Grey's Anatomy*

Meredith: Um, I don't think there's much you can do but just comfort them and be there for them as much as possible.

3D: Ek dink nie daar is baie wat jy kan doen nie, maar jy kan hulle ... jy kan hulle bystaan en hulle ... net deur die situasie probeer help.

Tutor: O, hulle troos wanneer hulle ontsteld is en so?

3D: Ja.

In die voorafgaande uittreksel sukkel studentetolk 3D minimaal met die term *comfort*, maar gebruik betekenisonderhandeling op 'n uitstekende manier om oor te dra wat sy bedoel in *jy kan hulle bystaan en hulle ... net deur die situasie probeer help*. Sy verstaan duidelik die konsep en probeer haar bes om dit in goeie Afrikaans oor te dra. Die tutor verskaf die regte term aan haar in 'n omwerking in *O, hulle troos wanneer hulle ontsteld is en so?* waarop 3D met *Ja* sonder gemodifiseerde produksie reageer.

Studentetolk 3C: Onderhoud met Rachel Green (3E) van *Friends*

Rachel: But, I am good at looking after my daughter.

3C: Nie veel nie, maar ek is goed daarmee om agter my dogter te kyk.

Tutor: Om jou dogter op te pas, oukei. Hoe lyk jou perfekte troue?

...

3C: Will you design your own dress?

Rachel: Um, yes I think that would be fun.

3C: Ja, ek dink dit sal wonderlik is.

Tutor: Wonderlik wees, oukei. Um ... speel jy enige sport en watse sport?

Bostaande onderhoud bevat twee voorbeelde van onopsigtelike omwerkings om minimale veranderinge aan die studentetolk se uitings aan te bring. Rachel, die studentespreker, noem dat sy goed is met *looking after my daughter*. 3C tolk dit effens te letterlik in *ek is goed daarmee om agter my dogter te kyk*, wat die tutor in 'n omwerking regstel in *Om jou dogter op te pas, oukei*, gevolg deur die volgende vraag in die onderhoud. Dieselfde geld vir die volgende stuk waar studentetolk 3C se tolkbeurt bestaan uit *Ja, ek dink dit sal wonderlik is*. Die tutor reageer met

Wonderlik wees, oukei om die regte vorm op 'n onopvallende manier aan die studentetolk te verskaf. Daar het nie geleentede vir gemodifiseerde produksie opgeduik nie.

Studentetolk 3F: Onderhoud met Annalise Keating (3C) van *How to Get Away with Murder*

Annalise: Um, I don't really have friends, but Bonnie is the closest to me.

3F: Uh ... sy het nie baie vriende nie, maar Bonnie is haar ... beste vriend.

Tutor: Beste vriendin, oukei. Um, hoe het jy vir Bonnie ontmoet?

...

3F: What do you eat at your house?

Annalise: Um normally I take out ... order takeout ... but I'll also have salad.

3F: Um, sy eet kos soos McDonald's en Steers ...

Tutor: Wegneemkos, oukei.

3F: Ja, en sy hou van slaai.

Die aangehaalde interaksie bevat twee gevalle waar omwerkings as interaksiestrategieë toegepas is. Die eerste geval is 'n onopvallende regstelling van studentetolk 3F se tolkbeurt *maar Bonnie is haar ... beste vriend* as *Beste vriendin, oukei*. In die tweede geval vind daar egter betekenisonderhandeling rakende die term *takeout* plaas in *sy eet kos soos McDonald's en Steers*. Eerder as om 'n beskrywing van die term te gee, illustreer 3F voorbeelde van plekke waar 'n mens *takeout* kan koop. Hiermee verskaf die tutor die omwerking *Wegneemkos, oukei*, wat nie gemodifiseerde produksie uitlok nie. 3F voltooi haar tolkbeurt eenvoudig met *Ja, en sy hou van slaai*.

Omwerkings is relatief gewilde interaksiestrategieë, maar werk beter in kombinasie met meer as een ander voorafgaande interaksiestrategie. Uit die nege gevalle het vier omwerkings met betekenisonderhandeling gepaardgegaan en twee omwerkings tot gemodifiseerde produksie gelei, waarskynlik weens die feit dat 'n omwerking in wese reeds gemodifiseerde produksie is. Hoewel die studentetolke nie gereeld die omwerking herhaal het nie, word die waarde daarvan toegeskryf aan die positiewe terugvoer wat dit bevat: die korrekte woord en die uitspraak daarvan wat opgelet word. Betekenisonderhandeling is effektief ingevolge begrip gebruik in *ek sorg goed na my familie* (beskermend), *ander mense wat ongelukkig is of slegte dinge met hulle gebeur* (swaarkry), *ek het hom gehelp wanneer hy in moeilikheid was* (gered) en *sy eet kos soos McDonald's en Steers*

(wegneemkos). Die terme en hul uitspraak wat waarskynlik van daardie oomblik af deel van die studentetolk se woordeskat sal vorm, was die gemodifiseerde produksie *beskermend* en *gered*.

4.2.1.1.4 Begripskontrole

Begripskontrole se funksie is diskoersbestuur deur kommunikasieprobleme te voorspel en effektief te vermy. Dit is die spreker se pogings om te bevestig dat die aangesprokene verstaan. Terwyl die aangesprokene bevestigingskontrole gebruik om haar eie begrip te bevestig, gebruik die spreker dus begripskontrole om die aangesprokene se begrip te bevestig. Dit is 'n produksie-aansporende interaksiestrategie wat nie so dikwels soos bevestigingskontrole voorgekom het nie.

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

Tutor: Oukei, watter klere dra jy graag?

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

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

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

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

Tutor: Wat ... hoe volg jy in sy voetspore?

2B: Umm, who inspires you?

Tutor: Hoe volg jy in sy voetspore, soos wat wil jy doen wat hom gelukkig gaan maak?

2B: I don't know what you're saying, you're saying who inspires?

Tutor: What are you going to do to make him happy?

2B: O ... wat jy gaan doen ... om te maak jou pa gelukkig?

Jasmine: Umm ... basically just doing what he does, following the rules and looking after the people.

In die bogenoemde onderhoud vra die tutor vir die karakter Jasmine *Hoe volg jy in [jou pa se] voetspore?* maar studentetolk 2B interpreteer die invoer verkeerd en dit word as *Umm, who inspires you?* oorgedra. Die tutor gebruik hierna begripskontrole om seker te maak 2B verstaan reg in *Hoe volg jy in sy voetspore, soos wat wil jy doen wat hom gelukkig gaan maak?* deur die vraag te herhaal en die gewenste reaksie meer eksplisiet te maak. Die studentetolk verstaan steeds nie die invoer nie, want in *I don't know what you're saying, you're saying who inspires?* begin sy direk in Engels met die tutor kommunikeer. Die tutor besluit toe om Engels as 'n toevlug te gebruik om weer te verduidelik in *What are you going to do to make him happy?* wat vir 2B die korrekte uiting gee om vir die karakter te herhaal. 2B tree egter steeds as 'n tolk op en dra die vraag in Afrikaans aan die Engelse studentespreker, Jasmine, oor. Jasmine antwoord gelukkig wel in Engels soos wat van haar verwag word, wat die onderhoud weer op dreef plaas.

Uit dié twee voorbeelde van begripskontrole is dit ooglopend dat hierdie interaksiestrategie nie 'n gewilde een is nie, en die rede daarvoor is veral in die tweede geval ooglopend. Begripskontrole tree in werking wanneer die interaksie besig is om skeef te loop of wanneer die studentetolk werklik met die uiting sukkel. Hoewel dit waarde vir Afrikaanse begrip kan inhou, is dit te verstane dat bevestigingskontrole algemener is weens die feit dat die spreker op daardie manier haar eie wanbegrip aandui eerder as om indirek kommentaar op die aangesprokene se waargenome begrip te lewer.

4.2.1.1.5 Metatalige verduideliking en korreksies

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

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

Nala: Um, I would describe my personality as brave, courageous and strong.

1A: Um, ek sal my persoonlikheid beskryf as braaf, ... sterk en ... *courageous*.

Tutor: Braaf, dit is ook braaf.

1A: Oukei, braaf.

Die huidige onderhoud beeld uit dat die studentetolk nie op die Afrikaanse term van *courageous* kan kom nie. Sy herhaal dit net so in haar tolkbeurt *braaf*, ... *sterk en ... courageous*, waarop die tutor met metatalige verduideliking reageer in *Braaf, dit is ook braaf*. Daar word dus eksplisiet kommentaar gelewer op 1A se gebruik van die Engelse term *courageous* deur die korrekte Afrikaanse term *braaf* te verskaf. 1A neem kennis daarvan en gee gemodifiseerde produksie in *Oukei, braaf*.

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

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

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

Tutor: Is vol avontuur.

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

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

Studentetolk 3E: Onderhoud met Lorelai Gilmore (3D) van *Gilmore Girls*

Lorelai: Mmm ... I would visit any country in Europe, uhhh because the ... because ... the nature in Europe is really beautiful.

3E: Sy sal Europa ... toe gaan want die natuur is baie ... mooi.

Tutor: [fluister] Onthou net om in die eerste persoon te praat.

3E: Oukei.

In dié uittreksel tolk 3E verkeerdelik in die derde persoon in stede van die eerste persoon in *Sy sal ...*. Die tutor gee metatalige advies om haar te herinner om in die eerste persoon te tolk, soos waargeneem in *Onthou net om in die eerste persoon te praat*. Studentetolk 3E neem kennis daarvan in haar reaksie *Oukei* sonder gemodifiseerde produksie op daardie oomblik, maar sy praat in die res van die onderhoud wel in die eerste persoon.

Hoewel twee uit die drie gevalle van metatalige verduideliking en korreksie tot onmiddellike gemodifiseerde produksie *braaf* en *is vol avontuur* gelei het wat Afrikaanse woordeskat en uitspraak aanhelp, ontmoedig ek steeds die gebruik daarvan. Dit onderbreek die interaksie deurdat die tutor op 'n opvallende manier as onderhoudvoerder uittree en eerder as 'n taalaanbieder optree. Tesame daarmee bied dit nie enige geleentheid vir betekenisonderhandeling nie. Dit is derhalwe bevredigend dat dit slegs drie keer voorgekom het.

4.2.1.1.6 Veelvuldige interaksiestrategieë in een interaksie

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

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

Nala: Because me and Simba are really close, he wanted to see what was, you know, behind that elephant graveyard.

1A: Omdat ek en Simba baie ... baie *close* is ...

Tutor: *Close?*

1A: Ons is um ...

Nala: Friends.

1A: Ons is vriende. Baie goeie vriende.

Tutor: Oukei, baie na aan mekaar?

1A: Ja.

In die onderhoud hierbo sê Nala dat sy en Simba *really close* is, wat die studentetolk net so oordra in *baie close*. Die tutor rig uitlokking in die vorm van 'n herhaling aan haar in *Close?*, waarna 1A verder worstel in *Ons is um ...*. Interessant genoeg gebruik die studentespreker, Nala, begripkontrole om nog invoer te gee in *Friends*. Dit spoor 1A se gebruik van

betekenisonderhandeling in *Ons is vriende. Baie goeie vriende* aan om te verduidelik wat *close* beteken. Die tutor is tevrede hiermee en verskaf 'n omwerking in *Oukei, baie na aan mekaar?* en die studentetolk reageer sonder gemodifiseerde produksie in *Ja*.

Die volgende geval kom uit dieselfde onderhoud:

Nala: Um when Simba ... if Simba would leave the kingdom.

1A: Wanneer Simba die ... *kingdom* verlaat?

Tutor: Uhhh die ... wat is die *kingdom*?

1A: Um, ... die ... plek waarin ons bly.

Tutor: O, die koninkryk?

1A: Die koninkryk ja.

...

Nala: Um, my biggest dream would be to become queen.

1A: My grootste droom sal ... is om ... *queen* te wees.

Tutor: *Queen*? Wat doen 'n *queen*?

1A: Sy um ... is soos die president van die plek.

Tutor: O, regeer die koninkryk?

1A: Ja.

Tutor: O, koningin miskien?

1A: Koningin ja.

Hier sê Nala die woord *kingdom* in haar antwoord op die onderhoudvoerder se vraag. 1A ken nie die Afrikaanse ekwivalent van *kingdom* nie en herhaal die woord net so in haar tolkbeurt. Dit is egter nie voldoende vir die tutor nie, en daarom word uitlokking ingevolge 'n verduidelikingsversoek in *wat is die kingdom?* gebruik. Dieselfde geld vir die studentetolk se herhaling van *queen* in die tweede uittreksel, waar die tutor weer vra *Queen?* (herhaling) en *Wat doen 'n queen?* (verduidelikingsversoek). In albei gevalle pas 1A effektiewe betekenisonderhandeling toe, eerstens in *die plek waarin ons bly* vir *kingdom* en tweedens in *die president van die plek* vir *queen*. Weens die tutor se tevredenheid met die eerste onderhandeling word 'n omwerking in *O, die koninkryk?* gegee, waarop die studentetolk met gemodifiseerde produksie in *Die koninkryk ja* reageer. In die tweede onderhandeling bevestig die tutor eers met

bevestigingskontrole dat die sogenaamde president die een is wat [*die koninkryk*] *regeer?* waarop 1A *Ja* antwoord en die tutor die omwerking *O, koningin miskien?* verskaf. 1A reageer weereens met gemodifiseerde produksie in *Koningin ja*, waarmee sy aandui dat die terme *koninkryk* en *koningin* waarskynlik van nou af deel van haar Afrikaanse woordeskat sal vorm.

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

Tutor: Jasmine, wat was jou grootste avontuur nog?

2B: What is your *groot ... groot ...*

Tutor: Wat was jou grootste avontuur nog?

2B: What does the last word mean?

Tutor: *Adventure.*

2B: What?

Tutor: *Avontuur, like an adventure.*

2B: *Adventure, okay. What was your biggest adventure?*

Jasmine: *Umm, my biggest adventure was when Aladdin took me on the magic carpet.*

2B: *My groot ... avontuur was wanneer Aladdin umm ... took on the carpet, what's carpet in Afrikaans?*

Tutor: *What is a carpet? O, wat is 'n carpet?*

2B: 'n Mat?

Tutor: 'n Mat? Wat kon hierdie mat doen?

2B: *In die ... sky [wys na die lug]*

Tutor: *Daar bo? In die lug?*

2B: *In die lug ... [maak vliegbewegings]*

Tutor: *O, soos vlieg?*

2B: *Gevlieg ja.*

Tutor: *O, het jy op die mat gevlieg?*

2B: *Ja.*

Die aangehaalde interaksie vertoon eerstens 'n geval van bevestigingskontrole wat deur die studentetolk geïnisieer word. 2B worstel met die term *avontuur* in die tweede reël, waar die tutor ingevolge begripskontrole besluit om die vraag te herhaal in *Wat was jou grootste avontuur nog?* om te verseker dat die aangesprokene verstaan. Daarna vra 2B direk vir die tutor wat die woord

beteken in *What does the last word mean?*, waar die tutor metatalige verduideliking gebruik om die antwoord *adventure* te gee. 2B het waarskynlik nie reg gehoor nie, want sy rig die verduidelikingsversoek *What?* aan die tutor. Hier illustreer die tutor die betekenis van die woord deur die Afrikaanse ekwivalent *avontuur* asook die Engelse ekwivalent *adventure* te gee. Die studentetolk reageer daarop deur die woord *adventure* in haar tolkbeurt vir Jasmine oor te dra.

Die interaksie gaan dan voort met Jasmine se antwoord *Umm, my biggest adventure was when Aladdin took me on the magic carpet*. Studentetolk 2B kom nie in haar tolkbeurt by die ekwivalent van *carpet* uit nie; en in *took on the carpet, what's carpet in Afrikaans?* dink sy hardop daaroor. Die tutor rig 'n verduidelikingsversoek (uitlokking) aan haar in *O, wat is 'n carpet?* en verbasend genoeg gee 2B selfgemodifiseerde produksie in *'n Mat?*, waarop die tutor nogmaals met uitlokking reageer in *'n Mat?* (herhaling) en *Wat kon hierdie mat doen?* (gefokusde verduidelikingsversoek). Hier tree die eerste gebruik van nieverbale gedrag in werking: 2B worstel met die Engelse term *sky*, en gebruik handgebare om na die lug te wys. Die tutor bevestig begrip met behulp van bevestigingskontrole in *Daar bo? In die lug?* en 2B modifiseer haar produksie in *In die lug* en benut weer nieverbale gedrag om vliegbewegings te maak. Die tutor gee 'n omwerking in *O, soos gevlieg?*, waarop 2B met gemodifiseerde produksie in *Gevlieg ja* reageer. Die tutor bring dan vir die laaste maal alles bymekaar in die vraag ter bevestigingskontrole *O, het jy op die mat gevlieg?*, en die studentetolk antwoord *Ja*. Die gebruik van veelvuldige interaksiestrategieë in hierdie voorbeeld is dus effektief omdat dit tot selfgemodifiseerde produksie sowel as gemodifiseerde produksie gelei het.

Studentetolk 2A: Onderhoud met Teresa Agnes (2B) van *The Maze Runner*

Tutor: O wow, oukei. Wat het jy in die Glade gedoen?

2A: Umm, what did you do in the Glade?

Teresa: The what? The Glade?

Tutor: Where they all lived together? The Glade?

Teresa: Oh, well I was trapped for a while in the Glade. We were always trying to find a way to get out, me and my friends.

2A: Umm, ons was in die Glade ... ons kon nie uitkom nie ...

Tutor: Vasgekeer?

2A: Ons was vasgekeer ja, en ons het umm ... ons wou uitkom en ons wou *like* ... probeer om *ways* ... om uit te kom?

Tutor: O, maniere vind om uit te kom?

2A: Ja.

In die uittreksel hierbo rig die tutor die vraag *Wat het jy in die Glade gedoen?* aan Teresa, wat eers deur studentetolk 2A in *Umm what did you do in the Glade?* bemiddel word. Teresa reageer met uitlokking in die vorm van herhaling in *The Glade?*, waar die tutor Engels as 'n toevlug gebruik om in *Where they all lived together? The Glade?* haar te herinner aan die besonderhede van haar karakter se film. Teresa besef nou wat die *Glade* is en vertel dat sy en haar vriende *were always trying to find a way to get out* omdat hulle *trapped* was. 2A worstel met die term *trapped* en wend betekenisonderhandeling in haar tolkbeurt aan, soos gesien in ... *ons kon nie uitkom nie* Die tutor gebruik bevestigingskontrole in *Vasgekeer?* om begrip te verifieer, wat na 2A se gemodifiseerde produksie *Ons was vasgekeer ja* ... lei. Die studentetolk gaan dan voort met haar tolkbeurt in *ons wou uitkom en ons wou like ... probeer om ways ... om uit te kom*. In *O, maniere vind om uit te kom?* verskaf die tutor 'n omwerking om haar uiting aan te vul. 2A antwoord sonder gemodifiseerde produksie in *Ja*. Alle partye speel dus 'n belangrike rol in die interaksie en wend interaksiestrategieë effektief aan om die verloop van die onderhoud aan te help.

Studentetolk 3E: Onderhoud met Lorelai Gilmore (3D) van *Gilmore Girls*

Lorelai: Umm, I like to wear sweatpants and ... uh... anything pretty, especially expensive shoes.

3E: Ek hou om te dra *sweatpants* en ook umm ... duur skoene.

Tutor: Oukei, wat is *sweatpants*?

3E: Soos ... [wys na haar eie broek]

Tutor: Hoe lyk dit?

3E: Soos pajamas.

Tutor: Is dit baie informeel?

3E: Ja, baie informeel.

Tutor: O, 'n sweetpajamas?

3E: Ja.

In die voorafgaande onderhoud gee 3E die term *sweatpants* net so in haar Afrikaanse tolkbeurt weer, en daarom reageer die tutor in *Oukei, wat is sweatpants?* met 'n verduidelikingsversoek (uitlokking). Die studentetolk gebruik nieverbale gedrag om na haar eie broek te wys, waar die tutor 'n verdere verduidelikingsversoek in *Hoe lyk dit?* rig. In *Soos pajamas* gebruik 3E 'n ander beeld in haar verwysingsraamwerk ter betekenisonderhandeling om min of meer te illustreer hoe *sweatpants* lyk. In *Is dit baie informeel?* gebruik die tutor dan bevestigingskontrole om die beeld af te rond. Die studentetolk reageer met gemodifiseerde produksie in *Ja, baie informeel*, maar wend nie verdere pogings aan om by die korrekte term uit te kom nie. Daarom verskaf die tutor die omwerking *O, 'n sweetpakbroek?* en die studentetolk volg met die reaksie *Ja*.

Studentetolk 3F: Onderhoud met Annalise Keating (3C) van *How to Get Away with Murder*

Annalise: Bonnie um ... Bonnie was a law student and ... Bonnie was a law student and that's how we developed a close relationship.

3F: Bonnie, umm ... was 'n ... 'n law studente ...?

Tutor: 'n Student?

3F: 'n Student ja ... en umm dit is hoe hulle ...

Tutor: Wat het Bonnie geswot? Studeer, wat het sy studeer?

3F: Om 'n prokureur te word ... ?

Tutor: O, regte, 'n regstudent, oukei.

Die uittreksel hierbo getuig eerstens van bevestigingskontrole. Studentetolk 3F sukkel met die vertaling van *law student* in *law studente*, waar die tutor die korrekte taalvorm met die korrekte uitspraak in *'n Student?* verskaf. 3F reageer op 'n gewenste manier deur gemodifiseerde produksie in *'n Student ja* te gee, maar sy sukkel met die res van die uiting in *... en umm dit is hoe hulle ...*. Die tutor benut 'n gefokusde verduidelikingsversoek in *Wat het Bonnie geswot? Studeer, wat het sy studeer?* om Bonnie se akademiese oriëntering te bepaal. Dit verloop suksesvol deurdat 3F uitstekende betekenisonderhandeling in *Om 'n prokureur te word ... ?* toepas. Die tutor toon tevredenheid aan deur 'n omwerking in *O, regte, 'n regstudent, oukei* te gee.

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

3G: Tell me where you live, where you come from.

Claire: Um, I live in the suburbs.

[lag]

3G: Ooh, umm ... sy bly in die ... in die *suburbs*.

Tutor: Die *suburbs*? Wat is die *suburbs*?

3G: Ummm ... dis 'n ... 'n ...

Tutor: Wat is in die *suburbs*?

3G: Um, verskillende gemeenskappe.

Tutor: O, waar al die huise is en families bly?

3G: Ja.

Tutor: Woonbuurt, oukei. Um, wie in jou lewe het jy die meeste lief?

Die bostaande interaksie illustreer ook die gebruik van veelvuldige interaksiestrategieë. Claire vertel dat sy in die *suburbs* bly, wat studentetolk 3G net so herhaal in ... *sy bly in die ... in die suburbs*. Die tutor gebruik twee maniere – 'n herhaling *Die suburbs?* en 'n verduidelikingsversoek *Wat is die suburbs?* – om uitlokking aan te wend. 3G reageer egter nie effektief op die uitlokking nie, want sy worstel steeds met uitbreiding in *Ummm, dis 'n ... 'n ...*. Die tutor besluit om 'n gefokusde verduidelikingsversoek te gebruik in *Wat is in die suburbs?* om haar toe te laat om op 'n spesifieke element in haar uiting te fokus. Dit werk, soos waargeneem in haar poging tot betekenisonderhandeling in *Um, verskillende gemeenskappe*. Die tutor reageer met bevestigingskontrole in *O, waar al die huise is en families bly?* om haar verder by te staan, en sy reageer sonder gemodifiseerde produksie in *Ja*. Die tutor sluit die interaksie af met 'n omwerking in *Woonbuurt, oukei*, gevolg deur die volgende vraag in die onderhoud.

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

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

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

Tutor: *Push?*

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

Tutor: O, gestoot, jou omgestamp?

3A: Ja.

Tutor: Oukei, hoe het jy gevoel toe dit gebeur het?

3A: How did you feel when it happened?

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

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

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

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

Tutor: *Uncomfortable?*

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

Tutor: O, ongemaklik gevoel?

3A: Ja.

Die laaste voorbeeld waar veelvuldige interaksiestrategieë toegepas word, is in die laaste onderhoud van die derde tutoriaal. Studentetolk 3A tree as bemiddelaar in die onderhoud met Lexie van *Grey's Anatomy* op wat vertel op watter manier pasiënte haar soms in die hospitaal behandel. 3A worstel met die term *push* en gebruik dit onveranderd in haar Afrikaanse tolkbeurt *Een van die pasiënte het my gepush*. Die tutor herhaal ook die term in *Push?* om uitlokking (herhaling) aan te wend. Die studentetolk gebruik nieverbale gedrag ten opsigte van handgebare om 'n stootaksie uit te beeld en onderhandel ook betekenis in *Hulle het my met hulle hand weggesteek*. Bevestigingskontrole kom in die tutor se vraag *O, gestoot, jou omgestamp?* na vore, wat deur die studentetolk se antwoord *Ja* gevolg word. Die tutor gaan voort met die volgende vraag, waarop Lexie 'n lang antwoord verskaf. 3A kon nie met die invoer byhou nie, en in *Could you repeat your answer please?* gebruik sy bevestigingskontrole as 'n versoek vir herhaling. Lexie gee 'n korter antwoord en 3A dra dit relatief goed in haar tolkbeurt oor buiten die gebruik van die Engelse term *uncomfortable*. Die tutor wend 'n herhaling in *Uncomfortable?* aan en 3A benut betekenisonderhandeling in *Um, ek het nie so goed gevoel nie*. Die tutor dui tevredenheid met haar poging tot uitbreiding in die omwerking *O, ongemaklik gevoel?* aan. 3A reageer sonder om haar produksie te modifiseer in *Ja*.

Die gebruik van veelvuldige interaksiestrategieë in een interaksie het altesaam agt keer voorgekom. Die interaksiestrategieë ter sprake was uitlokking, begripskontrole, omwerkings, bevestigingskontrole, metatalige verduidelikings en korreksies, en nieverbale gedrag.

Betekenisonderhandeling het ten minste een keer in al agt interaksies voorgekom, soos waargeneem in *baie goeie vriende, die plek waarin ons bly* (koninkryk), *die president van die plek* (koningin), handgebare wat boontoe wys (lug), handgebare wat vliegbewegings maak (vlieg), *ons kon nie uitkom nie* (vasgekeer), handgebare wat na 'n broek wys en *soos pajamas* (sweepakbroek), [*studeer*] *om 'n prokureur te word* (regstudent), *verskillende gemeenskappe* (woonbuurt), handgebare wat 'n stootaksie uitbeeld en *hulle het my met hulle hand weggesteek* (gestoot), en *ek het nie so goed gevoel nie* (ongemaklik). Die gebruik van betekenisonderhandeling is uiters effektief om die studentetolk te dwing om ander woorde te gebruik om te verduidelik wat sy bedoel, wat waarde vir Afrikaanse begrip en woordeskat inhou. Vyf uit die sewe studentetolke het op een of meer stadia gemodifiseerde produksie gegee van die terme en frases *koninkryk, koningin, mat* (selfgemodifiseerde produksie), *gevlieg, vasgekeer, baie informeel* en *student*. Die betrokke studentetolke sal waarskynlik van daardie oomblik af dié terme en frases onder die knie hê, wat waarde tot Afrikaanse woordeskat toevoeg. Hulle het boonop die Afrikaanse ekwivalente in hulle korrekte vorm gehoor en korrek herhaal, wat tot Afrikaanse uitspraak bydra.

4.2.1.2 Rolvervulling

Die sukses van die interaksie met die drie partye in die hoofsaak het grotendeels betrekking op rolvervulling. In 'n ideale situasie rig die tutor (onderhoudvoerder) Afrikaanse vrae aan die studentespreker wat deur die studentetolk in Engels getolk word. Die studentespreker beantwoord die vraag in Engels, wat daarna deur die studentetolk in Afrikaans getolk moet word sodat die tutor kan verstaan. Al drie partye is bewus van hulle rol in die onderhoud en hulle vermoë om interaksie met behulp van interaksiestrategieë te handhaaf soos in die video in die voortsaak uitgebeeld word. Daar ontstaan egter steeds afwykings rakende rolvervulling. Die rol van die studentetolk, die rol van die tutor, die rol van die studentespreker en die rol van die gehoor word afsonderlik bespreek.

4.2.1.2.1 Die rol van die studentetolk

Die rol van die tolk is afhanklik van die verwagtinge van die betrokke partye in die interaksie. Hierdie verwagtinge word in die video in die voortsaak uitgebeeld om die taak te vergemaklik. Die studentetolk verrig die belangrikste funksie in die drietalinteraksie deurdat sy as skakeltolk optree wat die tutor (onderhoudvoerder) se Afrikaanse vrae in Engels vir die studentespreker moet tolk.

Insgelyks moet sy die studentespreker se Engelse uitings weer in Afrikaans vir die tutor tolk. Weens die komplekse rol van die studentetolk kan daar afwykings ingevolge rolvervulling ontstaan.

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

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

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

Tutor: [fluister] Jy moet Engels praat.

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

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

Studentetolk 2I: Onderhoud met Mary Poppins (2E) van *Mary Poppins*

2I: What do you do when you look after the children?

Mary: Umm, I make sure that they're ... clean and tidy and I try to teach them in fun ways.

2I: Sy maak hulle skoon en sy ... sy leer met hulle.

In dié uittreksel gee Mary haar antwoord in Engels soos van haar verwag word, maar die tolk gee haar tolkbeurt in die derde persoon weer in *Sy maak hulle skoon en sy ... sy leer met hulle*. Dit is nie soseer 'n fout nie, maar dit is 'n afwyking van die instruksies rakende die rol van die studentetolk. As deel van die instruksies vir die hooftaak word dit in die video in die voorttaakfase spesifiek uitgebeeld dat die studentetolk in die eerste persoon praat, maar die tutor het dit nooit eksplisiet vir die studente uitgespel nie.

Studentetolk 3E: Onderhoud met Lorelai Gilmore (3D) van *Gilmore Girls*

3E: What do you want to become one day?

Lorelai: I want to open my own guesthouse.

3E: Sy wil haar eie gastehuis oopmaak.

...

Lorelai: Mmm ... I would visit any country in Europe, uhhh because the ... because ... the nature in Europe is really beautiful.

3E: Sy sal Europa ... toe gaan want die natuur is baie ... mooi.

Tutor: [fluister] Onthou net om in die eerste persoon te praat.

In die tweede onderhoud in die derde tutorial maak 3E dieselfde fout deur in die derde persoon te praat in *Sy wil haar eie gastehuis oopmaak* na aanleiding van Lorelai se antwoord *I want to open my own guesthouse*. Die tutor laat dit daar en wend nie 'n poging aan om haar uiting te korrigeer nie. In die tweede geval in dieselfde onderhoud gee die tutor egter 'n eksplisiete herinnering dat 3E in die eerste persoon moet praat in *Onthou net om in die eerste persoon te praat*.

Studentetolk 3C: Onderhoud met Rachel Green (3E) van *Friends*

3C: Rachel Green, who is your best friend and why?

Rachel: My best friend is Monica because we went to high school together and I've known her for a very long time.

3C: Haar beste vriendin is Monica omdat hulle by dieselfde hoërskool ... omdat hulle saam hoërskool gegaan het en omdat hulle mekaar baie lank ken.

...

3C: How does your perfect wedding look?

Rachel: Um, where all the attention is on me.

[lag]

Rachel: And, umm, I'm wearing a big white dress.

3C: Um, al die aandag is op haar en sy dra 'n mooi wit rok.

In die voorafgaande interaksie tolk 3C twee keer verkeerdelik in die derde persoon, soos gesien in *Haar beste vriendin is Monica ...* en *Um, al die aandag is op haar en sy dra 'n mooi wit rok*. Die tutor beskou dit nie as noodsaaklik om in te gryp nie omdat daar nie 'n kommunikasieprobleem ontstaan het nie, en omdat dit reeds in een van die vorige onderhoude genoem is dat die studentetolk in die eerste persoon moet praat.

Studentetolk 3F: Onderhoud met Annalise Keating (3C) van *How to Get Away with Murder*

3F: Who are your friends?

Annalise: Um, I don't really have friends, but Bonnie is the closest to me.

3F: Uh ... sy het nie baie vriende nie, maar Bonnie is haar ... beste vriend.

In nog 'n onderhoud uit die derde tutoriaal tolk 3F haar Afrikaanse tolkbeurt in die derde persoon in ... *sy het nie baie vriende nie, maar Bonnie is haar ... beste vriend*. Die tutor stel dit nie reg nie.

Studentetolk 3B: Onderhoud met Daphne Bridgerton (3G) van *Bridgerton*

3B: What's your favourite city in England?

Daphne: I have no idea.

[lag]

3B: Sy het nie 'n idee nie, of ek het nie 'n idee nie.

Die laaste voorbeeld waar die studentetolk van haar rol afgewyk het, is in die bostaande uittreksel uit 'n onderhoud met Daphne van *Bridgerton*. 3B tolk Daphne se tolkbeurt *I have no idea* as *Sy het nie 'n idee nie*, maar korrigeer daarna haar eie produksie in ... *of ek het nie 'n idee nie*. Sy het dus op haar eie besef dat sy in die eerste persoon moet tolk.

Uit die afwykings van rolvervulling van die studentetolk is dit duidelik dat die studentetolk oor die algemeen baie bevredigend opgetree het. Die enigste probleem wat in die eerste tutoriaal voorgekom het, is dat die studentetolk per abuis in Afrikaans gepraat het toe sy in Engels moes tolk. Dit is te verstane dat hierdie fout slegs een keer opgeduik het, want die studentetolk weet sy moet in alle gevalle in die ander taal as die invoertaal tolk. In die tweede tutoriaal was daar ook slegs een afwyking, naamlik toe die studentetolk haar Afrikaanse tolkbeurt in die derde persoon in plaas van die eerste persoon weergegee het. Dié afwyking het wel talle male in die derde tutoriaal voorgekom. Ek reken dit is omdat die een student dit vroeg in die tutoriaal foutiewelik gedoen het, waarna verskeie ander studente haar voorbeeld gevolg het. Die tutor het later nie meer pogings aangewend om die uitings te korrigeer nie, want dit was nie noodsaaklik vir die doel van kommunikasie of akkurate taalgebruik nie. Die studentetolke se geneigdheid om soms verkeerdelik in die derde persoon te tolk, is dus 'n uitdaging wat met die gebruik van pedagogiese tolking as taalonderrigtechniek voorkom. My voorstel om hierdie uitdaging die hoof te bied, is om

ná afloop van die voortaakfase uitdruklik vir die studente instruksies te gee om in die eerste persoon te tolk.

4.2.1.2.2 Die rol van die tutor

Die rol van die tutor is ook kompleks omdat ek as die Afrikaanse onderhoudvoerder die invoer moet verskaf en as die taalaanbieder alle partye in die interaksie op dreuf moet hou. My rol is dus om ondershoudsvrae te vra en om relatiewe beheer oor die gesprek uit te oefen deur subtiele interaksiestrategieë te gebruik in stede daarvan om eksplisiet as 'n taalaanbieder in te tree. Die dubbele rol van tutor en onderhoudvoerder vervaag soms die lyn tussen hoe ek veronderstel is om op te tree en hoe ek werklik optree omdat ek deurgaans my prioriteite oorweeg. Dit veroorsaak dat ek soms van my rol afwyk.

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

2D: Ja, beskermend. Umm ... uuuhhh ...

Tutor: *Maybe some other words?*

2D: Ummm ...

Tutor: *Okay, it's fine, we'll move on.* Wat is jou grootste vrees?

Uit die voorafgaande uittreksel wat voorheen bespreek is, merk die tutor op dat 2D sukkel in *Umm ... uuuhhh*. Omdat die hoofsaak gedruk is vir tyd, veral in die tweede tutoriaal met tien deelnemers wat almal 'n beurt moet kry om as studentetolk én studentespreker op te tree, gebruik die tutor Engels as toevlug om met *Maybe some other words?* vir Katniss aan te spoor om ander invoer te gee. Katniss kom waarskynlik nie agter sy word aangespreek nie, en daarom reageer sy nie en die studentetolk gaan voort met *Ummm ...*. Dit is die enigste geval waar die tutor ter wille van tydbesparing besluit om die situasie op te los en aan te beweeg met *Okay, it's fine, we'll move on.*

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

Tutor: Oukei. Sal jy jouself as vreesloos beskryf?

2H: Would you describe yourself as fearful?

Tutor: *Fearless.*

2H: Fearless.

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

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

Tutor: Mmm, oukei. As jy met iemand in 'n ander flik vriende kon wees, wie en hoekom?

2C: If you could be friendly with another person in another movie, ... why?

Tutor: *Who and why.*

2C: Who and why?

In die bostaande uittreksel gee die tutor 'n lang vraag as invoer, wat studentetolk 2C onvolledig tolk in *If you could be friendly with another person in another movie, ... why?* maar 2C het waarskynlik die laaste deel vergeet, en daarom vul die tutor haar Engelse tolkbeurt aan in *Who and why*, wat 2C dan herhaal en sodoende haar produksie modifiseer.

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

2B: My groot ... avontuur was wanneer Aladdin umm ... *took on the carpet, what's carpet in Afrikaans?*

Tutor: *What is a carpet? O, wat is 'n carpet?*

...

Tutor: Wat ... hoe volg jy in sy voetspore?

2B: Umm, who inspires you?

Tutor: Hoe volg jy in sy voetspore, soos wat wil jy doen wat hom gelukkig gaan maak?

2B: I don't know what you're saying, you're saying who inspires?

Tutor: What are you going to do to make him happy?

2B: O ... wat jy gaan doen ... om te maak jou pa gelukkig?

In dié interaksie praat die tutor per abuis Engels in *What is a carpet?* en korrigeer dit onmiddellik daarna. Later in die onderhoud, soos reeds voorheen bespreek, ontstaan die uitdaging dat studentetolk 2B nie die invoer verstaan nie. Om die kommunikasieprobleem te vermy, val die tutor die studentetolk in die rede nadat sy verkeerdelik *Umm, who inspires you?* tolk. Die tutor gebruik

begripskontrolle om die uiting meer eksplisiet te maak, maar 2B verstaan steeds nie en spreek die tutor direk in Engels aan in *I don't know what you're saying*. Die tutor besluit dan om nogmaals Engels as 'n toevlug te gebruik en in *What are you going to do to make him happy?* in Engels te antwoord. Dit werk, want 2B dra daarna die boodskap korrek aan Jasmine oor.

Studentetolk 2A: Onderhoud met Teresa Agnes (2B) van *The Maze Runner*

Tutor: O *wow*, oukei. Wat het jy in die Glade gedoen?

2A: Umm, what did you do in the Glade?

Teresa: The what? The Glade?

Tutor: Where they all lived together? The Glade?

Teresa: Oh, well I was trapped for a while in the Glade. We were always trying to find a way to get out, me and my friends.

In bogenoemde uittreksel word 'n filmspesifieke term in die tutor se invoer *Wat het jy in die Glade gedoen?* gebruik. Die studentetolk dra die boodskap oor en hoewel die betrokke studentespreker haar karakter, Teresa van *The Maze Runner*, self gekies het, kan sy nie die term *the Glade* onthou nie. Die tutor benut Engels as 'n toevlug om haar in *Where they all lived together? The Glade?* aan die betekenis en relevansie daarvan te herinner, waarop Teresa bevestig dat sy verstaan en die vraag beantwoord.

Studentetolk 3F: Onderhoud met Annalise Keating (3C) van *How to Get Away with Murder*

3F: Uh, what does a typical ... afternoon look like?

Annalise: Well basically after court I would go home and drink a glass of gin.

[lag]

3F: Um ...

Tutor: Just repeat it.

Annalise: Well after a court case I would go home and drink a glass of gin.

In die geval hierbo haak die studentetolk vas met die deverbalisering van Annalise se uiting in *Um ...*. Die tutor besluit om in te gryp en Engels te gebruik om direk met Annalise te kommunikeer in *Just repeat it*. Annalise reageer op die versoek deur haar uiting te herhaal en die probleem word op hierdie manier opgelos.

Uit die besprekings van die rol van die tutor is dit duidelik dat Engels dikwels as 'n toevlug gebruik is om kommunikasieprobleme ter wille van tydbesparing te voorspel en te vermy. Dit is 'n afwyking van die rol wat die tutor behoort te vervul omdat die Afrikaanse onderhoudvoerder nie veronderstel is om Engels magtig te wees nie. Die implikasie hiervan is dat die tutor die rol van die taalaanbieder in stede van die onderhoudvoerder meer eksplisiet betree om met die studentetolk en die studentespreker in Engels te kommunikeer. Hoewel dit in alle gevalle “suksesvol” was deurdat die onderhoud verder kon verloop, verkies ek steeds dat interaksiestrategieë liever gebruik word om die hierdie soort probleme op te los. Dit vorm dus 'n uitdaging van pedagogiese tolking dat die tutor van rolvervulling bewus moet wees en dat die rol van die Afrikaanse onderhoudvoerder prioriteit moet geniet.

4.2.1.2.3 Die rol van die studentespreker

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

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

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

1B: What makes you happy?

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

1B: Donkey, kan jy Afrikaans praat?

Donkey: Oh goodness!

[lag]

...

Tutor: Hoe lyk jou perfekte troue met Dragon?

1B: What does your perfect wedding with Dragon look like?

Donkey: *Um, ons gaan in die modder wees ... why do I keep doing this?! Um, everyone is going to be in the mud and all the kids are going to be there and there's going to be a lot of food.*

In die onderhoud hierbo praat Donkey per abuis Afrikaans in *Om in die modder te speel en om goggas te eet*. Studentetolk 1B vra grappenderwys Donkey, *kan jy Afrikaans praat?* en in *Oh goodness!* raak Donkey van haar fout bewus. Gelukkig lag almal saam oor die studentespreker se momentele afwyking van haar rol. Later in dieselfde onderhoud praat Donkey wéér Afrikaans in *Um, ons gaan in die modder wees ...* maar korrigeer dit direk daarna nadat sy self in *why do I keep doing this?* besef sy antwoord in die verkeerde taal.

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

Tutor: Oukei, vertel my van jou familie en vriende.

1C: Tell me about your family and friends.

Minnie: *Um, hulle is baie liefdevol en ek hou van tyd sp- ...* I must speak English!

[lag]

Minnie: Um, they are very loving and I love ... enjoy spending time with them.

Dieselfde insident vind in die voorafgaande uittreksel plaas. Studentetolk 1C vra vir Minnie om oor haar familie en vriende uit te brei, waar sy per abuis in Afrikaans antwoord in *Um, hulle is baie liefdevol en ek hou van tyd sp-*. In *I must speak English!* kom sy ook op haar eie tot die besef dat sy Engels moet praat. Nadat almal saam hieroor gelag het, gee Minnie haar antwoord in Engels.

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

Tutor: Vertel vir my van jou familie.

2D: Tell me something about your family.

Katniss: Ek bly saam met ... LOL!

[lag]

Katniss: I live with my mom, my father passed away and I have a little sister named Primrose.

Net soos in die interaksie met Minnie Mouse, praat Katniss per abuis Afrikaans in *Ek bly saam met ... LOL!* en begin eerste lag waarna die hele klas saam begin lag. Katniss wend daarna weer 'n poging aan om haar antwoord hierdie keer in die korrekte taal, Engels, te gee.

Studentetolk 2J: Onderhoud met Prinses Belle (2C) van *Beauty and the Beast*

Tutor: Wat is jou gunstelingkleur en hoekom?

2J: What's your favourite colour and why?

Belle: My gunstelingkleur is ... pienk, want dit is 'n baie mooi kleur en dit ... bring my velkleur uit.

2J: You spoke Afrikaans.

[lag]

Tutor: I didn't even realise that.

Belle: My favourite colour is pink, because it brings out my skin colour and skin tone.

In die tweede tutoriaal vind die eerste rolafwyking tydens die beurt van die studentespreker in die onderhoud met Belle van *Beauty and the Beast* plaas. 2J vra haar in Engels wat haar gunstelingkleur is, en sy antwoord in Afrikaans *My gunstelingkleur is ... pienk, want dit is 'n baie mooi kleur en dit ... bring my velkleur uit*. 2J spreek haar nogmaals in Engels aan en wys uit dat sy Afrikaans gepraat het. Almal lag oor die foutjie en die tutor tree ook somer uit karakter en sê *I didn't even realise that*. Belle gaan in Engels voort met haar antwoord.

Studentetolk 2G: Onderhoud met Hermione Granger (2G) van *Harry Potter*

Tutor: Hermione, wat is jou gunstelingvak by Hogwarts?

Hermione: Umm, I really like ... sorry!

2G: Hermione, what is your favourite subject at Hogwarts?

Hermione: Umm, I really like learning spells.

Ook in 'n interaksie afkomstig uit die tweede tutoriaal, vra die tutor wat Hermione se gunstelingvak by Hogwarts is. Voordat 2G kan bemiddel, praat Hermione egter uit haar beurt uit en begin in *Umm, I really like ... sorry!* die vraag in Engels beantwoord. Sy word self bewus van haar fout en vra om verskoning. Die studentetolk lewer haar tolkbeurt en Hermione antwoord die vraag daarna. Dit is die enigste geval in al drie tutoriale waar 'n party uit haar beurt uit gepraat het.

Studentetolk 2E: Onderhoud met Prinses Aurora (2I) van *Sleeping Beauty*

Tutor: Wat kook jy graag?

2E: What do you normally cook?

Aurora: I normally make a lot of meat and things for the dwarves because they work quite hard.

Tutor: [fluister] Are you Snow White now?

[lag]

Aurora: Let me just get my story straight. I'm going to stick with meat though.

In die voorafgaande interaksie vra die tutor wat Aurora graag kook, en 2E bemiddel. Aurora antwoord die volgende: *I normally make a lot of meat and things for the dwarves because they work quite hard*. Omdat sy na *dwarves* verwys, besef die tutor dat sy aan die verkeerde sprokie dink en dus van haar rol afwyk. Die tutor wyk dan ook af en vra vir haar in Engels of sy nou *Snow White* is. Almal lag saam oor hierdie snaakse glips en die onderhoud verloop verder met Aurora wat 'n meer gepaste antwoord vir haar karakter gee.

Studentetolk 3B: Onderhoud met Daphne Bridgerton (3G) van *Bridgerton*

Tutor: Mmm. Um, wat is jou gunstelingseisoen en hoekom?

3B: What is your favourite season and why?

Daphne: My favourite, oh! *My gunsteling ... ah!*

[lag]

Daphne: My favourite season is winter, because umm ... one of the things that took place in winter was when the duke was umm ... declared his love towards me.

Die bostaande interaksie bevat die enigste voorbeeld van rolafwyking tydens die beurt van die studentespreker in die derde tutoriaal. 3B vra vir Daphne wat haar gunstelingseisoen is. Sy begin in Afrikaans antwoord maar skakel in *My favourite, oh! My gunsteling ... ah!* byna onmiddellik oor na Engels. Almal lag nogmaals saam oor die insident en sy gee haar antwoord in Engels.

Buiten die een geval waar die studentespreker buite haar beurt gepraat het, is dit duidelik dat daar 'n paar gevalle was waar die studentespreker per abuis Afrikaans gepraat het terwyl haar karakter slegs Engels magtig behoort te wees. Die rede vir hierdie flaters is redelik voor die hand liggend: Ter wille van tydbesparing het die deelnemers in die eerste en tweede tutoriaal direk nadat hulle die rol van die studentetolk vervul het, die rol van die studentespreker vervul, en andersom. Die tutor het dus die twee studente laat omruil sodra die betrokke onderhoud verby was. Dit is derhalwe te verstane dat die studente momenteel met die tale deurmekaar geraak het omdat die studentesprekers pas die rol gespeel het waar hulle as studentetolke sowel Engels as Afrikaans magtig was. In die derde tutoriaal het dit egter slegs een maal gebeur. Dit is omdat die tutor besluit het om die deelnemers aan die onderhoud uit te ruil met deelnemers in die gehoor in plaas daarvan

dat die twee betrokke studente ná elke onderhoud omruil, met die rasionaal hieragter die onewe aantal studente (sewe) in die derde tutoriaal. Uit die ontleding van die rol van die studentespreker is dit duidelik dat dit 'n uitdaging vir die gebruik van pedagogiese tolking inhou wanneer laasgenoemde die verkeerde taal praat en van haar rol afwyk. Die prosedure wat gevolg moet word om dit te vermy of te verminder, is om die deelnemers aan die onderhoud met deelnemers in die gehoor uit te ruil in plaas daarvan om die twee betrokke studente te laat omruil.

4.2.1.2.4 Die rol van die gehoor

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

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

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

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

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

Student in gehoor: Erudite.

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

In die voorafgaande geval word vir Tris gevra in watter seksie van die vyf *Divergent*-seksies haar broer is. Wanneer sy met die naam van die seksie worstel, (*Umm, I don't really remember the name*), besluit 'n student in die gehoor om in te gryp en die antwoord *Erudite* vir haar te gee om haar taak te vergemaklik. Tris herhaal die naam van die seksie en gaan voort met haar antwoord.

Studentetolk 2J: Onderhoud met Prinses Belle (2C) van *Beauty and the Beast*

Tutor: Oukei. Wat is die kwaadste wat jy nog was, en hoekom?

2J: What is the most angry you've ever been, and why?

Belle: The most ... the angriest I've been was when ... this guy, I'm not sure what his name is, but he was always on my case, constantly irritating me ...

Student in gehoor: Gaston.

Belle: Gaston, yes, Gaston!

[lag]

Dieselfde verskynsel kom in hierdie interaksie met Belle voor as in die vorige een met Tris. Belle vertel van die gebeurtenis wat haar die kwaadste nog gemaak het, maar sy kom nie op die naam van die man wat haar so gepla het nie. 'n Student in die gehoor sit hand by deur *Gaston* te sê, en Belle reageer uitgelate met *Gaston, yes, Gaston!* waarna almal lag.

Studentetolk 2G: Onderhoud met Hermione Granger (2F) van *Harry Potter*

2G: Who's your favourite professor at Hogwarts and why?

Hermione: Umm, I really like the uuhh ... the one who teaches us about ... potions.

Student in gehoor: Snape.

Hermione: Yes.

In hierdie onderhoud kom dieselfde verskynsel weereens voor. Hermione poog om op die naam te kom van *the one who teaches us about ... potions*. 'n Student in die gehoor herinner haar dat dit *Snape* is, en sy neem kennis daarvan met *Yes*.

Studentetolk 3E: Onderhoud met Lorelai Gilmore (3D) van *Gilmore Girls*

3E: Uh, die feit dat sy net so ... *oohh stubborn* ...

Tutor: *Stubborn?*

3E: What's the word ... umm ...

Student in gehoor: Hardkoppig.

3E: Hardkoppig.

Tutor: Hardkoppig, oukei. Um, wat maak jou gelukkig?

Die uittreksel hierbo uit die onderhoud met Lorelai behels 'n ongewenste ingryping van 'n student in die gehoor. Hierdie spesifieke student was 'n paar minute laat en het ongelukkig die voortaan en dus die voorbereidende video oor skakeltolking misgeloop. Die tutor gebruik uitlokking in die vorm van 'n herhaling in *Stubborn?* om betekenisonderhandeling en uiteindelik gemodifiseerde produksie uit te lok. Voor studentetolk 3E egter betekenis kan begin onderhandel, verleen die student in die gehoor die korrekte ekwivalent *Hardkoppig* aan haar. 3E modifiseer haar produksie en die tutor neem ook kennis daarvan deur dit te herhaal in *Hardkoppig, oukei*. Die tutor het ná

afloop van die onderhoud vlugtig vir die student in die gehoor ingelig dat die oogmerk van die taak is om vir studentetolke die geleentheid te gee om self by die korrekte term uit te kom. Die student in die gehoor het daarna nie weer ingegryp nie.

Uit dié bespreking van die gehoor kan die afleiding gemaak word dat dit meermaal voordelig is wanneer studente in die gehoor van hulle rol as luisteraars afwyk om in te gryp. In die eerste drie gevalle het hulle met mediumspsesifieke terminologie en name van karakters gehelp soos opgemerk in *Erudite* ('n fiktiewe seksie in *Divergent*), *Gaston* (die antagonist van *Beauty and the Beast*) en *Snape* ('n professor by die fiktiewe skool Hogwarts in *Harry Potter*). Dit het geensins die interaksie onderbreek nie; inteeendeel, tyd is juis bespaar omdat die gehoor ingegryp het. Die laaste voorbeeld waar die korrekte ekwivalent *hardkoppig* gegee word, is egter steurend omdat dit eksplisiete korreksie is sowel as omdat die studentetolk nie 'n geleentheid gegun is om betekenis te onderhandel en haar produksie te modifiseer nie. Dit is dus 'n uitdaging van pedagogiese tolking indien studente in die gehoor ingryp om taalprobleme reg te stel. Soos reeds uitgewys, het die betrokke student in die gehoor egter laat by die tutoriaal aangesluit en die voorttaakfase misgeloop. Onderbrekings van hierdie soort word dus uitgeskakel indien die studente die voorbereiding en opleiding in die voorttaak se video ontvang.

4.2.2 Resultate en ontleding van vraelyste

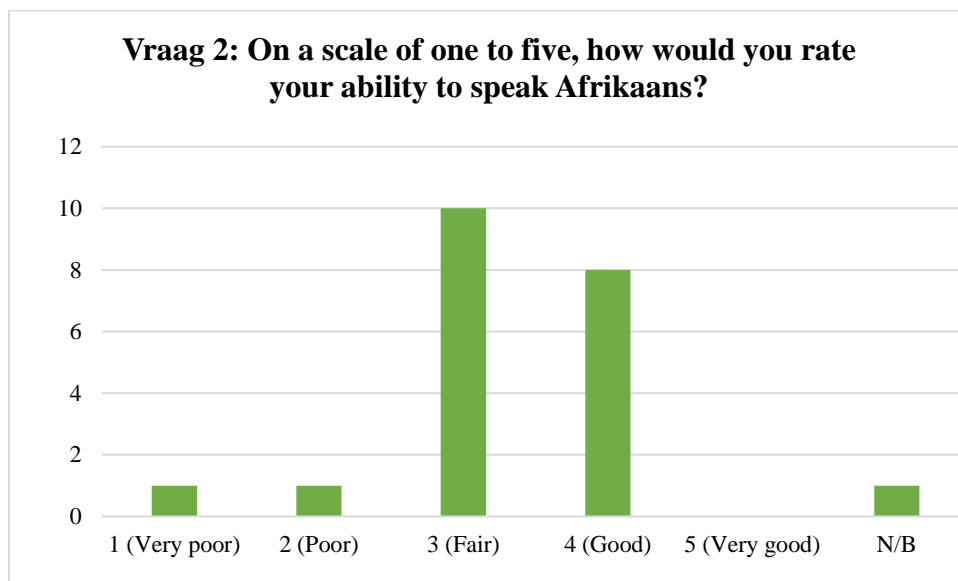
Ná afloop van die take het die deelnemers vraelyste ingevul wat hulle algehele indruk van die drie tutoriale uitbeeld. Die resultate word soos volg uiteengesit: Deelnemerprofiel; deelnemerperspektief op pedagogiese tolking as 'n taak; deelnemerperspektief op pedagogiese tolking as interaksie; deelnemerperspektief op die waarde van pedagogiese tolking vir Afrikaanstweedetaalverwerwing; deelnemerperspektief op die tutoriale met pedagogiese tolking as geheel; en deelnemerperspektief op die gereelde gebruik van pedagogiese tolking. Dit word óf in tabel- en grafiekvorm gevolg deur 'n kort bespreking óf slegs in 'n kort bespreking aangebied.

4.2.2.1 Deelnemerprofiel

In die volgende kort bespreking en drie grafieke (vraag 1-4 in die vraelys) word die deelnemerprofiel uiteengesit in terme van die taaldemografie, die gradering van Afrikaanse

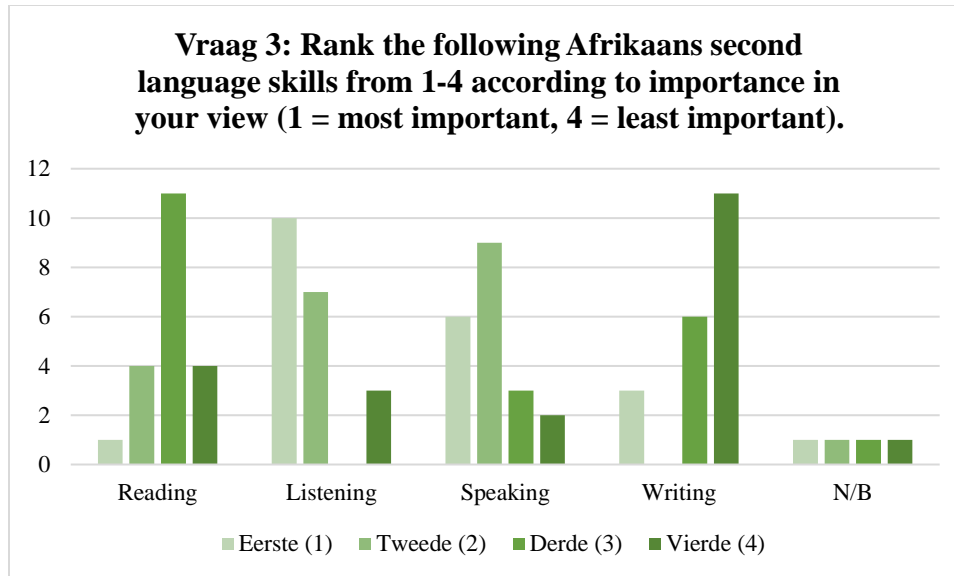
spraakvaardighede, die belangrikheid van Afrikaanse taalvaardighede en uiteindelik die onderrig van Afrikaanse kommunikasie- en spraakvaardighede.

Vraag 1 het betrekking op al die tale wat die deelnemers magtig is om hul taaldemografie te toon. Die meerderheid van die deelnemers (20) is eerstetaalsprekers van Engels en tweedetaalsprekers van Afrikaans, wat die ideale taaldemografie vir die huidige studie uitmaak. Daar is slegs een deelnemer, 3D, wat tweetaligheid in Afrikaans en Engels aangedui het. Verder is daar vier deelnemers wat 'n derde taal gelys het, naamlik Xhosa (1C), Swahili (1D), Suid-Afrikaanse Gebaretaal (2D) en Duits (3D).



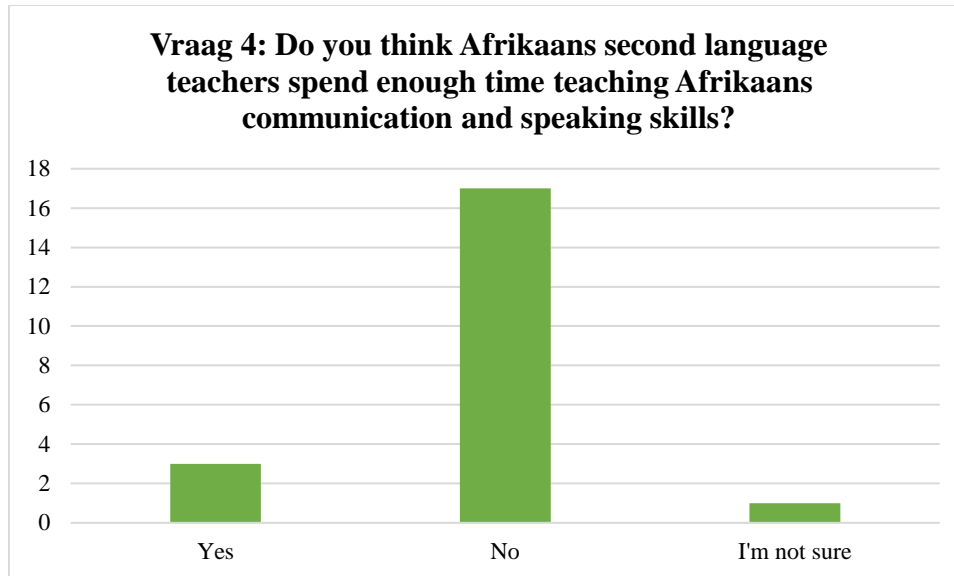
Grafiek 4.1: Die gradering van Afrikaanse spraakvaardighede

In vraag 2 het deelnemers hulle spraakvaardighede in Afrikaans volgens 'n skaal van een tot vyf gegradeer. Die meeste deelnemers (10) beskou hulle spraakvaardighede as *Gemiddeld*, waar hulle die getal 3 omkring het. Agt deelnemers het hulle vaardighede as *Goed* gegradeer deur die getal 4 te omkring. Slegs twee deelnemers het onderskeidelik *Swak* en *Baie swak* gekies. Geen deelnemer het haar vermoë om in Afrikaans te praat as *Baie goed* gegradeer nie. Een deelnemer het die vraag waarskynlik per abuis oorgeslaan en nie beantwoord nie.



Grafiek 4.2: Die belangrikheid van Afrikaanse taalvaardighede

In hierdie grafiek vir vraag 3 word die belangrikheid van die vier algemene Afrikaanse taalvaardighede – lees, luister, praat en skryf – van 1 tot 4 gerangskik. Volgens die resultate is luistervaardighede deur die meeste deelnemers (10) as eerste aangewys. Dit beteken dat die studente die begrip van Afrikaans die belangrikste ag, met ander woorde hulle wil verstaan wat gesê word wanneer iemand Afrikaans praat. Spraakvaardighede is in die meeste gevalle (9) as die tweede belangrikste vaardigheid aangewys. Pedagogiese tolking, met die fokus daarvan op luister- en spraakvaardighede, behoort dus 'n effektiewe onderrigtechniek vir dié groep deelnemers te wees. Verder het die meerderheid deelnemers (11) leesvaardighede in die derde plek gelys, en die meeste keuses (11) vir die vierde en laaste plek is skryfvaardighede. Dit is 'n interessante bevinding dat studente skryfvaardighede as relatief onbelangrik ag omdat dit oor die algemeen die mees geoefende Afrikaanse taalvaardigheid in tweedetaalklaskamers is. Een deelnemer het die vraag oorgeslaan en geen antwoord verskaf nie.



Grafiek 4.3: Die onderrig van Afrikaanse kommunikasie- en spraakvaardighede

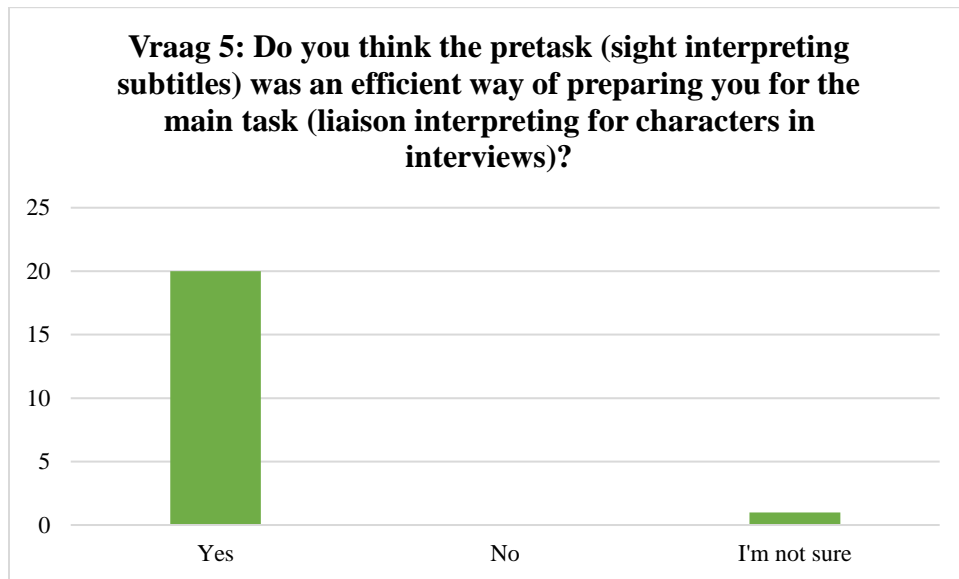
Na aanleiding van die vorige vraag oor hoe belangrik elke Afrikaanse taalvaardigheid vir die deelnemers is, vra vraag 4 of die deelnemers reken dat Afrikaanstweedetaalaanbieders genoeg tyd aan die onderrig van Afrikaanse kommunikasie- en spraakvaardighede bestee. Die meerderheid deelnemers (17) het *Nee* gekies en spreek dus hul behoefte aan 'n klem op die onderrig van Afrikaanse kommunikasie- en spraakvaardighede uit. Slegs drie deelnemers het *Ja* gekies en een deelnemer het onsekerheid aangedui.

Die deelnemerprofiel lyk dus soos volg: Twintig deelnemers is eerstetaalsprekers van Engels en tweedetaalsprekers van Afrikaans, agtien deelnemers gradeer hulle spraakvaardighede in Afrikaans as gemiddeld of goed, sestien deelnemers ag luister- of spraakvaardighede as die belangrikste Afrikaanse taalvaardigheid en sewentien deelnemers reken dat tweedetaalaanbieders nie genoeg tyd aan die onderrig van Afrikaanse kommunikasie- en spraakvaardighede bestee nie.

4.2.2.2 Deelnemerperspektief op pedagogiese tolking as 'n taak

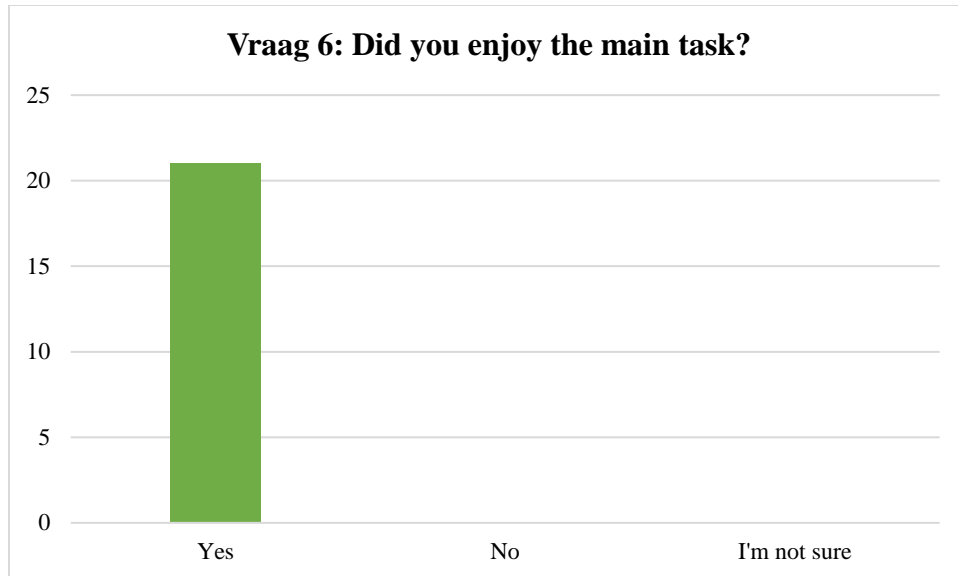
In die vier grafieke (vraag 5-8 in die vraelys) wat volg, word 'n oorsig gegee oor die deelnemers se perspektief op pedagogiese tolking as 'n taak. Die grafieke beeld die volgende uit: Die effektiwiteit van pedagogiese sigtolking as 'n voortaan, die genot van pedagogiese skakeltolking

as 'n hooftaak, die moeilikheidsgraad van pedagogiese skakeltolking as 'n hooftaak en die spanningsvlak van pedagogiese skakeltolking as 'n hooftaak.



Grafiek 4.4: Die effektiwiteit van pedagogiese sigtolking as 'n voortaak

Die vyfde vraag versoek van die deelnemers om hulle perspektief te gee oor hoe effektief die voortaak met pedagogiese sigtolking as voorbereiding vir die hooftaak gedien het. Byna al die deelnemers het *Ja* gekies met een deelnemer wat nie seker was nie. Dit blyk ook die geval in die transkripsies te wees omdat geen deelnemer ooit die interaksie laat stagneer het om byvoorbeeld instruksies te vra of onsekerheid aan te dui nie. Die dinkskrumssessie het die deelnemers 'n geleentheid gegun om oor die tema na te dink en selfs die ooglopend skaam studente het bydraes gelewer. Pedagogiese sigtolking in die voortaak het die deelnemers deur middel van visuele ondersteuning in die tolkproses ingelei. Uiteindelik het die video-onderhoud met die Shrek-karakter vir hulle uitdruklik gewys hoe die hooftaak gaan lyk en hoe hulle moet optree. Temabekendstelling, taakrepetisie en modellering was dus effektiewe voortaakkeuses ter voorbereiding vir die hooftaak.



Grafiek 4.5: Die genot van pedagogiese skakeltolking as 'n hoofsaak

Dié vraag vra die deelnemers of hulle die hoofsaak geniet het. Al die deelnemers het *Ja* gekies, en die transkripsies getuig van die genot en motivering wat die deelnemers in die hoofsaak gedryf het. Beskou die volgende uittreksel:

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

1D: What is your favourite season and why?

Olaf: Ironically, it's summer.

1D: Ironies is dit somer.

[lag]

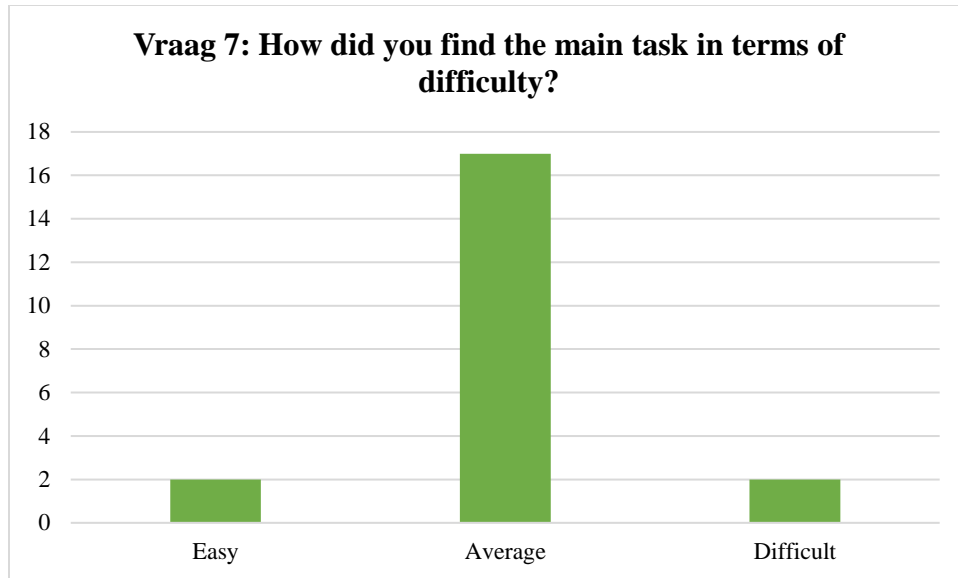
Tutor: Hoekom?

1D: Why?

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

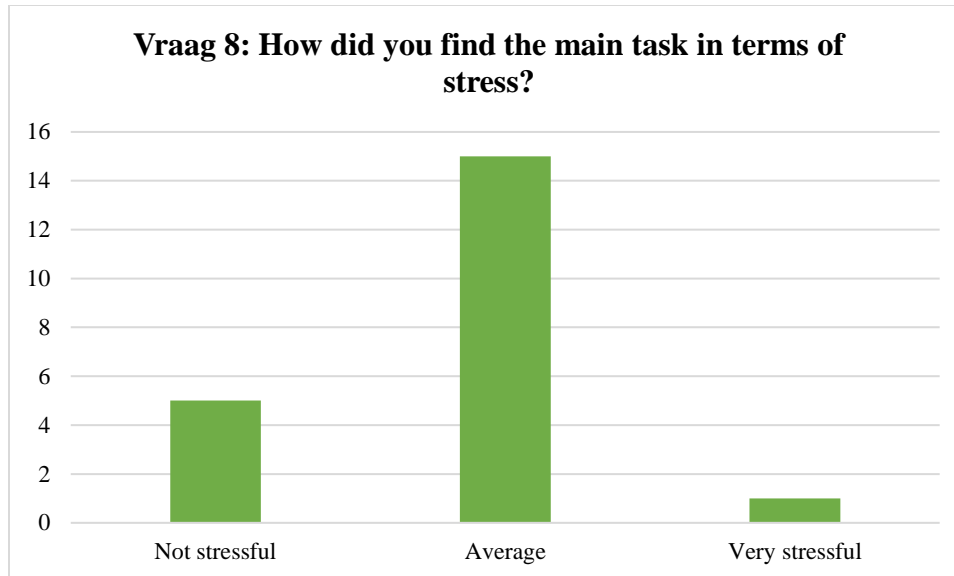
[lag]

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



Grafiek 4.6: Die moeilikheidsgraad van pedagogiese skakeltolking as 'n hoofsaak

In die grafiek hierbo het die deelnemers die moeilikheidsgraad van die hoofsaak aangedui. Die meerderheid (17) het *Gemiddeld* uit die drie antwoorde gekies, wat 'n goeie balans tussen té eenvoudig en té ingewikkeld tref omdat die taak veronderstel is om effens uitdagend te wees sonder om so moeilik te wees dat die student konstant sukkel en motivering verloor. Twee deelnemers het *Maklik* gekies en 'n verdere twee deelnemers het *Moeilik* gekies. Laasgenoemde deelnemers se keuses stem ooreen met hulle gradering van hulle spraakvaardighede in Afrikaans, wat hulle onderskeidelik as *Baie swak* en *Swak* aangedui het. Hierdie deelnemers, 2B (sien 4.2.1.1.4 Begripskontrolle) en 2G (sien 4.2.1.1.3 Omwerkings), het inderdaad meer met die uitings as die ander deelnemers gesukkel, soos wat blyk uit die transkripsies. Aan die positiewe kant, het interaksie volop plaasgevind om hulle met hulle foutiewe uitings te help.



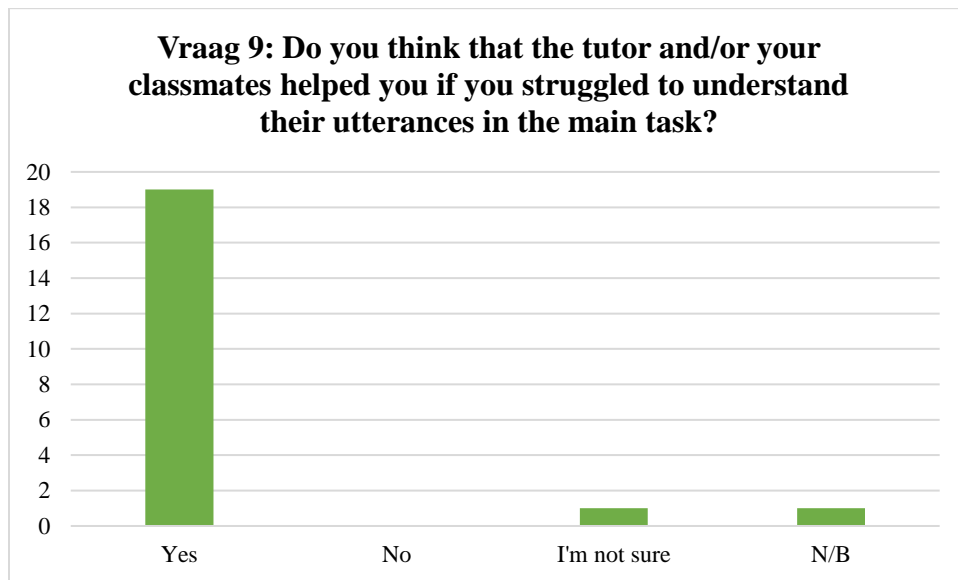
Grafiek 4.7: Die spanningsvlak van pedagogiese skakeltolking as 'n hoofzaak

Bostaande grafiek dui aan hoe stresvol die hoofzaak met pedagogiese skakeltolking vir die deelnemers was. In die lig daarvan dat lae angsvlakke taalverwerwing bevorder (Krashen, 1982), is ang of spanning 'n betekenisdraende faktor. Die meerderheid deelnemers (15) het *Gemiddeld* gekies. Slegs een deelnemer het *Baie stresvol* omring en vyf deelnemers het *Nie stresvol nie* gekies. Dit is normaal om 'n bietjie in sodanige situasies te stres, want taalverwerwing is intensief en dit betrek die studente direk om effektief te wees. Die aard van tolking is boonop stresvol omdat taalaanleeders beseft die sukses van die interaksie hang van hulle tolkbeurte af. Nolan (2005: 8) noem dat die “power of persuasion” in tolking tot selfvertroue lei, waar die ervaring vergelykbaar met die opsê van 'n mondeling is: Dit is waarskynlik stresvol, maar dit kweek mondelinge vaardighede wat die taalaanleerder vir ewig kan gebruik. In die literatuur is spanning een van die groot uitdagings wat met pedagogiese tolking gepaardgaan, en daarom is dit goed om te sien dat die deelnemers aan dié studie nie werklik spanning met die uitvoer van die hoofzaak ervaar het nie.

Die deelnemerperspektief op pedagogiese tolking as 'n taak kan dus soos volg opgesom word: Twintig deelnemers reken dat die voortaak met pedagogiese sigtolking as effektiewe voorbereiding vir die hoofzaak gedien het, al die deelnemers het pedagogiese skakeltolking in die hoofzaak geniet, sewentien deelnemers het die moeilikheidsgraad van pedagogiese skakeltolking in die hoofzaak as gemiddeld geag, en vyftien deelnemers het die spanningsvlak van pedagogiese skakeltolking in die hoofzaak as gemiddeld beskou.

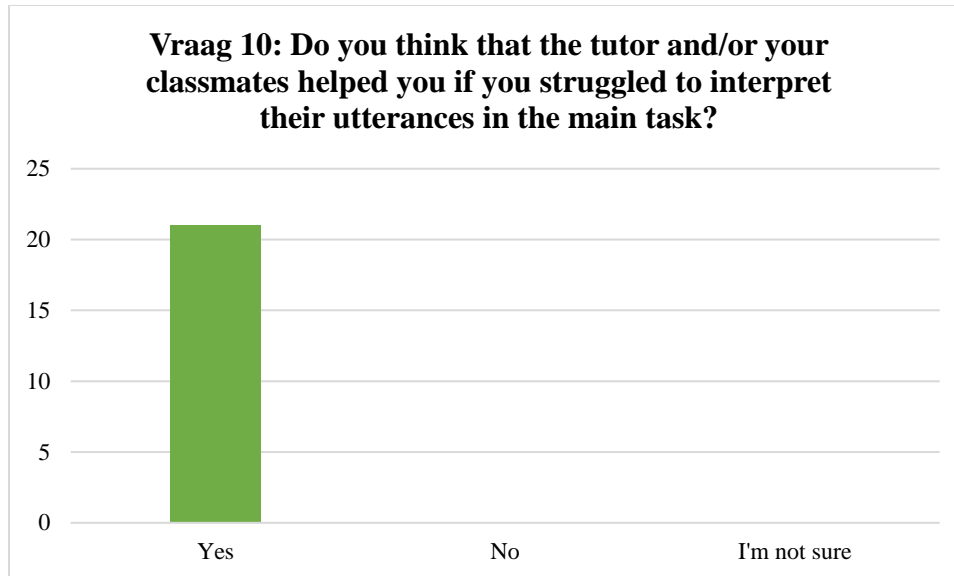
4.2.2.3 Deelnemerperspektief op pedagogiese tolking as interaksie

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



Grafiek 4.8: Pedagogiese tolking as interaksie vir begrip

In die bostaande grafiek word uitgebeeld wat die deelnemerperspektief op die bruikbaarheid van pedagogiese tolking as interaksie vir die begrip van Afrikaanse uitings in die hooftaak is. Die meerderheid (19) het *Ja* gekies. Die transkripsies getuig daarvan dat studente nie soseer met die begrip van Afrikaanse uitings gesukkel het nie aangesien daar slegs twee gevalle van begripkontrolle (afdeling 4.2.1.1.4) was. Geen student het *Nee* gekies nie, maar een student, 3D, het onsekerheid aangedui. 3D is die enigste student wat sowel Afrikaans as Engels as haar eerste tale aangedui het. Dit is daarom te verstane dat sy nie seker is of die interaksie behulpsaam vir begrip was nie, want sy het nie in haar onderhoud as studentetolk gesukkel om Afrikaanse uitings te verstaan nie. Een student het per abuis die vraag oop gelos.



Grafiek 4.9: Pedagogiese tolking as interaksie vir produksie

Die vorige grafiek se fokus was op die begrip van uittings terwyl die grafiek hierbo klem op pedagogiese tolking as interaksie vir die produksie van uittings plaas. Die reaksie is eenparig *Ja*, wat aantoon dat al die deelnemers pedagogiese tolking as interaksie as behulpsaam vir Afrikaanse produksie ag. Hierdie mening blyk in die transkripsies gereflekteer te word aangesien elke onderhoud ten minste een interaksiestrategie en ten minste een geval van gemodifiseerde produksie bevat. Die volgende uittreksel bied 'n voorbeeld van pedagogiese tolking se nut vir Afrikaanse produksie:

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

1C: Um, ek hou baie van rokke en ... ek hou baie van rokke en ... *stiletto's* ... *heels*.

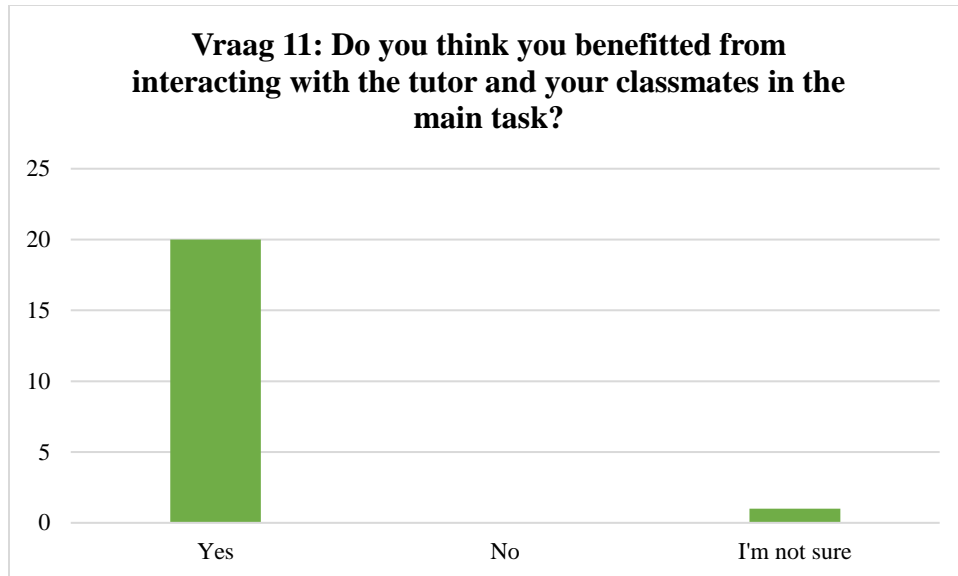
Tutor: Wat is *heels*?

1C: Um, *stiletto's*, dis daai hoëpuntskoene.

Tutor: O, hoëhakke?

1C: Ja, hoëhakke.

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



Grafiek 4.10: Pedagogiese tolking as interaksie vir samewerking

In die voorafgaande grafiek het die vraag gelui of die deelnemer dink sy het by die interaksie met die tutor en haar klasmaats in die hooftaak gebaat. Twintig van die deelnemers het *Ja* omkring en vind dus baat by pedagogiese tolking as interaksie vir samewerking tussen alle partye. Die volgende uittreksel beeld die verskynsel effektief uit:

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

1A: Omdat ek en Simba baie ... baie *close* is ...

Tutor: *Close?*

1A: Ons is um ...

Nala: Friends.

1A: Ons is vriende. Baie goeie vriende.

Tutor: Oukei, baie na aan mekaar?

1A: Ja.

1A sukkel met die deverbalisering van die term *close*, maar Nala staan haar by deur nog invoer met die uiting *Friends* te verskaf. Gebaseer hierop gee 1A die tolkbeurt *Ons is vriende. Baie goeie vriende*, waarop die tutor met 'n omwerking in *baie na aan mekaar?* reageer. 1A bevestig dat die tutor nou reg verstaan; die suksesvolle samewerking tussen studentespreker, studentetolk en tutor

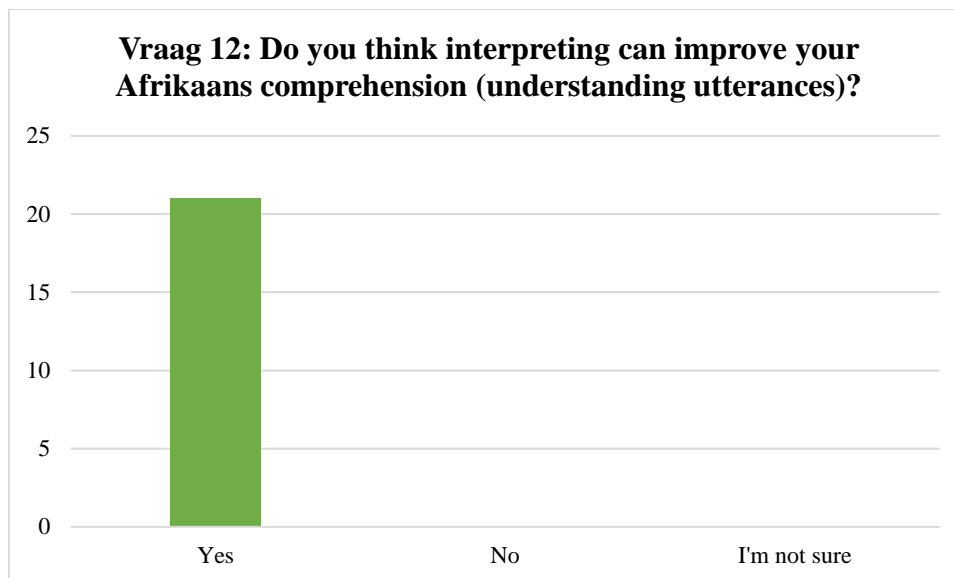
het dus hierdie interaksie aangehelp. Dit bevestig die fenomeen in pedagogiese tolking as interaksie dat daar op interaksie tussen alle deelnemers vir suksesvolle kommunikasie staatgemaak word.

Geen student het *Nee* gekies nie, maar een student – weer 3D – het onsekerheid aangedui. Dit is verstaanbaar dat sy daardie opsie gekies het, want die taak is so ontwerp om bruikbaar en voordelig vir tweedetaalsprekers van Afrikaans te wees. 'n Eerstetaalspreker van Afrikaans sal die taak met gemak kan voltooi en dit waarskynlik nie uitdagend genoeg vind nie.

Die deelnemerperspektief op pedagogiese tolking as interaksie word soos volg uiteengesit: Negentien deelnemers beskou pedagogiese tolking as interaksie as behulpsaam vir die begrip van uitings in die hoofsaak, al die deelnemers meen dat pedagogiese tolking as interaksie behulpsaam vir die produksie van uitings in die hoofsaak is, en twintig deelnemers het by pedagogiese tolking as interaksie vir samewerking met die ander partye in die hoofsaak gebaat.

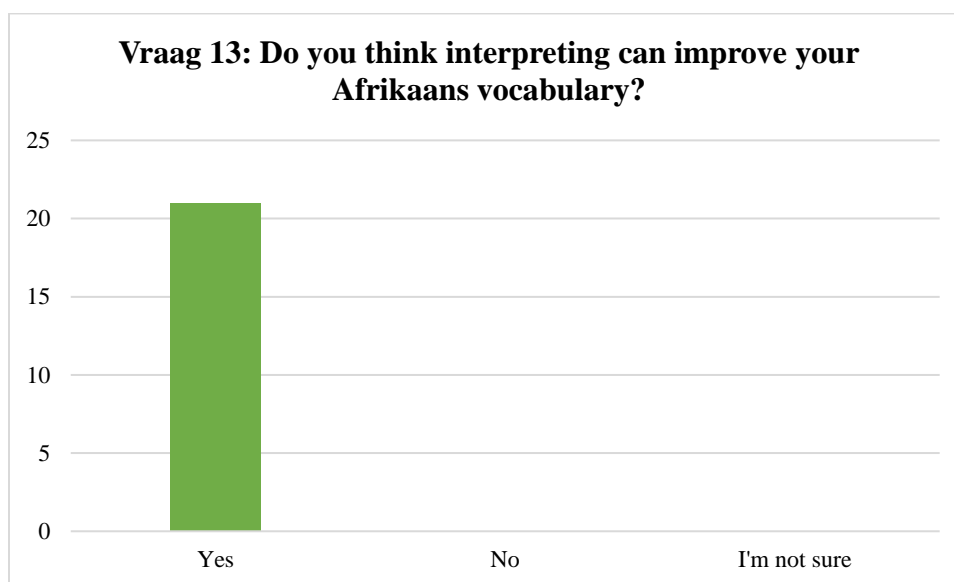
4.2.2.4 Deelnemerperspektief op die waarde van pedagogiese tolking vir Afrikaanstweedetaalverwerwing

Hierdie afdeling stel die deelnemerperspektief op die waarde van pedagogiese tolking vir Afrikaanstweedetaalverwerwing (vraag 11-14 in die vraelys) bekend. Die grafieke toon onderskeidelik die waarde van pedagogiese tolking vir Afrikaanse begrip, woordeskat, uitspraak en selfvertroue in spraakvaardighede.



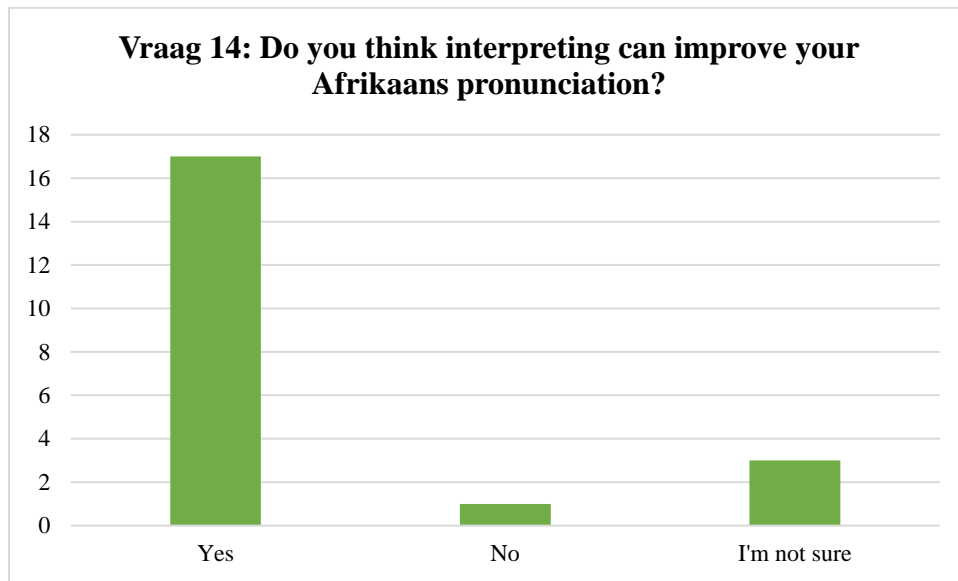
Grafiek 4.11: Die waarde van pedagogiese tolking vir Afrikaanse begrip

Hier het die deelnemers hulle mening gegee oor die waarde van pedagogiese tolking vir Afrikaanse begrip, dit wil sê om Afrikaanse uitings te verstaan. Al die deelnemers het *Ja* gekies en reken dus dat die tegniek inderdaad behulpsaam vir Afrikaanse begrip is.



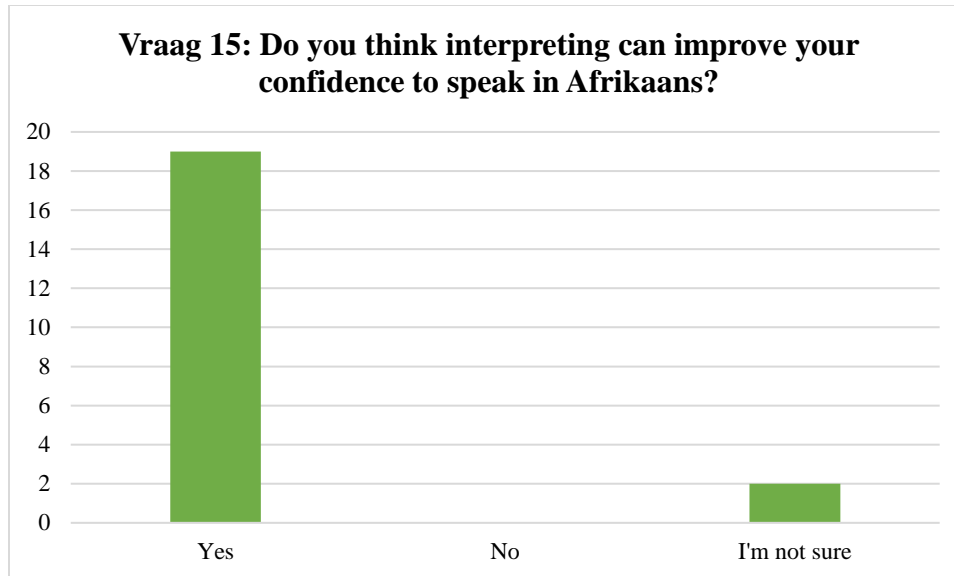
Grafiek 4.12: Die waarde van pedagogiese tolking vir Afrikaanse woordeskat

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



Grafiek 4.13: Die waarde van pedagogiese tolking vir Afrikaanse uitspraak

Die meerderheid deelnemers (17) het *Ja* vir vraag 14 omring, wat aandui dat hulle reken pedagogiese tolking kan hul Afrikaanse uitspraak bevorder. Daar is egter drie deelnemers wat onsekerheid aangedui het, asook een deelnemer wat *Nee* gekies het. Al vier dié deelnemers was in die tweede tutoriaal, wat die meeste onderhoude gehad het. Hulle het dus kort onderhoude in vergelyking met die onderhoude in die derde en veral die eerste tutoriaal gehad. Dit kan moontlik 'n rede wees waarom hierdie vier deelnemers reken dat hulle Afrikaanse uitspraak nie ge oefen is nie. Andersins kan dit ook wees dat pedagogiese tolking nie soseer soveel op uitspraak as op begrip en woordeskat fokus nie. Pedagogiese tolking se waarde vir Afrikaanse uitspraak word toegeskryf aan die feit dat deelnemers aan die uitings van 'n Afrikaans-eerstetaalspreker (die tutor) blootgestel word. Deelnemers kry slegs 'n kans om self Afrikaanse uitspraak te oefen wanneer hulle die tutor se uiting gedeeltelik of volledig in hulle gemodifiseerde produksie herhaal.



Grafiek 4.14: Die waarde van pedagogiese tolking vir selfvertroue in Afrikaanse spraakvaardighede

Die huidige grafiek spreek een van die elemente aan wat van kardinale belang vir motivering in tweedetaalverwerwing is: selfvertroue. Negentien van die deelnemers het *Ja* gekies dat pedagogiese tolking selfvertroue in Afrikaanse spraakvaardighede kan verbeter, met slegs twee deelnemers wat nie seker is nie. Ek lei ook uit die transkripsies af dat die studente met selfvertroue in Afrikaans gekommunikeer het, want uit al die onderhoude was daar slegs twee gevalle waar die studentetolke (2B en 2G) werklik vasgehaak het en nie verder gepraat het totdat die tutor met Engels ingegryp het nie. Die studente wat ooglopend skaam was, het met net soveel motivering aan die hoofzaak deelgeneem soos die openlik selfversekerde studente. Die deelnemers het dus die geleentheid omarm om hul Afrikaanse kommunikasie- en spraakvaardighede te oefen en informeel in interaksie met hul klasmaats en tutor te tree.

Die deelnemerperspektief op die waarde van pedagogiese tolking vir Afrikaanstweedetaalverwerwing word soos volg geskets: Al die deelnemers stem ooreen dat pedagogiese tolking waarde vir Afrikaanse begrip inhou en dui aan dat pedagogiese tolking Afrikaanse woordeskat kan bevorder. Verder reken sewentien deelnemers dat pedagogiese tolking Afrikaanse uitspraak kan verbeter, en negentien deelnemers dui aan dat pedagogiese tolking waarde vir selfvertroue in Afrikaanse spraakvaardighede inhou.

4.2.2.5 Deelnemerperspektief op die tutoriale met pedagogiese tolking as geheel

In die volgende kort bespreking, twee tabelle en een grafiek wat volg (vraag 16-19 in die vraelys) word die deelnemerperspektief op die tutoriale as geheel uitgebeeld. Dit word uiteengesit in terme van die duidelikheid van die instruksies in die tutoriale met pedagogiese tolking, die beste aspekte van die tutoriale met pedagogiese tolking, die uitdagende aspekte van die tutoriale met pedagogiese tolking en die algehele indruk van die tutoriale met pedagogiese tolking.

Vraag 16 is 'n oop vraag wat van deelnemers verneem of hulle reken dat die instruksies vir elke taakfase in die tutoriaal duidelik en maklik was om te volg, met die tweede deel van die vraag wat *If not, in which task phase(s) did you struggle with the instructions and why?* lui. Al die deelnemers het *Ja* op die eerste deel van die vraag geantwoord. Die meeste deelnemers het wel in elk geval redes gegee om hulle antwoord te motiveer, met uitbreidings soos *Kanja was very clear in her instructions and took her time to explain things, I found all instructions very clear and helpful, the instructions were clear and we knew exactly what to do* en *I was told how the activity would be conducted so I felt prepared and at ease.*

Vraag 17: Please complete the following sentence with an answer that comes to mind: One thing I liked about today's tutorial is ...	
1A	that being the interpreter is quite challenging.
1B	the intimacy of the tutorial, I feel like I learnt more in a small group.
1C	being given the opportunity to help and speak on behalf of someone else to make them understand.
1D	that it was fun and relaxed, there wasn't a lot of pressure.
2A	the main task where I am the interpreter.
2B	the conversations and translating was a fun way to choose a character that we know.
2C	that I can speak comfortably without being judged, I laughed at the mistakes I made.
2D	that I was free to laugh at my own mistakes.
2E	trying to relate the character's thoughts in a different language.
2F	the interaction/practical way the task was played out.
2G	that it was informal and not stressful.

2H	the fun aspect of using characters and interviews to practice Afrikaans.
2I	getting to speak Afrikaans with no judgements and being helped if I struggled.
2J	that I improved my Afrikaans vocabulary.
3A	meeting new people.
3B	speaking some Afrikaans because I don't normally do.
3C	the main task.
3D	that I could choose a series character to be.
3E	that it took me out of my comfort zone and encouraged me to think in depth about the language.
3F	how interactive and inclusive it was, even though I'm not confident speaking Afrikaans.
3G	that I could translate and think of proper Afrikaans words.

Tabel 4.1: Die beste aspekte van die tutoriale met pedagogiese tolking

In vraag 17 het die deelnemers een ding van die tutoriaal met pedagogiese tolking genoem wat hulle geniet het. Ses deelnemers (1A, 1C, 2A, 2E, 2F en 3C) het die element van pedagogiese tolking as interaksie in die hoofsaak beklemtoon. 'n Verdere ses deelnemers (1D, 2C, 2D, 2G, 2I en 3E) maak aanspraak op die informele en ontspanne atmosfeer waar hulle gemaklik gevoel het om uit hulle gemaksones te beweeg en vir hulle eie foute te lag. Vier deelnemers (2J, 3B, 3F en 3G) identifiseer die voordele wat die tutoriaal vir hulle Afrikaanse taalvaardighede soos woordeskat, uitspraak en selfvertroue in spraakvaardighede inhou. Drie deelnemers (2B, 2H en 3D) het aangetoon dat die tema van die hoofsaak hulle gunstelingelement was omdat hulle self kon kies watter karakters hulle in die onderhoude wil speel. Laastens het twee deelnemers (1B en 3A) die intieme aard van die tutoriaal uitgewys en genoem dat hulle beter in 'n klein groep leer en dit geniet het om nuwe mense te ontmoet.

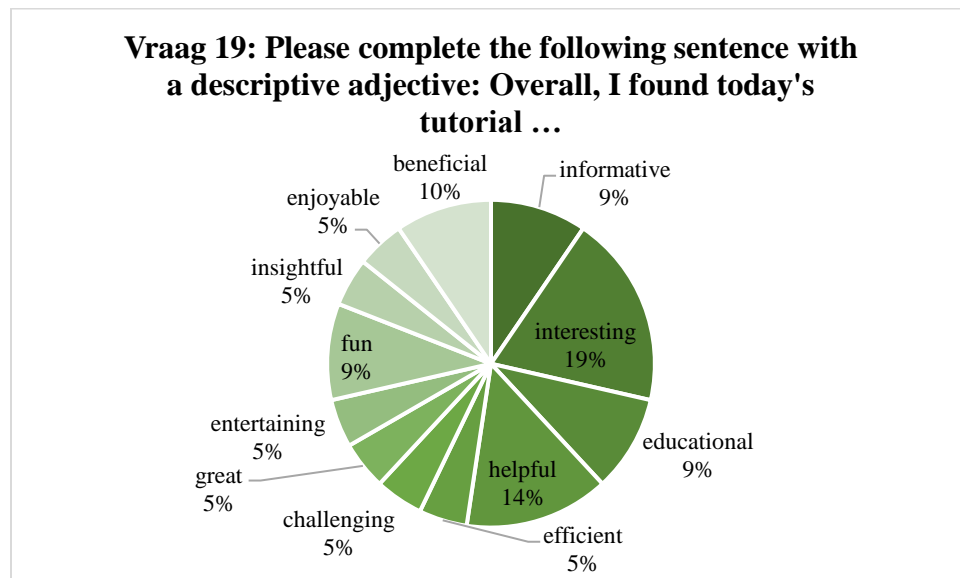
Vraag 18: Please complete the following sentence with an answer that comes to mind: One thing I would change about today's tutorial is ...	
1A	to have more time for the tutorial.
1B	to spend more time doing the main task with more characters.
1C	to have more time.

1D	to do a group activity if there is enough time.
2A	nothing, everything we did was very efficient.
2B	I would have done another sight interpreting subtitle task.
2C	I would love to do it more often, so time was limited, but everything else was great!
2D	to have a break before the switch so you don't become confused between languages.
2E	the time constraint.
2F	have interpreters that have a pretty decent understanding of Afrikaans.
2G	I would want it to be longer.
2H	to spend a longer period of time doing the tasks.
2I	getting a list of characters to choose from to remove that stress.
2J	to have more time.
3A	perhaps doing more ice-breakers to make the participants feel more relaxed and involved.
3B	I would gather a bigger group, but I understand that it isn't possible with COVID.
3C	nothing, it was perfect.
3D	nothing.
3E	nothing, it went well and was fun.
3F	my confidence in myself when it comes to speaking Afrikaans publicly.
3G	my confidence levels, I was nervous.

Tabel 4.2: Die uitdagende aspekte van die tutoriale met pedagogiese tolking

Agt deelnemers (1A, 1B, 1C, 2C, 2E, 2G, 2H en 2J) dui op die tydsbeperking en sou graag meer en langer aktiwiteite wou doen. Dit is 'n geldige punt, want pedagogiese tolking is 'n tydrowende aktiwiteit omdat elke student individueel 'n beurt moet kry om te tolk en as karakter te dien. Terselfdertyd is dié punt positief omdat dit aandui dat die deelnemers die take geniet het en meer sou wou doen. Vier deelnemers (2A, 3C, 3D en 3E) het geskryf dat hulle niks sal verander nie omdat alles perfek en effektief verloop het. Drie deelnemers (1D, 2B en 3A) het bykomende aktiwiteite voorgestel, naamlik 'n groepaktiwiteit, nog 'n aktiwiteit met pedagogiese sigtolking en nog 'n ysbreker wat die deelnemers betrek. Twee deelnemers (3F en 3G) het die vraag verkeerd geïnterpreteer en genoem dat hulle hul eie selfvertroue sou wou aanpas, wat nie betrekking op die tutoriale het nie.

Nog twee deelnemers (2D en 2I) het konkrete voorstelle spesifiek vir die hoofsaak gemaak. 2D meen dat daar 'n breuk voor die uitruil in die onderhoude moet wees om verwarring tussen rolle en tale te verminder. Ek stem ten volle hiermee saam, en dit word in die transkripsies in die derde tutoriaal uitgewys dat daar aansienlik minder verwarring plaasvind wanneer deelnemers met iemand in die gehoor in plaas van die ander party in die onderhoud uitruil. Deelnemer 2I wil 'n voorgeskrewe lys karakters hê om van te kies, waarmee ek nie soseer saamstem nie. Alle deelnemers het genoeg tyd gehad om aan karakters te dink omdat ek vir hulle 'n dag of twee vooruit 'n e-pos met sodanige versoek gestuur het. Indien 2I nie self aan 'n karakter kan dink nie, wat wel plaasgevind het, help ek graag deur een voor te stel. 'n Aanpassing wat ek op grond van hierdie terugvoer kan maak, is om in die e-pos te noem dat studente my kan kontak indien ek vir hulle 'n karakter moet kies. Ek gaan egter nie studente die plesier ontnem om hulle eie karakters te kies nie, want dit is een van die elemente wat hulle die meeste van die hoofsaak geniet het. 3B het voorgestel dat die klasgroep groter moet wees, maar erken dat dit 'n uitdaging met die Covid-19-pandemie is. Laastens meen 2F dat die tolke 'n beter begrip van Afrikaans moet hê. Dit is egter ooglopend in die transkripsies dat die tolke nie met die begrip van Afrikaans gesukkel het nie. Die uitdagings soos uitgewys deur die deelnemers self is dus minimaal en het grotendeels betrekking op tyd, waarvoor ek uiteraard geen beheer het nie.



Grafiek 4.15: Die algehele indruk van die tutoriale met pedagogiese tolking

In vraag 19 het deelnemers die sin *Overall, I found today's tutorial ...* met 'n beskrywende adjektief voltooi om hulle algehele indruk van die tutoriaal te gee. Vier deelnemers het *interessant* geskryf, 3 deelnemers het *behulpsaam* geantwoord terwyl *informatief*, *opvoedkundig*, *pret* en *voordelig* elkeen twee stemme gekry het, en *doeltreffend*, *uitdagend*, *wonderlik*, *vermaaklik*, *insiggewend* en *genotvol* elkeen een stem ontvang het. Uit die antwoorde kan dus afgelei word dat alle deelnemers die tutoriaal as 'n positiewe ervaring geëvalueer het. Die meerderheid deelnemers (11 uit 21) het klem gelê op die aard van pedagogiese tolking as 'n effektiewe taalonderrigtechniek wat waarde vir Afrikaanstweedetaalverwerwing inhou. Vyf deelnemers het beklemtoon hoe vernuwend die tegniek vir hulle is deurdat hulle dit interessant en insiggewend gevind het. 'n Verdere vyf deelnemers het klem geplaas op hoe genotvol die tutoriaal met pedagogiese tolking was. Die drie fokuspunte was dus waarde, vernuwing en genot.

Die deelnemerperspektief op die tutoriale met pedagogiese tolking as geheel word soos volg vasgevang: Al die deelnemers het die instruksies vir elke taakfase in die tutoriaal met pedagogiese tolking as maklik en duidelik beskou; twaalf deelnemers se gunstelingdeel van die tutoriaal met pedagogiese tolking was die interaksie in die hoofaak en die informele en ontspanne atmosfeer; agt deelnemers beweer dat hulle meer tyd in die tutoriaal met pedagogiese tolking sou wou gehad het; terwyl vier meen dat hulle niks sal verander nie; en elf deelnemers se algehele indruk van die tutoriaal dui op die aard van pedagogiese tolking as 'n effektiewe onderrigtechniek wat waarde vir Afrikaanstweedetaalverwerwing inhou. Die drie fokuspunte van dié eenwoordantwoorde was waarde, vernuwing en genot.

4.2.2.6 Deelnemerperspektief op die gereelde gebruik van pedagogiese tolking

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

Vraag 20: Would you recommend interpreting as a recurring activity in the Afrikaans second language classroom? Motivate your answer.	
1A	Yes, it helps understand the context of the text better.
1B	Yes, interpreting is an interactive and fun way to learn new words and phrases without intentionally sitting with books.
1C	Yes, interpreting allows you to understand what is being said in Afrikaans, which proves to yourself that you understand.
1D	Yes, definitely. It helps us to get out of our comfort zones and we learn in a fun way (not like traditional teaching).
2A	Yes, it helps learners understand where they are going wrong and what they don't understand.
2B	Yes, because I felt like it was the only time I had a conversation in Afrikaans.
2C	Yes, I would. It really helps a lot and helps you think before actually answering.
2D	Yes, being able to understand and speak Afrikaans is a very important skill and this is a good way to learn as it is relatively stress-free.
2E	Yes, it's a fun and simple way to learn Afrikaans.
2F	Yes, it can help learners gain confidence in a new language and learn more things.
2G	Yes, as it helps students to know what vocabulary they are struggling with and to practice speaking the language.
2H	Yes, I would. It is a fun way to practice Afrikaans dialogue, and I feel that it will improve vocabulary and overall Afrikaans skills.
2I	Yes, it is a good way of learning and understanding the Afrikaans language.
2J	Yes! It improves pronunciation and increases vocabulary.
3A	Yes, I found it calmed my nerves towards speaking Afrikaans and increased my understanding.
3B	Yes, it gives students more confidence when speaking Afrikaans.
3C	Yes, it would improve learners'/students' use of language.
3D	Yes, I believe that it would help improve people's vocabulary.
3E	Yes, absolutely, it forces one to think fast and learn new words, as well as correct pronunciation.

3F	Yes, because it helps one build one's confidence when speaking an unfamiliar language.
3G	Yes, it helps improve your confidence, you learn new words.

Tabel 4.3: Die motivering vir die gereelde gebruik van pedagogiese tolking vir Afrikaanstweedetaalverwerwing

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

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

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

Die deelnemerperspektief op die gereelde gebruik van pedagogiese tolking kan derhalwe soos volg opgesom word: Al die deelnemers beveel pedagogiese tolking vir gereelde gebruik in die Afrikaanstweedetaalklaskamer aan. Hulle reken dit is voordelig vir Afrikaanse begrip, woordeskat, uitspraak, selfvertroue in Afrikaanse spraakvaardighede sowel as algemene Afrikaanse taalvaardighede. Daarbenewens noem hulle dat dit 'n eenvoudige, interaktiewe, genotvolle en stresvrye manier is om Afrikaans in konteks te gebruik.

4.2.3 Bespreking van resultate

Ná transkribering en ontleding van die onderhoude is twee relevante elemente vir bespreking geïdentifiseer: interaksie en rolvervulling.

Die gebruik van verskeie interaksiestrategieë ter wille van diskoersbestuur en -herstel ten einde verstaanbare invoer en produksie te fasiliteer, het hand aan hand met betekenisonderhandeling en gemodifiseerde produksie gepaardgegaan. Dit is opvallend dat betekenisonderhandeling vir die studente die geleentheid gebied het om aandag aan vorm te gee omdat die boodskap verstaan is. Soos voorspel, kan vorm derhalwe onderhandel word wanneer taalkundige elemente sterker in die voorgrond moet tree. Wat produksie betref, was daar verskeie gevalle van gemodifiseerde produksie wat – hetsy eksplisiet of implisiet, invoerverskaffend of produksie-aansporend – na aanleiding van verskillende soorte interaksiestrategieë voorgekom het. Soos in my literatuuroorsig voorspel is, het interaksie boonop die intensiefste tussen tutor en studentetolk plaasgevind.

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

Die vraelysdata het ook 'n oorsig oor die deelnemerperspektief op pedagogiese tolking as interaksie verskaf, wat die werkbaarheid daarvan in die praktyk bevestig. 91% van die deelnemers beskou die interaktiewe aard van pedagogiese tolking as behulpsaam vir die begrip van Afrikaanse uitings in die hoofsaak, wat beteken dat interaksie hulle gehelp het wanneer hulle nie die tutor se Afrikaanse uitings verstaan het nie. 100% van die deelnemers het aangedui dat pedagogiese tolking as interaksie behulpsaam vir die produksie van uitings (gemodifiseerde produksie) in die hoofsaak was. Dit getuig daarvan dat die deelnemers met interaksie bygestaan is wanneer hulle met die formulering van hulle Afrikaanse tolksaak geworstel het. Uiteindelik het 95% van die deelnemers dit voordelig geag dat pedagogiese tolking interaksie en samewerking met ander partye in die hoofsaak moontlik maak. Uit die individuele antwoorde waar die deelnemers hulle gunstelingdeel van die tutoriaal met pedagogiese tolking uitgewys het, het 57% van die deelnemers die interaksie in die hoofsaak en die informele en ontspanne atmosfeer genoem.

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

Die transkripsies dui daarop dat die deelnemers die hoofsaak met skakeltolking as rolspel geniet het en dit relatief maklik en stresvry voltooi het. Hulle het hulself ingeleef in die rolle wat hulle vervul het en het gereeld in die proses gelag. Dit blyk ook uit die vraelysdata dat 100% van die deelnemers die hoofsaak geniet het, wat hulle motiveringsvlak as hoog klassifiseer. 81% van die deelnemers het die moeilikheidsgraad van pedagogiese skakeltolking in die hoofsaak as gemiddeld beskou, wat aandui dat hulle nie werklik probleme met ingewikkelde uitings ervaar het nie, wat 'n goeie balans tussen té ingewikkeld en té eenvoudig tref. 71% van deelnemers het die spanningsvlak van pedagogiese skakeltolking in die hoofsaak as gemiddeld beskou, waarmee bedoel word dat dit nie vir hulle stresvol was nie, wat ideaal vir tweedetaalverwerwing is. Die vraelysdata bevestig ook verder dat 95% van die deelnemers die voortaak as effektiewe voorbereiding vir die hoofsaak geag het. Boonop het 100% van die deelnemers die instruksies vir elke taakfase in die tutoriaal met pedagogiese tolking verstaan en maklik gevolg. Soos voorspel, was pedagogiese sigtolking en pedagogiese skakeltolking as kort, informele vorme van tolking dus geskik vir die tutoriale.

Met betrekking tot rolvervulling, is daar gekyk na hoe effektief die studentetolk, die tutor, die studentespreker en die gehoor hulle rol in die onderhoud vervul het omdat responsgebaseerde evaluering fokus op hoe goed 'n taalaanleerder 'n spesifieke taak verrig. Buiten enkele gevalle toe die verkeerde taal per abuis gepraat is en toe Afrikaanse tolkbeurt in die derde persoon gelewer is, het die studentetolke oor die algemeen na wense opgetree. Voorgemelde afwyking van hulle rolle is dus twee uitdagings wat met pedagogiese tolking gepaardgaan. Dit kan die hoof gebied word deur vir die deelnemers meer uitdruklike instruksies te gee dat hulle in die eerste persoon móét tolk en om vir hulle 'n blaaskans tussen onderhoud te gee om eerder waar te neem as om onmiddellik in dieselfde onderhoud 'n nuwe rol te vervul.

Ek as tutor het verskeie male van my rol as Afrikaanse onderhoudvoerder afgewyk deur, ter wille van tydbesparing, Engels as toevlug te gebruik om kommunikasieprobleme te voorspel en te voorkom. Dit is 'n uitdaging van pedagogiese tolking omdat die tutor se rol – in hierdie studie as Afrikaanse onderhoudvoerder – prioriteit moet geniet om die outentisiteit van die interaksie te behou. Dit vorm egter deel van die proses omdat daar altyd studente sal wees wat op so 'n manier vashaak dat die onderhoud nie kan voortgaan tensy die tutor vlugtig in Engels met hulle kommunikeer nie. Dit moet wel minimaal voorkom om te vermy dat die studente met die tale deurmekaar raak.

Die studentesprekers wat slegs Engels magtig behoort te wees, het verskeie male per abuis Afrikaans gepraat, wat 'n uitdaging van pedagogiese tolking uitmaak. Soos uit die derde tutorial blyk, word dié uitdaging uitgeskakel wanneer die partye in die onderhoud met studente in die gehoor uitruil en dus eers op 'n latere stadium hulle tweede rol as studentetolk of studentespreker inneem.

Laastens het die studente in die gehoor soms van hul rol as passiewe luisteraars afgewyk deur met mediumspesifieke terme en name van karakters in te gryp, wat voordelig vir tydbesparing was. Een student het egter 'n taalprobleem reggestel, wat die betrokke studentetolk die geleentheid ontnem het om betekenis te onderhandel en produksie te modifiseer. Dit is die laaste uitdaging van pedagogiese tolking, maar die afleiding is gemaak dat dit uitgeskakel kan word indien al die studente die video in die voorttaakfase kyk.

Soos deur die responsgebaseerde evaluasie bevestig word, het die deelnemers gevolglik bevredigend gehandel deur in interaksie met ander partye in die onderhoude te tree en hulle onderskeidelike rolle suksesvol te vervul.

Uit die individuele antwoorde rakende wat die deelnemers in die tutorial met pedagogiese tolking wil verander, het 38% van deelnemers uitgewys dat die tyd te min was en 19% het uitgewys dat hulle niks sal verander nie omdat alles na wense verloop het. Die grootste uitdaging wat met 'n pedagogiese tolktaak geassosieer word, is dus die tyd wat dit neem om te voltooi. Dit is ongelukkig 'n uitdaging wat nie sommer uitgeskakel kan word nie, maar dit kan na my mening met effektiewe beplanning en implementering wel goed bestuur word. Verdere geldige voorstelle vir verbetering wat deur die deelnemers gemaak is, is die volgende: 'n bykomende ysbreker in die voorttaak, 'n bykomende pedagogiese sigtolktaak in die voorttaak, 'n bykomende groepaktiwiteit in die hooftaak en 'n breuk voor die uitruil in die hooftaakonderhoude. Ek hou dit graag in gedagte vir moontlike toekomstige studies of praktiese lesse met pedagogiese tolking.

100% van die deelnemers se algehele indruk van die tutoriale met pedagogiese tolking was positief. 52% van die deelnemers het klem op pedagogiese tolking as 'n effektiewe en waardevolle onderrigtechniek vir Afrikaanstweedetaalverwerwing geplaas, en die ander 48% van deelnemers het klem op die vernuwende en genotvolle aard van pedagogiese tolking as onderrigtechniek

geplaas. 100% van die deelnemers beveel pedagogiese tolking vir Afrikaanstweedetaalonderrig in hulle klaskamers aan. In die laaste oop vraag in die vraelys skryf hulle dat pedagogiese tolking waardevol vir Afrikaanse begrip, woordeskat, uitspraak, selfvertroue sowel as algemene Afrikaanse taalvaardighede is. Hulle noem verder dat dié tegniek 'n eenvoudige, interaktiewe, genotvolle en stresvrye manier is om Afrikaans in konteks te gebruik. Soos blyk uit die leerdergebaseerde evaluasie, beskou al die deelnemers aan die huidige studie dus pedagogiese tolking as 'n waardevolle onderrigegniek vir Afrikaanstweedetaalverwerwing.

4.3 Samevatting

In die eerste afdeling van die resultate en ontleding van die transkripsies is die gebruik van verskeie interaksiestrategieë geïdentifiseer. Bevestigingskontrole is die gewildste strategie, gevolg deur uitlokking, omwerkings, metatalige verduideliking en korreksies, en begripskontrole. Verder het die gebruik van veelvuldige interaksiestrategieë dikwels voorgekom, wat uiters effektief vir betekenisonderhandeling en gemodifiseerde produksie is.

Die tweede afdeling in die bespreking van die resultate en ontleding van die transkripsies het op rolvulling gefokus. Die studentetolke het soms in verkeerde taal gepraat of verkeerdelik in die derde persoon getolk, die Afrikaanse tutor het soms Engels as toevlug gebruik om te kommunikeer, en die Engelse studentesprekers het talle male verkeerdelik Afrikaans gepraat. Dit is uitdagings wat met die gebruik van pedagogiese tolking gepaardgaan. Die studente in die gehoor het soms ingegryp om mediumsiesifieke terme en name te gee, wat voordelig vir tydbesparing is.

Uit die resultate en ontleding van die vraelyste wat ná afloop van die tutoriale ingevul is, word die deelnemers se indruk van die drie tutoriale in tabel- of grafiekvorm met 'n kort bespreking óf slegs in 'n kort bespreking aangetoon.

Op grond van vraag 1-4 se data is die meeste deelnemers tweedetaalsprekers van Afrikaans met gemiddelde of goeie spraakvaardighede wat luister- of spraakvaardighede as die belangrikste taalvaardighede beskou en reken dat Afrikaanse kommunikasie- en spraakvaardighede meer aandag kan geniet. Vraag 5-8 het bepaal dat die meeste deelnemers die voortaan met pedagogiese sigtolking effektief gevind het, en die hoofaan met pedagogiese skakeltolking met min struikelblokke en spanning geniet het. Vraag 9-11 se data toon dat die meeste deelnemers

pedagogiese tolking as interaksie as behulpsaam vir Afrikaanse begrip, produksie en samewerking ag. In vraag 12-15 is bepaal dat al die deelnemers pedagogiese tolking se waarde vir Afrikaanse begrip en woordeskat erken, en die meeste deelnemers het gemerk dat pedagogiese tolking waarde vir Afrikaanse uitspraak en selfvertroue in spraakvaardighede inhou. In vraag 16-19 word geopenbaar dat al die deelnemers die instruksies maklik gevolg het, en dat hul gunstelingelement die interaksie en ontspanne atmosfeer was. Elke deelnemer het klem op waarde, vernuwing of genot gelê. In vraag 20 dui al die deelnemers aan dat hul pedagogiese tolking vir gereelde gebruik in die Afrikaanstweedetaalklasskamer aanbeveel vir die bevordering van Afrikaanse begrip, woordeskat, uitspraak en selfvertroue in spraakvaardighede.

In die laaste afdeling van hierdie hoofstuk is die resultate van die transkripsies in oorleg met die resultate van die vraelyste bespreek.

Die gevolgtrekking van die bevindinge soos verkry uit die bespreking word in die volgende hoofstuk uitgelig.

Hoofstuk 5: Gevolgtrekking

5.1 Inleiding

In dié hoofstuk word die bevindinge van hierdie studie gegee wat met 'n gevallestudie empiries ondersoek ingestel het na die gebruik van pedagogiese tolking as onderrigtegniek vir Afrikaanstweedetaalverwerwing.

Die empiriese ondersoek is ontwerp om pedagogiese tolking in 'n taakgebaseerde raamwerk vir Afrikaanstweedetaalverwerwing by universiteitstudente te ondersoek. Drie taakgebaseerde tutoriale is opgestel en met 21 Afrikaanse Taalverwerwing-studente aan die Universiteit Stellenbosch uitgevoer. Die betrokke interaksies tussen die studente onder mekaar en tussen die tutor en die studente sowel as die vraelysresultate is ontleed en die bepaalde waardes en uitdagings wat daarmee gepaardgaan, is bespreek.

Daar is op die volgende oorkoepelende navorsingsvraag toegespits:

Hoe werkbaar is pedagogiese tolking vir die doel van interaksie in universiteitstudente se Afrikaanse Taalverwerwing-klaskamer en watter waarde en uitdagings al dan nie hou dit vir Afrikaanstweedetaalverwerwing in?

5.2 Teoretiese raamwerk en metodologie

Twee teoretiese raamwerke is geraadpleeg om die navorsingsvraag te beantwoord, naamlik pedagogiese tolking as onderrigtegniek (afdeling 2.3) en die tweedetaalverwerwingsteorie (afdeling 2.4), spesifiek taakgebaseerde taalonderrig met die interaksiebenadering as basis. Die soorte tolking wat die gereeldste vir taalonderrig aangewend word, is sigtolking en skakeltolking. Die raamwerk *tolking as interaksie* in Tolkwetenskap is met die interaksiebenadering in tweedetaalverwerwing versoen, genaamd *pedagogiese tolking as interaksie* (afdeling 2.3.2). Die interaksiebenadering (afdeling 2.4.1) is die teoretiese basis van taakgebaseerde taalonderrig wat bepaal dat taal deur middel van invoer, interaksie en produksie verwerf word. Taakgebaseerde taalonderrig (afdeling 2.4.2) plaas 'n fokus op die voltooiing van take as aktiwiteite wat voordelig vir taalverwerwing is. *Fokus op vorm* bied 'n manier om aandag aan grammatika te skenk, wat betekenisonderhandeling, interaksiestrategieë en gemodifiseerde produksie as prosedures insluit.

Met behulp van die teoretiese raamwerke is die gevallestudie met deelnemende aksienavorsing (afdeling 3.4.1) en 'n gemengde navorsingsmetode (afdeling 3.4.2) uitgevoer. Die kwalitatiewe navorsing was die gebruik van deelnemerwaarneming met klankopnames om pedagogiese tolking as interaksie in die hoofaak te beskryf. Die klankopnames is volledig getranskribeer en 'n waarnemingsgids is geskep om responsgebaseerde mikro-evaluering met 'n klem op interaksie en rolvervulling uit te voer. Die kwantitatiewe navorsing was die gebruik van vraelyste om leerdergebaseerde mikro-evaluering uit te voer en die studente se perspektief op pedagogiese tolking te bepaal. Die tutoriale en take (afdeling 3.4.4) is in 'n taakgebaseerde raamwerk aangebied met onderskeidelik animasiefilms, foto-animasiefilms en reekse as temas. Die voortaan se drie aktiwiteite was 'n breinkaart as 'n dinkskrumssessie, pedagogiese sigtolking van onderskrifte en 'n video-onderhoud met die karakter Shrek. Die hoofaak was pedagogiese skakeltolking met rolspel waar ek as Afrikaanse tutor onderhoude met Engelse karakters (die studentesprekers) gevoer het wat die studentetolk moes bemiddel. Die nataakfase is weens Covid-19-maatreëls verwyder; die tutoriale is met die invul van die vraelyste afgesluit.

5.3 Bevindinge

Die gebruik van verskeie interaksiestrategieë het in die bespreking van die transkripsies (afdeling 4.2.1) van die onderhoude voorgekom en het met betekenisonderhandeling en gemodifiseerde produksie, naamlik bevestigingskontrole, uitlokking, omwerkings, begripskontrole, metatolking, verduideliking en korreksies, en veelvuldige interaksiestrategieë in een interaksie gepaardgegaan. Die deelnemerperspektief op pedagogiese tolking as interaksie bevestig ook die werkbaarheid van die tegniek vir begrip, produksie en samewerking.

Met betrekking tot rolvervulling, het die studentetolke grotendeels na wense opgetree buiten enkele gevalle toe die verkeerde taal per abuis gepraat is en toe Afrikaanse tolkbeurte in die derde persoon gegee is. Ek, die tutor, het ook dikwels van my rol as Afrikaanse onderhoudvoerder afgewyk deur Engels as toevlug te gebruik, en die Engelse studentesprekers het dikwels per abuis Afrikaans gepraat. Laastens het die studente in die gehoor soms van hulle rol as passiewe luisteraars afgewyk deur met mediumspeifieke terme en name van karakters in te gryp. Een student het egter 'n taalprobleem reggestel deur die korrekte Afrikaanse term te gee. Hoewel

hierdie gevalle van rolafwykings uitdagings vir die gebruik van pedagogiese tolking inhou, is daar bepaal dat dit bestuur en uiteindelik uitgeskakel kan word.

Volgens die deelnemersperspektief in die bespreking van die vraelysresultate (afdeling 4.2.2) is die hoeveelheid tyd wat dit neem om te voltooi die grootste uitdaging wat met 'n pedagogiese tolktaak gepaardgaan. Ander relevante voorstelle vir verbetering – soos uitgewys deur die deelnemers – is 'n bykomende ysbreker en pedagogiese sigtolktaak in die voortaan, sowel as 'n bykomende groepaktiwiteit in die hoofaan en 'n breuk voor die uitruil in die onderhoude. Die deelnemers het wel aangedui dat die instruksies van die taak eenvoudig was om te volg en dat hulle voorbereid vir elke nuwe taak gevoel het. Dit is ook ooglopend uit die transkripsies en die vraelysdata dat die studente die hoofaan met pedagogiese skakeltolking as rolspel geniet het en dit relatief maklik en stresvry voltooi het.

Al die deelnemers se algehele indruk van pedagogiese tolking was positief. Klem is geplaas op pedagogiese tolking as 'n effektiewe, eenvoudige, interaktiewe, stresvrye, vernuwende en genotvolle onderrigtechniek wat waarde vir Afrikaanstweedetaalverwerwing inhou. Deelnemers noem dat pedagogiese tolking waardevol vir Afrikaanse begrip, woordeskat, uitspraak, selfvertroue sowel as algemene Afrikaanse taalvaardighede is en hulle beveel dit vir gereelde gebruik in die taalklaskamer aan.

5.4 Slot

Pedagogiese tolking is uiters werkbaar vir die doel van interaksie in universiteitstudente se Afrikaanse Taalverwerwing-klaskamer omdat die gebruik van verskeie interaksiestrategieë met betekenisonderhandeling gepaardgaan en tot gemodifiseerde produksie lei. Dit hou waarde vir Afrikaanse begrip, woordeskat, uitspraak en selfvertroue in Afrikaanse spraakvaardighede in. Daar het minimale uitdagings rakende afwykings van rolvervulling ontstaan, wat met meer uitdruklike instruksies en enkele aanpassings aan die ontwerp van die taak beter bestuur kan word. Al die deelnemers het aangetoon dat pedagogiese tolking 'n waardevolle, genotvolle en vernuwende onderrigtechniek vir Afrikaanstweedetaalverwerwing is en hulle beveel dit vir gereelde gebruik aan. Derhalwe was die uitvoer van my empiriese ondersoek 'n sukses.

Daar is verskeie moontlikhede vir verdere navorsing wat uit hierdie studie kan spruit:

- Toetsing kan uitgevoer word om konkrete bewyse te kry dat pedagogiese tolking waarde vir Afrikaanstweedetaalverwerwing inhou.
- Pedagogiese tolking kan met 'n ander onderrigtegniek in 'n eksperimentele ontwerp vergelyk word, byvoorbeeld pedagogiese vertaling.
- Ondersoek kan ingestel word na die werkbaarheid van pedagogiese tolking vir die verwerwing van 'n ander tweede taal, soos 'n ander inheemse Afrikataal of Nederlands.
- Pedagogiese tolking se moontlike waarde vir ander doeleindes as kommunikasie en interaksie moenie oor die hoof gesien word nie; in Suid-Afrika is daar 'n fokus op voorgeskrewe werk, en daar kan dus gekyk word na hoe pedagogiese tolking by 'n tradisionele sillabus kan inskakel en bystand vir byvoorbeeld grammatika-onderrig bied.

Pedagogiese tolking is 'n relatief nuwe taalonderrigtegniek en ek beveel dit vir navorsers aan om dié belowende tegniek se potensiaal verder te ontgin.

Bronnelys

- Ahmed, A. & Lenchuck, I. 2020. Making Sense of Task-based Language Teaching in the Omani EFL Context. *Asian EFL Journal*, 3(24):6-26.
- Akbari, A. 2017. Needed Skills and Strategies to Improve the Efficiency of Sight Translation in Classroom Context. *Trans-kom*, 10(1):22-44.
- Almalki, S. 2016. Integrating Quantitative and Qualitative Data in Mixed Methods Research: Challenges and Benefits. *Journal of Education and Learning*, 5(3):288-296.
- Ampatuan, R.A. & San Jose, A.E. 2016. Role-play as an Approach in Developing Students' Communicative Competence. *International Journal for Innovation Education and Research*, 4(1):18-24.
- Angelelli, C.V. 2000. Interpretation as a Communicative Event: A Look Through Hymes' Lenses. *Meta*, 45(4):580-592.
- Atay, D. 2006. Teachers' Professional Development: Partnerships in Research. *TESL-EJ*, 10(2):1-15.
- 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):248-281.
- Baškarada, S. 2014. Qualitative Case Study Guidelines. *The Qualitative Report*, 19(40):1-25.
- Baxter, P. & Jack, S. 2008. Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4):544-559.

- Berkowitz, P. 2017. *Strong Language: What Do Matric Results Tell Us about Language Policy in Basic Education?* [Intyds].
Beskikbaar: <https://paulberkowitz.co.za/strong-language-what-do-matric-results-tell-us-about-language-policy-in-basic-education/> [2020, 20 Januarie].
- Bhandari, L.P. 2020. Task-based Language Teaching: A Current EFL Approach. *Advances in Language and Literary Studies*, 11(1):1-5.
- Bruton, K. 1985. Consecutive Interpreting: The Theoretical Approach, in N. Thomas & R. Towell (reds.). *Interpreting as a Language Teaching Technique*. Londen: Sentrum vir Inligting oor Taalonderrig en Navorsing. 19-42.
- Bryman, A. 2006. Integrating Quantitative and Qualitative Research: How Is It Done? *Qualitative Research*, 6(1):97-113.
- Burns, A. 2010. *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. Londen/New York: Routledge.
- Calvert, M. & Sheen, Y. 2015. Task-based Language Learning and Teaching: An Action Research Study. *Language Teaching Research*, 19(2):226-244.
- Carreres, A. 2014. Translation as a Means and as an End: Reassessing the Divide. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1):123-135.
- Carreres, A. & Noriega-Sánchez, M. 2011. Translation in Language Teaching: Insights from Professional Translator Training. *The Language Learning Journal*, 39(3):281-297.
- Čeňková, I. 2015. Sight Interpreting/Translation, in F. Pöchhacker (red.). *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. Londen: Routledge. 374-375.

- Creswell, J.W. 2014. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4de uitgawe. Londen: Sage.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. 2011. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 2de uitgawe. Kalifornië: Sage.
- Da Glória, M. & Tavares, G. 2007. The Output Hypothesis, the L2 Teacher, and the Speaking Skill. *The ESPecialist*, 28(2):185-210.
- Diriker, E. 2015. Conference Interpreting, in F. Pöchhacker (red.). *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. Londen/New York: Routledge. 78-82.
- Dorathy, A.A. & Mahalakshmi, S.N. 2011. Second Language Acquisition Through Task-based Approach – Role-play in English Language Teaching. *English for Specific Purposes World*, 11(33):1-7.
- Dörnyei, Z. 2010. *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. 2de uitgawe. New York: Routledge.
- Duff, A. 2012. How to Carry Out Case Study Research, in A. Mackey & S. Gass (reds.). *Research Methods in Second Language Acquisition*. Oxford: Wiley-Blackwell. 95-116.
- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2016. *Focus on Form: A Critical Review* [Intyds].
Beskikbaar:
https://www.researchgate.net/publication/294106003_Focus_on_form_A_critical_review
[2020, 28 Mei].
- Ellis, R. 2017. Position Paper: Moving Task-based Language Teaching Forward. *Language Teaching*, 50(4):507-526.

Ellis, R. 2018. *Reflections on Task-based Language Teaching*. Londen: Multilingual Matters.

Ellis, R. & N, Shintani. 2014. *Exploring Language Pedagogy Through Second Language Acquisition Research*. Londen/New York: Routledge.

Fatollahi, M. 2016. Applying Sight Translation as a Means to Enhance Reading Ability of Iranian EFL Students. *English Language Teaching*, 9(3):153-159.

Felberg, T.R. & Nilsen, A.B. 2017. Exploring Semiotic Resources in Sight Translation. *The Journal of Specialised Translation*, 28:230-249.

Gass, S.M. & Mackey, A. 2015. Input, Interaction, and Output in Second Language Acquisition, in B. Van Platten & J. Williams (reds.). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New York: Routledge. 180-206.

Gass, S.M. & Selinker, L. 2008. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Londen/New York: Routledge.

Gass, S.M., Abbuhl, R. & Mackey, A. 2012. Interactionist Approach, in S.M. Gass & A. Mackey (reds.). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. Londen/New York: Routledge. 7-23.

Gass, S.M., Mackey, A. & Pica, T. 1998. The Role of Input and Interaction in Second Language Acquisition: Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal*, 82(3):299-307.

Gavioli, L. 2015. Turn-taking, in F. Pöchhacker (red.). *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. Londen: Routledge. 428-430.

- Ghiselli, S. 2021. Cognitive Processes and Interpreting Expertise: Autonomous Exercise of Master's Students, in J. Pinto & N. Alexandre (reds.). *Multilingualism and Third Language Acquisition: Learning and Teaching Trends*. 3-23.
- Gile, D. 2009. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- González Davies, M. 2004. *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Goo, J. & Mackey, A. 2013. The Case Against the Case Against Recasts. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(1):127-165.
- Greeff, M. 2020. COVID-19 Research Risk Assessment and Management Approach (weergawe 2), 17 Julie. Universiteit Stellenbosch.
- Hancock, D.R. & Algozzine, B. 2006. *Doing Case Study Research: A Practical Guide for Beginning Researchers*. New York: Teachers College Press.
- Hanstock, J. 1985. Liaison Interpreting Problems Specific to French, in N. Thomas & R. Towell (reds.). *Interpreting as a Language Teaching Technique*. Londen: Sentrum vir Inligting oor Taalonderrig en Navorsing. 52-56.
- Hild, A. 2015. Mixed Methods Research, in F. Pöchhacker (red.). *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. Londen: Routledge. 262-263.
- Hill, S. 2009. Testing Liaison Interpreters, in H.M. Lesch (red.). *Interpreting Reader – A Selection of Essays*. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch. 69-74.
- Hilli, C. 2020. Distance Teaching in Small Rural Primary Schools: A Participatory Action Research Project. *Educational Action Research*, 28(1):38-52.

- Holmes, J. 1972. The Name and Nature of Translation Studies. *Translated! Papers in Literary Translation and Translation*. Amsterdam: Rodopi.
- Hsieh, E. 2003. *The Importance of Liaison Interpreting in the Theoretical Development of Translation* [Intyds].
Beskikbaar:
https://www.researchgate.net/publication/228808293_The_importance_of_liaison_interpreting_in_the_theoretical_development_of_translation_studies [2020, 10 April].
- Inoue, I. & Candlin, C.N. 2015. Applying Task-based Learning to Translator Education: Assisting the Development of Novice Translators' Problem-solving Expertise. *Translation and Interpreting Studies*, 10(1):58-86.
- Ivankova, N. & Wingo, N. 2018. Applying Mixed Methods in Action Research: Methodological Potentials and Advantages. *American Behavioral Scientist*, 62(7):978-997.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. & Turner, L.A. 2007. Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2):112-133.
- Källkvist, M. 2013. Languaging in Translation Tasks Used in a University Setting: Particular Potential for Student Agency? *The Modern Language Journal*, 97(1):217-238.
- Keith, H.A. 1985. Liaison Interpreting as a Communicative Language-learning Exercise, in N. Thomas & R. Towell (reds.). *Interpreting as a Language Teaching Technique*. Londen: Sentrum vir Inligting oor Taalonderrig en Navorsing. 1-12.
- Kotzé, H. 2014. Educational Interpreting: A Dynamic Role Model. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 43:127-145.
- Kramsch, C. 2020. Translating Experience in Language Teaching Research and Practice. *Applied Linguistics*, 41(1):30-51.

- Krapivkina, O. 2018. Sight Translation and its Status in the Training of Interpreters and Translators. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7(3):695-704.
- Krashen, S.D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Kalifornië: Pergamon Press.
- La Sala, M.C. 2008. *Liaison Interpreting as a Teaching Technique for Italian*. Referaat gelewer by Transitions and Connections-kongres. 8-9 Julie [Intyds].
Beskikbaar: <http://www.las.ac.uk/resources/paper/3231> [2020, 20 Maart].
- Lambert, C. 2020. Frameworks for Using Tasks in Second Language Instruction, in C. Lambert & R. Oliver (reds.). *Using Tasks in Second Language Teaching: Practice in Diverse Contexts*. Perth: Multilingual Matters. 13-30.
- Lambert, S. 2004. Shared Attention During Sight Translation, Sight Interpretation and Simultaneous Interpretation. *Meta*, 49(2):294-306.
- Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. 2011. *Techniques & Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Layton, A.R. 1985. Interpreting and the Communicative Approach, in N. Thomas & R. Towell (reds.). *Interpreting as a Language Teaching Technique*. Londen: Sentrum vir Inligting oor Taalonderrig en Navorsing. 69-78.
- Lederer, M. 2005. *Translation: The Interpretive Model*. Manchester: St Jerome.
- Lee, S. 2005. Training Young Learners in Meaning Negotiation Skills: Does it Help?, in C. Edwards & J. Willis (reds.). *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching*. 103-112.
- Li, D. 2013. Teaching Business Translation. *The Interpreter and Translator Trainer*, 7(1):1-26.

- Lightbown, P.M. & Spada, N. 2013. *How Languages are Learned*. 4de uitgawe. Oxford: Oxford University Press.
- Lim, P. 2007. *Action Research for Teachers: A Balanced Model*. Referaat gelewer by Redesigning Pedagogy: Culture, Knowledge and Understanding-kongres. 28-30 Mei, Singapoer.
- Linell, P. 2003. What is Dialogism? Aspects and Elements of a Dialogical Approach to Language, Communication and Cognition. Lesing oorspronklik aangebied by Växjö Universiteit, Oktober 2000. 2-23.
- Lo, S. 2019. Translation for Communicative Purposes: Engendering Class Discussions with L1-L2 Translation Tasks. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 5(2):185-209.
- Loewen, S. 2012. The Role of Feedback, in S.M. Gass & A. Mackey (reds.). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. Londen/New York: Routledge. 24-40.
- Loewen, S. 2015. *Introduction to Instructed Second Language Acquisition*. Londen/New York: Routledge.
- Loewen, S. & Sato, M. 2018. State-of-the-Art Article: Interaction and Instructed Second Language Acquisition. *Language Teaching*, 51(3):285-329.
- Long, M.H. 1996. The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition, in W. Ritchie & T. Bhatia (reds.). *Handbook of Research on Second Language Acquisition*. New York: Academic Press. 413-468.
- Long, M.H. 2015. *Second Language Acquisition and Task-based Language Teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell.

- Long, M.H. 2016. In Defense of Tasks and TBLT: Nonissues and Real Issues. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36:5-33.
- Mason, I. 2009. Dialogue Interpreting, in M. Baker & G. Saldanha (reds.). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Londen/New York: Routledge. 81-84.
- Maxwell, J.A. 2005. *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. 2de uitgawe. Kalifornië: Sage.
- McDonough, K. 2006. Action Research and the Professional Development of Graduate Teaching Assistants. *Modern Language Journal*, 90(1):33-47.
- Meyer, C.B. 2001. A Case in Case Study Methodology. *Field Methods*, 13(4):329-352.
- Munday, J. 2016. *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*. Londen/New York: Routledge.
- Munro, J. 1999. Interpreting as a Teaching Tool. *Language Learning Journal*, 20(1):3-7.
- Nasrollahi, M.A., Krish, P. & Noor, N.M. 2012. Action Research in Language Learning. *Procedia*, 47:1874-1879.
- Nassaji, H. & Fotos, S. 2011. *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. Londen: Routledge.
- Nava, A. & Pedrazzini, L. 2018. *Second Language Acquisition in Action: Principles from Practice*. Londen/New York: Bloomsbury.
- Nel, J., Le Cordeur, M. & Kese, P. 2019. Taal en Praktyk: 'n Gevallestudie oor Afrikaans Eerste Addisionele Taal by Graad 4-leerders in 'n Meertalige Skool. *LitNet Akademies*, 16(3):591-620.

- Nilsen, A.B. & Monsrud, M. 2015. Reading Skills for Sight Translation in Public-Sector Services. *Translation & Interpreting*, 7(3):10-20.
- Nolan, J. 2005. *Interpretation: Techniques and Exercises*. Toronto: Multilingual Matters.
- Nunan, D. 1992. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 2004. *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Obidina, V.V. 2015. Sight Translation: Typological Insights into the Mode. *Humanities & Social Sciences*, 1(8):91-98.
- Pan, J. 2016. Linking Classroom Exercises to Real-life Practice: A Case of Situated Simultaneous Interpreting Learning. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(1):107-132.
- Perez, I. 2016. *Interpreting*. Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies [Intyds].
Beskikbaar: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/316> [2020, 10 Februarie].
- Perez-Luzardo, J. 2015. Pre-interpreting Exercises, in F. Pöchhacker (red.). *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. Londen: Routledge. 317-318.
- Phelan, M. 2001. *The Interpreter's Resource*. Sydney: Multilingual Matters.
- Pienaar, M. & Cornelius, E. (reds.). 2018. *Interpreting Terminology*. Stellenbosch: African Sun Media.
- Pöchhacker, F. 2015. Interpreting, in F. Pöchhacker (red.). *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. Londen: Routledge. 198-200.
- Pöchhacker, F. 2004. *Introducing Interpreting Studies*. Londen: Routledge.

- Popovic, R. 2007. *The Place of Translation in Language Teaching* [Intyds].
Beskikbaar: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-place-of-translation-in-Language-Teaching-Popovic/23dd1269112b49895a2e674b8d025355d314def4>
[2020, 25 Februarie].
- Prieto-Arranz, J. 2002. Liaison Interpreting in the EFL Classroom: A Case Study. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 15:207-228.
- Pym, A. 2013. *Translation and Language Learning: The Role of Translation in the Teaching of Languages in the European Union*. Luxemburg: EU Publications.
- Pym, A. 2016. *Nineteenth-century Discourses on Translation in Language Teaching* [Intyds].
Beskikbaar: https://www.researchgate.net/publication/305587778_Nineteenth-century_discourses_on_translation_in_language_teaching [2020, 12 April].
- Pym, A. 2018. Where Translation Studies Lost the Plot: Relations with Language Teaching. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(2):203-222.
- Ragni, V. 2018. Didactic Subtitling in the Foreign Language Classroom: Improving Language Skills Through Task-based Practice and Form-Focused Instruction. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(1):9-29.
- Rido, A. 2011. *Language Learning Through Interpreting and Translation: Highlighting Students' Experiences*. Referaat gelewer by die 58ste TEFLIN Internasionale Kongres. 3-5 November, Semarang.
- Rothmann, A. 2016. Die Gebruik van Letterkunde vir die Onderrig en Leer van Afrikaans as Addisionele Taal op Skool binne 'n Taakgebaseerde Benadering. Ongepubliseerde meesterstesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

- Sandrelli, A. 2001. Teaching Liaison Interpreting: Combining Tradition and Innovation, in I. Mason (red.). *Triadic Exchanges – Studies in Dialogue Interpreting*. Londen: St Jerome. 173-196.
- Savignon, S.J. 2018. Communicative Competence. The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching. [Intyds]. Beskikbaar: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118784235.eelt0047> [2020, 25 Junie].
- Seedhouse, P. 1999. Task-based Interaction. *ELT Journal*, 53(3):149-156.
- Shafiei, S., Tavakoli, M. & Dastjerdi, H.V. 2019. Employing Consecutive Interpreting Techniques Through Task-based Approach: A Case of Iranian Learners. *SKASE Journal of Translation and Interpretation*, 12(1):48-67.
- Skehan, P. 1996. A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. *Applied Linguistics*, 17:38-62.
- Slatyer, H. 2015. Action Research, in F. Pöchhacker (red.). *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. Londen: Routledge. 5-6.
- Smirnov, S. 1997. An Overview of Liaison Interpreting. *Perspectives: Studies in Translatology*, 5(2):211-225.
- Soler, E.A. 2007. Fostering EFL Learners' Awareness of Requesting Through Explicit and Implicit Consciousness-Raising Tasks, in M. García Mayo (red.). *Investigating Tasks in Formal Language Learning*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters. 221-241.
- Song, S.Z. 2010. Skill Transfer from Sight Translation to Simultaneous Interpreting: A Case Study of an Effective Teaching Technique. *International Journal of Interpreter Education*, 2(1):120-134.

- Swain, M. 1985. Communicative Competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development, in S. Gass & C. Madden (reds.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House. 235-253.
- Takimoto, M. & Hashimoto, H. 2010. An “Eye-Opening” Learning Experience: Language Learning Through Interpreting and Translation. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 7(1):86-95.
- Thomas, N. & Towell, R (reds.). 1985. *Interpreting as a Language Teaching Technique*. Londen: Sentrum vir Inligting oor Taalonderrig en Navorsing.
- Van der Merwe, K. 2019. Interpreting as a Technique in Teaching Afrikaans Second Language. Ongepubliseerde honneursnavorsingswerkstuk. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Van Dyk, J. 2009. Language Learning Through Sight Translation, in A. Witte, T. Harden & A.R. de Oliveira Harden (reds.). *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Bern: Peter Lang. 203-214.
- Vermes, A. 2010. Translation in Foreign Language Teaching: A Brief Overview of Pros and Cons. *Eger Journal of English Studies*, 10:83-93.
- Viaggio, S. 1995. The Praise of Sight Translation. *The Interpreter’s Newsletter*, 6:33-42.
- Vogrinc, J. & Zuljan, M.V. 2009. Action Research in Schools – An Important Factor in Teachers’ Professional Development. *Educational Studies*, 35(1):53-63.
- Wadensjö, C. 1995. Dialogue Interpreting and the Distribution of Responsibility. *Hermes, Journal of Linguistics*, 14:111-131.
- Wadensjö, C. 1998. *Interpreting as Interaction*. Londen/New York: Longman.

- Wadensjö, C. 2009. Community Interpreting, in M. Baker & G. Saldanha (reds.). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Londen/New York: Routledge. 43-48.
- Wadensjö, C. 2015. Non-rendition, in F. Pöchhacker (red.). *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. Londen: Routledge. 279.
- Wallace, M.J. 2001. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Waluyo, B. 2019. Task-based Language Teaching and Theme-based Role-Play: Developing EFL Learners' Communicative Competence. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 16(1):153-168.
- Willis, D. & Willis, J. 2007. *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Xiangdong, L. 2014. Sight Translation as a Topic in Interpreting Research: Progress, Problems and Prospects. *Across Languages and Cultures*, 15(1):67-89.
- Xiuzhi, L. 2008. Task-based Approach to Teach Interpreting to Undergraduates Majoring in English. *Celea Journal*, 31(2):28-35.
- Yin, R.K. 2014. *Case Study Research: Design and Methods*. 5de uitgawe. Londen: Sage.
- Zhang, T. & Wu, Z. 2016. The Impact of Consecutive Interpreting Training on the L2 Listening Competence Enhancement. *English Language Teaching*, 10(1):72-83.

Addendum A: Transkripsies

Tutoriaal 1 met deelnemers 1A-1D

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

Tutor: Olaf, hoe lyk 'n tipiese oggend in jou lewe?

1D: Olaf, what does a typical morning look like in your life?

Olaf: Well, I like to play in the snow and to follow Anna and Elsa around.

1D: Wel, ek hou daarvan om in die sneeu te speel en vir Anna en Elsa rond te volg.

Tutor: Mmm, wie is jou beste vriend of vriendin en hoekom?

1D: Who is your best friend or fr- ... who is your best friend and why?

Olaf: Sven, because he is not irritated with me.

1D: Sven, want hy is nie ... word nie geïrriteerd met my nie.

Tutor: Wat was jou grootste avontuur nog?

1D: What's been your biggest adventure?

Olaf: When I saved the town and Anna and Elsa.

1D: Wanneer ek die ... toe ek die um dorp gered het en Anna en Elsa.

Tutor: Wat doen jy graag vir pret met Anna en Elsa?

1D: What do you like doing for fun with Anna and Elsa?

Olaf: I like playing in the snow with them and building snowmen.

1D: Ek hou daarvan om in die sneeu te speel en sneeumanne te bou.

Tutor: Wat is jou gunstelingseisoen dan en hoekom?

1D: What is your favourite season and why?

Olaf: Ironically, it's summer.

1D: Ironies is dit somer.

[lag]

Tutor: Hoekom?

1D: Why?

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

[lag]

1D: Ek hou van die son op my ... vel al melt ek weg ... smelt ek weg.

Tutor: Vertel vir my van jou tuisdorp, of waar jy bly.

1D: Tell me about your hometown, or where you live.

Olaf: I live in a very cold snowhouse with Sven.

1D: Ek bly in 'n baie koue huis met Sven.

Tutor: Wie maak die kos, jy of Sven?

1D: Who makes the food, you or Sven?

Olaf: Sven makes the food, I'm very lazy.

[lag]

1D: Sven maak die kos, ek is baie lui.

Tutor: Wat is jou gunstelingdis wat hy maak?

1D: What's your favourite meal that he makes?

Olaf: I love his ice cream.

[lag]

1D: Ek hou baie van sy roomys.

Tutor: Hoe maak hy roomys?

1D: How does he make ice cream?

Olaf: He uses milk and snow.

[lag]

1D: Hy gebruik melk en sneeu.

Tutor: Wat gebruik hy vir ... smaak?

1D: What does he use for taste?

Olaf: Some cinnamon and ... strawberries.

1D: Umm, so 'n bietjie aarbeie en ... kaneel.

Tutor: As jy enige ander land kon besoek, watter land sal dit wees en hoekom?

1D: If you could visit any country, what country would you visit and why?

Olaf: I would love to visit Brazil ... cause that's the only country I can spell.

[lag]

1D: Ek sal *love* om te *visit* Brazil, want dis die enigste land wat ek kan spel.

Tutor: Wat wil jy doen in Brazil?

1D: Ek wil dit gaan ... besoek.

Tutor: Sal jy jousef as avontuurlustig beskryf?

1D: Would you describe yourself as ad- ... adventurous?

Olaf: Yes yes, I enjoy going on trips with Sven and Anna and Elsa. Like I said before, I saved the town with them.

1D: Ek hou daarvan om op *trips* te gaan met Anna en Elsa. Ek het vergeet wat anders ...

Tutor: *Trips*?

1D: Ummm ... ummm ... avonture.

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

Tutor: Donkey, noem drie woorde wat jou persoonlikheid beskryf.

1B: Donkey, name three words that describes your personality.

Donkey: Adventurous, dumb and loud.

1B: Avontuurlik, dom en ... haaaard?

Tutor: Avontuurlustig?

1B: Ja ja, avontuurlustig en hy praat baie hard.

Tutor: Wie is jou beste vriend en hoekom?

1B: Who is your best friend and why?

Donkey: *My beste* ... my best friend is Shrek because I can annoy him, and he loves me.

1B: My beste vriend is Shrek, want ek kan op sy senuwees werk en ek is baie lief vir hom.

Tutor: En hy's lief vir jou ook?'

1B: Uuhhh somtyds.

[lag]

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

1B: What makes you happy?

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

1B: Donkey, kan jy Afrikaans praat?

Donkey: Oh goodness!

[lag]

Donkey: Playing in the mud and eating bugs.

1B: Om in die modder te speel en goggas te eet.

Tutor: Hoe lyk 'n tipiese aand in jou lewe?

1B: What does a typical night in Donkey's life look like?

Donkey: Um, I like going out and rolling in the mud and singing to Shrek.

1B: Ek hou van in die modder rond te rol, um om uit te gaan en vir Shrek te sing.

Tutor: Watse tipe liedjies sing jy vir Shrek?

1B: What type of songs do you sing to Shrek?

Donkey: My ... my favourite song is *I believe*. So, I sing only that song.

1B: My gunstelingliedjie is *I believe*, so ek sing net daardie liedjie.

Donkey: Over and over.

1B: Oor en oor.

Tutor: As jy met iemand anders ... iemand in 'n ander flik kon vriende wees, wie sal dit wees en hoekom?

1B: If you could be friends with someone from another film, who would you choose?

Donkey: Um, it would probably be ... uhhh the kid from *Monster's Inc* ...

Tutor: Boo?

Donkey: Boo, it would be Boo because ... or I would be friends with Boo because she's adorable and she looks like fun.

1B: Ek sal vriende wees met Boo van *Monster's Inc*, want sy lyk soos baie pret en ek het vergeet wat die res was ...

Tutor: Baie oulik?

1B: Oulik ja, sy's baie oulik.

[lag]

Tutor: Wat maak jou jaloers?

1B: What makes you jealous?

Donkey: When Shrek talks to Fiona, because I don't like her at all.

[lag]

1B: Wanneer Shrek met Fiona praat, want ek hou glad nie van haar nie.

Tutor: Het jy al dit met Fiona bespreek?

1B: Have you told Fiona that you don't like her yet?

Donkey: Several times, but she doesn't care.

1B: Ek het al ... ek het dit al vir haar oor en oor gesê, maar sy *worry* ... sy luister nie vir my nie.

Tutor: Dink jy sy neem jou ernstig genoeg op?

1B: Do you think Fiona takes you serious?

Donkey: Probably not, because of who I am, but ... we go on.

1B: Seker nie, um ... want ek is 'n baie ... gesellige mens, ek hou van grappe maak, maar dis oukei. Dit pla nie vir my nie.

Tutor: Hoe lyk jou perfekte troue met Dragon?

1B: What does your perfect wedding with Dragon look like?

Donkey: *Um, ons gaan in die modder wees ... why do I keep doing this?! Um, everyone is going to be in the mud and all the kids are going to be there and there's going to be a lot of food.*

1B: Daar gaan baie kos wees, almal gaan in die modder sit, en al die kinders gaan ook daar wees.

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

Tutor: Nala, hoe sal jy jou persoonlikheid beskryf?

1A: Nala, how would you describe your personality?

Nala: Um, I would describe my personality as brave, courageous and strong.

1A: Um, ek sal my persoonlikheid beskryf as braaf, ... sterk en ... *courageous*.

Tutor: Braaf, dit is ook braaf.

1A: Oukei, braaf.

Tutor: Wat sal jou hartseer maak, Nala?

1A: Um, what would make you sad, Nala?

Nala: Um when Simba ... if Simba would leave the kingdom.

1A: Wanneer Simba die ... *kingdom* verlaat?

Tutor: Uhhh die ... wat is die *kingdom*?

1A: Um, ... die ... plek waarin ons bly.

Tutor: O, die koninkryk?

1A: Die koninkryk ja.

Tutor: Oukei, hoekom laat dit jou so voel?

1A: Why does it make you feel like that?

Nala: Because I feel like Simba is my soulmate.

1A: Want ek voel Simba is my sielsgenoot.

Tutor: Nala, wat is jou gunstelingflick en hoekom?

1A: Nala, what is your favourite movie and why?

Nala: Um, my favourite movie is *Ice Age* because of the character Sid.

1A: My gunstelingflick is *Ice Age* omdat ek baie van Sid hou.

Tutor: Sal jy graag met Sid vriende wil wees, en wat sal julle vir pret doen?

1A: Would you want to be friends with Sid and what would you guys do for fun?

Nala: Uh, yes, I would like to be friends with Sid because I'd like to play in the snow one day.

1A: Ja, ek wil graag vriende wees met Sid, want ek wil in die sneeu speel eendag.

Tutor: Oukei, wat is jou idee van die perfekte romantiese uitstappie?

1A: What is your idea of the perfect romantic ... outing?

Nala: It would be to sit in the bush with Simba.

1A: Um, dit sal ... wees om in die bos met Simba te sit.

Tutor: Sal julle piekniek hou? Watse piekniekkos sal julle eet?

1A: Would you guys picnic, and if so, what food would you eat?

Nala: Yes, we would, we would have a zebra.

[lag]

1A: Ja ons sal, ons sal 'n zebra eet.

Tutor: Hoe sal jy daai zebra bekom?

1A: How would you get the zebra?

Nala: I would just sit there and let Simba do all the work.

[lag]

1A: Ek sou agteroor sit en laat Simba die werk doen.

Tutor: Wat is die kwaadste wat jy nog ooit was, en vir wie was dit?

1A: What is the most angriest you've ever been ... and ... at who?

Nala: It would be when ... me and Simba went ... it would be when me and Simba went across the border when we were not supposed to. And then we got in trouble and I was mad at him.

1A: Um, dit sal wees toe ek en Simba die grens ... oorkruis het en toe raak hy kwaad vir my.

Tutor: Toe julle oor die grens gegaan het?

1A: Ja.

Tutor: O, hoekom het julle oor die grens gegaan?

1A: Why did you guys cross the border?

Nala: Because me and Simba are really close, he wanted to see what was, you know, behind that elephant graveyard.

1A: Omdat ek en Simba baie ... baie *close* is ...

Tutor: *Close?*

1A: Ons is um ...

Nala: Friends.

1A: Ons is vriende. Baie goeie vriende.

Tutor: Oukei, baie na aan mekaar?

1A: Ja.

Tutor: Wat is jou grootste droom, Nala?

1A: What is your biggest dream, Nala?

Nala: Um, my biggest dream would be to become queen.

1A: My grootste droom sal ... is om ... *queen* te wees.

Tutor: *Queen?* Wat doen 'n *queen*?

1A: Sy um ... is soos die president van die plek.

Tutor: O, regeer die koninkryk?

1A: Ja.

Tutor: O, koningin miskien?

1A: Koningin ja.

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

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

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

Tutor: [fluister] Jy moet Engels praat.

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

Minnie: Um, I love Mickey Mouse the most.

1C: Um, ek is lief vir Mickey Mouse die meeste.

Tutor: Die meeste lief vir hom, oukei. Wat is jou grootste vrees en hoekom?

1C: What's your greatest fear and why?

Minnie: Not being able to go on an adventure with Mickey Mouse.

1C: Um ... om nie in um ... avonture ...

Tutor: Avontuur?

1C: Avontuur met Mickey Mouse te gaan nie.

Tutor: Oukei, um watter tipe avonture gaan julle op? En wat was jou gunsteling sover?

1C: What type of adventures do you guys go on and which one was your favourite?

Minnie: Um, we always ... have picnics and ... visit Goofy ... and my favourite one was the picnic.

1C: Um, ons gaan na um pieknieks toe saam met Goofy en my gunsteling ... my beste een was om by die piekniek te wees met Mickey.

Tutor: Oukei, vertel my van jou familie en vriende.

1C: Tell me about your family and friends.

Minnie: Um, hulle is baie liefdevol en ek hou van tyd sp- I must speak English!

[lag]

Minnie: Um, they are very loving and I love ... enjoy spending time with them.

1C: Um, hulle is vol liefde en ek is lief vir hulle, en um, ek hou van um tyd met hulle spandeer.

Tutor: Bedoel jy hulle is baie liefdevol?

1C: Yes, baie liefdevol.

Tutor: Um, hoe lyk 'n tipiese middag in jou lewe? 'n Woensdagmiddag?

1C: How does a typical day in your life look like?

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

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

Tutor: Is vol avontuur.

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

Tutor: Um, as jy vriende met iemand in 'n ander TV-program of fliek kon wees, wie sal dit wees en hoekom?

1C: If you were to be friends with any other character in another movie, who would it be?

Minnie: Barbie, cause I wanna be a princess.

1C: Which one?

Minnie: Barbie.

1C: Oh Barbie, as ek vriende ... vriendinne met 'n ander karakter wees, sou dit Barbie wees, dan um ... kan ek 'n kans kry om um ... 'n koning ... prinses te wees.

Tutor: Oukei, watter klere dra jy graag?

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

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

1C: Um, ek hou van ... pienk en ek hou van pienk klere dra.

Tutor: Hou jy meer van rokke of hemde of broeke?

1C: What do you like the most? Dresses, t-shirts, pants?

Minnie: Preferably dresses, I don't wear ... you won't see me wearing pants very often. And heels.

1C: Um, ek hou baie van rokke en ... ek hou baie van rokke en ... *stiletto's* ... *heels*.

Tutor: Wat is *heels*?

1C: Um, *stiletto's*, dis daai hoë punt skoene.

Tutor: O, hoëhakke?

1C: Ja, hoëhakke.

Tutor: Oukei, um hoe het Mickey vir jou gevra om te trou?

1C: Um, how did Mickey ask you for your hand in marriage?

Minnie: He got all our friends to take me away from the clubhouse and um ... they made it ... nice and he surprised me. Decorated it, sorry.

1C: Um, hy het my weg van die klubhuis gevat om dit um ... meer spesiaal te maak, net vir die twee van ons, en hy het die plek baie mooi gemaak. En dit was baie spesiaal.

Tutoriaal 2 met deelnemers 2A-2J

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

Tutor: Katniss, noem drie woorde wat jou beskryf.

2D: Katniss, name three words that describe you.

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

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

Tutor: Oukei, beskermend?

2D: Ja, beskermend. Umm ... uuuhhh ...

Tutor: *Maybe some other words?*

2D: Ummm ...

Tutor: *Okay, it's fine, we'll move on.* Wat is jou grootste vrees?

2D: What's your biggest fear?

Katniss: Losing my family.

2D: Uhhh as iets slegs met my familie gebeur.

Tutor: Vertel vir my van jou familie.

2D: Tell me something about your family.

Katniss: Ek bly saam met ... LOL!

[lag]

Katniss: I live with my mom, my father passed away and I have a little sister named Primrose.

2D: Umm ek woon saam met my ma en my jonger suster wat se naam Primrose is, my pa is ongelukkig oorlede.

Tutor: Oukei, wie's jou beste vriend en hoekom?

2D: Who is your best friend and why?

Katniss: Gale is my best friend, and we go hunting together.

2D: Oukei, umm Gale is my beste vriend en ons gaan ... umm ... gaan jag saam.

Tutor: Wat jag julle?

2D: What do you hunt?

Katniss: Umm things to eat, like animals, birds.

2D: Oukei, umm ons jag om umm diere te kry wat ons kan eet, soos voëls, ensovoorts.

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

Tutor: Wonder Woman, wat maak jou hartseer?

2H: What makes you unhappy, or heartsore?

Diana: It makes me unhappy to see other people suffering.

2H: Dit ma- ... maak my ongelukkig om te sien ander *people* ... ander mense wat ... ongelukkig is of sleg dinge met hulle gebeur.

Tutor: Swaarkry?

2H: Ja.

Tutor: Oukei. Sal jy jousef as vreesloos beskryf?

2H: Would you describe yourself as fearful?

Tutor: *Fearless*.

2H: Fearless.

Diana: Yes.

2H: Ja.

[lag]

Tutor: Um, vertel vir my van die plek waar jy bly.

2H: Tell me about the place you live.

Diana: I live on an island with just other women.

2H: Ek bly op 'n eiland ... slegs met ander ... ander ... vrouens.

Tutor: Vrouens? Oukei. Hoe lyk 'n tipiese oggend in jou lewe?

2H: How does a typical morning look in your life?

Diana: I enjoy exercising and physical activity, almost every morning.

2H: Ek geniet fisiek ... ek geniet ... om te oefen ...?

Tutor: Fisiese oefening?

2H: Fis- fisiese oefening, soos drag- ... draf, of iets ja.

Tutor: Oukei. Watter land sal jy graag wil besoek, en hoekom?

2H: Which country would you like to visit, and why?

Diana: Umm ... Germany, because I was there before.

2H: Duitsland ...? Want ek was alreeds daar.

Tutor: Alreeds daar?

2H: Alreeds daar.

Tutor: Oukei, wat het jy daar gedoen voorheen?

2H: What did you do there before, when you were there before?

Diana: I helped a friend who was in a difficult situation.

2H: Ek het 'n vriend gehelp wat in 'n moeilike situasie was.

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

Tutor: Tris, watse huis is jy in en hoekom?

2C: Tris, in what house are you and why?

Tris: Umm, in Dauntless, umm because it intrigued me.

2C: Ek woon in Dauntless, want dit interesseer my.

Tutor: Mmm, oukei. As jy met iemand in 'n ander fliëk vriende kon wees, wie en hoekom?

2C: If you could be friendly with another person in another movie, ... why?

Tutor: *Who and why.*

2C: Who and why?

Tris: Umm, Katniss from *Hunger Games*, because we have the same characteristics and personality.

2C: Ek sal Katniss verkies van *Hunger Games*, want ons het dieselfde persoonlikheid ... persoonlikhede en *character* ...

Tutor: Karaktereïenskappe?

2C: Ja.

Tutor: Soos watter karaktereïenskappe?

2C: What characteristics specifically?

Tris: Umm, bravery.

2C: Braaf ...?

Tutor: Braaf, oukei. Vertel my van jou familie.

2C: Tell me about your family.

Tris: I have a brother and a mother and a father, who are all ... my brother is in a different fraction than my parents.

2C: Ek het 'n broer, 'n moeder en 'n ... pa. My broer is in 'n verskillende seksie ...

Tutor: 'n Ander seksie?

2C: 'n Ander seksie as wat ek is.

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

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

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

Student in gehoor: Erudite.

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

2C: My broer woon in Erudite, maar ... en ek beskryf hom as intelligent.

Tutor: Intelligent? Oukei. Wat was jou grootste avontuur nog?

2C: What was ... what is or what was your biggest adventure?

Tris: Umm ... probably leaving ... probably crossing the border, or crossing the wall, yeah.

2C: My grootste avontuur was seker om ... grenslyn of die grens ...?

Tutor: Om oor die grens te gaan?

2C: Om oor die grens te gaan.

Studentetolk 2J: Onderhoud met Prinses Belle (2C) van *Beauty and the Beast*

Tutor: Belle, watter tipe klere dra jy graag?

2J: Belle, what type of clothes do you usually wear?

Belle: I usually wear comfortable ... comfortable garments and dresses.

2J: Ek dra gewoonlik baie gemaklike klere en rokke.

Tutor: Wat is jou gunstelingkleur en hoekom?

2J: What's your favourite colour and why?

Belle: My gunstelingkleur is ... pienk, want dit is 'n baie mooi kleur en dit ... bring my velkleur uit.

2J: You spoke Afrikaans.

[lag]

Tutor: I didn't even realise that.

Belle: My favourite colour is pink, because it brings out my skin colour and skin tone.

2J: My gunstelingkleur is pienk, want dit bring my ... my s- ... my velkleur uit, ja.

Tutor: Oukei. Wat is die kwaadste wat jy nog was, en hoekom?

2J: What is the most angry you've ever been, and why?

Belle: The most ... the angriest I've been was when ... this guy, I'm not sure what his name is, but he was always on my case, constantly irritating me ...

Student in gehoor: Gaston.

Belle: Gaston, yes, Gaston!

[lag]

Belle: He ... he ... he was always on my case and I felt uncomfortable with it.

2J: Umm, die mees ... meeste kwaad ... mees kwaadste wat ek al ooit was, was vir 'n man wie se naam Gaston was, en hy was altyd ... hy was al- ... hy't my nooit alleen gelos nie en hy het my geïrriteer en ongemaklik laat voel.

Tutor: Oukei, mmm. Umm, wat is jou gunstelingseisoen en hoekom?

2J: What's your favourite season and why?

Belle: My favourite season is ...summer ... or spring ... or summer and spring ... when the flowers bloom.

2J: My gunstelingseisoen is somer en ... *what's spring?* Somer en *spring* ... umm ...

Tutor: *Spring?*

2J: *Spring*, die seisoen. Dis ... waar die blomme uitkom ...

Tutor: O, lente!

2J: Lente, ja! Somer en lente, umm ja.

Studentetolk 2G: Onderhoud met Hermione Granger (2F) van *Harry Potter*

Tutor: Hermione, wat is jou gunstelingvak by Hogwarts?

Hermione: Umm, I really like ... sorry!

2G: Hermione, what is your favourite subject at Hogwarts?

Hermione: Umm, I really like learning spells.

2G: Ek hou van om ... spelle te doen?

Tutor: Om towerkrag te beoefen?

[lag]

Tutor: Abra kadabra nè? Oukei. Wie is jou gunstelingprofessor en hoekom?

2G: Who's your favourite professor at Hogwarts and why?

Hermione: Umm, I really like the uuhh ... the one who teaches us about ... potions.

Student in gehoor: Snape.

Hermione: Yes.

2G: Ek hou baie van die professor wat ... wat is *potions*?

[lag]

2G: Die professor wat vir ons ...

Tutor: Mengsels leer maak?

Hermione: Chemistry?

Tutor: Chemiese reaksies?

2G: Ja, wat ons daarmee help.

Tutor: Hoe voel jy oor Ron?

2G: How do you feel about Ron?

[lag]

Hermione: Umm, he's my favourite person.

2G: Hy's my gunstelingmens.

Tutor: Hoekom? Wat hou jy van hom?

2G: What do you like about him?

Hermione: Umm, he's funny and he ... makes me feel less stressed.

2G: Hy laat my lag en hy laat my ... stres afgaan.

[lag]

Tutor: Laat hy jou lag en minder stres?

2G: Ja.

Studentetolk 2F: Onderhoud met Prinses Cinderella (2G) van *Cinderella*

Tutor: Cinderella, vertel my van jou aand by die dans.

2F: Cinderella, tell me about your night at the dance.

Cinderella: Umm, well I danced with a prince all night and I had to run away at 12 because the magic would wear off.

2F: Ek het met die prins gedans en dan by twaalfuur moet ek weghardloop want die ... want my ... *magic* ...

Tutor: *Magic*?

2F: Umm ...

Tutor: Towerkrag?

2F: Ja, um, dit sal by twaalfuur weggaan.

Tutor: Wat sal twaalfuur gebeur? Of wat het twaalfuur gebeur?

2F: What exactly happened at 12 o'clock?

Cinderella: Umm, my dress went back to normal and ... I lost my shoe ... and my car turned into a pumpkin.

2F: Umm, ek het my rok ge- ... my rok het verander na nie 'n mooi rok nie ... en ek het een skoen verloor en my kar het na 'n pampoens ... gegaan.

Tutor: Oukei, verander?

2F: Verander, ja.

Tutor: Umm, watter tipe skoen was dit?

2F: What type of shoe was it that you lost?

Cinderella: It was a glass slipper.

2F: Dit was 'n glas ... pantoffel.

[lag]

Tutor: 'n Pantoffel soos vir wanneer jy slaap?

2F: Nee, soos 'n ... *what's a high heel*? Umm, 'n mooi skoen.

Tutor: O, uitgaanskoene? Hoëhakke?

2F: Ja.

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

Tutor: Jasmine, wat was jou grootste avontuur nog?

2B: What is your *groot ... groot ...*

Tutor: Wat was jou grootste avontuur nog?

2B: What does the last word mean?

Tutor: *Adventure.*

2B: What?

Tutor: Avontuur, *like an adventure.*

2B: Adventure, okay. What was your biggest adventure?

Jasmine: Umm, my biggest adventure was when Aladdin took me on the magic carpet.

2B: My groot ... avontuur was wanneer Aladdin umm ... *took on the carpet, what's carpet in Afrikaans?*

Tutor: *What is a carpet? O, wat is 'n carpet?*

2B: 'n Mat?

Tutor: 'n Mat? Wat kon hierdie mat doen?

2B: In die ... *sky* [wys na die lug]

Tutor: Daar bo? In die lug?

2B: In die lug ... [maak vliegbewegings]

Tutor: O, soos vlieg?

2B: Gevlieg ja.

Tutor: O, het jy op die mat gevlieg?

2B: Ja.

Tutor: Oukei, sjoe. Wat is jou grootste droom?

2B: What is your biggest dream?

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

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

Tutor: In sy voetspore volg?

2B: Ja, in sy voetspore volg ja.

Tutor: Wat ... hoe volg jy in sy voetspore?

2B: Umm, who inspires you?

Tutor: Hoe volg jy in sy voetspore, soos wat wil jy doen wat hom gelukkig gaan maak?

2B: I don't know what you're saying, you're saying who inspires?

Tutor: What are you going to do to make him happy?

2B: O ... wat jy gaan doen ... om te maak jou pa gelukkig?

Jasmine: Umm ... basically just doing what he does, following the rules and looking after the people.

2B: Um ... om te help die mense in die ... uhhh *community* ... en umm ...

Tutor: Net om almal in die gemeenskap te help?

2B: Te volg die ... *what are rules in Afrikaans* ... die reëls?

Tutor: Die reëls te volg?

2B: Ja.

Tutor: Oukei.

Studentetolk 2A: Onderhoud met Teresa Agnes (2B) van *The Maze Runner*

Tutor: Teresa, wat is die vreemdste ding wat nog met jou gebeur het?

2A: What's the weirdest thing that's happened to you?

Teresa: Well, I died ... oh no let's say something else!

[lag]

Teresa: Umm, I saved my best friend even though he betrayed me, that's probably the weirdest thing I've done. I died saving him.

2A: Umm, ek het my beste vriend ... umm *gesave* ... as jy, hoe kan ek dit sê ... Ek het hom gehelp wanneer hy in moeilikheid was?

Tutor: O, hom gered?

2A: Ja, hom gered, umm en ek het amper doodgegaan.

Tutor: O *wow*, oukei. Wat het jy in die Glade gedoen?

2A: Umm, what did you do in the Glade?

Teresa: The what? The Glade?

Tutor: Where they all lived together? The Glade?

Teresa: Oh, well I was trapped for a while in the Glade. We were always trying to find a way to get out, me and my friends.

2A: Umm, ons was in die Glade ... ons kon nie uitkom nie ...

Tutor: Vasgekeer?

2A: Ons was vasgekeer ja, en ons het umm ... ons wou uitkom en ons wou *like* ... probeer om *ways* ... om uit te kom?

Tutor: O, maniere vind om uit te kom?

2A: Ja.

Studentetolk 2E: Onderhoud met Prinses Aurora (2I) van *Sleeping Beauty*

Tutor: Sleeping Beauty, wat is jou talente?

2E: What are your talents?

Aurora: Cooking and cleaning and obviously sleeping.

[lag]

2E: Om te kook ... umm ... om skoon te maak en ... om te slaap.

Tutor: Wat kook jy graag?

2E: What do you normally cook?

Aurora: I normally make a lot of meat and things for the dwarves because they work quite hard.

Tutor: [fluister] Are you Snow White now?

[lag]

Aurora: Let me just get my story straight. I'm going to stick with meat though.

2E: Ek kook graag umm ... vleis.

Tutor: Wat is jou gunstelingvleis om te kook?

2E: What is your favourite meat to cook?

Aurora: Mostly chicken.

2E: Umm ... graag umm hoender.

Tutor: Hoender? Oukei. Hoe lyk 'n tipiese middag in jou lewe?

2E: How does a typical afternoon look in your life?

Aurora: Well, when I'm not sleeping, I'm usually spending time with my family and friends.

2E: Umm, as ek nie slaap nie, dit is om ... tyd te spandeer met my familie en vriende.

Tutor: Oukei. Wat doen jy en jou familie of vriende vir pret?

2E: Umm, what do you and your friends and family do for fun?

Aurora: I like to walk around the garden, look at the roses and just chat to them.

2E: Ek hou van om ... rond die tuin te loop ...

Tutor: In die tuin rond te loop?

2E: Ja. Die rose te ... kyk ... en net met hulle praat.

Tutor: Met die rose te praat?

[lag]

2E: Met my familie en vriende te praat.

Studentetolk 2I: Onderhoud met Mary Poppins (2E) van *Mary Poppins*

Tutor: Mary Poppins, wat is jou gunstelingliedjie om te sing?

2I: Mary Poppins, what is your favourite song to sing?

Mary: *A spoonful of sugar* is my favourite song.

2I: 'n *Lepel vol suiker* is my gunstelingliedjie.

[lag]

Tutor: Wie in jou lewe het jy die meeste lief?

2I: Who do you love the most in your life?

Mary: I would say the Banks children, Michael and Jane.

2I: Die Banks kinders, Michael en Jane.

Tutor: Mmm. Het jy enige troeteldiere?

2I: Do you have any pets?

Mary: Uh, I don't have pets, but I ... sing songs with birds very often.

2I: Ek het nie troet- troeteldiere nie, maar ek sing met die voële baie.

Tutor: Die voëls?

2I: Ja, die voëls.

Tutor: Wat is jou gunstelingsport en hoekom?

2I: What is your favourite sport and why?

Mary: If being a nanny or looking after children is a sport, then that is my favourite sport.

[lag]

2I: As na kinders kyk is 'n sport, dan ...

Tutor: Om kinders op te pas?

2I: Ja.

Tutor: Oukei. Umm, wat doen jy as jy die kinders oppas?

2I: What do you do when you look after the children?

Mary: Umm, I make sure that they're ... clean and tidy and I try to teach them in fun ways.

2I: Sy maak hulle skoon en sy ... sy leer met hulle.

Tutor: Oukei.

Tutoriaal 3 met deelnemers 3A-3G

Studentetolk 3D: Onderhoud met Meredith Grey (3A) van *Grey's Anatomy*

Tutor: Meredith Grey, noem drie woorde wat jou persoonlikheid beskryf.

3D: Uhh, Meredith Grey, name three words that describe your personality.

Meredith: Umm I'd say hardworking, dedicated and ... loving.

3D: Uh ek sou sê hardwerkend, pligsgetrou en liefdevol.

Tutor: Wat is jou grootste vrees?

3D: What is your biggest fear?

Meredith: Umm, something bad happening to my children.

3D: Dat iets slegs met my kinders moet gebeur.

Tutor: Vertel my van jou kinders.

3D: Tell me about your children.

Meredith: Um, I have three children, umm and they are all ... really kind and loving and yeah.

3D: Ek het drie kinders en hulle almal is baie vriendelik en liefdevol.

Tutor: Mmm. Wat is die moeilikse deel van jou werk by die hospitaal?

3D: What is the hardest part about your ... job at the hospital?

Meredith: Um losing people and dealing with loved ones who've lost people.

3D: Umm, as mense ... o jissie ... doodgaan, jis maar dit klink so *gruesome*!

[lag]

3D: As mense doodgaan en umm om mense wat geliefdes verloor het, te help.

Tutor: Hoe help jy mense wat geliefdes verloor het?

3D: How do you help people that have lost loved ones?

Meredith: Um, I don't think there's much you can do but just comfort them and be there for them as much as possible.

3D: Ek dink nie daar is baie wat jy kan doen nie, maar jy kan hulle ... jy kan hulle bystaan en hulle ... net deur die situasie probeer help.

Tutor: O, hulle troos wanneer hulle ontsteld is en so?

3D: Ja.

Tutor: Oukei. Hoe lyk 'n tipiese oggend in jou lewe?

3D: How does a typical morning in your life look?

Meredith: Rushed, and umm ... very busy.

3D: Baie besig en haastig.

Tutor: Hoe laat staan jy op?

3D: What time do you get up in the morning?

Meredith: Um, I have weird hours, so I sometimes don't wake up in the morning or I sleep during the day.

3D: Partykeer ... ek het vreemde werksure so ek staan partykeer nie in die oggende op nie.

Tutor: Wie ... het jy enige kêrels of iets?

3D: Do you have any boyfriends?

Meredith: Um, no, unfortunately my husband's dead.

[lag]

3D: Nee, ongelukkig is my man oorlede.

Tutor: *Hectic*, oukei.

Studentetolk 3E: Onderhoud met Lorelai Gilmore (3D) van *Gilmore Girls*

Tutor: Lorelai Gilmore, wat is die moeilikste ding van 'n dogter grootmaak?

3E: What is the hardest thing about raising a daughter?

Lorelai: Uh, the fact that she is just as stubborn as I am.

3E: Uh, die feit dat sy net so ... *oohh stubborn* ...

Tutor: *Stubborn?*

3E: What's the word ... umm ...

Student in gehoor: Hardkoppig.

3E: Hardkoppig.

Tutor: Hardkoppig, oukei. Um, wat maak jou gelukkig?

3E: What makes you happy?

Lorelai: Umm, spending time with my daughter, and drinking a lot of coffee.

3E: Om tyd met my dogter te spandeer en om koffie te drink.

Tutor: Hoe baie koppies koffie drink jy in 'n dag?

3E: How many cups of coffee do you drink in a day?

Lorelai: Like five.

[lag]

3E: Soos vyf.

Tutor: Wat is jou werk, of wat wil jy eendag word?

3E: What do you want to become one day?

Lorelai: I want to open my own guesthouse.

3E: Sy wil haar eie gastehuis oopmaak.

Tutor: Oukei. As jy enige ander land kon besoek, wats land en hoekom?

3E: If you could go to another country, what country would you go to and why?

Lorelai: Mmm ... I would visit any country in Europe, uhhh because the ... because ... the nature in Europe is really beautiful.

3E: Sy sal Europa ... toe gaan want die natuur is baie ... mooi.

Tutor: [fluister] Onthou net om in die eerste persoon te praat.

3E: Oukei.

Tutor: Watter klere dra jy graag?

3E: What clothes do you wear?

Lorelai: Umm, I like to wear sweatpants and ... uhhh ... anything pretty, especially expensive shoes.

3E: Ek hou om te dra *sweatpants* en ook umm ... duur skoene.

Tutor: Oukei, wat is *sweatpants*?

3E: Soos ... [wys na haar eie broek]

Tutor: Hoe lyk dit?

3E: Soos pajamas.

Tutor: Is dit baie informeel?

3E: Ja, baie informeel.

Tutor: O, 'n sweetpakkbroek?

3E: Ja.

Tutor: Oukei, umm ... het jy enige troeteldiere of wil jy enige hê?

3E: Do you have any animal- or pets and do you want any?

Lorelai: Everyone told me that I'm not allowed to get a pet, but I bought a dog and his name is Paul Anka.

3E: Almal het gesê ek kan nie 'n hond kry nie, maar ek het een, sy naam is Paul Anka.

Tutor: Oukei. Um, wat is jou gunstelingkos en hoekom?

3E: What is your favourite food and why?

Lorelai: Uh, I like eating takeout ... especially Asian food.

3E: Ek hou van umm ... *takeout* ... uhhh, *especially Asian* kos.

Tutor: Wat is *takeout*?

3E: Umm, soos *fast food*?

Tutor: Wat's *fast food*?

[lag]

3E: Kos wat baie vinnig gemaak is.

Tutor: O, wegneemkos?

3E: Ja, wegneemkos.

Studentetolk 3C: Onderhoud met Rachel Green (3E) van *Friends*

Tutor: Rachel Green, wie is jou beste vriend of vriendin en hoekom?

3C: Rachel Green, who is your best friend and why?

Rachel: My best friend is Monica because we went to high school together and I've known her for a very long time.

3C: Haar beste vriendin is Monica omdat hulle by dieselfde hoërskool ... omdat hulle saam hoërskool gegaan het en omdat hulle mekaar baie lank ken.

Tutor: Oukei. Wat is jou grootste droom?

3C: What is your biggest dream?

Rachel: To become a fashion designer in Paris.

3C: Om 'n ... om 'n model te word in ... in *Paris*.

Tutor: 'n Model? Wat wil jy doen as 'n model?

3C: What do you want to do as a model?

Rachel: Uhh, design the clothes that I wear.

3C: Om klere te ontwerp.

Tutor: Oukei. As jy met iemand in 'n ander reeds vriende kon wees, wie en hoekom?

3C: If you could be friends with somebody else ... why?

Rachel: Um, I'd be friends with Phoebe, because she is funny and light-hearted.

3C: Ek sal ... ek sal vriende wees met Phoebe omdat sy vriendelik en ... vriendelik is.

Tutor: Vriendelik?

3C: Ja.

Tutor: Oukei. Wat is jou talente, waarin is jy goed?

3C: What are your talents, what are you good at?

Rachel: Um, not much.

[lag]

Rachel: But I am good at looking after my daughter.

3C: Nie veel nie, maar ek is goed daarmee om agter my dogter te kyk.

Tutor: Om jou dogter op te pas, oukei. Hoe lyk jou perfekte troue?

3C: How does your perfect wedding look?

Rachel: Um, where all the attention is on me.

[lag]

Rachel: And, umm, I'm wearing a big white dress.

3C: Um, al die aandag is op haar en sy dra 'n mooi wit rok.

Tutor: Oukei. Sal jy jou eie rok ontwerp?

3C: Will you design your own dress?

Rachel: Um, yes, I think that would be fun.

3C: Ja, ek dink dit sal wonderlik is.

Tutor: Wonderlik wees, oukei. Um ... speel jy enige sport en watsse sport?

3C: Do you play any sport and what sport?

Rachel: Um, no I don't play any sport, but I do sailing.

3C: *Um she doesn't play ... nee sy speel nie enige sport nie, maar sy ... seil.*

Studentetolk 3F: Onderhoud met Annalise Keating (3C) van *How to Get Away with Murder*

Tutor: Annalise Keating, vertel my van jou vriende.

3F: Who are your friends?

Annalise: Um, I don't really have friends, but Bonnie is the closest to me.

3F: Uh ... sy het nie baie vriende nie, maar Bonnie is haar ... beste vriend.

Tutor: Beste vriendin, oukei. Um, hoe het jy vir Bonnie ontmoet?

3F: Sorry?

Tutor: Hoe het jy vir Bonnie ontmoet?

3F: Uh, how did you ... meet Bonnie?

Annalise: Bonnie um ... Bonnie was a law student and ... Bonnie was a law student and that's how we developed a close relationship.

3F: Bonnie, umm ... was 'n ... 'n law studente ...?

Tutor: 'n Student?

3F: 'n Student ja, en umm dit is hoe hulle ...

Tutor: Wat het Bonnie geswot? Studeer, wat het sy studeer?

3F: Om 'n prokureur te word ...?

Tutor: O regte, 'n regstudent, oukei. Hoe lyk 'n tipiese middag in jou lewe?

3F: Uh, what does a typical ... afternoon look like?

Annalise: Well basically after court I would go home and drink a glass of gin.

[lag]

3F: Um ...

Tutor: Just repeat it.

Annalise: Well after a court case I would go home and drink a glass of gin.

3F: Na 'n dag by die ... *court, I don't know court* ...

Tutor: By die werk?

3F: By die werk uhh ... gaan huis toe en drink 'n bottel gin.

Tutor: 'n Bottel gin?!

[lag]

Tutor: Dis baie gin, oukei. Wat sal jy eet by die huis?

3F: What do you eat at your house?

Annalise: Um normally I take out ... order takeout ... but I'll also have salad.

3F: Um, sy eet kos soos McDonalds en Steers ...

Tutor: Wegneemkos, oukei.

3F: Ja, en sy hou van slaai.

Tutor: Slaai? Dis vervelig.

[lag]

Tutor: Wat kom in jou slaai?

3F: What do you have in your salad?

Annalise: Um, lettuce, tomatoes ... cucumber and ... white cheddar.

3F: Sy eet tamaties en ... witkaas ... en ...

Tutor: Enige groen goed?

3F: Ja, *what's lettuce?*

Tutor: Blaarslaai.

3F: Ja, blaarslaai.

Tutor: Soos 'n hasie.

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

Tutor: Claire Dunphy, wat maak jou hartseer?

3G: What hurts you?

Claire: Um, when my husband and children don't listen to me.

3G: Wanneer my man en kinders nie na my luister nie.

Tutor: Mmm. Wat is die kwaadste wat jy nog ooit was?

3G: When have you been the angriest ever?

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

[lag]

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

Tutor: 'n *Minivan*?

3G: 'n Familiekar.

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

3G: Tell me where you live, where you come from.

Claire: Um, I live in the suburbs.

[lag]

3G: O, umm ... sy bly in die ... in die *suburbs*.

Tutor: Die *suburbs*? Wat is die *suburbs*?

3G: Ummm ... dis 'n ... 'n ...

Tutor: Wat is in die *suburbs*?

3G: Um, verskillende gemeenskappe.

Tutor: O, waar al die huise is en families bly?

3G: Ja.

Tutor: Woonbuurt, oukei. Um, wie in jou lewe het jy die meeste lief?

3G: Who in your life do you love the most?

Claire: My children.

3G: My kinders.

Tutor: Vertel my van jou kinders.

3G: Tell me about your kids.

Claire: Um, I have three kids. The eldest is ... doesn't listen, the middle one only does schoolwork, and the youngest one is just so cute and does nothing wrong.

3G: Ek het drie kinders, die een luister nie, die middel een doen altyd huiswerk en die jongste een ... is te kostelik.

Tutor: Oukei oulik, wil jy nog kinders hê?

3G: Do you want any more kids?

Claire: No.

[lag]

3G: Nee.

Tutor: Um, sal jy jousef as vreesloos beskryf?

3G: Who you describe yourself as ... fearless?

Claire: Yes, I would.

3G: Ja ek sal.

Tutor: Hoekom?

3G: Why?

Claire: Because I am the backbone of my family and they depend on me for everything.

3G: Want ek is die ruggraat van die familie en hulle ... ummm ... hulle maak staat op my.

Studentetolk 3B: Onderhoud met Daphne Bridgerton (3G) van *Bridgerton*

Tutor: Daphne, um, sal jy jousef as naïef beskryf?

3B: Daphne, would you ... describe yourself as naïve?

Daphne: Um, I would say although my family rules me, I really do like making my own decisions. So yes.

3B: Ja ek is, alhoewel my familie dink hulle kan my beheer, hou ek nog steeds daarvan om my eie besluite te maak.

Tutor: Mmm. Um, wat is jou gunstelingseisoen en hoekom?

3B: What is your favourite season and why?

Daphne: My favourite, oh! *My gunsteling* ... ah!

[lag]

Daphne: My favourite season is winter, because umm ... one of the things that took place in winter was when the duke was umm ... declared his love towards me.

3B: My gunstelingseisoen is winter, umm spesifiek omdat die prins sy liefde in winter aan my verklaar het.

Tutor: *Wow!* Het dit gesneeu?

3B: Did it snow?

Daphne: No, it just rained.

3B: Nee, dit het nie gesneeu nie, maar dit het gereën.

Tutor: Wat's jou gunstelingplek en hoekom?

3B: What's your favourite place and why?

Daphne: Um, I've never travelled before, I've ... I've been in England all my life, so I'm still busy exploring other places.

3B: Um, op hierdie stadium is my gunstelingplek Engeland, want ek was nog nie rêrig op ander plekke nie, maar ek is besig om na ander plekke toe te gaan.

Tutor: Oukei, wat is jou gunstelingstad in Engeland?

3B: What's your favourite city in England?

Daphne: I have no idea.

[lag]

3B: Sy het nie 'n idee nie, of ek het nie 'n idee nie.

Tutor: Mmm, um waarnatoe sal jy wil gaan as jy na 'n ander land toe kan gaan?

3B: Where would you like to go if you could travel to another country?

Daphne: At the moment I am travelling with my husband and we are on honeymoon, but I don't know the place's name.

[lag]

3B: Op hierdie stadium is ek en my ... man op ons ... wittebrood, maar ek is nie seker wat die plek se naam is nie.

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

Tutor: Lexie, jou werk is baie besig, maar het jy enige stokperdjies?

3A: Lizzie, I mean Lexie, sorry, your work is very busy, but do you have any hobbies?

Lexie: Umm, I like to go for runs when I'm not at the hospital or at home.

3A: Ek hou van om te draf wanneer ek nie by die hospitaal is of by die huis.

Tutor: Oukei, is daar enigiets wat jou jaloers maak?

3A: Is there anything ... that makes you jealous?

Lexie: Umm, definitely working with my sister at the hospital, um I get quite jealous if she achieves something or she ... gets honoured for something.

3A: Definitief, want ek werk met my sussie, en as sy goed doen, is ek bietjie ... jaloers.

Tutor: Oukei, het sy 'n ... beter werk by die hospitaal as jy?

3A: Does she have a better job than you at the hospital?

Lexie: Well, yes, I'm still an intern and she's already further in her medical career, so she's higher up than me.

3A: Um, ja sy is hoër op in haar ... werk, maar ek is *still* aan die begin.

Tutor: Aan die begin, oukei. Umm, wat is vir jou irriterend?

3A: What irritates you?

Lexie: Um, sometimes at the hospital some of the patients can be quite difficult and you're just trying to help them, so that gets quite annoying.

3A: Um, soms by die hos- hospitaal kan die pasiënte baie ... *irrita-* irriterend word, *they can be quite irritating* ... so ja.

Tutor: Irriterend word, oukei. Um, wat is die ergste ding wat 'n pasiënt al aan jou gedoen het terwyl jy net wil help?

3A: What is the worst thing that a patient has done to you while you were trying to help them?

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

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

Tutor: *Push?*

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

Tutor: O, gestoot, jou omgestamp?

3A: Ja.

Tutor: Oukei, hoe het jy gevoel toe dit gebeur het?

3A: How did you feel when it happened?

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

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

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

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

Tutor: *Uncomfortable?*

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

Tutor: O, ongemaklik gevoel?

3A: Ja.

Addendum B: Vraelys

Questionnaire

Participant research code:

My name is Kanja van der Merwe and I am a Master's student at Stellenbosch University. My study is about the use of interpreting as a technique to teach Afrikaans second language. The purpose of this questionnaire is to determine how you experienced today's interpreting tasks. Please note that there are no right or wrong answers, only honest ones! All information provided here will be strictly confidential. Please **circle** your answer unless specified otherwise.

- 1. Please list every language you speak in the relevant order of competence (first language, second language, etc.).**

First language	
Second language	
Other language(s)	

- 2. On a scale of one to five, how would you rate your ability to speak Afrikaans?**

(1) Very poor	(2) Poor	(3) Fair	(4) Good	(5) Very good
---------------	----------	----------	----------	---------------

- 3. Rank the following Afrikaans second language skills from 1-4 according to importance in your view (1 = most important, 4 = least important).**

Reading	
Listening	
Speaking	
Writing	

- 4. Do you think Afrikaans second language teachers spend enough time teaching Afrikaans communication and speaking skills?**

Yes	No	I'm not sure
-----	----	--------------

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

Yes	No	I'm not sure
-----	----	--------------

6. Did you enjoy the main task?

Yes	No	I'm not sure
-----	----	--------------

7. How did you find the main task in terms of difficulty?

Easy	Average	Difficult
------	---------	-----------

8. How did you find the main task in terms of stress?

Not stressful	Average	Very stressful
---------------	---------	----------------

9. Do you think that the tutor and/or your classmates helped you if you struggled to *understand* their utterances in the main task?

Yes	No	I'm not sure
-----	----	--------------

10. Do you think that the tutor and/or your classmates helped you if you struggled to *interpret* their utterances in the main task?

Yes	No	I'm not sure
-----	----	--------------

11. Do you think you benefitted from interacting with the tutor and your classmates in the main task?

Yes	No	I'm not sure
-----	----	--------------

12. Do you think interpreting can improve your Afrikaans comprehension (understanding utterances)?

Yes	No	I'm not sure
-----	----	--------------

13. Do you think interpreting can improve your Afrikaans vocabulary?

Yes	No	I'm not sure
-----	----	--------------

14. Do you think interpreting can improve your Afrikaans pronunciation?

Yes	No	I'm not sure
-----	----	--------------

15. Do you think interpreting can improve your confidence to speak in Afrikaans?

Yes	No	I'm not sure
-----	----	--------------

16. Did you find the instructions for each task phase clear and easy to follow? If not, in which task phase(s) did you struggle with the instructions and why?

.....

.....

17. Please complete the following sentence with an answer that comes to mind:

One thing I liked about today's tutorial is ...

.....

18. Please complete the following sentence with an answer that comes to mind:

One thing I would change about today's tutorial is ...

.....

19. Please complete the following sentence with a descriptive adjective:

Overall, I found today's tutorial

--

20. Would you recommend interpreting as a recurring activity in the Afrikaans second language classroom? Motivate your answer.

.....

.....

Thank you for your participation! 😊

Addendum C: Etiese klaring

NOTICE OF APPROVAL

REC: Social, Behavioural and Education Research (SBER) - Initial Application Form

8 April 2021

Project number: 21518

Project Title: 'n Ondersoek na pedagogiese tolking vir Afrikaanstweedetaalverwerwing: 'n Gevallestudie met US-studente

Dear Miss Kanja Van Der Merwe

Your response to stipulations submitted on 03/04/2021 16:33 was reviewed and approved by the REC: Social, Behavioural and Education Research (REC: SBE).

Please note below expiration date of this approved submission:

Ethics approval period:

Protocol approval date (Humanities) 18 March 2021	Protocol expiration date (Humanities) 17 March 2022
---	---

GENERAL REC COMMENTS PERTAINING TO THIS PROJECT:

INVESTIGATOR RESPONSIBILITIES

Please take note of the General Investigator Responsibilities attached to this letter. You may commence with your research after complying fully with these guidelines.

If the researcher deviates in any way from the proposal approved by the REC: SBE, the researcher must notify the REC of these changes.

Please use your SU project number (21518) on any documents or correspondence with the REC concerning your project.

Please note that the REC has the prerogative and authority to ask further questions, seek additional information, require further modifications, or monitor the conduct of your research and the consent process.

CONTINUATION OF PROJECTS AFTER REC APPROVAL PERIOD

You are required to submit a progress report to the REC: SBE before the approval period has expired if a continuation of ethics approval is required. The Committee will then consider the continuation of the project for a further year (if necessary).

Once you have completed your research, you are required to submit a final report to the REC: SBE for review.

Included Documents:

Document Type	File Name	Date	Version
Research Protocol/Proposal	Navorsingsvoorstel FIN	25/01/2021	Final
Informed Consent Form	Toestemmingsvorm	08/02/2021	Revised
Information sheet	Inligtingsvorm	08/02/2021	Revised
Default	Covid-19 risk mitigation strategy	08/02/2021	Revised
Data collection tool	Vraelys	08/02/2021	Revised
Data collection tool	Waarnemingsgids	08/02/2021	Revised
Default	Lesse vir etiese klaring	08/02/2021	Revised
Default	Response letter	08/02/2021	Revised
Recruitment material	E-mail for participation	10/02/2021	Revised
Budget	Begroting vir studie	30/03/2021	Final
Proof of permission	Institutional Permission_Standard Agreement IRPSD	01/04/2021	Final
Recruitment material	E-mail for participation	01/04/2021	Revised final
Informed Consent Form	Toestemmingsvorm	01/04/2021	Revised final
Information sheet	Inligtingsvorm	01/04/2021	Revised final
Default	Additional response letter	01/04/2021	Final

If you have any questions or need further help, please contact the REC office at cgraham@sun.ac.za.

Sincerely,

Clarissa Graham

REC Coordinator: Research Ethics Committee: Social, Behavioural and Education Research

National Health Research Ethics Committee (NHREC) registration number: REC-050411-032. The Research Ethics Committee: Social, Behavioural and Education Research complies with the SA National Health Act No.61 2003 as it pertains to health research. In addition, this committee abides by the ethical norms and principles for research established by the Declaration of Helsinki (2013) and the Department of Health Guidelines for Ethical Research: Principles Structures and Processes (2nd Ed.) 2015. Annually a number of projects may be selected randomly for an external audit.

Principal Investigator Responsibilities: Protection of Human Research Participants

As soon as Research Ethics Committee approval is confirmed by the REC, the principal investigator (PI) is responsible for the following:

Conducting the Research: The PI is responsible for making sure that the research is conducted according to the REC-approved research protocol. The PI is jointly responsible for the conduct of co-investigators and any research staff involved with this research. The PI must ensure that the research is conducted according to the recognised standards of their research field/discipline and according to the principles and standards of ethical research and responsible research conduct.

Participant Enrolment: The PI may not recruit or enrol participants unless the protocol for recruitment is approved by the REC. Recruitment and data collection activities must cease after the expiration date of REC approval. All recruitment materials must be approved by the REC prior to their use.

Informed Consent: The PI is responsible for obtaining and documenting affirmative informed consent using **only** the REC-approved consent documents/process, and for ensuring that no participants are involved in research prior to obtaining their affirmative informed consent. The PI must give all participants copies of the signed informed consent documents, where required. The PI must keep the originals in a secured, REC-approved location for at least five (5) years after the research is complete.

Continuing Review: The REC must review and approve all REC-approved research proposals at intervals appropriate to the degree of risk but not less than once per year. There is **no grace period**. Prior to the date on which the REC approval of the research expires, **it is the PI's responsibility to submit the progress report in a timely fashion to ensure a lapse in REC approval does not occur**. Once REC approval of your research lapses, all research activities must cease, and contact must be made with the REC immediately.

Amendments and Changes: Any planned changes to any aspect of the research (such as research design, procedures, participant population, informed consent document, instruments, surveys or recruiting material, etc.), must be submitted to the REC for review and approval before implementation. Amendments may not be initiated without first obtaining written REC approval. The **only exception** is when it is necessary to eliminate apparent immediate hazards to participants and the REC should be immediately informed of this necessity.

Adverse or Unanticipated Events: Any serious adverse events, participant complaints, and all unanticipated problems that involve risks to participants or others, as well as any research-related injuries, occurring at this institution or at other performance sites must be reported to the REC within **five (5) days** of discovery of the incident. The PI must also report any instances of serious or continuing problems, or non-compliance with the RECs requirements for protecting human research participants.

Research Record Keeping: The PI must keep the following research-related records, at a minimum, in a secure location for a minimum of five years: the REC approved research proposal and all amendments; all informed consent documents; recruiting materials; continuing review reports; adverse or unanticipated events; and all correspondence and approvals from the REC.

Provision of Counselling or emergency support: When a dedicated counsellor or a psychologist provides support to a participant without prior REC review and approval, to the extent permitted by law, such activities will not be recognised as research nor the data used in support of research. Such cases should be indicated in the progress report or final report.

Final reports: When the research is completed (no further participant enrolment, interactions or interventions), the PI must submit a Final Report to the REC to close the study.

On-Site Evaluations, Inspections, or Audits: If the researcher is notified that the research will be reviewed or audited by the sponsor or any other external agency or any internal group, the PI must inform the REC immediately of the impending audit/evaluation.