

Die wisselwerking tussen teorie en praktyk in die ontwerp van 'n kurrikulum met transtaling as kernkomponent

Adelia Carstens

Eenheid vir Akademiese Geletterdheid, Universiteit van Pretoria, Suid-Afrika
E-pos: adelia.carstens@up.ac.za

Opsomming

In hierdie artikel word die praktyk van transtaling ondersoek binne die konteks van 'n akademiesegeletterdheidsmodule wat in 2016 in Engels aangebied is vir Afrikaanssprekende eerstejaarstudente in Konstruksie-ekonomie. Die navorsing is gedoen met die oog op 'n beskrywing van die sistematiek van die praktyke wat gevolg is, en die moontlike waarde van 'n beskrywende model vir toekomstige kurrikulumontwikkeling. Eerstens word 'n oorsig gegee oor linguistiese en toegepaste linguistiese teorieë wat die gebruik van die eerste taal in die tweedetaalklas ondersteun. Dit word gevolg deur 'n bespreking van die onderskeid tussen leerdergesentreerde en dosentgesentreerde transtaling, wat as vertrekpunt dien vir die ponering van 'n pedagogiese raamwerk vir transtaling. Die empiriese gedeelte van die artikel beskryf 'n gevallestudie van beperkte omvang, wat gerig was op die transtalingsvookeure en -praktyke van eerstejaarstudente in Konstruksie-ekonomie. Die data, wat deur middel van voor- en na-intervensie-vraelyste ingesamel is, is sowel kwantitatief as kwalitatief ontleed. Dit blyk dat die studente reeds voor die aanvang van die module positief ingestel was teenoor die gebruik van sistematiese transtaling, en dat hulle houding tydens die intervensie positief gebly het. Gedurende die intervensie is dosentgesentreerde transtaling gebruik vir funksies soos klasbestuur, verduideliking van grammatika en woordbetekenis, sowel as vir kommunikasie met individuele studente. Leerdergesentreerde transtaling het veral plaasgevind gedurende interpersoonlike kommunikasie met medestudente en die dosent, asook beplanning en onderhandeling in kleingroepe. Die ontleding van die data het twee aspekte van die pedagogiek van transtaling uitgelig wat nog nie voldoende aandag in die literatuur gekry het nie, naamlik die verskil en die onderlinge verband tussen transtaling en vertaling; en die soms eensydige fokus op transtaling in die rigting van die T1, teenoor die inverse: transtaling in die rigting van die T2. Op grond van die navorsingsbevindinge word 'n kurrikulummodel voorgestel wat as basis kan dien vir die beplanning van transtaling in kontekste waar nuwe vakkonsepte tesame met 'n tweede taal as akademiese taal aangeleer word. Hierdeur word die toegepaste linguistiek se fokus op sowel teorie as empirie in die ontwerp van oplossings vir praktiese taalprobleme beklemtoon.

Trefwoorde: akademiese geletterdheid, konstruksie-ekonomie, toegepaste linguistiek, transtaling, tweetaligheid

The interplay between theory and praxis in developing a curriculum centred on translanguaging

Abstract

This article investigates the practice of translanguaging in the context of a group of Afrikaans-speaking first-year Construction Economics students enrolled for an academic literacy module in English, in 2016. The research was conducted with a view to describe the systematics of the practices followed, and the possible value of a descriptive model for future curriculum development. First, an overview is provided of linguistic and applied linguistic theories that support first-language usage in a second-language classroom. This is followed by a discussion of the difference between learner-centred and lecturer-centred translanguaging, which serves as a departure point for advancing a pedagogic framework for translanguaging. The empirical part of the article describes a case study of limited scope aimed at the translanguaging preferences and practices of first-year Construction Economics students. The data collected through pre- and post-intervention questionnaires were analysed using both quantitative and qualitative methods. It would seem that even prior to the commencement of the module, students were positively inclined towards using systematic translanguaging, and their attitude towards the intervention remained positive. During the intervention, lecturer-centred translanguaging was used for functions such as classroom management, clarifying grammar and vocabulary, and communicating with individual students. Learner-centred translanguaging took place particularly during interpersonal communication with fellow students and the lecturer, and for planning and discussions in small groups. Analysing the data highlighted two aspects of the pedagogics of translanguaging that previously did not receive adequate attention in the literature, namely the difference and interrelationship between translanguaging and translation; and the sometimes unilateral focus on translanguaging in the direction of the L1, compared to the inverse, translanguaging in the direction of the L2. Based on the research findings, a curriculum model is proposed, which could serve as a basis for planning translanguaging in contexts where new subject concepts are acquired together with the acquisition of a second language as academic language. This highlights the fact that applied linguistics focuses both on theoretical and on empirical methods in designing solutions to practical language problems.

Keywords: academic literacy, applied linguistics, bilingualism, construction economics, translanguaging

1. Kontekstualisering

Engels is al 'n geruime tyd internasionaal die voorkeur-onderrigmedium aan universiteite (Darayi-Hansen, Barfod en Schwarz 2017:29; Mazak, Mendoza en Mangonéz 2017:71), en Suid-Afrikaanse universiteite beweeg vinnig in hierdie rigting. Binne die afgelope jaar het byvoorbeeld sowel die Universiteit van die Vrystaat as die Universiteit van Pretoria beleide aanvaar met Engels as enigste onderrig- en assesseringstaal, behalwe in gevalle waar fakulteite opleiding in Afrikaans ter voorbereiding vir spesifieke beroepe steeds as relevant ag (Petersen 2016, Universiteit van Pretoria 2016). Sprekers van die nege inheemse Afrikatale ervaar akademiese Engels as 'n uitdaging, hoofsaaklik weens hulle onderwysagtergrond, byvoorbeeld onderrig deur onderwysers met gebrekkige taalvaardigheid in Engels (Nel en Müller 2010), terwyl Afrikaanssprekende leerders wat hulle hele skoolloopbaan in Afrikaans deurloop het, voor die uitdaging te staan kom dat hulle sonder oorbrugging nuwe vakinhoud tesame met

akademiese registers in 'n tweede taal – Engels – moet aanleer. 'n Vraag waarmee ek as akademiesegeletterdheids spesialis reeds 'n geruime tyd worstel, is of die proses van induksie in akademiese Engels vir Afrikaanssprekende studente vergemaklik kan word indien hulle toegelaat sou word om hulle eerste taal gedurende 'n oorbruggingstydperk op 'n funksionele en doelgerigte manier as 'n hulpbron te gebruik.

Een van die relatief nuwe beskouings in die literatuur, wat die voordele van die 'innooi' van die eerste taal in die tweedetaalklas beskryf, staan bekend as 'transtaling' ('n vrye vertaling van die Engelse *translanguaging*). Volgens Lewis, Jones en Baker (2012a:642) hou die strategie van transtaling in dat ten minste twee tale funksioneel geïntegreerd gebruik word om kognitiewe, sosiale en affektiewe prosesse te bemiddel. Die gepubliseerde literatuur is egter vaag oor *hoe* en *onder watter omstandighede* transtaling suksesvol gebruik kan word. Voorlopers op die gebied beskryf transtaling gewoon as 'n "pedagogiese instrument" (Cenoz en Gorter 2017) en 'n "praktyk" (Hornberger en Link 2012). In 'n oorsig getitel "Theorizing translanguaging for educators" volstaan García (2011b) byvoorbeeld met "Translanguaging refers to the language practices of bilingual people".

In 2015 het ek 'n studie van beperkte omvang onderneem om vas te stel of transtalingspraktyke in 'n akademiesegeletterdheidsmodule as voordelig ervaar word deur sprekers van sowel die inheemse Afrikatale as Afrikaans (Carstens 2016). Die meerderheid respondente was van mening dat transtaling binne die konteks van vakspesifieke akademiese geletterdheid konseptualisering vergemaklik. Die Afrikaanssprekendes het bykomend aangedui dat dit beplanning vergemaklik het, en dat hulle gemaklik kon wissel tussen Afrikaans en Engels in veilige ruimtes (bv. in kleingroepgesprekke). Die Afrikataalsprekers het veral waardering daarvoor gehad dat hulle met hulle moedertale as 'akademiese tale' kon eksperimenteer. My afleidings oor bruikbare en suksesvolle transtalingstrategieë is egter beperk deur my gebrekkige gebruikskennis van die inheemse Afrikatale. Ek het my derhalwe voorgeneem om 'n verkennende studie te doen oor die effek van transtaling in 'n konteks waar ek wel taalvaardig is in die leerders se eerste taal, ten einde 'n vollediger indruk van die bestek van transtalingspedagogiek te vorm.

Die opvolgstudie is gedoen onder 'n groep Afrikaansmoedertaalsprekers wat in 2016 ingeskryf was vir 'n akademiesegeletterdheidsmodule in Engels. Hierdie module is komplementêr tot Bouwetenskap – 'n kernmodule binne die baccalaureusprogramme in Konstruksiebestuur, Bourekenkunde en Eiendomsbestuur. Die spesifieke doel was om my kennis en begrip van transtaling in so 'n mate uit te brei dat ek in staat sou wees om 'n model te ontwerp wat suksesvolle transtaling binne die konteks van akademiesegeletterdheids onderrig beskryf.

Eerstens word 'n oorsig gegee oor teorieë in die linguistiek en toegepaste linguistiek wat die benutting van die eerste taal om 'n tweede taal te bemeester as 'n natuurlike proses beskou (Brooks en Donato 1994:268; Cummins 2007:231). Dit word gevolg deur 'n bespreking van die teorie en praktyk van transtaling. Die daaropvolgende afdeling konsentreer op die empiriese navorsingsprojek: die metodologie, bevindinge en bespreking. Vervolgens word 'n samevatting van die navorsingsbevindinge gegee, waarna navorsingsleemtes wat insigte in die (her)teoretisering van transtaling as pedagogiese hulpmiddel vir T2-sprekers in hoër onderwys bied, uitgelig word. Ten slotte word 'n kurrikulummodel voorgestel wat as basis kan dien vir die beplanning van transtaling in kontekste waar nuwe vakkonsepte tesame met 'n tweede taal as akademiese taal aangeleer word. Hierdeur word die toegepaste linguistiek se fokus op sowel teorie as empirie in die ontwerp van oplossings vir praktiese taalprobleme beklemtoon.

2. Fokusverskuiwing in taalaanleerteorieë

In teenstelling met Chomsky se beskouing dat die beskrywing van taaluniversalie die primêre taak van die linguistiek is, het Bakhtin (1981) heteroglossie beklemtoon: taal as 'n proses eerder as 'n produk; “taling” eerder as “taal” (Becker 1995:227; Mignolo 2000:226; García en Wei 2014:6-7).

'n Soortgelyke ontwikkeling kom voor in studies met tweetaligheid as spesifieke fokus. Waar die strukturaliste tweetaligheid as ‘taalverstoring’ beskou het, beklemtoon sosiolinguïste van die tagtiger- en negentigerjare (Myers-Scotton 1993; Auer 1999) die uitgebreide voorkoms van ‘kodewisseling’ (die sistematiese wisseling tussen die grammatikasisteme van twee afsonderlike tale) by tweetalige sprekers. Cummins (1979) gaan 'n stap verder met sy ‘dubbele ysbergmetafoor’, en wys op die aanwesigheid van 'n algemene onderliggende taalvermoë by tweetalige sprekers. Meer onlangse neurolinguïstiese navorsing het hierdie aanname bevestig, naamlik dat hoewel een taal op 'n keer deur tweetalige sprekers gebruik word, die ander een deurentyd aktief in die brein bly (Wu en Thierry 2010; Hoshino en Thierry 2011). Hierdie siening strook met García en Otheguy (2015:644) se beskouing en kom voor in Larsen-Freeman en Cameron (2008:155) se Dinamiese Sisteemteorie, asook die beskouing van tale as Komplekse Aanpasbare Sisteme (Beckner et al. 2009). Hierdie teorieë kan gesien word as linguïstiese onderbou vir die verskynsel wat in die huidige millennium algemeen bekend geword het as transtaling (*translanguaging*).

3. Die teorie en pedagogiek van transtaling

Transtaling is 'n vertaling van die Walliese woord *trawsieithu* (Williams 1994), en het oorspronklik verwys na die opvoedkundige praktyk waartydens leerders tussen Engels en Wallies alterneer om te enkodeer en te dekodeer. Sedertdien is die term aanvaar en aangepas deur transtalingskundiges soos Creese en Blackledge (2010); Baker (2011); García (2011a); Canagarajah (2011); en Hornberger en Link (2012) om te verwys na sekere gebruike van meertalige gemeenskappe, asook die opvoedkundige praktyke wat hiermee verband hou. Die klem het al hoe sterker begin val op vloeibare eerder as sistemiese alternans tussen ten minste twee tale – met spesifieke verwysing na die taalbehoefte en taalrepertoriums van twee- of meertalige gebruikers (Lewis, Jones en Baker 2012b:657; García 2013:156). Tog het verskeie studies sedert Williams se baanbrekerswerk steeds ruimte gelaat vir beplande, verantwoorde en verantwoordelike wisseling tussen twee tale (Van der Walt, Mabule en De Beer 2001:177; Coyle, Hood en Marsh 2010:16; Baker 2011:290) – naas meer intuïtiewe vorme van transtaling.

Verskeie funksies van transtaling in opvoedkundige kontekste word in die internasionale en plaaslike literatuur vermeld:

- **kognitief** (die onderrig en leer van nuwe konsepte): Sayer (2008); Baker (2011); García en Wei (2014);
- **metakognitief** (bewustheid van taalvorme en -strategieë, asook die toepaslike gebruik daarvan): Canagarajah (2011);
- **linguïsties** (help met die ontwikkeling van die swakker/tweede taal): Baker (2011);
- **sosiokognitief** (integrasie van alledaagse taling en akademiese taling): Baker (2011); García en Wei (2014);

- **intrapersoonlik** (bevordering van studente se trots op hulle etnolinguistiese identiteit en die deurlopende verstelling van hierdie identiteit): Pavlenko en Norton (2007); Creese en Blackledge (2010); Makalela (2014);
- **interpersoonlik** (verhoging van interpersoonlike interaksie tussen leerders): García en Wei (2014); en
- **regulatories** (ondersteuning van dosente om die klas te bestuur en studente om take gesamentlik te beplan): Storch en Wigglesworth (2003).

Hierdie funksies word in twee rigtings gerealiseer, naamlik as dosentgesentreerde en leerdergesentreerde transtaling (Lewis et al. 2012b:665 gebruik die terme “teacher-led” en “pupil-led”). Dosentgesentreerde transtaling is 'n pedagogiek wat op beplande en gestruktureerde handeling van die dosent berus, en wat vooronderstel dat die dosent die taal/tale van die leerders magtig is. Leerdergesentreerde transtaling kom tipies voor wanneer tweetalige leerders inligting moet vind of krities in groepsverband betekenis onderhandel. Leerdergesentreerde transtaling het aanleiding gegee tot die ontstaan van nuwe tipes opvoedkundige programme wat sogenaamde “derde ruimtes” (Bhabha 1994; Soja 1996) gebruik. Sodanige realisering van transtaling vereis nie twee- of meertaligheid by die dosent nie; bloot dat die dosent geleenthede vir leerders skep om hulle eerste of sterkste tale as hulpbronne tydens die bemeestering van 'n tweede taal te gebruik.

Die onderskeid tussen dosentgesentreerde en leerdergesentreerde transtaling vorm die basis vir die raamwerk waarop die vraelys vir die ondersoek gebaseer was, en wat in tabel 1 hier onder weergegee word.

4. Navorsingsprojek

4.1. Navorsingsontwerp en -metodiek

Die navorsingsontwerp is dié van 'n gevallestudie: 'n bepaalde aktiwiteit (transtaling) is ondersoek wat aan tyd en plek gebonde is, binne 'n spesifieke gemeenskap plaasgevind het, en aan interpretasie deur die navorser onderhewig is (Cresswell 2009:13). Volgens Stake (1995:445) se tipologie is dit 'n instrumentele gevallestudie aangesien die geval wat ondersoek is, insig in 'n spesifieke verskynsel bied. 'n Vraelys is as data-insamelingsinstrument gebruik ten einde responspatrone te bepaal (Cohen, Manion en Morrison 2011:257). Die studie is deur die volgende navorsingsvrae gerig:

1. Wat is studente se voorkeure ten opsigte van die taal/tale wat vir verskeie aktiwiteite of funksies in die kurrikulum vir vakspesifieke akademiese geletterdheid (voor die intervensie) gebruik word?
2. Hoe het hierdie voorkeure in die klaskamerpraktyk uitgespeel?

Die pedagogies-teoretiese onderbou gebruik resente beskouings uit die pedagogiese literatuur oor die gebruik van transtaling vir die gelyktydige aanleer van vakinhoud en 'n (tweede) akademiese taal, soos dit onder andere neerslag vind in Coyle et al. (2010:16) se beskouing van transtaling binne die raamwerk van Inhoud- en Taalgeïntegreerde Leer (CLIL) (“a systematic shift from one language to another for specific reasons”); Baker (2011:290) se leerdergesentreerde beskrywing van transtaling in die tweedetaalklaskamer, naamlik waar die dosent die leerder toelaat om beide tale op 'n beplande, ontwikkelingsgerigte en strategiese

wyse te gebruik; en Fennema-Bloom (2008; 2009/2010) se dosentgesentreerde beskrywing van wat sy “pedagogical code switching” noem; oftewel “a switch between two or more linguistic codes (available to the bilingual teacher and emergent bilingual students) in order to facilitate the acquisition and/or comprehension of a concept or metalinguistic element in the continual progression of the structured or unstructured learning event” (2008:133).

In tabel 1 word ’n pedagogiese raamwerk uiteengesit wat saamgestel is uit literatuur oor die pedagogiek van transtaling, soos bespreek in afdeling 3. Dosentgesentreerde en leerdergesentreerde transtaling dien as die hoofindelingsprinsipes. Onder elkeen word verteenwoordigende transtalingsaktiwiteite met hulle onderskeie funksies gelys. Elke aktiwiteit is geoperasionaliseer as ’n vraag in die voor- en na-intervensie-vraelys. Verskille tussen die bewoording van die na-intervensie-vraelys en die voor-intervensie-vraelys is gekursiveer, en bewoording wat slegs vir laasgenoemde geld, is tussen hakies geplaas.

Die steekproef het bestaan uit ’n relatief homogene populasie van Afrikaansmoedertaalsprekers – al die Afrikaanssprekende studente wat in 2016 vir die module *Academic Literacy for Construction Economics* (n=34) geregistreer was. Met die uitsondering van drie studente het almal ’n B-simbool vir Engels as Eerste Addisionele Taal of Engels as Huistaal in graad 12 behaal. Drie studente het voor die einde van die module gederegistreer en het dus nie die na-intervensie-vraelys ingevul nie (n=31). Slegs die response van die 31 studente wat sowel die voor- as die na-intervensie-vraelys ingevul het, is vasgelê.

Ten einde universiteitstudente as respondente te kan gebruik, is geskrewe toestemming verkry van die hoof van die Departement Konstruksie-ekonomie, asook van die dekane van die Fakulteit Geesteswetenskappe en die Fakulteit Ingenieurswese, die Bou-omgewing en Inligtingtegnologie. Die Navorsingsetiëkkomitee van die Fakulteit Geesteswetenskappe het die projek eties geklaar. Tydens die eerste lesing van die semester is briewe van ingeligte toestemming aan al die studente in die klas uitgedeel. In die brief is die versekering gegee dat geen student benadeel sou word indien hy/sy toestemming sou weier vir die gebruik van sy/haar data nie. Nadat hulle die geleentheid gekry het om die brief deur te lees, het almal vrywillig skriftelike toestemming gegee vir die anonieme gebruik van hulle response vir navorsingsdoeleindes. Die data is ingesamel met behulp van ’n vraelys wat voor die intervensie aan studente in die klas uitgedeel is, en ’n vraelys wat na die intervensie elektronies aan hulle gestuur is.

Die data wat deur die voor-intervensie-vraelys gegenereer is, is onmiddellik na die afneem daarvan geanaliseer aangesien daar beplan is dat die response as basis sou dien vir transtalingspraktyke wat gedurende die intervensie gebruik sou word. Kodering is op die vraelysvorms gedoen deur numeriese waardes aan die antwoorde toe te ken, byvoorbeeld 1 vir “Afrikaans”, 2 vir “Engels”, en 3 vir “Beide”. Hierdie kodes is daarna op ’n MS Excel-spreiblad ingelees, en frekwensies is bepaal. Die kwalitatiewe kommentaar is op ’n ander spreiblad vasgelê, en induktiewe kodering is gedoen. ’n Soortgelyke prosedure is vir die vaslegging van die na-intervensie-data gevolg.

Tabel 1: Konstruks van transtaling en operasionalisering in die vraelyste

Aktiwiteit/taaktipe	Funksie	Operasionalisering in vraelys
Algemene houding teenoor transtaling		
		V 1 Verkies jy dat sowel Afrikaans as Engels in ALL 122 afwisselend gebruik word? / <i>Het ALL 122 aan jou behoeftes voldoen ten opsigte van die balans tussen Afrikaans en Engels?</i>
Dosentgesentreerde transtaling		
Verduidelik vakkonsepte	Om begrip te fasiliteer	V 2 In watter taal moet/ <i>het</i> die dosent vakkonsepte verduidelik?
Verduidelik woordeskat en grammatika	Om linguistiese kennis van die T2 te bevorder	V 3 In watter taal moet/ <i>het</i> die dosent Engelse woordeskat en grammatika verduidelik?
Handhaaf orde in die klas	Om inklusiwiteit te skep ("ons"-kode)	V 4 In watter taal moet/ <i>is</i> die klas bestuur (word)?
Voorsien vertalings van MS PowerPoint-aanbiedings	Om begrip te bevorder	V 5 In watter taal moet/ <i>was</i> die MS PowerPoint-skyfies (wees)?
Tree met individuele studente in gesprek	Om studente se etnolinguistiese identiteit te erken en waardeer	V 6 In watter taal moet/ <i>het</i> die dosent met jou individueel (<i>ge</i>)praat?
Leerdersgesentreerde transtaling		
Vra die dosent vrae	Om konseptuele of linguistiese inligting te verifieer	V 7 In watter taal wil/ <i>het</i> jy vir die dosent vrae in die klas (<i>ge</i>)vra?
Bespreek moeilike konsepte	Om konsepgeletterdheid te ontwikkel en kennis van die T2 te bevorder	V 8 In watter taal wil/ <i>het</i> jy moeilike konsepte met die medestudente bespreek?
Beplan werkstukke, navorsing en praktiese projekte	Om interpersoonlike verhoudings te bou en met beplanning te help	V 9 In watter taal wil/ <i>het</i> jy projekte en werkstukke met medestudente bespreek?
Neem klasnotas af	Om sin te maak van wat die dosent in die klas gesê het	V 10 In watter taal wil/ <i>het</i> jy klasnotas (<i>ge</i>)maak?
Maak literatuuropsommings	Om te verseker dat studente verstaan wat hulle lees	V 11 In watter taal wil/ <i>het</i> jy literatuuropsommings (<i>ge</i>)maak?
Skryf die eerste weergawe van die verslag	Om konseptuele inligting uit die literatuur en uit primêre data te sintetiseer	V 12 In watter taal wil/ <i>het</i> jy die eerste konsep van jou verslag (<i>ge</i>)skryf?
Skryf die tweede weergawe van die verslag	Om die verslag te redigeer en te hersien: struktuur, taal, styl en aanbieding	V 13 In watter taal wil/ <i>het</i> jy die tweede (finale) weergawe van jou verslag (<i>ge</i>)skryf?
Gebruik tweetalige woordelyste/termlyste	Om verbande te trek tussen bestaande skemas in die leerder se voorafkennis	V 14 <i>Sal/het</i> jy Engels-Afrikaans-termlyste gebruik wanneer jy publikasies in Engels (<i>ge</i>)lees <i>het</i> ?
Gebruik tweetalige woordelyste/termlyste	Om die toepaslike vertaalekwivalent te vind	V 15 <i>Sal/het</i> jy Engels-Afrikaans-termlyste gebruik wanneer jy publikasies in Engels (<i>ge</i>)skryf <i>het</i> ?

4.2. Bevindinge

4.2.1. Algemene houdings teenoor transtaling

Elkeen van die vraelyste het met 'n algemene houdingsvraag begin. Op die voor-intervensie-vraelys, wat navraag gedoen het oor studente se houdings teenoor die gebruik van transtaling tussen Afrikaans en Engels in die akademiesegeletterdheidsmodule, het die meerderheid (30 uit 31) aangedui dat hulle die gebruik van beide tale verwelkom. Die hoofrede wat aangevoer is, is dat dit die oorgang na Engels in die tweede jaar van studie sal vergemaklik.

Studente se houdings het klaarblyklik konstant gebly gedurende die intervensie. Op die eerste vraag van die na-intervensie-vraelys, “Het ALL 122 aan jou verwagtinge voldoen in terme van die balans tussen Afrikaans en Engels as onderrig- en leertale?”, het al die studente, op een na, “ja” geantwoord. Die belangrikste redes sluit die volgende in: “My geskrewe Engels het verbeter” (6); “Dit het die oorgang na Engels makliker gemaak” (5); “Dit was voordelig om die werk eers in Afrikaans te verstaan, en dan in Engels te skryf” (5); “Sowel my Engels as my Afrikaans het verbeter” (4). Een student (’n toppresterder) het haar antwoord soos volg gemotiveer: “Hierdie module was baie waardevol omdat die dosent met ons Afrikaans gepraat het en ons nie gedwing het om in Engels vrae te vra nie, maar ons die hele tyd met ons geskrewe Engels gehelp het en ’n hoë Engelse skryfstandaard verwag het”. Die bogenoemde response strook met die reeds algemeen aanvaarde beskouing dat motivering ’n belangrike rol speel in leerderprestasie, eerstens omdat dit die studente ’n gevoel van bemeestering laat ervaar, tweedens omdat hulle erken en gewaardeer voel deur hulle dosent, en derdens omdat dit outonomie bevorder (Carstens 2013).

4.2.2. Dosentgesentreerde transtaling

Tydens die invul van die voor-intervensie-vraelys was studente 50:50 verdeel ten opsigte van hulle voorkeur vir die verduideliking van konsepte in Afrikaans, of beide Afrikaans en Engels (vraag 2). Ongeveer die helfte het verkies dat woordeskat en grammatika in sowel Afrikaans as Engels verduidelik word, en die ander helfte was verdeel tussen ’n voorkeur vir Afrikaans en Engels (vraag 3). Die meerderheid van dié wat Engels verkies het, het algehele onderdompeling genoem as die vinnigste manier om vir die tweede studiejaar voor te berei; terwyl bekendheid met Afrikaanse metaal die belangrikste rede vir die keuse van Afrikaans was.

Gedurende die intervensie het dit geblyk dat daar nie ’n behoefte was aan die verduideliking van vakkonsepte deur die taaldosent nie (vraag 2), aangesien die Bouwetenskapdosent die terme baie goed in Afrikaans verduidelik het, en meestal die Engelse ekwivalent vermeld het. Dus is die response op hierdie vraag in die na-intervensie-vraelys nie betekenisvol nie. Wat die verduideliking van woordeskat en grammatika betref, het klaspraktyk gelei tot die gebruik van Afrikaans – soos aangedui deur al 31 studente in die na-intervensie-vraelys.

In die voor-intervensie-vraelys het studente ’n sterk voorkeur uitgespreek vir die gebruik van Afrikaans vir klasbestuur (vraag 4) en vir kommunikasie tussen die dosent en individue (vraag 6). Dit was nie ’n verrassing nie aangesien beide hierdie ‘genres’ nader is aan basiese interpersoonlike kommunikasie as aan kognitief-akademiese kommunikasie. Die gebruik van Afrikaans vir hierdie funksies het ook sin gemaak in die lig van die belangrikste motiverings wat studente aangebied het vir hulle antwoorde: “Afrikaans is my moedertaal” (18); en “Die gebruik van Afrikaans laat my gemaklik in die klas voel” (6). Hierdie motiverings word

onderskryf deur krities-pedagogiese studies oor die verhouding tussen taalgedrag en identiteitsvorming. Volgens Rampton (1990:97-101) omvat die sosiale identiteit van 'n tweetalige leerder drie interafhanklike veranderlikes: spesialiskennis of taalvaardigheid; identifisering met 'n taal; en erflikheid (om binne 'n bepaalde taaltradisie gebore te wees). Die studente het onomwonde aangedui dat hulle gemaklik voel om mondeling in Afrikaans te kommunikeer omdat hulle met die taal identifiseer, wat waarskynlik spruit uit 'n affiliasie op grond van "in die taal gebore te wees". Weens hierdie uitgesproke voorkeur is daar met die studente ooreengekom om Afrikaans vir klasbestuur en interpersoonlike kommunikasie te gebruik. Hulle positiewe na-intervensie-response was dus nie verrassend nie.

Die voor-intervensie-statistiek weerspieël uiteenlopende menings oor MS PowerPoint-skyfies (vraag 5). Op grond van Zoijer (2009:35, 39) se argument dat vertalings leerders help om geleidelik 'n metakognitiewe bewustheid oor taalfunksies op te bou, het ek reeds voor die intervensie besluit om beide tale sy-aan-sy op MS PowerPoint-skyfies te plaas; en dus is dit vanselfsprekend dat al 31 studente op die na-intervensie-vraelys aangedui het dat beide tale gebruik is. In retrospeksie kan die kategorisering van vertaalde MS PowerPoint-aanbiedings as 'n transtalingstrategie bevraagteken word aangesien dit nie aan die definisie van 'n behoeftegerigte wisseling tussen twee tale voldoen nie. Dit is volgens Lewis et al. (2012b:659) eerder 'n vorm van *vertaling*, waar die twee tale volledig apart gehou word en die vertaling in die moedertaal of sterkste taal as steierwerk (*scaffolding*) dien. In onlangse navorsing het Lewis et al. (ibid.) bevind dat daar dikwels 'n kombinasie van transtaling en vertaling in tweetalige klaskamers in Wallis gebruik is.

4.2.3. Leerdergesentreerde transtaling

Vraag 7 tot 15 was hoofsaaklik leerdergesentreerd. Vraag 7 tot 9 en vraag 10 tot 15 word afsonderlik bespreek aangesien vraag 7 tot 9 te doen het met leerdergeïnisieerde mondelinge kommunikasie, terwyl vraag 10 tot 15 eerder te doen het met tekstuele enkodering en dekodering.

In die voor-intervensie-ondersoek het studente 'n sterk voorkeur aangedui om met die dosent en met portuurgroepede in Afrikaans te kommunikeer. Hierdie voorkeur is gestand gedoen gedurende die intervensie (soos blyk uit die na-intervensie-response). Dit is verstaanbaar aangesien kommunikasie met die dosent in die moedertaal studente op hulle gemak sou stel (wat strook met hulle voorkeur oor die taal van klasbestuur). In kleingroepe sou die gebruik van 'n vertroude taalmedium daartoe bydra dat die kognitiewe lading verlaag word, en dus die kapasiteit vir mentale prosessering maksimaal beskikbaar stel vir hoër kognitiewe aktiwiteite, soos beplanning. Dit bevestig Storch en Wigglesworth (2003:763) se waarneming dat studente wat in pare aan 'n taak gewerk het, verkies het om die T1 (onderskeidelik Mandaryns en Indonesies) te gebruik vir beplanning en om duidelikheid oor die uitvoer van die opdrag te kry.

Vervolgens word die response op vraag 10 tot 15 bespreek. Op vraag 10, wat navraag gedoen het na die taal waarin studente klasnotas (sou) maak, het 80% aangedui dat hulle sou verkies om dit in Afrikaans te doen, terwyl slegs 20% van plan was om dit in Engels te doen. Hierdie response is volkome verklaarbaar in die lig van die kwalitatiewe ondersteuning deur die meerderheid studente wat verkies het om in Afrikaans klasnotas te maak, naamlik dat dit makliker sou wees om op te som in 'n taal waarmee hulle vertrou is. Dié wat verkies het om dit in Engels te doen, het weer oorwegend geantwoord dat dit sou help om hulle Engels te verbeter. Klaarblyklik het die oorgrote meerderheid van die studente nie 'n verband gelê tussen

die taal van onderrig en die taal waarin notas gemaak word nie – wat sekerlik een van die belangrikste oorwegings is by die keuse van ’n taalmedium vir die maak van klasaantekeninge. Die response in die na-intervensie-vraelys was voorspelbaar (al 31 studente het “Afrikaans” geantwoord) aangesien dit die taal was wat inderdaad as die hooftaal van onderrig gebruik is.

Op vraag 11 in die voor-intervensie-onderzoek het 12 studente aangedui dat hulle literaturopsommings by voorkeur in Afrikaans sou wou maak, 12 het aangedui dat hulle beide tale daarvoor sou gebruik, en sewe het Engels verkies. Die kwalitatiewe ondersteuning wat verskaf is, dui daarop dat nie al die studente voor die intervensie ’n bewuste koppeling gemaak het tussen die taal van opsomming, die taal waarin literatuur beskikbaar sou wees, en die taal waarin hulle die verslag sou skryf nie. Die 12 studente wat aangedui het dat hulle die opsommings by voorkeur in Afrikaans sou maak, het as hoofrede aangevoer dat dit vir hulle “makliker” sou wees aangesien hulle daaraan gewoond is om opsommings in Afrikaans te maak. Die redes wat aangevoer is deur die 12 wat van plan was om “Beide” te gebruik, dui daarop dat hulle glad nie die implikasies van hulle response oorweeg het nie – moontlik omdat hulle geen mentale beeld kon vorm van die toekomstige situasie nie. Die sewe wat Engels verkies het, het klaarblyklik wel oor die toekomstige situasie gedink, en aangedui dat die literatuur wat gelees sou moes word, meestal in Engels sou wees. Gedurende die intervensie het die studente ervaar dat die meeste van hulle voorgeskrewe tekste in Engels was. Die meerderheid het ook verkies om beide weergawes van die verslag in Engels te skryf. Dit is derhalwe nie verbasend dat almal, op drie na, in die na-intervensie-vraelys aangedui het dat hulle die literaturopsommings in Engels gemaak het nie.

Op die voor-intervensie-vraelys het die helfte van die studente aangedui dat hulle die eerste weergawe van hulle groepverslag in Afrikaans wou skryf (vraag 12), terwyl minder as ’n derde die finale weergawe in Afrikaans wou skryf. Hulle menings het egter heelwat verander deur die loop van die intervensie. Uiteindelik het almal sowel die eerste as die finale weergawe in Engels geskryf. Die belangrikste oorweging wat vermeld is, hou verband daarmee dat studente voor die intervensie nog nie vir hulle Bouwetenskap-navorsingsprojek in groepe ingedeel was nie. Na die indeling is aan die meerderheidsvoorkeur in die groepe toegegee, wat oor die algemeen Engels was.

Vraag 14 en 15 het navraag gedoen oor studente se gebruik van tweetalige akademiese woordelyste en tweetalige bouterminologielyste. Hierdie lyste sou aan hulle beskikbaar gestel word via die onderrig- en leerplatform van die Universiteit. My verwagting dat terminologielyste geraadpleeg sou word, het onder andere gesteun op Schmitt (1997) se bevinding dat vyf-en-tagtig persent van sy studente deur gebruikmaking van sodanige lyste hulle eerste of sterkste tale benut het vir die konseptualisering van komplekse konsepte, en om leksikale kennis oor sowel T1 as die T2 uit te brei en te onthou. In die voor-intervensie-onderzoek het al die respondente aangedui dat dit hulle intensie was om tweetalige termlyste te gebruik vir sowel die lees as die skryf van Engelse tekste. Negentien studente het positiewe antwoorde op vraag 14 gemotiveer deur te sê dat ’n tweetalige vraelys hulle sou help om Engelse tekste beter te verstaan, en 11 studente het die verwagting gehad dat tweetalige termlyste hulle sou help om die terminologie in beide tale te leer (wat strook met Schmitt 1997 se bevindinge). Op die vraag oor die gebruik van ’n tweetalige termlys vir skryfdoeleindes (vraag 15) het ongeveer die helfte van die studente (14) wat ’n voorneme uitgespreek het vir die gebruik van terminologielyste hulle antwoorde gemotiveer deur te sê dat dit hulle sou help om die korrekte Engelse term te vind wanneer hulle die Afrikaans naslaan (’n geloofwaardige rede); en 12 was van mening dat die termlyste hulle sou help om Engelse tekste beter te

verstaan. In retrospeksie sou dit sinvol gewees het om die gebruik van tweetalige termlyste, en die inligtingstipes wat daarin voorkom, voor die invul van die eerste vraelys aan studente te demonstreer.

Die response op vraag 14 en 15 in die na-intervensie-vraelys verskil aansienlik van dié in die voor-intervensie-vraelys. Na die intervensie het slegs die helfte van die studente gerapporteer dat hulle wel die tweetalige termlyste gebruik het om Engelse tekste te verstaan, terwyl almal voor die intervensie beplan het om dit te gebruik. Drie van die studente wat wel die termlyste gebruik het, het geen rede daarvoor aangevoer nie, terwyl 12 aangedui het dat hulle die terme nageslaan het wat hulle nie verstaan het nie. Vyftien van die 16 studente wat na die intervensie aangedui het dat hulle nie die termlyste gebruik het nie, het dit gemotiveer deur te sê dat hulle al die terme verstaan het en in staat was om al die terme te gebruik wat hulle nodig gehad het. Die volgende moontlike verklarings kan vir die onentoesiastiese gebruik van die termlyste aangebied word: Eerstens het studente meestal van Engelse vakkundige naslaanbronne gebruik gemaak; tweedens het hulle sowel die eerste as die tweede (finale) weergawe van hulle groepverslag in Engels geskryf; en derdens is Bouwetenskap nie 'n skoolvak nie – dus het studente nooit die terme in Afrikaans geleer nie en was dit gewoon makliker om die Engelse terme uit die staanspoor te gebruik.

5. Implikasies vir teorie en praktyk

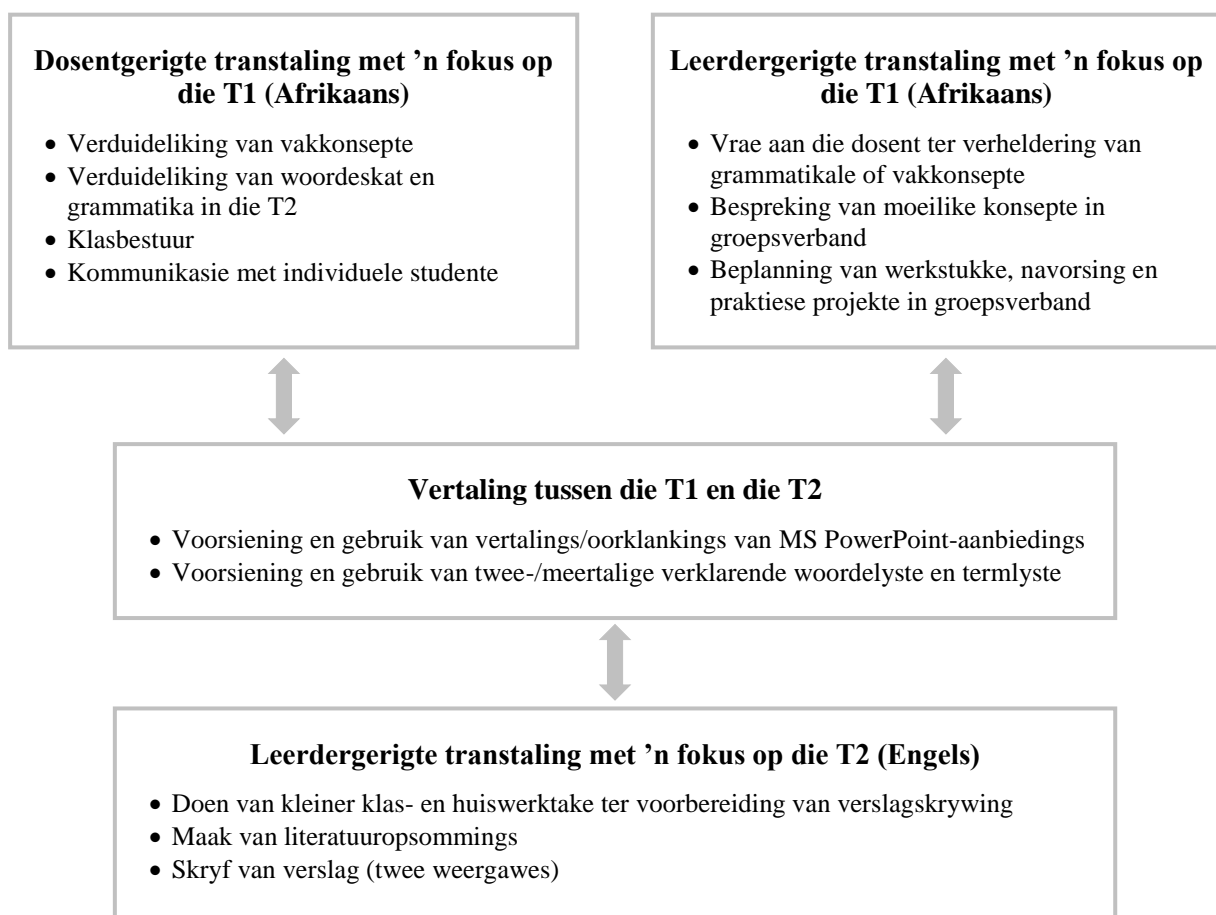
Uit studente se response kan afgelei word dat Afrikaanssprekende universiteitstudente deur die strategie van transtaling met die nodige selfvertroue en vaardighede toegerus kan word vir die oorgang na Engels as onderrigtaal. Wat *dosentgesentreerde* transtaling betref, stem ek met Macraro (2006:75) saam dat “taking away the bilingual teacher’s right to codeswitch is like taking away the student’s right to use a bilingual dictionary”. Om Afrikaans te gebruik vir verduideliking en klasbestuur het begrip bevorder, solidariteit tussen die dosent en student gevestig (die “ons”-kode), en erkenning gegee aan studente se taalidentiteit. *Leerdergesentreerde* transtaling het die voordeel dat dit gebruik kan word in kontekste waar die dosent die moedertale van die leerders kan praat, sowel as in kontekste waar die dosent hierdie taal/tale nie magtig is nie. Dit gee aan studente agentskap (*agency*) deur veilige ruimtes te skep waarin hulle binne groepsverband hulle sterkste taal kan gebruik om betekenis te onderhandel en projekte te beplan. Binne klasverband bied dit hulle die geleentheid om aan die dosent vrae te vra sonder vrees dat hulle taalfoute kan begaan of aan kritiek deur portuurgroepede blootgestel word.

Wanneer daar egter krities oor die bogenoemde samevatting besin word, val twee problematiese aspekte op: die kategorisering van meertalige hulpmiddele wat as steierwerk funksioneer, en die fokus van transtalingsaktiwiteite in die klaskamer, wat hoofsaaklik op die T1 as 'n hulpmiddel gerig is. Ek behandel hierdie teoretiese probleme agtereenvolgend.

Die raadpleeg van twee- of meertalige hulpbronne, byvoorbeeld twee- of meertalige termlyste en vertalings van kerntekste soos MS PowerPoint-skyfies, is as dosentgesentreerde transtaling gekategoriseer en beskryf. Weens die asinchroniese aard van sodanige hulpmiddele, en die kategoriese skeiding van die twee tale, moet tekstuele hulpmiddele moontlik eerder as 'n aparte pedagogiese strategie gekategoriseer word, naamlik as ‘vertaling’. Vertalings, wat ook mondeling kan wees, soos MS PowerPoint-skyfies wat vergesel word van 'n oudio-narratief in die eerste taal, het die voordeel dat dit asinchronies gebruik kan word en deel van 'n hulpondergief kan uitmaak. Dit sluit natuurlik nie net twee tale in nie. In die Suid-Afrikaanse

konteks kan hierdie hulpbronne in een of meer van die amptelike tale beskikbaar gestel word. Om vir asinchroniese hulpmiddele as 'n pedagogiese strategie voorsiening te maak, moet 'n kurrikulummodel dus ook vir vertaling as 'n strategie voorsiening maak. Die tweede leemte is dat die klem sowel in die literatuur as in my bespreking van die bevindinge relatief eensydig op transtaling in die rigting van die T1 gefokus word. In 'n pedagogiese model (met 'n beskrywende of 'n verklarende doel) behoort handeling wat meestal of by voorkeur in die T2 geskied, ook verantwoord te word.

Ek stel derhalwe die model in figuur 1 voor as 'n beskrywing van sowel onderhandelde as 'toevallige' transtaling en vertaling wat gedurende die intervensie met die studente in Konstruksie-ekonomie ontvou het, en wat as 'n voorbeeld kan dien van beplande transtaling in modules waar dit die aanleer van vakkonsepte en 'n tweede taal as akademiese taal kan bevorder:



Figuur 1: Kurrikulummodel vir die toepassing van transtaling en vertaling in 'n vakspesifieke module in akademiese geletterdheid

Hoewel elke onderrigsituasie uniek is, bied hierdie kurrikulummodel tog 'n blik op die waarde van beplande transtaling, en die dimensies van vertaling en transtaling wat oorweeg kan word, met inagneming van die taalrepertoriums van sowel die studente as die dosent(e). Die model onderstreep ook die waarde van 'n sikliese benadering tot navorsing in die toegepaste taalstudie – 'n siklus wat bestaan uit teoretisering vanuit die literatuur, operasionalisering, toepassing in die praktyk, data-ontleding, en bevestiging van die oorspronklike teorie of herteoretisering op grond van empiries gesteunde insigte.

Bronnelys

- Auer, P. 1999. *Code-switching in conversation: Language interactions and identity*. Londen: Routledge.
- Baker, C. 2011. *Foundations of bilingual education and bilingualism. A social approach*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bakhtin, M. 1981. *Dialogic imagination: Four Essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Becker, A.L. 1995. *Beyond translation: Essays toward a modern philosophy*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Beckner, C., R. Blythe, J. Bybee, M.H. Christiansen, W. Croft, N.C. Ellis, J. Holland, J. Ke, D. Larsen-Freeman en T. Scoenemann. 2009. Language is a complex adaptive system: Position paper. *Language Learning* 59: 1-26.
- Bhabha, H.K. 1994. *The location of culture*. New York en Londen: Routledge.
- Brooks, F.B. en R. Donato. 1994. Vygotsk्यान approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania* 77: 262-274.
- Canagarajah, S. 2011. Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal* 59: 401-417.
- Carstens, A. 2013. Geletterdheidsnarratiewe as spieël van die motiveringsrolle van betekenisvolle andere. In H.S.S. Willemsse (red.) *Oorgange en voortgange: 'n Huldigingsbundel vir C.H.F. Ohlhoff*. *Tydskrif vir Letterkunde* 50(3): 155-172.
- Carstens, A. 2016. Translanguaging as a vehicle for L2 acquisition and L1 development: students' perception. *Language Matters* 47(2): 55-74.
- Cenoz, J. en D. Gorter. 2017. Translanguaging as a pedagogical tool in multilingual education. In J. Cenoz, D. Gorter en S. May (reds.) *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education*. New York: Springer. pp. 19-29.
- Cohen, L., L. Manion en K. Morriison. 2011. *Research methods in education*. 7de uitgawe. Londen: Routledge.
- Coyle, D., P. Hood en D. Marsh. 2010. *CLIL. Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creese, A. en A. Blackledge. 2010. Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching. *The Modern Language Journal* 94(1): 103-115.
- Cresswell, J. 2009. *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cummins, J. 1979. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question, and some other matters. *Working Papers on Bilingualism* 19: 121-129.
- Cummins, J. 2007. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *The Canadian Journal of Applied Linguistics* 10(2): 221-240.

- Darayi-Hansen, P., S. Barfod en L. Schwarz. 2017. A call for (trans)languaging: The language profiles at Roskilde University. In C.M. Mazak en K.S. Carroll (reds.) *Translanguaging in higher education. Beyond monolingual ideologies*. Bristol: Multilingual Matters. pp. 29-49.
- Fennema-Bloom, J.R. 2008. Pedagogic code-switching: A case study of the language practices of three content teachers. Ongepubliseerde doktrale proefskrif, Teachers College, Columbia Bilingual University, New York City, VSA.
- Fennema-Bloom, J.R. 2009/2010. Code-scaffolding: A pedagogic code-switching technique for bilingual content instruction. *Journal of Education* 190(3): 27-34.
- García, O. 2011a. Educating New York's bilingual children: Constructing a future from the past. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 14: 133-153.
- García, O. 2011b. Theorizing translanguaging for educators. Aanlyn beskikbaar: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/ofelia-intro.docx> (20 Junie 2016).
- García, O. 2013. From diglossia to transglossia: Bilingual and multilingual classrooms in the 21st century. In C. Abello-Contesse, P.M. Chandler, M.D. López-Jiménez en R. Chacón-Beltrán (reds.) *Bilingual and multilingual education in the 21st century: Building on experience*. Bristol: Multilingual Matters. pp. 155-175.
- García, O. en R. Otheguy. 2015. Spanish and Hispanic bilingualism. In M. Lacorte (red.) *Handbook of Hispanic applied linguistics*. New York: Routledge. pp. 639-658.
- García, O. en L. Wei. 2014. *Translanguaging, language, bilingualism and education*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Hornberger, N.H. en H. Link. 2012. Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15(3): 261-278.
- Hoshino, N. en G. Thierry. 2011. Language selection in bilingual word production: Electrophysiological evidence for cross-language competition. *Brain Research* 1371: 100-109.
- Larsen-Freeman, D. en L. Cameron. 2008. *Complex systems and applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, G., B. Jones en C. Baker. 2012a. Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation* 18(7): 641-654.
- Lewis, G., B. Jones en C. Baker. 2012b. Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation* 18(7): 655-670.
- Macraro, E. 2006. Codeswitching the L2 classroom: A communication and learning strategy. In E. Llurda (red.) *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession*. New York: Springer. pp. 63-84.
- Makalela, L. 2014. Moving out of linguistic boxes: The effects of translanguaging strategies for multilingual classrooms. *Language and Education* 29(3): 200-217.
- Mazak, C.M., F. Mendoza en L.P. Mangonéz. 2017. Professors translanguaging in practice: Three cases from a bilingual university. In C.M. Mazak en K.S. Carroll (reds.) *Translanguaging in higher education. Beyond monolingual ideologies*. Bristol: Multilingual Matters. pp. 70-90.

- Mignolo, W. 2000. *Local histories/Global designs. Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- Myers-Scotton, C. 1993. *Duelling languages: Grammatical structure in codeswitching*. Oxford: Clarendon Press.
- Nel, N. en H. Müller. 2010. The impact of teachers' limited English proficiency on English second language learners in South African schools. *South African Journal of Education* 30(4): 635-650.
- Pavlenko, A. en B. Norton. 2007. Imagined communities, identity, and English language teaching. In J. Cummins en C. Davison (reds.) *International handbook of English language teaching*. New York: Springer. pp. 669-680.
- Petersen, T. 2016. UFS may implement new language policy, Supreme Court rules. *News24*, 17 November. Aanlyn beskikbaar: <http://www.news24.com/SouthAfrica/News/ufs-may-implement-new-language-policy-supreme-court-rules-20161117> (14 Januarie 2017).
- Rampton, M.B.H. 1990. Displacing the "Native Speaker": Expertise, affiliation, and inheritance. *ELT Journal* 44(2): 97-101.
- Sayer, P. 2008. Demystifying language mixing: Spanglish in school. *Journal of Latinos and Education* 7(2): 94-112.
- Schmitt, N. 1997. Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt en M. McCarthy (reds.) *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 199-228.
- Soja, E.W. 1996. *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Oxford: Blackwell.
- Stake, R.E. 1995. *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Storch, N. en G. Wigglesworth. 2003. Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting? *TESOL Quarterly* 37(4): 760-770.
- Universiteit van Pretoria. 2016. UP Council supports adoption of new language policy. Aanlyn beskikbaar: http://www.up.ac.za/en/news/post_2302842-up-council-supports-adoption-of-new-language-policy (14 Januarie 2017).
- Van der Walt, C., D.R. Mabule en J.J. de Beer. 2001. Letting the L1 in by the back door: Code switching and translation in science, mathematics and biology classes. *Journal for Language Teaching* 35(2-3): 170-181.
- Williams, C. 1994. Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgo yng nghyddestun addysg uwchradd ddwyieithog [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Ongepubliseerde doktrale proefskrif, Universiteit van Wallis, Bangor, VK.
- Wu, Y.J. en G. Thierry. 2010. Investigating bilingual processing: The neglected role of language processing contexts. *Frontiers in Psychology* 1: 178.
- Zoijer, H. 2009. The methodological potential of translation in second language acquisition: Re-evaluating translation as a teaching tool. In A. Witte, T. Harden en A. Ramos de Oliveira Harden (reds.) *Translation in second language learning and teaching*. Bern: Peter Lang. pp. 31-51.