

Van taalaanleer na tolkaanleer (deel 1): Die skep van geheue- en kompensasietolkaanleerstrategieë vir prosesgerigte tolkopleiding

Kanja van der Merwe en Elbie Adendorff

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

Opsomming

Hierdie artikel is die eerste van drie artikels in *LitNet Akademies* wat verslag lewer van 'n studie uit die eerste outeur se PhD-proefskrif¹ in Vertaling (Van der Merwe 2025). In hierdie artikel word die geheue- en kompensasietolkaanleerstrategieë oopgevelek omdat dit onderskeidelik tolkaanleerders se geheuevaardighede en -kapasiteit kan verbeter, en hul veerkragtigheid kan opbou.

Die studie het die ontwikkeling van tolkaanleerstrategieë vir tolking ondersoek, gegrond op Rebecca Oxford (1990) se drie soorte direkte en drie soorte indirekte taalaanleerstrategieë. Deur te bepaal watter taalaanleerstrategieë potensiaal vir prosesgerigte tolkopleiding inhou, kan tolkaanleerders lewenslange leer fasiliteer. Die volgende hoofnavorsingsvraag is daar gestel: *In watter mate kan taalaanleerstrategieë vir prosesgerigte tolkopleiding benut word?* Vir die doeleindes van die artikel word die nuutgeskepte geheue- en kompensasietolkaanleerstrategieë as twee van die direkte strategiesoorte onder die loep geneem.

'n Kwalitatiewe beskrywende navorsingsmetodologie is gevolg, waar tolkaanleerstrategieë as verskynsel met behulp van prosesgerigte tolkopleiding en taalaanleerstrategieë as teoretiese uitgangspunte verhelder is. Insluiting in die tolkaanleerstrategiemodel al dan nie is gegrond op die wisselwerking tussen Oxford (1990) se taalaanleerstrategiemodel en ontwikkelings in prosesgerigte tolkopleiding. Data-insameling en -ontleding het gelyktydig geskied.

'n Tolkaanleerstrategiemodel met 19 geheue- en kompensasietolkaanleerstrategieë is ná sorgvuldige bespreking met voorbeelde en gepaardgaande tolkteorie en -begrippe uit Oxford (1990) se 20 taalaanleerstrategieë herskep. Die tien geheuetolkaanleerstrategieë is in vier strategie-kategorieë verdeel, naamlik *skep verstandelike verbande, gebruik klanke en beelde, hersien*

deeglik en gebruik aksie. Die nege kompensasietolkaanleerstrategieë bestaan uit twee strategie-kategorieë, naamlik *waag intelligente raaiskote* en *oorkom kommunikasiestruktureelblokke*. Die gevolgtrekking is dat taalaanleerstrategieë in 'n groot mate vir prosesgerigte tolkopleiding benut kan word. Die tolkaanleerstrategieëmodel kan deur tolkaanleerders (en -aanbieders) gebruik word om sowel die tolkaanleerproses as die tolkproses op sigself te optimeer.

Trefwoorde: geheuestrategieë; kompensasiestategieë; prosesgerigte tolkopleiding; taalaanleerstrategieë; tolkaanleerstrategieë

Abstract

From language learning to interpreting learning (part 1): Creating memory and compensation interpreting-learning strategies for process-oriented interpreter training

This article is the first of three articles in *LitNet Akademies* reporting on a study from the first author's PhD dissertation in Translation (Van der Merwe 2025). In this article, memory and compensation interpreting-learning strategies are discussed in terms of their potential to improve the memory skills and capacity of interpreting learners (whether interpreting students or practicing interpreters) as well as to build their resilience.

The creation of interpreting-learning strategies from language-learning strategies is investigated to enrich the field of interpreting as a lifelong learning process. Oxford's (1990) three types of both direct and indirect language-learning strategies are utilised for interpreting. Direct language-learning strategies are used to master the target language through memory, compensation and cognitive strategies. Indirect strategies include metacognitive, affective and social language-learning strategies. For interpreting purposes, direct interpreting-learning strategies are broadly defined as strategies that are directly related to the interpreting process between two working languages and that require mental processing in various ways. Determining which language-learning strategies have potential for process-oriented interpreter training can lead enable interpreting learners to facilitate lifelong learning. The following main research question was addressed: *To what extent can language-learning strategies be utilised for process-oriented interpreter training?*

Two theoretical points of departure are discussed in depth, namely process-oriented interpreter training and language-learning strategies.

The process-oriented approach to interpreter training dictates that the focus should be on the translation and interpreting process rather than the product. In doing so, interpreter trainers aim to identify process-related challenges, raise awareness of problems and suggest interpreting principles, methods and procedures. In this section, the following components are discussed: The Effort and Gravitational Model of language availability (based on the human mind's limited processing capacity); communicative, subject area and attitudinal interpreting competence (a complex interaction of different interpreting skills); preparation phases and strategies before and during the interpreting assignment (ad hoc knowledge acquisition regarding terminology work); internal and external interpreting problems (within the interpreter's control, such as language-specific problems and outside the interpreter's control, such as a fast speech rate); and interpreting norms and strategies (including learning strategies).

Language learning is accelerated through the use of language-learning strategies. Oxford's (1990) model is one of the most complete and detailed language-learning strategy models and is applicable to any language combination. This section discusses communication and production strategies in language learning (respectively, an attempt to convey sufficient content despite target language deficiencies and to simplify speech production), and Oxford's (1990) memory and compensation language-learning strategies. Oxford (1990) includes four categories with ten individual memory strategies in the model: *creating mental linkages*, *applying images and sounds*, *reviewing well* and *employing action*. The two categories of compensation strategies are *guessing intelligently* and *overcoming communication obstacles in speaking and writing*, comprising ten individual strategies.

A qualitative descriptive research methodology was followed, in which interpreting-learning strategies were elucidated as a phenomenon using process-oriented interpreter training and language-learning strategies as theoretical lens. The methodological approach was to investigate Oxford's (1990) memory and compensation language-learning strategies and developments in process-oriented interpreter training theoretically, in order to create an interpreting-learning strategy model as an explanation for the phenomenon. Data collection and analysis occurred simultaneously. Six characteristics of qualitative descriptive methodology are discussed, namely a natural environment, context dependence, a cyclical process, words as data, thick description and inductive reasoning. Although no model can comprehensively capture interpreting as a phenomenon, the study represents an attempt to capture interpreting-learning strategies as thoroughly as possible.

An interpreting-learning strategy model with 19 memory and compensation interpreting-learning strategies was recreated after careful discussion, with examples and associated interpreting theory and concepts from Oxford's (1990) 20 language-learning strategies.

In the interaction between memory language-learning strategies and process-oriented interpreter training, emphasis is placed on memory components with reference to working and long-term memory, the Effort Model, the Gravitational Model, ad hoc knowledge acquisition and memory training. Memory interpreting-learning strategies are used before or during the interpreting task (or throughout life) to learn and recall interpreting material, such as interpreting assignment-specific terminology, to improve communicative, subject area and attitudinal competence. This enables the interpreting learner to optimise overall memory performance and increase the capacity of working and long-term memory. In this way, memory effort in the Effort Model is managed more effectively and items in the Gravitational Model become more available.

Furthermore, a definition is provided for each individual strategy.

Create mental linkages

1. Group: Chunk and classify interpreting material into meaningful units, for example based on a semantic category or parts of speech.
2. Associate and elaborate: Link interpreting material in meaningful ways with existing information to create associations in long-term memory, for example by remembering four unrelated words in a strange way.
3. Place interpreting material in a context: Place interpreting material in a context by using it in a sentence, making up a story, or retelling a 200-word story in the source language.

Use imagery and sounds

4. Use imagery: Visualise the interpreting material or source text as meaningful mental images, for example a road, building or the written form of a segment.
5. Use sounds: Create a meaningful sound-based association between new and familiar interpreting material, for example by using sound, rhyme, rhythm and alliteration (such as *coping*) to remember speakers' names (such as *Kopeng*).
6. Map semantically: Remember interpreting material by visualising or drawing a network with a key concept (such as healthcare interpreting) as a brainstorming technique, and map main and underlying ideas (such as doctor and patient).
7. Use keywords: Remember a new fact using auditory and visual links, for example that Bheki Cele is the former minister of police: Associate *sel* or *cell* with *Cele* and visualise Bheki Cele locking criminals in a cell.

Review thoroughly

8. Review structurally: Review interpreting material at carefully spaced intervals that gradually increase in length, for example every twenty minutes, followed by a day apart, a week apart (try to rest on the last day), and so on.

Use action

9. Use physical response or sensation: Connect the source text segment with a physical response or sensation, such as smelling a baking croissant while interpreting.
10. Use mechanical techniques: Use physical or online flashcards to learn interpreting material by marking items as known or forgotten and moving them between piles as they are learned.

In the interaction between compensation language-learning strategies and process-oriented interpreter training, emphasis is placed on compensation in interpreting as a response to the Tightrope Hypothesis, saturation and interpreting problems. Compensation interpreting-learning strategies are used during the interpreting task to perform continuous online compensation due to exhaustion and saturation. This enables the interpreting learner to compensate for internal and external interpreting problems and to consider interpreting norms. In this way, the Tightrope situation is managed and resilience is pursued to overcome comprehension and production obstacles. The definitions of the strategies are provided below.

Guessing intelligently

11. Use linguistic clues: Use language-based clues to make collocation-based inferences (lexical, syntactic or morphological), such as inferring from *caseous pneumonia* that it is a type of pneumonia.
12. Use contextual clues: Use contextual (linguistic, interactive, cultural, intertextual and situational) clues to make cognitive, situational and pragmatic inferences, such as using the event as a source.

Overcome communication obstacles

13. Switch to the source language or transcode: Transfer the unchanged source language segment into the target language or translate it directly by applying existing language knowledge.
14. Get help: Get help by relying on resources such as interpreting colleagues, documents, a smartphone or a dictionary.
15. Use or interpret non-verbal behaviour: Use or interpret the speaker's paralinguistic features (such as intonation, tone and rhythm) and kinesics (such as facial expressions, hand gestures and eye contact).
16. Avoid interpreting production partially or completely: Avoid interpreting production partially by reproducing, referring to other information sources, evading and delaying response, or completely in more serious cases by omitting, using incomplete sentences or turning off the microphone.
17. Adjust the interpreted utterance: Adjust the interpretation using substitution, generalisation, simplification and online paraphrasing, for example by interpreting *cystic fibrosis* as *mukoviskidose*, *die siekte*, *'n liggaamsproteïensiekte* or *'n siekte wat die liggaamsproteïene aantas*, respectively.
18. Elaborate the interpreted utterance: Convey the meaning of the source text segment by explicating or explaining rather than providing the target text equivalent, for example by explaining how cystic fibrosis occurs.
19. Use appropriate coinages: Use appropriate coinages, as characteristic of creativity, to capture "untranslatable" source text segments, such as interpreting *yuppie* as *stadsjapie*.

It is concluded that language-learning strategies can be used to a large extent for process-oriented interpreter training, since Oxford's (1990) 20 memory and compensation language-learning strategies were recreated into 19 memory and compensation interpreting-learning strategies. Only one strategy was not recreated, namely *choose the topic*. These strategies could be taught to interpreting students in the classroom and practitioners in short courses to facilitate their lifelong interpreting-learning process.

Keywords: compensation strategies; interpreting-learning strategies; language-learning strategies; memory strategies; process-oriented interpreter training

1. Inleiding

Gegewe dat tolking² 'n doelgerigte en strategiese kommunikatiewe aktiwiteit is, noem Tryuk (2010) dat *strategie* 'n belangrike begrip in tolking is. Tolkstrategieë word as probleemgerig beskou wat intyds (tydens die tolkproses) geraadpleeg word om tolkprobleme die hoof te bied. Die eerste outeur se navorsing het die skep van tolkaanleerstrategieë ("interpreting-learning strategies") uit taalaanleerstrategieë ("language learning strategies") ondersoek om die strategie-veld van tolking te verryk, aangesien albei lewenslange leerprosesse is. Wen, Zhang, Yang en Cai (2023) beweer dat navorsers dikwels nie 'n duidelike terminologiese onderskeid tussen tolkstrategieë en tolkaanleerstrategieë tref nie, hoewel *tolkstrategieë* praktykgerig is en *tolk-aanleerstrategieë* leergerig is. In die lig van lewenslange leer verduidelik Kalina (2007) dat

tolkopleiding daarop gemik is om tolke te produseer wat volhou om selfstandig te werk *nadat* hulle afgestudeer het, ten einde die weg vir volledige professionele opleiding te baan.

Volgens Oxford (1990) het daar 'n verskuiwing in taalaanleer vanaf 'n geringe fokus op *wat* taalaanleerders leer (die produk) na 'n verskerpte fokus op *hoe* leerders taal aanleer, plaasgevind. Oxford (1990) het 'n taalaanleerstrategieë ontwerp wat bestaan uit drie soorte direkte en drie soorte indirekte strategieë – met onderskeie funksies. Direkte taalaanleerstrategieë word gebruik om die betrokke doeltaal³ deur middel van geheue-, kompensasië- en kognitiewe strategieë onder die knie te kry (Oxford 1990). Die indirekte strategieë is metakognitiewe, affektiewe en sosiale taalaanleerstrategieë. Hierdie artikel fokus op die eerste twee soorte direkte strategieë, wat onderskeidelik gebruik word om nuwe doeltaalinligting te herroep en te onthou, en om die doeltaal ondanks gebrekkige taalkennis te gebruik.

Ons is van mening dat taalaanleerstrategieë vir tolkdoeleindes aangepas kan word om tolkaanleerders tydens die tolkproses én lewenslank by te staan. Ons benut Oxford (1990) se taalaanleerstrategieë vir prosesgerigte tolkopleiding om die wisselwerking tussen die twee velde te ondersoek en te bepaal watter taalaanleerstrategieë waardevol en bruikbaar vir tolking kan wees. Die betrokke taalaanleerstrategieë word in 'n voorgestelde tolkaanleerstrategieë-model uiteengesit.

Vir tolkdoeleindes word direkte tolkaanleerstrategieë breedweg omskryf as strategieë wat direk met die tolkproses tussen twee werkstale⁴ verband hou en verstandelike verwerking op talle maniere vereis.

Ons gebruik die term *tolkaanleerders* (“interpreting learners”) om na tolkstudente én praktiserende tolke te verwys, en omskryf dit op grond van Griffiths (2020) se beskrywing van 'n *taalaanleerder* as “kognitief aktiewe tolkstudente én -praktisyns wat hul tolkvaardighede en -bevoegdhede ooreenkomstig hul eie individuele menslike eienskappe binne 'n sosiale omgewing opbou”.

Hierdie artikel bespreek eerstens die teoretiese raamwerk (prosesgerigte tolkopleiding en taalaanleerstrategieë) en die metodologie (kwalitatiewe beskrywende navorsing). Die bespreking van die resultate beklemtoon die skep van geheue- en kompensasiestategieë as twee van die drie soorte direkte tolkaanleerstrategieë vir prosesgerigte tolkopleiding.

2. Teoretiese raamwerk

Hierdie afdeling bespreek die twee teoretiese uitgangspunte grondig, naamlik prosesgerigte tolkopleiding en taalaanleerstrategieë.

2.1 Prosesgerigte tolkopleiding

Volgens Gile (2005) is daar geen universele tolkopleidingsmodel nie, en betreklik min omvattende monografieë word uitdruklik aan tolkpedagogiek gewy. Die prosesgerigte benadering tot tolkopleiding bepaal dat die fokus op die vertaal- en tolkproses eerder as op die eindproduk moet wees. Sodoende wil tolkaanbieders (diegene wat tolking onderrig of tolke oplei) prosesuitdagings identifiseer, bewustheid van probleme verhoog en goeie tolkbeginsels,

-metodes en -prosedures voorstel. Die studie waaroor hierdie artikel verslag lewer, is in 'n uitgebreide teoretiese raamwerk uitgevoer wat grotendeels op prosesgerigte tolkopleiding steun. Hierdie afdeling bespreek die Inspannings- en Gravitasiemodel; kommunikatiewe, vakgebied- en houdingstolkbevoegdheid; voorbereidingsfasas en -strategieë voor en tydens die tolkgeleentheid; interne en eksterne tolkprobleme (binne en buite die tolk se beheer); en tolk- en tolkaanleerstrategieë.

2.1.1 Die Inspannings- en Gravitasiemodel

Pöchhacker (2022) verduidelik dat die meeste tolkmodelle ten doel het om te beskryf en te verduidelik. Dit verklaar komponente onderliggend aan die tolkproses en hoe dit in wisselwerking kan tree. Gile (2009) wys op die bruikbaarheid van die Inspanningsmodel (“Effort Model”) en die Gravitasiemodel van taalbeskikbaarheid (“Gravitational Model of language availability”) vir tolkopleiding. Hierdie twee modelle is gegrond op die begrip van die menslike verstand se beperkte verwerkingskapasiteit en bied 'n verduideliking vir talle algemene probleme wat tolkaanleerders teëkom, wat verder tot strategiebegrip bydra.

Gile (1995/2009) se Inspanningsmodel dien as konseptuele raamwerk en doeltreffende instrument wat 'n rasionaal vir die uitdagings verskaf wat met tolkaanleer verband hou (Gile 2025). Gile (2009:159) omskryf inspanning as “some sort of mental energy that is only available in limited supply”. Hierdie begrip is 'n waardevolle hulpmiddel vir tolkopleiding, veral in 'n vroeë stadium, met die hoofkomponente daarvan luister en ontleding, spraakproduksie en korttermyngeheue.

Gile (2009) meen dat tolke eers die Koorddanshipotese (“Tightrope Hypothesis”) moet aanvaar voordat die Inspanningsmodel kan intree. Hiermee bedoel hy (2009) dat tolke dikwels op die grens van hul verwerkingskapasiteit en dus naby aan versadigingsvlak werk, “asof hulle op 'n styf gespanne koord loop wat enige oomblik kan meegee” (Van der Merwe 2025:20). Probleme ontstaan wanneer die vereiste verwerkingskapasiteit die tolk se beskikbare verwerkingskapasiteit oorskry, asook wanneer die beskikbare verwerkingskapasiteit onvoldoende vir 'n spesifieke taak is.

Die Inspanningsmodel en die Koorddanshipotese het 'n gemeenskaplike doelwit, naamlik om mislukking uit te ken en te verstaan. Heyerick (2021) voer aan dat daar hiervolgens bepaal word hoe tolke met die probleme waarmee hulle te kampe het, omgaan. Gile se Inspanningsmodel verklaar die effek van *knelpunte* (vertaling in Van der Merwe [2025] vir “problem triggers”) – soos getalle, eiename en tegniese terme wat mislukking kan veroorsaak en strategiegebruik verg.

Tolkaanleerders en mense oor die algemeen se taalkennis oorskry *ken dit* of *ken dit nie* vir leksikale items. Items word meer beskikbaar as dit gestimuleer word, en word moeiliker om op te roep indien nie. Gile (2009) se konseptuele Gravitasiemodel verteenwoordig 'n individu se taalkennis en taalbeheersingstatus op 'n spesifieke tydstip onder 'n gegewe stel omstandighede. Weens tolkaanleerders se beperkte verwerkingskapasiteit asook die mededinging tussen die onderskeie soorte inspanning tydens die tolkproses, is dit belangrik om *taalitem-beskikbaarheid* te optimeer. Gile (2009) se Gravitasiemodel van taalbeskikbaarheid is geskep om hierdie begrip en die gepaardgaande implikasies aan tolkstude te verduidelik.

Probleme met taalbeskikbaarheid verklaar verskeie probleme wat tolkaanleerders in die gesig staar (Gile 2009). Aktiewe pogings moet aangewend word om beskikbaarheid te verhoog om hul kans op sukses aansienlik te verbeter. Tolkaanleerders moet deurlopend hul algemene en vakwoordeskat verbreed om hulle taalitembeskikbaarheid vir begrip én produksie te verbeter. Gile (2009) noem vier afsonderlike omstandighede van beskikbaarheid vir 'n taalitem: beskikbaarheid vir spraakbegrip, spraakproduksie, leesbegrip en skryfproduksie. Beskikbaarheid wissel van momentele en moeitelose herroeping uit die langtermyngeheue tot die sogenaamde punt-van-die-tong-verskynsel, waar 'n tolk 'n item ken, maar dit nie op daardie oomblik beskikbaar is nie. Beskikbaarheid is uiteraard dinamies: die tyd en pogings om kennis te herroep, kan wissel (Gile 2009). Die model dui op die belang van stimulasie om hoë beskikbaarheid vir spraakbegrip en -produksie tydens tolking te handhaaf.

Gile (2009) tref 'n onderskeid tussen aktiewe en passiewe stimulasie. Aktiewe stimulasie in die vorm van *praat* en *skryf* is doeltreffender vir uiteindelijke momentele en totaal moeitelose herroeping uit die langtermyngeheue terwyl passiewe stimulasie vir begripbeskikbaarheid na *lees* en *luister* verwys. Aktiewe pogings om beskikbaarheid te verhoog as deel van lewenslange instandhoudingswerk op hulle werkstale kan tolke se kans op sukses aansienlik verbeter (Gile 2009). Tolke se werkstale is die tale waarin hulle bevoeg is om te tolk: Met betrekking tot taalbevoegdheid is die moedertaal tipies die A-taal, die tweede taal die B-taal en die derde taal die C-taal. Tolke behoort goeie kennis van hul passiewe werkstale (*waaruit* hulle tolk) en goeie beheer van hul aktiewe werkstale (*waarin* hulle tolk) te hê (Gile 2009). Die C-taal kan slegs as passiewe werkstaal gebruik word, alhoewel Chen (2014) grys areas betreffende die bepaling van direksionaliteit (tolkriktig) opmerk.

In die klaskamer en in die praktyk toon tolkaanleerders dikwels 'n gebrek aan 'n uitstekende werkstaalbeheersing (Gile 2009). Tolkaanleerders moet deurlopend hul algemene woordeskat en kennis van hoër registers verbeter om hulle begrip- én produksiebeskikbaarheid te bevorder. Tolkaanbieders bied ook oor die algemeen indirekte taalverbeteringsopleiding aan deur middel van kommentaar op tolkaanleerders se produksie en voorstelle vir beter bewoording (Gile 2009). Die Gravitasiemodel is derhalwe 'n hulpmiddel vir die ontleding van strategieë vir taalvaardigheidsverbetering – waar tolkaanleerstrategieë 'n rol speel.

2.1.2 Kommunikatiewe, vakgebied- en houdingsbevoegdheid

Sawyer (2004) lê klem op die doel van tolkopleiding om tolke te produseer wat onmiddellik en betroubaar in die praktyk kan werk. Dit verg 'n komplekse interaksie van die verskillende tolkvaardighede in die vorm van tolkbevoegdheid (“interpreting competence”) (Kalina 2000). Ons bespreek drie uit die ses soorte in Van der Merwe (2025:22), naamlik kommunikatiewe, vakgebied- en houdingsbevoegdheid.

Herbert (1952:4–5) het reeds dekades gelede bevestig dat taalkennis alleen nie voldoende is om te kan tolk nie: “Just as the fact of having two hands does not make a boxer, so the knowledge of different languages [...] does not make an interpreter.” Kalina (2000) is van mening dat suiwer talige bevoegdheid noodsaaklik vir tolking is, maar dit dien slegs as 'n wegspringplek. *Kommunikatiewe bevoegdheid* in minstens twee tale en kulture is 'n voorvereiste vir tolking en dui op aktiewe en passiewe vaardighede in die betrokke tale, sowel as algemene en kulturele kennis. Dit behels ook die vermoë om doelwitte op 'n sosiaal gepaste wyse na te streef.

Voldoende voorbereiding en deeglike terminologiewerk vorm volgens Kalina (2007) deel van tolkbevoegdheid. *Vakgebiedbevoegdheid* verwys na basiese kennis van die vakgebiede waarin tolke werk, wat minstens voldoende moet wees om begrip van die bronteks te verseker. Gile (2009) beveel aan dat tolkaanleerders tersaaklike terminologie vir tolkgeleenthede (“interpreting assignments”) – in die praktyk maar ook in die klaskamer – moet navors om hulle Gravitasiemodel te verbeter. Sowel tolkstudente as professionele tolke wy tyd voor ’n tolktaak om inligting in te win oor die onderwerpe wat gedek kan word (Wang, Xu, Wang en Mu 2020).

Houdingsbevoegdheid sluit in *sielkundige, psigofisiologiese en psigososiale bevoegdheid*. Dit hou verband met onder meer kognitiewe komponente soos geheue, wat volgens Ferreira en Schwieter (2022a) al vir verskeie dekades intensief binne Tolkwetenskap bestudeer word. Pavliuk, Melnyk en Antufieva (2021) beweer dat dit een van die belangrikste meganismes in tolking is. Geheuekomponente word uit ’n breë perspektief deur Mohammed (2022) omskryf as die vermoë om inligting te behou en weer te gee, asook die vermoë om inligting te herhaal. Die begrip word breedvoerig in afdeling 4 bespreek.

2.1.3 Voorbereidingsfasies en -strategieë voor en tydens die tolkgeleentheid

Gile (2009) se term *ad hoc-kennisverwerwing* verwys na die verkryging van nuwe kennis om vir ’n gegewe tolkgeleentheid⁵ voor te berei. Gile (1995; 2009) klassifiseer die tolkvoorbereidingsfasies as vooraf, laaste-oomblik- en tydens-tolkgeleentheid-voorbereiding, en Kalina (2015) as pre-proses-, in-proses- en post-prosesaktiwiteite. Die relevante tolkvoorbereidingsfasies en strategieë is in Van der Merwe (2025) geklassifiseer na analogie van wanneer dit normaalweg plaasvind en die hulpbronne ter sprake: voor die tolkgeleentheid, tydens die tolkgeleentheid en ná die tolkgeleentheid. Vir die doeleindes van hierdie artikel word slegs die fasies voor en tydens die tolkgeleentheid oorweeg.

Tydens vooraf voorbereiding moet tolke verwante inligting op die internet opsoek en dokumente deurgaan wat deur die organiseerder(s) verskaf word. Sodanige dokumente is *terminologies* of *nieterminologies* (Gile 2009): Voorbeelde van terminologiese bronne is woordeboeke en woordelyste, met die funksie om inligting oor die betekenis van terminologie te verskaf. Nieteterminologiese bronne – artikels, boeke, verslae, PowerPoint-aanbiedings, ensovoorts – kan ook ingespan word om terminologiese inligting in te win. Terminologiewerk word deur Gile (2009) omskryf as ’n inligtingsoektog om ’n beter begrip van gespesialiseerde terme te verkry, asook om aanvaarbare doeltaalekwivalente op te spoor. Dit is ’n beduidende kennisverwerwingsaspek wat tolke toerus om ’n onbekende vakgebied te betree.

Een van die voorbereidingsstappe wat tolke voor die aanvang van ’n tolkgeleentheid kan neem, is om dokumente te versoek soos die program, tekste met agtergrondinligting en die lys van deelnemers (Gile 2009). Onder ideale werksomstandighede ontvang tolke dokumente om voorbereidingswerk aan te help (Mellinger 2022), maar Gile (2009) noem dat die dokumente dikwels onvoldoende is, of glad nie aan tolke verskaf word nie. Insgelyks bevestig Pienaar e.a. (2022) dat dit ongewoon in Suid-Afrika is om dokumente vooraf te ontvang. Gevolglik maak tolke dikwels op ander bronne soos die internet en woordeboeke staat.

Voorbereiding duur voort nadat tolke by die betrokke perseel arriveer (Chang, Wu en Kuo 2019). Laaste-oomblik-voorbereiding of in-prosesvoorbereiding is een van die vernaamste aspekte van tolking, veral omdat tolke op kort kennisgewing geroep kan word en dokumente

kort ná aanvang van die tolkgeleentheid kan ontvang (Kalina 2015); normaalweg het dit betrekking daarop om bloot dokumente, toesprake of PowerPoint-skyfies deur te gaan (Gile 2009; Kalina 2015; Chang e.a. 2019). Dit vereis ook dikwels 'n terminologiesoektog (Kalina 2015), waar die internet nuttig is. Hierbenewens kan tolke volgens Gile (2009) op kundiges en tolkkollegas se hulp staatmaak. Ma (2013) verduidelik dat daar 'n aktiewe en 'n passiewe tolk moet wees. Eersgenoemde luister na die sprekers en tolk terwyl laasgenoemde die aktiewe tolk bystaan deur dokumente of ekstra inligting te voorsien.

Voldoende voorbereiding kan verwerkingskapasiteitsvereistes tydens luister, ontleding én produksie verminder, wat inspanning volgens die Inspanningsmodel verlaag (Song en Tang 2020). Verder kan voorbereiding tersaaklike bron- en doeltaalinligting in die langtermyn-geheue se frekwensie en bekendheid ingevolge die Gravitasiemodel aktiveer en bevorder.

2.1.4 Interne en eksterne tolkprobleme

Ongeag hoe doeltreffend tolke voorberei, beweer Chang e.a. (2019) dat hulle weens kennisgapings altyd begrips- en/of produksieprobleme sal ondervind. Gile (2009) bestempel tolking as “permanente krisisbestuur” omdat tolkaanleerders talle uitdagings in die gesig kan staar. Tolknavorsers kategoriseer tolkprobleme op uiteenlopende maniere. Setton (1999) verwys na drie groepe faktore wat tolkprobleme skep: die invoer, die tolk self en die omgewing. Gile (2009) onderskei tussen kognitiewe versadiging, kognitiewe knelpunte, taalspesifieke probleme en sprekerprobleme. Mankauskienè (2016) tipeer tolkprobleme op grond van die oorsprong: senderverwant, boodskapverwant, tolkverwant en tegnies. Ons onderskei tussen interne en eksterne tolkprobleme, eersgenoemde binne die tolk se beheer en laasgenoemde buite die tolk se beheer.

Kognitiewe versadiging vind weens chroniese en ongereelde (“occasional”) redes plaas (Gile 2009), waar *chronies* op situasies dui waar tolke se kognitiewe vaardighede en verklarende kennis onvoldoende is om die inspanning te hanteer. Kognitiewe versadigingsknelpunte ontstaan weens ongereelde redes in die vorm van subjektiewe en objektiewe faktore. Gile (2009) noem subjektiewe faktore soos 'n kortstondige aandagafname of gebreke in die bestuur van verwerkingskapasiteit. Voorbeelde wat deur Setton (1999) verskaf word, sluit in 'n tolk se intelligensie, paraatheid en motivering, en Mankauskienè (2016) se kategorisering van tolkverwante probleme sluit ervaring, kommunikatiewe bevoegdheid en agtergrondkennis in.

Voorts lys Arumí Ribas (2012), Mankauskienè (2016) en Murtiningsih en Ardlillah (2020) boodskapsverwante probleme betreffende wanbegrip en onbekende terme. Hierdie probleme kan van 'n leksikale (soos eiename en getalle), sintaktiese (sintaktiese verskille tussen bron- en doeltaal en opnoeming) of semiologiese (metafore en humor) aard wees. Hierdie probleme ontstaan weens kennisgapings en is dus binne die tolk se beheer.

Alhoewel kulturele en taalkenmerke groot oorsake van interne tolkprobleme is, argumenteer Setton (1999) en Gile (2009) dat die sprekerfaktor meer deurslaggewend is. Dit verwys na die manier waarop 'n bepaalde spreker sy/haar spreekbeurt konstrueer. Setton (1999) noem dit die invoer of “taal-in-teks”, en Mankauskienè (2016) tipeer dit as *senderverwante knelpunte*, soos aflesery, aksent en 'n vinnige spraaktempo. Arumí Ribas (2012), Gile (2009), Murtiningsih en Ardlillah (2020) en Song en Tang (2020) ag sprekers se spraaktempo as een van die grootste tolkprobleme waarvoor die tolk min of geen beheer het nie. Gile (2009) voeg by dat 'n stadige spraaktempo ook tot kognitiewe versadiging kan lei, aangesien inligtingselemente langer in die korttermyngeheue behou moet word.

Naas sprekerverwante probleme is omgewingsverwante faktore 'n aanduider van eksterne tolkprobleme. Dit het volgens Setton (1999) en X. Li (2015) te make met werksomstandighede, die gehoor en tegniese toestande. Arumí Ribas (2012) en Mankauskienè (2016) bespreek tegniese knelpunte soos foutiewe tolktoerusting en 'n spreker wat nie sigbaar is nie. Swak klankgehalte en 'n raserige omgewing kan verwerkingskapasiteitsvereistes volgens die Inspanningsmodel verhoog (Gile 2009). Tolk moet hulself van hulpmiddels en toerusting vergewis om tegniese knelpunte aan bande te lê (Song en Tang 2020). Daar moet dus na faktore soos werkruimte, ventilasie, tolkkabinebeligting, sitplekrangskikking en akoestiek omgesien word, alhoewel omgewingsverwante faktore dikwels buite die tolk se beheer is.

2.1.5 Tolk- en tolkaanleerstrategieë

Li en Dong (2021) bevestig dat tolke 'n verskeidenheid tolkstrategieë aanwend om tolkprobleme te voorkom of op te los, kommunikatiewe doelwitte na te streef en bevredigende tolkwerkverrigting te handhaaf. Daar is talle tolkstrategiemodelle, wat tolkstrategieë as onder meer tolkspesifiek, funksiespesifiek, taalpaarspesifiek of kenner-beginner-spesifiek tipeer. Tolkstrategieë is doelgerig, probleemgerig, kan geoptimeer en geoutomatiseer word, asook gekombineer en onderrig word.

X. Li (2015) stel voor dat tolke die bewuste of onbewuste gebruik van sekere strategieë op grond van tolknorme moet regverdig. Tolkwerkverrigting is normgebaseerd en norme behoort tolke te lei in die keuse van gepaste oplossings om probleme te bekamp. Norme is geïnternaliseerde idees van korrekte en toepaslike gedrag in konkrete tolksituasies wat deur die tolkgemeenskap gedeel word met die doel om aan gehaltestandaarde te voldoen (Chesterman 1997).

Ons beaam Gile (2009) se vyf wette (hoewel die minder voorskriftelike term *norme* verkies word) wat spesifiek op tolking van toepassing is:

1. Maksimering van inligtingsherroeping: Tolke dra alles oor wat die spreker in die doeltaal sê.
2. Minimering van inmenging tydens inligtingsherroeping: Tolke poog om, sonder om die herroeping van ander segmente te beïnvloed, soveel moontlik inligting te herroep.
3. Maksimering van die kommunikasie-impak: Tolke oorweeg die kommunikasie-impak van die uiting na aanleiding van die inhoud en die verpakking daarvan.
4. Die norm van die minste inspanning: Tolke verkies strategieë wat minder tyd, moeite en verwerkingskapasiteit in beslag neem.
5. Selfbeskerming: Tolke gee voorkeur aan strategieë wat nie probleme uitlig nie indien hulle hul eie werkverrigting as middelmatig of swak beskou.

Indien norme verbreek word, moet dit geregverdig wees deurdat tolke hulle beroep op die waardes wat dit ten grondslag lê en reken dat normverbreekende gedrag 'n spesifieke waarde in 'n spesifieke geval beter uitdruk. Tolk se keuses van norme om te volg, is afhanklik van persoonlike én professionele faktore soos etiek en werksomstandighede (Gile 2009). Gevolglik is die nakoming van norme soms binne die tolk se beheer, en soms nie (sien 2.1.4 *Interne en eksterne tolkprobleme*).

Die eerste outeur het haar studie onderneem omdat navorsing oor tolkaanleerstrategieë oor die hoof gesien word. Yanqun (2015) bevestig dat tolkaانبieders verslag lewer dat hul studente nooit geleer het hóé om te leer nie. Ná afloop van haar twee studies omskryf S. Li (2015) *tolkaanleerstrategieë* as strategieë wat leerders aanwend om tolkvolledigheid, akkuraatheid en vlotheid te fasiliteer en te verbeter.

2.2 Taalaanleerstrategieë

Taalaanleer as 'n bewuste leerproses word met behulp van taalaanleerstrategieë versnel. Oxford (1990) omskryf *taalaanleerstrategieë* as spesifieke aktiwiteite, gedrag, stappe of tegnieke wat taalaanleerders ('n persoon van enige ouderdom wat 'n bykomende taal aanleer) – toepas om hul begrip, internalisering en gebruik van die doeltaal te verbeter. Dit is hoofsaaklik gegrond op spesiale strategieë wat *goeie taalaanleerders* (Rubin 1975) gebruik.

Strategieë vir taalaanleer is belangrik omdat Oxford (1990) dit klassifiseer as instrumente vir aktiewe, selfgerigte betrokkenheid, wat kommunikatiewe bevoegdheid aanhelp. Tarone (1981) en Færch en Kasper (1986) beweer dat kommunikatiewe bevoegdheid in taalaanleer (sien ook 2.1.2 *Kommunikatiewe, vakgebied- en houdingsbevoegdheid*) die vermoë is om die doeltaal op 'n toepaslike manier in ooreenstemming met kommunikatiewe bedoelings te gebruik met inagneming van 'n spesifieke konteks se pragmatiese beperkings. Hierdie afdeling bespreek kommunikasie- en produksiestrategieë in taalaanleer, sowel as Oxford (1990) se geheue- en kompensasietaalaanleerstrategieë.

2.2.1 Kommunikasie- en produksiestrategieë in taalaanleer

Ons noem vervolgens 'n verwarrende onderskeid vir tweedetaalnavorsers: die verskil tussen taalaanleer- en taalgebruikstrategieë (Oxford 2017). Spesifiek kommunikasie- en produksiestrategieë as taalgebruikstrategieë word bespreek.

'n Kommunikasiestrategie is volgens Tarone (1981) 'n poging om voldoende inhoud ten spyte van ooglopende doeltaaltekortkominge oor te dra. Dit is interaktief van aard omdat kommunikatiewe gedrag 'n aanduiding is van taalaanleerders wat hulself probeer verstaanbaar maak (Ellis 2008). Dit is probleemgerig (Rubin 1987) en die fokus is minder op taalaanleer en meer op gespreksdeelname, verduideliking en betekenisoordrag. Die doel van kommunikasie-strategiegebruik is verhoogde kommunikasie, maar dit kan soos blyk uit Tarone (1981) en Rubin (1987) tot taalaanleer lei.

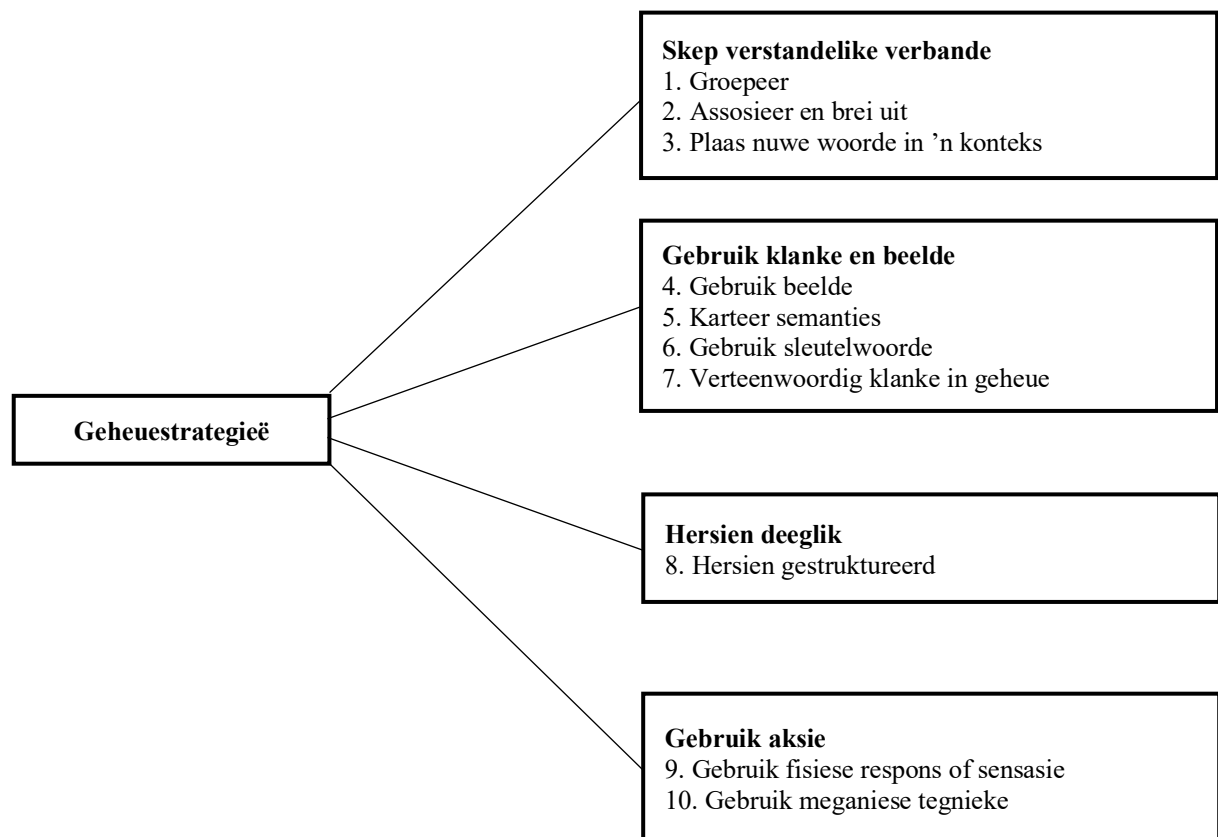
Dörnyei (1995) tipeer twee kategorieë kommunikasiestrategieë: vermydingstrategieë en kompensasiestategieë. Eersgenoemde bestaan uit *boodskapweglating* en *onderwerpvermyding* vir onoorbrugbare kommunikasiegapings, en laasgenoemde uit prestasie- en inkortingstrategieë. Volgens Færch en Kasper (1986) word prestasiestrategieë gebruik wanneer 'n ander plan ontwikkel word om steeds dieselfde kommunikatiewe doelwit te bereik. Inkortingstrategieë word gebruik wanneer 'n probleem ontduik word deur 'n ander doelwit te stel wat met behulp van talige hulpbronne reeds tot taalaanleerders se beskikking bereik kan word.

Tarone (1981) omskryf 'n produksiestrategie – nog 'n taalgebruikstrategie – as 'n poging om die bestaande talige stelsel bevredigend met die minimum moontlike inspanning te gebruik. Voorbeelde van produksiestrategieë soos gelys deur Tarone (1981) en Ellis (2008) is *patrone*, *vereenvoudiging* en *diskoersbeplanning*. Hierdie strategieë vereenvoudig spraakproduksie in 'n bepaalde situasie en beklemtoon ekonomiese taalgebruik.

2.2.2 Oxford (1990) se geheue- en kompensasietaalaanleerstrategieë

Oxford (1990) se model is een van die volledigste en mees gedetailleerde taalaanleerstrategieemodelle (Lee 2010). Die strategieë is onderliggend aan Oxford (1990) se Strategie-inventaris vir Taalaanleer vir die meet van taalaanleerstrategiegebruik onder taalaanleerders (Griffiths 2004). Die model is so ontwerp dat dit op sowel tweede- as vreemdetaalaanleer en op enige taalkombinasie⁶ van toepassing is. Die model bevat ses strategiesoorte, waarvan twee in die besonder in hierdie artikel bespreek word: geheue- en kompensasiestrategieë.

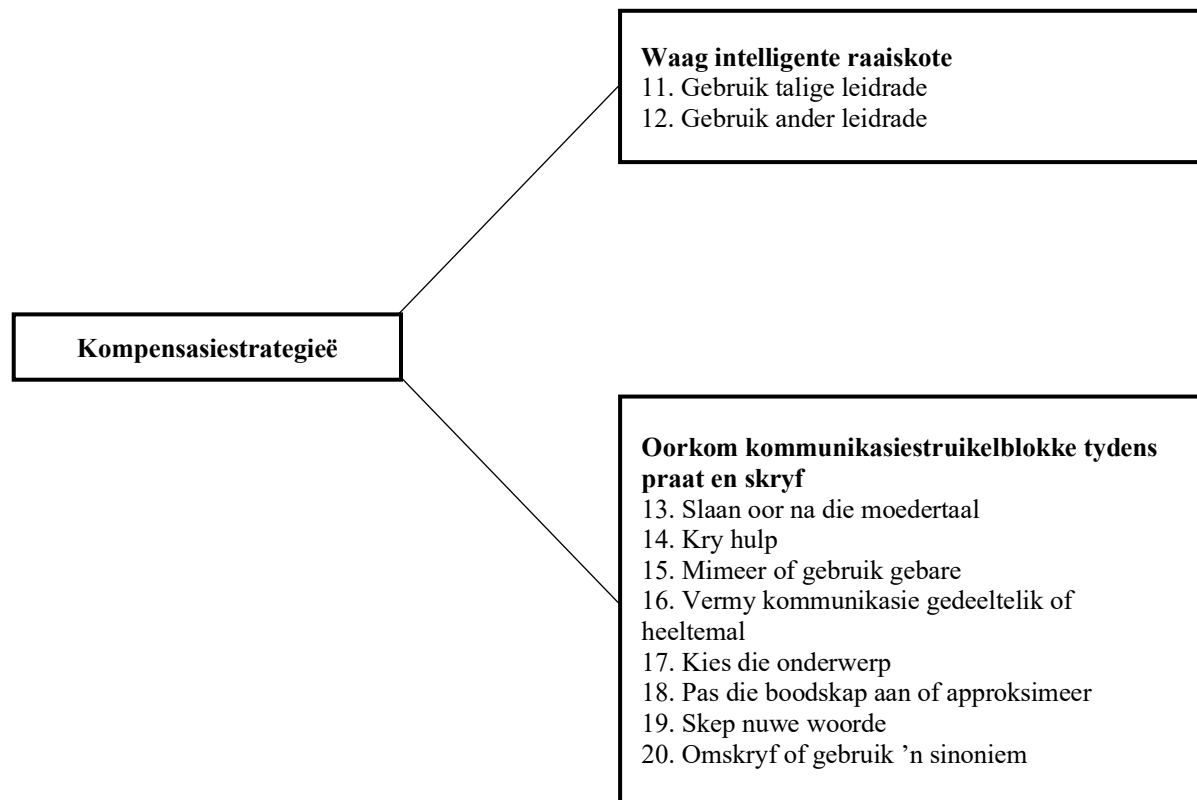
Enersyds gebruik taalaanleerders geheuestrategieë om een nuwe taalitem of -begrip aan 'n ander te koppel sodat inligting in 'n geordende manier geleer en herroep kan word (Oxford 1990). Andersyds gebruik hulle geheuestrategieë om leer en herroeping te skep. Oxford (1990) sluit vier kategorieë⁷ geheuestrategieë in haar model in: *skep verstandelike verbande*, *gebruik klanke en beelde*, *hersien deeglik* en *gebruik aksie*. Sien die visuele uitbeelding hier onder soos vertaal deur die eerste outeur:



Figuur 1. Diagram van Oxford (1990) se geheuestrategieë

Naas geheue- en kognitiewe strategieë (laasgenoemde word in die tweede artikel bespreek), is kompensasiestrategieë die derde direkte strategiesoort. Met die gebruik van hierdie strategieë poog taalaanleerders om vir 'n gebrekkige grammatika- en woordeskatrepertoire te kompenseer (Oxford 1990). Sodoende kan hulle kennisgapings oorbrug en outentieke doeltaaluitdrukkings produseer, wat kommunikatiewe bevoegdheid bevorder.

Oxford (1990) identifiseer twee kategorieë kompensasiestrategieë: *waag intelligente raaiskote* en *oorkom kommunikasiestruikelblokke tydens praat en skryf*. Sien die visuele uitbeelding hier onder soos vertaal deur die eerste outeur:



Figuur 2. Diagram van Oxford (1990) se kompensasiestrategieë

Oxford (1990) erken dat die insluiting van kompensasiestrategieë by 'n taalaanleerstrategie-model effe omstrede is omdat dit as kommunikasiestrategieë geklassifiseer is (sien 2.2.1 *Kommunikasie- en produksiestrategieë in taalaanleer*). Oxford (1990) regverdig wel dié insluiting omdat doeltaalgebruik bestaande kennis versterk en nuwe taalinligting kan openbaar.

Oxford (1990) se internasionale taalaanleerstrategie-model is al in Suid-Afrika toegepas: Dreyer en Oxford (1996), Mahlobo (1999), Pretorius (2010), Lutz (2015), Stander (2020), Human (2022) en Perea (2023).

Chiang en Villarreal (2013) het Oxford (1990) se taalaanleerstrategie-model op tolking toegepas deur al ses strategieë onder tolkstude te meet. Alhoewel Chiang en Villarreal (2013) nie enige gewilde geheuestrategieë geïdentifiseer het nie, toon hulle resultate aan dat kompensasiestrategieë die gewildste strategieë was. Chiang en Villarreal (2013) gee die volgende voorbeelde van strategieë wat gereeld benut is: *As ek nie aan 'n Engelse woord kan dink nie, gebruik ek 'n woord of frase wat dieselfde beteken en om onbekende Engelse woorde te kan verstaan, waag ek raaiskote*. Chiang en Villarreal (2013) se empiriese studie lewer 'n meldenswaardige bydrae tot navorsing oor tolking en taalaanleer.

Alhoewel die studie waaroor hierdie artikel verslag lewer nie empiries getoets is nie, argumenteer ons dat dit nodig is om eers 'n teoretiese grondslag vir spesifiek 'n tolkaanleerstrategiemodel te skep voordat dit met deelnemers uitgevoer kan word. Die studie spreek ook 'n leemte in Chiang en Villarreal (2013) se studie aan deurdat hulle slegs die taalaanleeraspek (Engels) van tolking oorweeg, terwyl dié studie tolking in alle fasette oorweeg.

3. Metodologie

Die studie waaroor in hierdie artikel verslag gelewer word, is binne 'n kwalitatiewe beskrywende navorsingsmetodologie uitgevoer waar 'n verskynsel – tolkaanleerstrategieë – ondersoek is. Data-aanbieding vir kwalitatiewe beskrywende navorsing bestaan uit 'n beskrywende, logiese opsomming van die verskynsel (Lambert en Lambert 2012).

Die metodologiese werkswyse in die studie was om Oxford (1990) se taalaanleerstrategiemodel en prosesgerigte tolkopleiding teoreties te ondersoek en 'n tolkaanleerstrategiemodel te skep. Geheue- en kompensasietaalaanleerstrategieë is verken op grond van die wisselwerking tussen tolking en taalaanleer ten einde 'n model as verduideliking daarvoor te bied. Pöchhacker (2022) beskou 'n model as 'n spesifieke vorm van teoretisering en aanname oor hoe 'n verskynsel funksioneer. Al 20 geheue- en kompensasietaalaanleerstrategieë in Oxford (1990) se model is vir die tolkaanleerstrategiemodel oorweeg, maar die insluiting daarvan in die model al dan nie is uiteindelik bepaal deur die wisselwerking tussen die twee studieverdele (met insluiting van bestaande tol- en tolkaanleerstrategieë om dit binne die navorsingsveld te situeer).

Ons bespreek voorts ses kenmerke van kwalitatiewe beskrywende metodologie soos van toepassing op hierdie navorsing, uitgelig in Van der Merwe (2025:90): *'n natuurlike omgewing, konteksafhanklikheid, 'n sikliese proses, woorde as data, digte beskrywing en induktiewe redenasie*.

Kwalitatiewe beskrywende navorsing vind binne 'n *natuurlike omgewing* plaas omdat die data in 'n natuurlike konteks sonder enige ingryping of manipulasie van veranderlikes ingesamel en bestudeer word. Die konteks is nie in die studie van die eerste outeur gemanipuleer nie. Slegs tersaaklike literatuur⁸ is ingesamel vir die skep van die tolkaanleerstrategieë.

Nog 'n kenmerk van kwalitatiewe beskrywende navorsing is *konteksafhanklikheid* omrede navorsing in 'n konseptuele raamwerk in 'n spesifieke konteks geplaas word. Die skep van die model is nie taalspesifiek nie, maar sommige strategievoorbeelde is afhanklik van 'n taalkombinasie. Ons het die Afrikaans/Engels-tolkonteks gekies omdat die eerste outeur as 'n Afrikaans/Engels-tolk opgelei is en praktiese ervaring met hierdie taalkombinasie het.

Kwalitatiewe beskrywende navorsing vorm dikwels deel van 'n *sikliese proses* omdat data-ontleding tydens data-insameling plaasvind. Dit versterk die grondigheid en gehalte van die bevindinge.

Kwalitatiewe beskrywende navorsing sluit normaalweg *woorde as data* (eerder as getalle) in, deurdat 'n inventaris van tersaaklike inligting geskep en gekategoriseer word. Hierdie data is afkomstig uit sowel fisiese as elektroniese bronne soos boeke, vaktydskrifartikels, proefskrifte, ensovoorts.

Die data word ontleed met behulp van *digte beskrywing*, waar huidige interpretasies met interpretasies in die navorsingsliteratuur vergelyk word om die aard van die betrokke verskynsel vas te vang. Die tolkaanleerstrategiemodel word op grond van brongebaseerde argumente geskep en word deurlopend binne navorsing geposisioneer.

Kwalitatiewe beskrywende navorsing sluit *induktiewe redenasie* in wat ten doel het om teorie as verduidelikings van die betrokke verskynsel te bou. Hiervolgens word data induktief verken om herhalende temas en patrone te beskryf en interpreteer. Data-insameling en -ontleding het gelyktydig plaasgevind.

Pöchhacker (2022) maak die stelling dat geen model tolking as verskynsel omvattend kan vasvang nie, maar die eerste outeur se studie is egter 'n poging om tolkaanleerstrategieë so volledig moontlik vas te vang om tolking as studieveld te verryk. Henson (1995:113) meld dat 'n model 'n "visual or written description of someone's perception of reality" is eerder as 'n werklikheid. Dit is teoreties van aard en verg deurlopende navorsing. Ons beskou Van der Merwe (2025) se model as onvolmaak omdat dit slegs uit 'n teoretiese en praktiese oogpunt geskep is en nog nie empiries getoets is nie.

4. Die wisselwerking tussen geheutaalaanleerstrategieë en prosesgerigte tolkopleiding

Geheue is 'n kognitiewe komponent van 'n tolk se houdingsbevoegdheid (2.1.3). Dit kan interne tolkprobleme veroorsaak omdat dit kognitiewe uitdagings inhou. Tolke moet hulle kort- en langtermyngeheue gelyktydig benut, wat werksverrigting negatief kan beïnvloed. In die bespreking oor die wisselwerking tussen geheutaalaanleerstrategieë en prosesgerigte tolkopleiding word lig gewerp op geheuekomponente in tolking, gevolg deur die toepassing van die vier kategorieë geheutaalaanleerstrategieë (met tien taalaanleerstrategieë) op tolkaanleer.

4.1 Geheuekomponente in tolking

Atkinson en Shiffrin (1968) bied 'n menslikegeheuemodel wat in drie fases funksioneer en deur Gile (2009) vir tolking ondersteun word. Eerstens word visuele of klankseine waargeneem en talm dit in die *sensoriese geheue* vir 'n kort tydsduur (tipies sekondes). Die seine word dan na die *werkende geheue* gestuur waar inligtingverwerking plaasvind deurdat dit met betekenis verbind en vir 15–30 sekondes gestoor word. In die laaste stap word die betekenis na die *langtermyngeheue* gestuur met 'n groot kapasiteit om inligting te stoor wat dan weke, maande of selfs jare later herroep kan word.

Vir tolkdoeleindes moet daar eerstens op die begrip *werkende geheue* (sien Baddeley en Hitch 1974 se werkendegeheuemodel) toegespits word. Die term word dikwels uitruilbaar vir die generiese begrip *korttermyngeheue* gebruik, maar werk hoofsaaklik op geaktiveerde inligting uit die langtermyngeheue (Gile 2009). Baddeley (2017) reken dat *werkende geheue* uitvoerende beheer oor die hele raamwerk kognitiewe prosesse uitoefen wat verantwoordelik is vir die tydelike stoor, verwerking en manipulasie van inligting. Werkende geheue vereis verwerkingskapasiteit en word uitdruklik as deel van elke soort inspanning in Gile (2009) se Inspanningsmodel beskou.

Aandag aan 'n stimulus maak dit moontlik vir inligting om die werkende geheue binne te dring (Zhong 2003; Kriston 2012), wat tydens tolking die bronteks is. Kriston (2012) toon aan dat inligting normaalweg met behulp van drie modaliteite geënkodeer word: akoesties, visueel en semanties. Akoestiese kodering hou nou verband met segmente wat gehoor word, visuele kodering met beelde en semantiese kodering met betekenis. Zhong (2003) verduidelik dat tolke in die meeste tolkontekste op akoestiese en semantiese kodering sal steun om tolktake te voltooi.

Met die doel om beheer oor hulle aktiewe tale en bevordering van vakgebiedbevoegdheid (2.1.3) aan te help, moet tolke telkens *ad hoc*-kennisverwerwing uitvoer en nuwe tolkeleentheidspesifieke terminologie aanleer. Taalbeskikbaarheidskwessies moet ingevolge die Gravitasiemodel (2.1.2) voor die tolkeleentheid (2.1.4) aangeraak word deur middel van aktiewe pogings om relevante bron- en doeltaalitems vir akkurate herroeping uit die langtermyngeheue te stimuleer. Taalbeskikbaarheid is dinamies, met Gile (2009) wat uitlig dat stimulasie beduidend is om beskikbaarheid asook hoë spraakbegrip en -produksie tydens tolking te fasiliteer. As deel van lewenslange leer is dit tolke se plig om deur die loop van hul loopbaan instandhoudingswerk op hulle werkstale uit te voer (Gile 2009).

Geheue moet reeds in die eerste tolkopleidingsfase aan die lig gebring word omdat tolkaanleerders dikwels beperkte geheue- en inligtingsverwerkingsvermoëns in die primêre tolkaanleer stadium toon (Huang 2021). Zhang en Yu (2018) bevestig dat geheue een van die vernaamste elemente is wat die tolkproses én die gehalte van die tolkprodukt beïnvloed. Geheuebevordering (“memory training”) vir tolking word meermaal oor die hoof gesien (Rasouli 2022), alhoewel dit tolke in staat kan stel om tolktake doeltreffender uit te voer. Geheuebevordering verbeter tolkaanleerders se inligtingbehoud en bevorder die rasonale toewysing van geheuehulpbronne en strategiegebruik. Navorsers soos Ilg en Lambert (1996), Zhong (2003) en Kriston (2012) ondersteun geheuebevordering op akoestiese, visuele en semantiese vlak vir tolking.

Geheuebevordering vergroot geheuekapasiteit, wat volgens Zhang en Yu (2018) en Zou (2022) 'n erkende eienskap van leer is en 'n positiewe rol in tolkaanleer speel. Enigiets wat aangeleer en behou moet word, beweeg deur die werkende geheue en vereis manipulasie van inligting, interaksie met langtermyngeheue en simultane inligtingsberging en -verwerking. Langtermyngeheue tree as groot kennis- en ervaringstoorkamer op en is sodoende ook 'n leerproses en 'n belangrike komponent van *ad hoc*-kennisverwerwing (Zhong 2003). Sowel werkende geheue as langtermyngeheue speel dus 'n vername rol in die leerproses omdat kennis daar gekonstrueer, gewysig en gestoor word.

Boonop is tolkstrategieë en geheuebronne deurlopend in wisselwerking in tolkpraktyk (Zhang en Yu 2018). Empiriese navorsing (McNamara en Scott 2001; Turley-Ames en Whitfield 2003) openbaar dat mense met 'n hoër omvang werkende geheue meer strategies is. Yenkimaleki en Van Heuven (2016) beweer tolke se werkende geheue kan met sinvolle geheuestrategiegebruik versterk word. Enersyds kan geheuehulpbronne deur tolkstrategieë aangevul word, andersyds oefen geheuehulpbronne 'n groot uitwerking op tolkstrategieëtoepassing en -doeltreffendheid uit.

In die literatuurondersoek na bestaande tolkstrategieë is drie strategieë as geheuestrategieë geklassifiseer, naamlik *memoriserings*, *visualiserings* en *voorbereidings*. Lee (2015) en Xu en Liu (2023) het *memoriserings* as tolkaanleerstrategie uitgelig, en Ficchi (1999) sê tolke moet inligting in alle werkstale memoriseer en geleidelik mondelings produseer. Yenkimaleki en Van Heuven (2016) en Ngoc e.a. (2022) argumenteer dat tolkaanleerders memoriseringsvaardighede moet aanleer – ons noem dit *geheuetolkaanleerstrategieë*.

4.2 Geheutaalaanleerstrategieë se potensiaal vir tolkaanleer

In Chiang en Villarreal (2013) se studie het slegs een geheutaalaanleerstrategie 'n verband met tolkprestasie getoon (2.2.2). Hulle neem waar dat Oxford (1990) se geheuestrategieë hoofsaaklik met die memorisering van woordeskat en strukture in die vroeë stadia van taalaanleer gemoeid is. Oxford (1990) sê self dat taalaanleerders geheuestrategieë betreklik minder benodig namate hul taalkennis verbreed. Ons ag dit steeds nodig om geheutaalaanleerstrategieë vir tolkdoeleindes te ondersoek omdat dit moontlik *ad hoc*-kennisverwerwing kan aanhelp en die Gravitasiemodel kan bevorder.

Ons bespreek al vier kategorieë geheutaalaanleerstrategieë, naamlik *skep verstandelike verbande*, *gebruik klanke en beelde*, *hersien deeglik* en *gebruik aksie*.

4.2.1 Skep verstandelike verbande

Skep verstandelike verbande sluit mnemoniese strategieë as hulpmiddels in om inligting te memoriseer wat andersins uitdagend is om te onthou. Dit is gepas vir sowel langtermyngeheue-intervensies as werkendegeheuetekortkominge (Dehn 2008). Dit is wesenlike taalaanleerhulpmiddels omdat taalaanleerders doeltaalwoorde met betekenis in hul eie taal of tale kan assosieer (Kriston 2012), wat leer bevorder. Kenmerke van doeltreffende mnemoniese strategieë sluit in betekenisvolheid, organisasie, assosiasie, visualisering en belangstelling. Tolknavorsers (soos Zhong 2003; Kriston 2012; Yenkimaleki en Van Heuven 2016; Rasouli 2022) stel voor dat mnemoniese strategieë – veral betreffende verbeelding, assosiasie en ligging – as geheuebevorderingsinstrument en -raamwerk gebruik kan word om tolkwerksverrigting te verbeter.

Die drie taalaanleerstrategieë vir bespreking is *groepeer*, *assosieer en brei uit* en *plaas nuwe woorde in 'n konteks*.

4.2.1.1 Groepeer

Taalaanleerders gebruik *groepeer* om taalmateriaal in betekenisvolle eenhede te kategoriseer om dit makliker te onthou (Oxford 1990). Dit verskyn as *verdeling* (“chunking”) in die tolkstrategietabel in die eerste outeur se studie.

Verdeling ter wille van geheueverbetering is volgens Al-Harashsheh, Shebab en Al-Rousan (2020) en Chung (2023) behulpsaam omdat die brontekstsegmente in kleiner betekenisvolle dele gekategoriseer word, waar 'n georganiseerde geheel makliker verwerk en onthou word (Mohammed 2022). Dit stel tolke in staat om meer inligting op 'n slag te hanteer, wat verwerkingslading op werkende geheue verminder en enkodering van materiaal vir langtermyngeheue moontlik maak. Die inligting wat behou word, aktiveer die nodige langtermyngeheue-inligting en dra tot nuwe betekenisvolle inligtingseenhede by. Hierbenewens word die tydsduur verleng van inligting wat aktief in die werkende geheue gehou moet word (sien die Gravitasiemodel).

Pavliuk e.a. (2021) en Mohammed (2022) beveel groepering volgens semantiese kategorie (*semantiese groepering*) vir tolke aan. Die herroeping van nuwe inligting word gevolglik vergemaklik deurdat daar op die verwante semantiese netwerk gesteun kan word, wat geheuebuigzaamheid verbeter. Inligting wat die werkende geheue binnedring, word vergelyk met verwante inligting en skemas soos in die langtermyngeheue gestoor en geaktiveer (Pavliuk e.a. 2021). Soos die Gravitasiemodel bepaal, word geaktiveerde items meer beskikbaar gestel.

Soortgelyk aan Oxford (1990) se aanbeveling vir taalaanleer om volgens woordsoorte soos selfstandige naamwoorde te groepeer, wys Ma (2013) daarop dat tolke op grond van selfstandige naamwoorde woorde kan groepeer om hul geheuelading tot drie eenhede in te perk. Gile (2009) bevestig dat inhoudswoorde soos selfstandige naamwoorde ingrypende taal-inligtingsdraers is. Van der Merwe (2025) het al self groepering in die praktyk gebruik en terme volgens woordsoorte georden.

4.2.1.2 Assosieer en brei uit

Taalaanleerders gebruik *assosieer en brei uit* as strategie om nuwe taalinligting met bestaande taalinligting te skakel om geheueverwantskappe te skep (Oxford 1990).

Vir tolkdoeleindes noem Kriston (2012:83) die gebruik van die skakelmetode, Ma (2013) verwys na redenasie-memorisering en Yenkimaleki en Van Heuven (2017) na assosiasie. Assosiasie dien as 'n brug wat spesifieke aspekte met ander verbind om die herroep van inligting te verhoog. Dit is gepas vir inkonsekwente, vervelige toesprake omdat dit vereis dat tolke die verhouding tussen verskillende brokkies inligting ten goede benut om groter inligtingseenhede te skakel (Ma 2013). Tolke hoor dikwels talle aspekte konsekatief sonder 'n duidelike skakel (Kriston 2012). Om die werksverrigting van konsekatiewe tolking in te skerp, moet geheue bevorder word deur nuwe brokkies inligting met bestaande inligting in die langtermyngeheue te verbind.

Assosiasie in taalaanleer word ooreenkomstig Oxford (1990) gekenmerk deur sowel eenvoud as kompleksiteit, en kan alledaags of vreemd wees mits dit betekenisvol is. Net so het assosiasie in tolkaanleer volgens Kriston (2012) betrekking op vreemde assosiasies – hoe belaglike, hoe beter is die kans vir behoud. Ter illustrasie gebruik ons Kriston (2012) se voorbeeld vir tolking, waar vier onverwante woorde – *bus*, *glas*, *gordel* en *room* – stapsgewys op 'n betekenisvolle manier onthou kan word:

1. Visualiseer 'n bus in jou gunstelingkleur.
2. Koppel *bus* op 'n belaglike manier met *glas* deur byvoorbeeld te visualiseer dat die bus uit 'n glas probeer drink.
3. Koppel *glas* met *gordel* deur 'n gordel gemaak van glas te visualiseer.
4. Koppel *gordel* met *room* deur te visualiseer dat die gordel room aansmeer.

Kriston (2012) argumenteer dat dit 'n doeltreffende geheue-oefening is wat tolke se vermoëns verbeter om 'n verskeidenheid aspekte in 'n kort tyd te onthou.

4.2.1.3 Plaas nuwe woorde in 'n konteks

Die laaste strategie in *skep verstandelike verbande* is *plaas nuwe woorde in 'n konteks*. Taalaanleerders gebruik *plaas nuwe woorde in 'n konteks* deur 'n nuwe woord of frase in 'n betekenisvolle sin, gesprek of storie te plaas om dit te onthou. Oxford (1990) ag dié strategie as 'n vorm van assosiasie waar die nuwe doeltaalinligting met 'n konteks (ligging) verbind word. Dit stem ooreen met S. Li (2015) se tolkaanleerstrategie *voordrag-en onmiddellike-herroeping-strategie*, waar 'n segment uit die geheue herroep word deur dit in jou eie woorde oor te vertel. Voorts is dit 'n taalaanleerstrategie in Chiang en Villarreal (2013) wat tolke wel benut het: om nuwe Engelse woordeskat in 'n sin te gebruik om dit te onthou. Die afleiding is dat daar twee maniere bestaan om inligting met konteks te verbind: om 'n storie uit te dink, of 'n storie oor te vertel.

McNamara en Scott (2001) beskryf kettingskepping (vertaling in Van der Merwe [2025] vir “chaining”) as die proses om assosiasies tussen woorde te skep deur ’n storie daarmee te fabriseer. Yenkimaleki en Van Heuven (2016) verduidelik dat storievertelling spanning op geheue verminder en tolke se werkende geheue verbeter.

Insgelyks bevorder oorvertelling – wanneer tolke ’n storie in die brontaal oorvertel – volgens Zhong (2003) en Kriston (2012) geheue. Tolke moet brontekssegmente vir ’n geruime tyd behou voordat hulle dit met behulp van samehang, boeiendheid en vindingrykheid in die doeltaal kan begin “oorvertel” (Setton en Dawrant 2016). Oorvertelling verbreed tolke se bewustheid van die instandhouding en enkodering van inligting en bevorder werkende geheue (Huang 2021). Zhong (2003), Kriston (2012) en Rasouli (2022) verduidelik dat tolke na ’n 200-woordopname kan luister ten einde die inhoud met soveel moontlik dieselfde strukture en woordeskat weer te gee.

4.2.2 Gebruik klanke en beelde

Mohammed (2022) reken leer word bevorder deur te sien, te lees of te hoor. Sommige leerders se geheue is oorwegend verbaal, terwyl ander meer visueel is (Ilg en Lambert 1996). Kriston (2012) bevestig dat visuele, fotografiese geheue in die skep van beelde by sommige tolke meer funksioneel is as by ander. Die gebruik van beelde asook klanke is relevant wanneer strategieë geraadpleeg word om behoud en herroeping te verskerp en segmente in betekenisvolle eenhede in die kort- en langtermyngeheue te organiseer.

Gebruik klanke en beelde bestaan uit vier taalaanleerstrategieë: *gebruik beelde*, *karteer semanties*, *gebruik sleutelwoorde* en *verteenvoerdig klanke in geheue*.

4.2.2.1 Gebruik beelde

Gebruik beelde deur taalaanleerders, oftewel verbeelding of visualisering, skakel volgens Oxford (1990) nuwe doeltaalinligting met visuele beelde in die geheue.

As mnemoniese hulpmiddel (Mohammed 2022), bly beelde aansienlik langer in die geheue as abstrakte inligting. Navorsing toon aan dat aspekte van verstandelike beeldskepping ’n belangrike rol in visuele werkende geheue speel (Kumcu en Öztürk 2023) en is van belang vir tolking – sien Chmiel (2005), Al-Rubai’i (2009), Gile (2009) en Kriston (2012) – spesifiek vir geheue-ondersteuning en -verbetering.

Seleskovitch (1968, in De León 2017) en Moser (1978, in Yenkimaleki en Van Heuven 2016) het beweer dat verbeelding en die aktiewe produksie van verstandelike beelde tolkstudente toerus om inligting te herroep. Visuele kodering van die bronteks – naas akoestiese en semantiese kodering – hou verband met beelde wat tolke verstandelik skep (Kriston 2012). Ma (2013) bestempel dit as *situasionele modelle* wanneer die tolk intyds beelde van die bronteks skep. Chmiel (2005) dui aan dat professionele tolke se gereelde gebruik van visualisering tot geoutomatiseerde strategiegebruik bydra. Visualisering lei tot minder misverstande en help begrip, herroeping en vlotheid aan (Chmiel 2005; Lingzhu 2020). Visualisering kán en móét aan die begin van tolkopleiding aangeleer word (Chmiel 2005), gepaardgaande met die ontwikkeling van strategieë om visuele tolkaanleer te ondersteun (De León 2017).

Chmiel (2005) en Setton en Dawrant (2016) verskaf die voorbeeld dat tolke kan visualiseer hoe hulle in die stad rondry waarvan die spreker praat. Li (2014) voeg by dat 'n gegewe ligging soos 'n gebou gevisualiseer kan word. Chmiel (2005) en Wang (2013, in Dohm 2015) stel voor dat tolke die geskrewe vorm van die segment kan visualiseer. Kriston (2012) beveel aan dat beelde kleurvol, sintuigbelaad en aangenaam moet wees. Yenkimaleki en Van Heuven (2016) argumenteer dat hoe intenser en/of belagliker die beeld(e) is, hoe beter dit vir herroeping sal deug.

4.2.2.2 Karter semanties

Taalaanleerders *karter semanties* deur woorde te rangskik wat aan 'n sleutelbegrip verbind is. Hierdie proses impliseer betekenisvolle beeldgroepering en assosiasies en beeld op 'n visuele vlak uit hoe spesifieke groepe woorde met mekaar skakel (Oxford 1990).

Tolke moet dikwels sleutelbegrippe voor en tydens 'n tolkgeleentheid (2.1.4) verken (Chang e.a. 2019). Sleutelbegrippe funksioneer as inhoudswoorde waarsonder betekenis onvolledig en onduidelik is (Li 2014). Die identifikasie van sleutelbegrippe vir tolkdoeleindes staan bekend as *semantiese netwerk-aktivering* (Alexieva 1994), *betekenisvolle ontleding* (Al-Rubai'i 2009), die *gisting*-strategie (Setton en Dawrant 2016), *geheueboustene* (Al-Jarf 2021) en *sin-uittreksel en -opsomming* (Huang 2021). Die tolk identifiseer die tema en koppel bekende verwante terme daaraan. Sodoende word betekenisvolle verhoudings gevestig met behulp van die bou van afleidingskettings uit kernbegrippe of -frases (Ma 2013). Tolke moet derhalwe die logiese skakels soek of self genereer: "Key words are the pearls in a memory necklace while logical links are the thread that links the pearls" (Ma 2013:1233). Tolke memoriseer sleutelbegrippe, identifiseer logiese skakels en heraktiveer dit tydens die herroepstadium.

Tolke se georganiseerde geheue word volgens Lingzhu (2020) deur die verhouding tussen segmente en die onderlinge innerlike verbande bepaal. Lingzhu (2020) reken dat diskoers in die tolk se gedagtes of notas deur middel van 'n boomdiagram voorgestel kan word: Elke inligtingbrokkie is saamgestel uit hoof- en ondergeskikte idees wat op talle maniere met mekaar skakel. Wanneer die tolk 'n woord hoor wat deel van 'n netwerk uitmaak, aktiveer dit verwante terme – die woord *dokter* sal byvoorbeeld *pasiënt*, *hospitaal* en *verpleegkundige* aktiveer. Sodoende word dié woorde se gebruiksbekikbaarheid in die Gravitasie-model (2.1.1) bevorder. Deur op hierdie voorbeeld voort te bou, kan die tolk as 'n soort dinkskrumtegniek ter voorbereiding vir 'n tolkgeleentheid byvoorbeeld die tema *gesondheidsorg* met alle gepaardgaande begrippe semanties karter. Die dinkskrumtegniek is 'n leerdergesentreerde, aktiewe leertegniek wat volgens Doğan en Batdı (2021) dikwels oor die hoof gesien word, alhoewel dit aktiewe betrokkenheid aanmoedig, kennisherkonstruksie fasiliteer en kreatiewe denke bevorder.

Om geheuekapasiteit te verbeter, kan tolke na 'n oudio luister en verskeie sleutelbegrippe identifiseer (Zhang en Yu 2018). Mohammed (2022) bou hierop voort dat tolke 'n teks bestaande uit 50–60 woorde kan deurlees, eerstens die kerngedagte en sleutelbegrippe memoriseer en later geleidelik besonderhede byvoeg totdat elke detail onthou word. Insgelyks kan sleutelbegrippe in vertikale segmente in 'n tabel uitgebeeld word (Du Toit 2017).

4.2.2.3 Gebruik sleutelwoorde

Gebruik sleutelwoorde word deur taalaanleerders aangewend om 'n nuwe doeltaalitem met behulp van ouditiewe en visuele skakels te memoriseer. Stap 1 is om 'n bekende woord in die moedertaal te identifiseer wat, na analogie van die ouditiewe skakel, soos die nuwe woord klink (Oxford 1990). Stap 2 is om 'n beeld te genereer op grond van 'n verwantskap tussen die nuwe doeltaalitem en 'n bekende een – dit staan as die visuele skakel bekend.

Dehn (2008) beskou die sleutelwoordmetode as die beste mnemoniese strategie vir die beginstadium van woordeskataanleer. Taalbevoegdheid in gesproke en geskrewe vorm en in 'n verskeidenheid registers en domeine dien egter as keuringskriterium vir tolkopleiding (Corsellis 2008). Van der Merwe (2025) is van mening dat *gebruik sleutelwoorde* vir die doeleindes van woordeskataanleer nie gepas vir tolking is nie gegewe dat tolke oor 'n gevorderde woordeskat as deel van hulle kommunikatiewe bevoegdheid behoort te beskik.

Die sleutelwoordmetode kan vir die memorisering van feite benut word (Dehn 2008), wat wel vir tolkdoeleindes toepaslik kan wees. Die volgende voorbeeld word voorgestel hoe tolke twee stappe kan gebruik om te memoriseer dat Bheki Cele die minister van polisie was:

1. Assosieer die bekende woord *sel* of *cell* met *Cele*.
2. Visualiseer 'n sel waar Bheki Cele, as 'n polisiebeampte, misdadigers agter tralies toesluit.

Hiervolgens kan die tolk onthou dat Bheki Cele die minister van polisie was, en kan dus 'n gesprek waarin sy naam verskyn, kontekstualiseer.

4.2.2.4 Verteenwoordig klanke in geheue

Die laaste strategie in *gebruik klanke en beelde* is *verteenwoordig klanke in geheue*. Om nuwe doeltaalinligting op grond van klank te memoriseer, is aldus Oxford (1990) 'n manier om 'n betekenisvolle klankgebaseerde assosiasie tussen die nuwe materiaal en reeds bekende materiaal daar te stel.

Gehoer speel 'n groot rol tydens tolking, aangesien luister die eerste stap in die tolkproses is. Chung (2023) dui aan dat tolke fonologiese bronteksinligting goed kan onthou, met Baddeley (1966, in Kriston 2012) wat verduidelik dat werkende geheue hoofsaaklik op akoestiese kodering steun. Baddeley, Gathercole en Papagno (1998) het bevind dat mense 'n merkwaardige vermoë toon om dit wat hulle hoor, te onthou en te herhaal. Baddeley e.a. (1998) het bewys dat die fonologiese sfeer in Baddeley en Hitch (1974) se model onbekende klankpatrone kan stoor en nuwe woordeskat kan aanleer om taalaanleer te bemiddel. Die fonologiese sfeer kan dus nuwe woorde se fonologiese vorme – soos tolkgeleentheidspesifieke terme – stoor.

Mohammed (2022) beveel aan tolke kan klank, ritme, alliterasie en rym gebruik om sprekers se name te memoriseer om sodoende hul fonemiese bewustheid te verhoog. Chmiel (2005) se voorbeeld lui dat 'n moeilike naam soos *Zielinski* met die Poolse term *zielen* (groenheid) verbind kan word ten einde dit te onthou. 'n Suid-Afrikaanse voorbeeld kan wees dat die naam *Kopeng* met die Engelse term *coping* verbind word.

4.2.3 Hersien deeglik

Die *hersien deeglik*-kategorie van Oxford (1990) se model bevat slegs een strategie: *hersien gestruktureerd*.

4.2.3.1 *Hersien gestruktureerd*

Die gebruik van *hersien gestruktureerd* deur taalaanleerders geskied in noukeurig gespasieerde intervalle, met kort intervalle wat geleidelik langer word. Dit staan ook bekend as *oorleer* (“over-learning”) of *kringloopleer* (vertaling vir “spiralling” in Van der Merwe [2025]) omdat leerders terugkeer na wat reeds geleer is wanneer hulle nuwe inligting aanleer.

Hersiening vir tolkdoeleindes hou nogmaals verband met die Gravitasiemodel, wat volgens Gile (2009) postuleer dat alle soorte inligting in die langtermyngeheue stimulasie verg om beskikbaar vir begrip én produksie te bly. Woordeskat vorm deel van geheue wanneer tolke bloot oefen om dit vanaf die werkende geheue na die langtermyngeheue te verskuif (Kriston 2012).

Hersiening blyk tydens tolkopleiding asook in die praktyk ter sprake te wees. Selfoefening dien as ’n manier vir tolkstudente om te konsolideer wat hulle in die tolkklasskamer geleer het. Chen (2014) bevind dat tolkstudente elke weeksaand die klasinhoud van daardie dag hersien deur hul werk hardop te lees. Dit is ’n goeie voorstel vir ouditiewe leerders wat akoesties kodeer. Morehead, Dunlosky, Rawson, Blasiman en Hollis (2019) se navorsing bevind ook dat tolkstudente hul notas hersien deur dit te herlees of oor te skryf. Kosman (2021) beskou tolkwoordeskat-hersiening as ’n taakgerigte strategie.

Oxford (1990) beveel in taalaanleer aan dat hersiening tien minute ná die aanvanklike leer kan begin, gevolg deur tussenposes van twintig minute, ’n uur, ’n dag, ensovoorts. Setton en Dawrant (2016) beaam dieselfde sentiment vir tolking en stel voor dat tussenposes van ’n paar dae uiteindelik tot ’n paar weke kan strek. Voorts dui Kosman (2021) daarop dat tolke in die praktyk moet poog om die dag voor ’n tolkgeleentheid te rus. Tolke kan dus, soortgelyk aan taalaanleerders, intensief hersien met geleidelik langer intervalle, en uiteindelik die laaste dag vir ruskans uithou.

4.2.4 *Gebruik aksie*

Aksie lê aan die kern van taalaanleerstrategieë en outonomie (Oxford 2017). Die laaste geheuestrategiekategorie, *gebruik aksie*, omvat twee taalaanleerstrategieë: *gebruik fisiese respons of sensasie* en *gebruik meganiese tegnieke*.

4.2.4.1 *Gebruik fisiese respons of sensasie*

Gebruik fisiese respons of sensasie word aangewend wanneer taalaanleerders ’n nuwe uitdrukking met aksies uitvoer en sensasie benut om ’n nuwe doeltaaluitdrukking op ’n sinvolle manier met ’n fisiese gevoel te verbind, byvoorbeeld om na die deur toe te loop of ’n sensasie soos hitte te gebruik (Oxford 1990).

Setton en Dawrant (2016) lig uit dat tolke verskillende sintuie kan benut om inligting te verwerk en te enkodeer, byvoorbeeld om ’n bakkende croissant te ruik terwyl hulle na ’n bronteks oor byvoorbeeld Frankryk luister. Betreffende fisiese respons, kan ’n verband tussen geheuebevordering en fisiese oefening getrek word. Kriston (2012) argumenteer dat fisiese oefening, soos om buite te stap, tolke se geheue goed kan stimuleer. Fisiese oefening kan egter nie as ’n direkte tolkaanleerstrategie getipeer word nie, want dit hou nie direk met die tolkproses tussen twee werkstale verband nie.

4.2.4.2 Gebruik meganiese tegnieke

Gebruik meganiese tegnieke – die laaste individuele geheuestrategie – sluit die aanwend van kreatiewe tegnieke in om iets konkrees te verskuif ten einde nuwe doeltaalinligting te onthou (Oxford 1990). 'n Voorbeeld in taalaanleer is om doeltaalitems op kaarte neer te skryf en dit van een hopie na 'n ander te skuif sodra 'n nuwe woord aangeleer is. Chiang en Villarreal (2013) het bevind dat tolke flitskaarte as tolkaanleerstrategie benut om nuwe Engelse woorde te leer.

Alhoewel flitskaarte met die beginstadia van die taalaanleerproses geassosieer word terwyl tolking met hoër vlakke taalverwerking te make het (Chiang en Villarreal 2013), kan die waarde daarvan vir tolking nie geïgnoreer word nie. Prandi (2023) beweer dat virtuele flitskaarte met behulp van Interpreter's Help, 'n voorbeeld van 'n aanlyn instrument, geskep kan word deur items as bekend of vergeete te merk. Die vergeete items kom dan volgens gespasieerde intervalle te voorskyn (soortgelyk aan *hersien gestruktureerd*) met die afsluiting van die oefensessie. Sodanige outomatiese flitskaartvoorlegging is 'n eenvoudige dog doeltreffende manier om bestaande terminologie voor 'n tolkgeleentheid (2.1.4) te hersien.

4.3 Die skep van geheuetolkaanleerstrategieë uit taalaanleerstrategieë

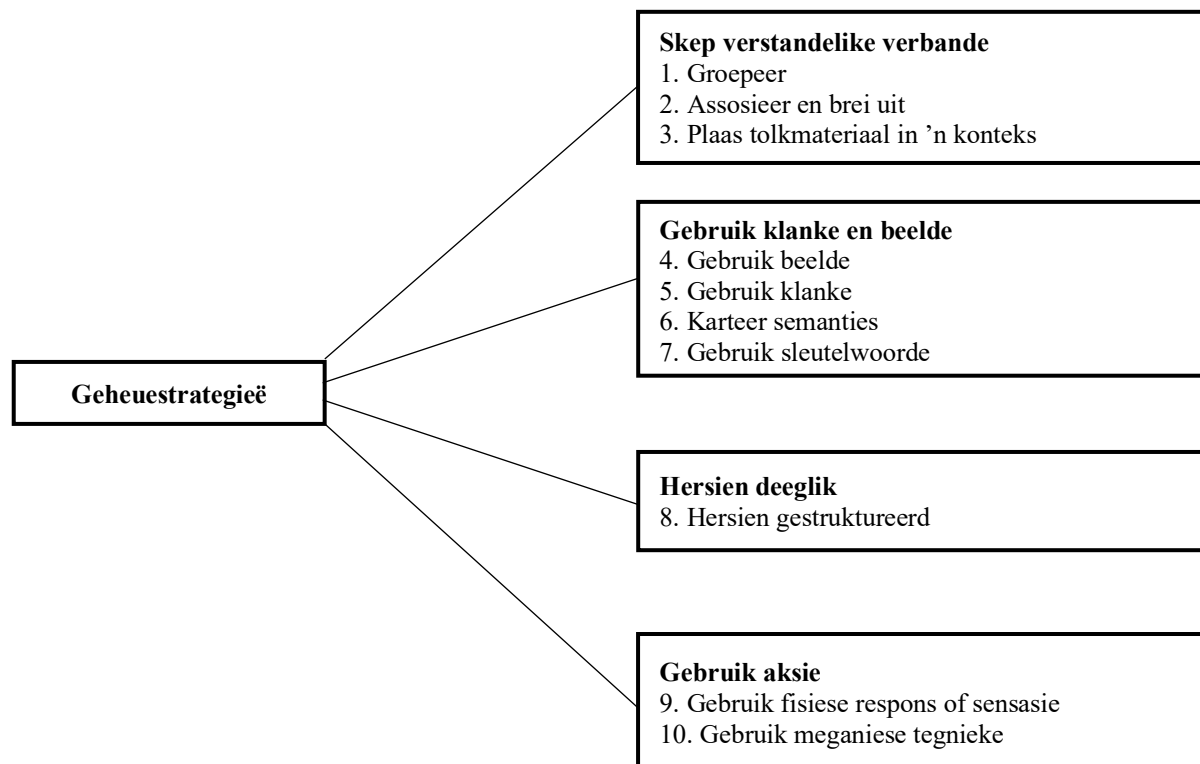
In *skep verstandelike verbande*, die eerste kategorie geheuestrategieë vir taalaanleer, lei ons af dat *groepeer en assosieer en brei uit* nuttig kan wees om tolkmateriaal te organiseer om vir 'n tolkgeleentheid voor te berei. Dit kan ook bloot as oefening vir die doeleindes van lewenslange leer benut word om geheuekapasiteit te verbeter. Dit verteenwoordig onderskeidelik die eerste en tweede tolkaanleerstrategie – *groepeer en assosieer en brei uit* – in die tolkaanleerstrategiemodel. Met verwysing na die skakeling tussen *plaas nuwe woorde in 'n konteks* as strategie vir taalaanleer, en kettingskepping (storievertelling) en oorvertelling in tolking, word dié strategie herskep as *plaas tolkmateriaal in 'n konteks* vir voor of tydens die tolkgeleentheid of vir geheue-oefening. Dit word as die derde tolkaanleerstrategie ingesluit.

In *gebruik klanke en beelde*, die tweede kategorie geheuestrategieë vir taalaanleer, blyk dit eerstens dat *gebruik beelde* voor én tydens die tolkgeleentheid toepaslik is, waarvolgens dit as die vierde tolkaanleerstrategie (*gebruik beelde*) vir herroeping en geheue-ondersteuning en -verbetering ingesluit word. Klankgebaseerde memorisering word deur die gebruik van klanke in die fonologiese sfeer gefasiliteer, waar *verteenwoordig klanke in geheue* voor of tydens 'n tolkgeleentheid as tolkaanleerstrategie kan funksioneer. Dit word eenvoudig as *gebruik klanke* herskep en geskuif na die vyfde posisie in die model omdat dit met beelde gepaardgaan. *Karter semanties* kan voor die tolkgeleentheid as dinkskrumtegniek asook tydens die tolkgeleentheid ingespan word, om sleutelbegrippe en logiese skakels te identifiseer en sodoende taalbeskikbaarheid te verhoog. Die taalaanleerstrategie *gebruik sleutelwoorde* kan as tolkaanleerstrategie aangewend word om feite te memoriseer en word as *gebruik sleutelwoorde* ingesluit. Die strategieë *karter semanties* en *gebruik sleutelwoorde* word dus as die sesde en sewende tolkaanleerstrategie getipeer.

In *hersien deeglik*, die derde kategorie strategieë vir taalaanleer, word gestruktureerde hersiening vir tolking benut deur kringloopleer te beoefen en taalbeskikbaarheid te verhoog. Dit kan voor of tydens die tolkgeleentheid geskied en word gevolglik as *hersien gestruktureerd* ingesluit – die agste geheuetolkaanleerstrategie.

Gebruik aksie, die laaste kategorie geheuestrategieë vir taalaanleer, sluit twee strategieë in. Eerstens word daar afgelei dat *gebruik fisiese respons of sensasie* op tolking toegepas kan word deur byvoorbeeld reuk te gebruik om geheue te bevorder. Om flitskaarte as meganiese tegniek in te span, is ook tydens *ad hoc*-kennisverwerking ter sprake. Gevolglik word *gebruik fisiese respons of sensasie* én *gebruik meganiese tegnieke* ingesluit, en dit verteenwoordig die negende en tiende strategie in die model.

Dus verskyn daar tien geheuestrategieë in vier strategiekategorieë in die tolkaanleerstrategie-model, naamlik *skep verstandelike verbande* (drie strategieë), *gebruik klanke en beelde* (vier strategieë), *hersien deeglik* (een strategie) en *gebruik aksie* (twee strategieë). 'n Visuele voorstelling van die geheuestrategieë volg:



Figuur 3. Diagram van Van der Merwe (2025) se geheuestrategieë

Die nuutgeskepte geheuestrategieë en volledige model kan in Addendum A besigtig word.

5. Die wisselwerking tussen kompensasietaalaanleerstrategieë en prosesgerigte tolkopleiding

In die Koorddanshipotese (sien 2.1.2) word daar gepostuleer dat tolke weens knelpunte dikwels hul beskikbare verwerkingskapasiteit oorskry en kognitiewe versadiging ervaar. Wanneer tolke hierdie punt bereik, stel Lee (2015) voor hulle moet strategieë raadpleeg om probleme of skade aan tolkgehalte te beperk. Ons bespreek verder die wisselwerking tussen die laaste direkte strategiesoort in Oxford (1990) se model – kompensasietaalaanleerstrategieë – en prosesgerigte tolkopleiding. Daar word eerstens op kompensasie in tolking gefokus, gevolg deur die toepassing van die twee kategorieë kompensasietaalaanleerstrategieë (met tien taalaanleerstrategieë) op tolkaanleer.

5.1 Kompensasie in tolking

Wanneer 'n intydse tolkprobleem voorkom, onderbreek dit begrip, oordrag en produksie omdat probleemoplossing moet geskied (Angelone 2010). Leerteoretici ag volgens Rubin (1987) probleemoplossing as 'n merkbare benadering tot leer in verskeie leerprosesse (onder meer taalaanleer). Tydens tolking kan tolke noemenswaardige probleme teëkom in verband met óf tekortkominge in taalbevoegdheid as deel van kommunikatiewe bevoegdheid (Bartłomiejczyk 2006) óf die prosesse self, soos behoud, begrip en spraakproduksie (Herring 2018). Ons tipeer dit as *interne tolkprobleme* (2.1.5) omdat dit binne die tolk se beheer is.

Kognitiewe oorlading ontstaan weens die sprekerfaktor, waar kognitiewe inspanning vermeerder wanneer brontekslowering te vinnig of te stadig plaasvind, of wanneer die spreker op 'n vae manier praat (Kohn en Kalina 1996). Hierdie probleme is aldus Setton (1999) algemeen omdat die tolk nie noodwendig toegang tot die bronteks of die spreker se kommunikatiewe bedoelings het nie (2.1.4). Sodanige probleme tipeer ons as *eksterne tolkprobleme* (2.1.5) omdat dit buite tolke se beheer is. Tolke – soortgelyk aan taalaanleerders – kompenseer vir kennisgapings om kommunikasiestruikelblokke te oorkom (interne tolkprobleme), maar moet daarbenewens vir eksterne tolkprobleme soos moeilike sprekers kompenseer. Dié sprekerfaktor is nie, of minstens nie in dieselfde mate, in taalaanleer ter sprake nie.

Die aard van tolking vereis deurlopende intydse kompensasie (“constant online compensation”), waar tolke tolkbeurte produseer wat nie altyd ideaal is nie (Setton 1999:235). Soos die geval met taalaanleer, is dit ook beduidend in tolking dat tolkaanleerders van aktiewe hanteringstrategieë (sogenaamde hanteringstaktiek [Gile 2009], noodstrategieë [Zidar Forte 2012] of kompensasiestrategieë [Horváth 2012]) bewus gemaak word om uitdagende tekssegmente die hoof te bied. Hanteringstrategieë stel tolke in staat om op 'n buigsame manier met die tolktaak voort te gaan (Chen 2014). Somtyds moet tolke benaderde betekenis nastreef deur 'n strategie soos *veralgemening* (“generalisation”) aan te wend. Dit kan volgens Setton (1999) daartoe lei dat betekenislae prysgegee word. Tolke moet meganismes soos vereenvoudigde vertaling en direkte vertaling implementeer na analogie van die opweging tussen inspanning en effek (Zou 2022). Hierdie opweging is van toepassing wanneer tolke probleemoplossing en kompensasiemeganismes uitvoer, waar tolknorme intree (2.1.6).

Om vir tolkprobleme te kan kompenseer terwyl norme steeds in ag geneem word, word geargumenteer dat tolke veerkragtig moet wees – 'n eienskap wat Oxford (2017) met strategiese, selfgereguleerde taalaanleerders verbind. Drie van Rubin (1975) se kenmerke van die *goeie taalaanleerder* het betrekking op veerkragtigheid, naamlik dat hulle gewillig is om te raai, 'n sterk dryfkrag het om te kommunikeer en uit mislukkings te leer, en bereid is om foute te maak. Masten, Cutuli, Herbers en Reed (2011, in Oxford 2017) omskryf veerkragtigheid as 'n dinamiese proses van aanpassing tydens of ná 'n teëspoed, risiko, of enige angswekkende gebeurtenis, ongunstige situasie of probleem wat werksverrigting in gevaar stel. Oxford (2017) dui aan dat veerkragtigheid gestimuleer moet word deurdat taalaanleerders moet besef 'n terugslag is *nie* 'n teken om tou op te gooi nie. Dit is vergelykbaar met versadiging in tolking wat weens interne én eksterne tolkprobleme geskied, waar kompenserende aksies moet intree om aan die tolktaak te voldoen.

As deel van die rasionaal vir die uitvoer van die eerste outeur se studie, het sy die aard van tolkstrategieë as probleemgerig en intyds getipeer. Hierdie afleiding is duidelik in Van der Merwe (2025) se tolkstrategietabel, waar 18 uit 38 van die tolkstrategieë kompensasiestrategieë is, byvoorbeeld *afleiding*, *naboetsing*, *toevlug tot wêreldkennis*, ensovoorts.

Tolkstrategieë is in 'n groot mate gegrond op Tarone (1981) se kommunikasiestrategieë vir situasies wanneer tolke vasbrand en tolkprobleme weens hoofsaaklik doeltaaltekortkominge (maar ook eksterne tolkprobleme) in die gesig staar. Færch en Kasper (1986) se voorbeelde van kompensasiestrategieë as kommunikasiestrategieë (naas vermydingstrategieë) is *omskrywing*, *approksimasie*, *veralgemening*, *nuutskeppings*, *voorafbepaalde patrone*, *nietalige tekens*, *letterlike vertaling*, *hulpversoek* en *sloering*. Hoewel dit aanvanklik as omstrede beskou is om taalgebruikstrategieë in 'n taalaanleerstrategiemodel in te sluit (2.2.1), word hierdie strategieë met hul kompennerende aard hedendaags verwelkom omdat taalaanleerders kan *leer* terwyl hulle taal *gebruik*. Insgelyks reken ons tolke kan in die lig van veerkragtigheid met behulp van kompensasietolkaanleerstrategieë leer om tolkbeurte op 'n verskeidenheid maniere uit te druk wanneer hulle probleme in die gesig staar.

5.2 Kompensasietaalaanleerstrategieë se potensiaal vir tolkaanleer

Kompensasietaalaanleerstrategieë was die gewildste strategiekategorie in Chiang en Villarreal (2013) se studie oor taalaanleerstrategieë vir tolking (2.2.3). Die resultate het aangedui dat tolkstudeerders wat oor die nodige buigzaamheid en vindingrykheid beskik om vir gapings te kompenseer terwyl hulle steeds aan die betrokke taakeise voldoen, in tolklaskamers sal uitblink (Chiang en Villarreal 2013). Oxford (1990) neem waar dat taalaanleerders wat kompensasiestrategieë gebruik, somtyds beter kommunikeer as taalaanleerders met 'n groter woordeskate. Selfs moedertaalsprekers gebruik kompensasiestrategieë wanneer hulle 'n tydelike kommunikasie-ineenstorting tydens praat- of skryfwerkverrigting ervaar.

Voorts word albei kategorieë kompensasietaalaanleerstrategieë bespreek, naamlik *waag intelligente raaiskote* en *oorkom kommunikasiestruikelblokke tydens praat en skryf*.

5.2.1 Waag intelligente raaiskote

Gevorderde taalaanleerders raai wanneer hulle 'n tekssegment nie korrek gehoor het of ken nie, of wanneer betekenis te vaag is (Oxford 1990). Raaistrategieë word dikwels *afleiding* genoem en berus op die raadpleging van talige en nietalige leidrade om die betekenis te raai. *Afleiding* is 'n aktiewe tolkstrategie vir begrip (Kalina 2000) om onbekende brontekstuitdrukkings te hanteer (Fang en Wang 2022). Dit is 'n strategie wat tot die *maksimering van inligtingsherroeping* as tolknorm kan lei omdat die tolk die verantwoordelikheid neem om te besluit of die inligting getolk móet word, of nie.

Om 'n hoë akkuraatheidsvlak na te streef, argumenteer Al-Jamal (2018) en Fang en Wang (2022) dat afleiding van betekenis uit taalkennis óf konteks as strategie aangeleer moet word. *Afleiding* dra die risiko om na onakkuraatheid te lei – daarom meen Horváth (2012) en Fang en Wang (2022) dat raaiwerk intelligent moet wees.

5.2.1.1 Gebruik talige leidrade

Die twee taalaanleerstrategieë vir bespreking is *gebruik talige leidrade* en *gebruik ander leidrade*.

Taalaanleerders raadpleeg *gebruik talige leidrade* wanneer voldoende kennis van woordeskat, grammatika of ander doeltaalelemente ontbreek om die betekenis van wat gehoor of gelees word, te raai (Oxford 1990). Soos taalaanleerders beskik tolke ook dikwels oor onvoldoende taalbeheersing (Fang en Wang 2022).

Fang en Wang (2022) reken kollokasiegebaseerde afleidings vind plaas wanneer tolke vertalings kies gebaseer op die kollokasie tussen die onbekende woord en die ander brontekselemente wat reeds bekend is.

'n Leksikale kollokasiegebaseerde afleiding berus daarop dat die onbekende woord met 'n bekende woord in 'n groep of frase gepaardgaan (Fang en Wang 2022). Gile (2009) verskaf 'n voorbeeld in die mediese konteks waar 'n tolk uit die frase *caseous pneumonia* – indien hy/sy nie die woord *caseous* ken nie – op grond van die leksikale samestelling kan aflei dit is 'n soort pneumonie wat deur *caseous* (kaasagtige) gekwalifiseer word. In terme van die morfologiese vlak kan tolke hul morfologiese kennis benut om die betekenis van onbekende woorde te bepaal, byvoorbeeld 'n grammatikale morfeem (soos *-heid*) of 'n leksikale morfeem (soos *pre-* of *post-*). Kennis van voor- en agtervoegsels soos Al-Jamal (2018) se verwysing na *anti-* in *antibiotika* is ook nuttig.

Van der Merwe (2025) het 'n pragmatiese afleiding in die praktyk weens homofone as eksterne tolkprobleem gemaak: die brontekstitem was *councillor* (raadslid) wat dieselfde as *counsellor* (berader) klink. Die spreker was 'n raadslid op die komitee, en daarom is daar op 'n pragmatiese vlak afgelei dat die korrekte ekwivalent *councillor* is.

5.2.1.2 Gebruik ander leidrade

Taalaanleerders kan ook naas taalgebaseerde leidrade ander leidrade soek en gebruik om betekenis na aanleiding van verskeie bronne soos konteks,⁹ teksstruktuur, persoonlike verhoudings, situasie, onderwerp of algemene kennis uit te pluis (Oxford 1990) – dit is taalaanleerstrategie *gebruik ander leidrade*. Chiang en Villarreal (2013) wys daarop dat tolkaanbieders vir tolkstudente moet leer *hoe* om vir gebrekkige kennis te kompenseer deur ingeligte raaiwerk toe te pas om teks- en spraakbegrip te verbeter. Gile (2009) en Ma (2013) beweer kontekstuele en buitetalige kennis kan benut word om die boodskap in die lig van tolkprobleme te herkonstrueer. Hierdie verskynsel hou verband met twee tolkstrategieë in Van der Merwe (2025) se tolkstrategietabel: *afleiding* en *toevlug tot wêreldkennis* (deel van kommunikatiewe bevoegdheid). Om ten spyte van tolkprobleme uit konteks af te lei, kan die *maksimering van inligtingsherroeping* as tolknorm aanhelp. Indien *afleiding* suksesvol geraadpleeg word, kan herkonstruering selfs tot volledige inligtingsherroeping lei. Gile (2009) waarsku dat hierdie proses egter tyd en bykomende verwerkingskapasiteit vereis, wat versadiging kan veroorsaak.

Chernov (2004) onderskei tussen kognitiewe, situasionele en pragmatiese afleidings, waarvan die laaste twee soorte hier bespreek word.

Situasionele afleidings – ook kontekstuele kennisgebaseerde afleidings (Fang en Wang 2022) genoem – word gebaseer op diskoers wat tyd, plek, persoonlike standpunt, ensovoorts bepaal (Chernov 2004). Volgens Herring (2018) kompenseer tolke meermaal vir onvoldoende situasionele konteks. Hiervolgens benut tolke byvoorbeeld die formaat van die gebeurtenis (eenmalige of gereelde geleentheid) om afleidings te maak. Nóú verwant hieraan is die kommunikatiewe gebeurtenis of soort interaksie (Mellinger 2022), waar aannames oor die betrokke tema of tolkmodus gemaak word.

Pragmatiese afleidings word deur die hoorder (ontvanger) oor die spreker (sender) en dié se sosiale rol gemaak (Chernov 2004). Setton (1999) beweer dat tolke graag op pragmatiese leidrade staatmaak, soos vertroudheid met die gehooropset en sosiale konvensies. Die gehooropset bestaan uit mense wat met rede die geleentheid bywoon, en sprekerkenmerke soos nasionaliteit en perspektief kan ook in ag geneem word. Tolke kan sodoende 'n spreker se standpunt oor sekere kwessies antisipeer.

5.2.2 Oorkom kommunikasiestruikelblokke tydens praat en skryf

Gile (2009) se Gravitasiemodel (2.1.1) bepaal dat tekssegmente wat vir tolkproduksie beskikbaar is aan die aktiewe sone behoort. Hierdie sone is normaalweg meer beperk vir die tweede of vreemde taal (tipies die B- of C-taal in tolking). Uitdagings met tolkproduksie dwing tolke om doeltaalitems wat hulle nie ken nie of nie in staat is om betyds te herroep nie, op ander maniere uit te druk (Bartłomiejczyk 2006). Gevolglik word kommunikasiestruikelblokke tydens spraakproduksie aan bande gelê en kan tolke somtyds met talige swakpunte wegkom. Produksiestrategieë soos *eksplisitering* en *herformulering* (Kalina 2000) speel hier 'n rol. Tolkstudente kan met behulp van selfleerstrategieë (Ficchi [1999] se term vir tolkaanleerstrategieë) 'n probleem omseil of 'n potensiële fout probeer neutraliseer.

Dié *kategorie* bevat die meeste taalaanleerstrategieë binne 'n enkele strategiekategorie (8): *slaan oor na die moedertaal, kry hulp, mimeer of gebruik gebare, vermy kommunikasie gedeeltelik of heeltemal, kies die onderwerp, pas die boodskap aan of approksimeer, skep nuwe woorde en omskryf of gebruik 'n sinoniem*.

5.2.2.1 Slaan oor na die moedertaal

Deur *slaan oor na die moedertaal* aan te wend, gebruik taalaanleerders 'n moedertaaluitdrukking sonder om dit te vertaal (Oxford 1990).

Hierdie strategie is versoenbaar met *oordraging* – om 'n brontekstitem in die doeltteks te herhaal. Die gebruik van *oordraging* is 'n nuttige strategie, al kan dit volgens Bartłomiejczyk (2006) tot inmenging lei, wat as tolknorm geminimeer moet word (sien 2.1.6). Murtiningsih en Ardlillah (2020) neem waar dat tolkstudente tipies die brontaal gebruik om uitdagings soos 'n gebrek aan woordeskat aan bande te lê.

Gegewe dat tolke dikwels uit hul moedertaal (tipies die A-taal) werk, is hulle moontlik meer vatbaar vir *transkodering* (direkte vertaling) as tolkstrategie (Bartłomiejczyk 2006). *Transkodering* kan tot grammatikale foute en verkeerde uitsprake lei, of tot huiwerige, onduidelike en onidiomatiese tolkbeurte weens 'n gevaar van talige inmenging (Gile 2009). As tolknavorser beweer Seleskovitch (1978) dat inmenging onvermydelik is en raai aan dat tolke nié *transkodering* gebruik nie. Voorts meen Gile (2009) dat tolke met *transkodering* vassteek deurdad hulle van produktiewe taalhelpbrongebruik en 'n fokus op sin ontnem kan word wanneer hulle die doeltaalstruktuur en -leksikon volg.

5.2.2.2 Kry hulp

Om *kry hulp* te gebruik, kan volgens Oxford (1990) nuwe inligting vir taalaanleerders openbaar oor wat toelaatbaar in die doeltaal is. Dié strategie het betrekking op huiwering of hulpversoeke vir doeltaaluitdrukkings (Oxford 1990). *Kry hulp* as taalaanleerstrategie is eenders as *kry hulp* soos deur Gile (1995; 2009) vir tolking uitgelig. Fan (2012) wys op *om hulp te soek* (van byvoorbeeld eweknieë of tolkaanbieders) as 'n tolkhulpbronbestuurstrategie. Tolkaanleerders is meer geneig om suksesvol te wees indien hulle weet wanneer, hoe en by wie om hulp te soek.

Masten e.a. (2011, in Oxford 2017) dui aan dat hulpbronne soos boeke, rekenaars en leer-materiaal taalaanleerders se veerkragtigheid (sien 5.1) bevorder. Voorbeelde van hulpbronne wat hulp vir tolke kan bied, is aldus Gile (2009) tolkkollegas, slimfone, woordeboeke, dokumente, ensovoorts.

Murtiningsih en Ardlillah (2020) beweer woordeboeke word dikwels ingespan om uitdagings betreffende taalbevoegdheid (kommunikatiewe bevoegdheid) – en taalbeskikbaarheid (sien die Gravitasiemodel) te hanteer. Murtiningsih en Ardlillah (2020) identifiseer verder die volgende hanteringsstrategieë spesifiek om woordeskatuitdagings die hoof te bied: *gebruik hulpbronne soos slimfone en gebruik 'n vriend (tolkkollega) se hulp*. Spanwerk is 'n beduidende komponent van tolkpraktyk (Mathews, Cadwell, O'Boyle en Dunne 2023). Tolke werk tipies in pare om mekaar te ondersteun (Chmiel 2008), daarom is dit volgens Setton en Dawrant (2016) noodsaaklik dat tolke kennis dra van hoe om te help én hoe om hulp te ontvang.

5.2.2.3 Mimeer of gebruik gebare

Taalaanleerders ontplooi *mimeer of gebruik gebare* om vir die betekenis van 'n onbekende uitdrukking te kompenseer (Oxford 1990). Die tolkstrategieë *nieverbale gedrag* en *intonasie* in Van der Merwe (2025) se tolkstrategietabel stem hiermee ooreen en toon aan dat die bronteks nie verstaan word nie, of 'n doeltaalekwivalent nie opgespoor kan word nie. Chiang en Villarreal (2013) bevind in hul studie oor tolkaanleerstrategieë vir taalaanleer dat die gereelde gebruik van lyftaal as gevolg van taalbeperkings met beter tolkwerkverrigting gepaardgaan.

Die studie van nieverbale gedrag word in twee hoofdomeine verdeel, naamlik paralinguistiese kenmerke (akoestiese tekens) en kinesika (hoe liggaamsbewegings, gebare, gesigsuitdrukkings, ensovoorts as nieverbale kommunikasie-middel funksioneer).

Voorbeelde van paralinguistiese kenmerke in tolking (sien Horváth [2012] en Wang [2018]) is pouses, intonasie, spoed, beklemtoning en prosodie, veral toon en ritme. Paralinguistiese kenmerke word deur tolke benut om vir 'n gebrek aan besonderhede te kompenseer (Albl-Mikasa 2013). Akin (2010) ag intonasie as die belangrikste nieverbale element om vir *weglating* as strategie om te kompenseer.

Kinesika verskaf 'n groot hoeveelheid inligting vir die tolk wat benut word om die spreker se bedoeling akkurrater na te boots (Marković 2017). Gesigsuitdrukkings word deur Horváth (2012) en Marković (2017) geïdentifiseer as die vernaamste manier om kinesiese inligting te kommunikeer, naas liggaamsbewegings, oogkontak, aanraking, handgebare en die gebruik van voorwerpe (Horváth 2012). Bewustheid van kinesika maak van tolke beter kommunikeerders (Marković 2017), dus kan tolke dit as kommunikasie-strategie gebruik.

Dit is noodsaaklik dat tolke se liggaamsgedrag toepaslik en kongruent met die bronteksinhoud is. Indien die spreker 'n positiewe boodskap oordra, kan die tolk byvoorbeeld glimlag en oop gebare gebruik (Marković 2017). Verder kan die tolk sy/haar kop knik om die doelteksontvangers te oortuig dat die tolkbeurt akkuraat is. Met die gebrek aan woordeskat as interne tolkprobleem, meld Murtiningsih en Ardlillah (2020) dat lyftaal as strategie ingespan kan word.

Eensyds kan tolke self nieverbale gedrag gebruik, en andersyds kan 'n tolk dié van die spreker naboots – altyd met kulturele verskille inaggenome. Indien tolke weens uitdagings soos tegniese knelpunte en afleidings (eksterne tolkprobleme) inligting mis, reken Rennert (2008) dat visuele invoer daarvoor kan kompenseer.

5.2.2.4 Vermoed kommunikasie gedeeltelik of heeltemal

Wanneer probleme verwag word, kan die taalaanleerder *vermoed kommunikasie gedeeltelik of heeltemal* as strategie raadpleeg (Oxford 1990). Dit het betrekking daarop dat kommunikasie vermoed word, spesifieke onderwerpe vermoed word, of kommunikasie tydens produksie laat vaar word. Hierdie strategie is soortgelyk aan *boodskapweglating* in Dörnyei (1995) se vermydingstrategieë (kommunikasiestrategieë) vir onoorbrugbare kommunikasiegapings (2.2.1). Van der Merwe (2025) merk op dat dit versoenbaar met sewe uiteenlopende tolkstrategieë in die tabel is. Die eerste vier tolkstrategieë blyk op gedeeltelike vermyding van kommunikasie (tolkproduksie) neer te kom: *nabootsing*, *lig die kliënt of spreker oor 'n tolkprobleem in of verwys hom/haar na 'n ander inligtingsbron*, *ontduiking* en *uitstel*.

Die strategieë *uitstel* en *ontduiking* word grotendeels weens eksterne tolkprobleme gebruik en impliseer dat tolkproduksie uitgestel word, die tolkbeurt vaag gehou word of generiese uitings getolk word wat steeds aanneemlik in die konteks en versoenbaar met die bronteks is. *Ontduiking* is 'n strategie waarop tolke hulle slegs in uitsonderlike gevalle met omsigtigheid moet beroep (Gile 2009). Om die kliënt of spreker oor 'n tolkprobleem in te lig of na 'n ander inligtingsbron te verwys, word weens onbegrip gebruik, of wanneer die ekwivalent weens lae beskikbaarheid nie betyds opgespoor kan word nie (interne tolkprobleme). Indien die tolk versuim om die spreker oor 'n probleem in te lig, kan dit ook die kommunikasie-impak maksimeer (sien 2.1.6) omdat dit minder tyd in beslag neem en die tolk se geloofwaardigheid beskerm. Tydens *nabootsing* maak die tolk brontaalklanke na of assimileer die spreker se taalgebruik, wat relevant is wanneer die brontekssegment nie korrek gehoor of uitgespreek kan word nie.

Die vermyding-van-kommunikasie-spektrum verwys na strategieë vir volledige tolkproduksievermyding: *weglating*, *onvoltooide sin* en *afskakel van die mikrofoon*.

Weglating kan passief wees indien onbekende of onsekere woorde weens tydsdruk, onbegrip of onkunde weggelaat word (Fang en Wang 2022). Betekenis kan in die proses prysgegee word, maar die tolknorm *minimering van inmenging tydens inligtingsherroeping* bepaal dat tolke voorkeur aan strategieë gee wat min tyd en verwerkingskapasiteit in beslag neem. *Onvoltooide sin* is ook 'n hanteringstrategie waar sinne weggelaat word indien brontekslewering byvoorbeeld te vinnig is (Chen 2014) – 'n eksterne tolkprobleem. Tolke moet vir 'n oomblik ophou tolk, asemsteek en oor begin (of voortgaan). Dit is 'n kenmerk van 'n veerkragtige tolk. Die ernstigste noodstrategie is *afskakel van die mikrofoon*, dit wil sê om op te gee wanneer dit absoluut noodsaaklik is.

5.2.2.5 Kies die onderwerp

Wanneer taalaanleerders *kies die onderwerp* inspan, rig hulle kommunikasie na hulle eie belange om te verseker dat die onderwerp een is waarin hulle genoegsame woordeskat en grammatikale kennis het om te kommunikeer (Oxford 1990). *Kies die onderwerp* is ook een van Dörnyei (1995) se kommunikasiestrategieë vir onderwerpvermyding. Taalaanleerders kan in 'n groot mate gesprekke rig, maar tolke kan nie. Hulle kan nie die bronteksuitings kies wat hulle moet tolk nie, maar wel die tolkgeleentheid.

Tolke benodig, soos blyk uit Al-Wasy en Moneus (2023), 'n ruim netwerk van kennis en verskeie uiteenlopende intellektuele belangstellings. Hulle moet vertrouwd met enige tema kan word – wat Mathews e.a. (2023) as *algemene vlotheid* bestempel, naamlik die vlak voordat 'n tolk 'n spesialis in 'n spesifieke veld of onderwerp word.

Yenkimaleki, Van Heuven en Hosseini (2023) doen 'n sterk beroep op tolkaanleerders om hulself deeglik te vergewis van enige onderwerpe wat by 'n tolkgeleentheid ter sprake kan kom. Toepaslik gekwalifiseerde tolke kan kies om as spesialiste in 'n spesifieke domein erken te word of nie (Mathews e.a. 2023). Veral vryskuttolke kan dus besluit watter tolkgeleenthede hulle wil aanvaar en moet liefs, ter wille van integriteit, tolkgeleenthede waarvoor hulle nie bevoeg voel nie, vermy.

Hoewel *kies die geleentheid* belowend vir tolkaanleer kan wees, merk Van der Merwe (2025) op dat dit nie as direkte tolkaanleerstrategie geklassifiseer kan word nie – dit word nie intyds tussen twee tale gebruik om interne en eksterne tolkprobleme die hoof te bied nie. Dit is dus onversoenbaar met die definisie van 'n direkte kompensasietolkaanleerstrategie.

5.2.2.6 Pas die boodskap aan of approksimeer

Om *pas die boodskap aan of approksimeer* te benut, help taalaanleerders om voort te bou op wat hulle reeds weet deur idees te vereenvoudig of minder gedetailleerd te maak, of iets op 'n ander manier te stel terwyl dit steeds dieselfde betekenis dra (Oxford 1990). As tolkaanleerstrategie vir betekenisoordrag reken Ficchi (1999) dieselfde idee kan op verskeie maniere uitgedruk word, waar veral *herformulering* nuttig is. Chiang en Villarreal (2013) beskou eweneens herformuleringsvermoë vir die doeleindes van kompensasie as 'n beduidende komponent van tolkbevoegdheid (2.1.3). Die strategieë *veralgemening*, *vereenvoudiging* en *herformulering* verskyn in die tolkstrategietabel.

Veralgemening bepaal dat tolke weens begrips- én produksieprobleme (soos onbekende kulturele verwysings) nie in staat is om die presiese betekenis van 'n woord uit te pluig of te produseer nie, en eerder 'n ander woord benut wat 'n algemener klas verteenwoordig (Fang en Wang 2022). Makarová (1994) lig uit dat *veralgemening* weens kennisgapings somtyds aanvaarbaar is en gee die voorbeeld dat tolkaanleerders in die geval van uitdagende brontekseenheid *cystic fibrosis* (*sistiese fibrose*) dit as *die siekte* kan tolk.

Vereenvoudiging word as 'n produksiestrategie getipeer wat doeltreffende en ekonomiese taalgebruik hoog op prys stel (2.2.1). Om op die vorige voorbeeld voort te bou, kan tolke die brontekseenheid vereenvoudig deur *cystic fibrosis* as 'n *liggaamsproteïensiekte* te tolk.

Horváth (2012), Ma (2013) en Du Toit (2017) bestempel *herformulering*¹⁰ as kompensasië- of hanteringstrategie vir gevalle wanneer tolke moontlik die betekenis verstaan, maar nie die korrekte doeltaalekwivalent betyds kan opspoor nie (sien 2.1.2). Tolke herformuleer dikwels die spreker se idees op 'n algemene manier weens hoë inligtingsdigtheid of wanneer inligting gemis word, wat akkuraatheid en volledigheid kan negeer (Ma 2013). Indien voormelde voorbeeld herformuleer word, kan 'n tolk dit as '*n siekte wat die liggaamsproteïene aantast*' tolk.

5.2.2.7 Skep nuwe woorde

Om *skep nuwe woorde* te gebruik, is voordelig vir taalaanleerders om die gewenste idee te kan uitdruk, byvoorbeeld *papierhouer* vir *notaboek* (Oxford 1990).

Volgens Nolan (2005) kan “onvertaalbare” ekwivalente met behulp van onlangse nuutskeppings of neologismes uitgedruk word. Vertaling het aldus Pym (2015) betrekking op gereelde bewustelike gebruik van neologismes en nuwe spreekwoorde wat eenders as die brontekstitem of -segment is. Dit dui op kreatiwiteit en risikoneming.

Nolan (2005) verskaf die voorbeeld *yuppie*: In 'n Amerikaanse konteks verwys dit na jong werkende mense in die stad wat oor sekere eienskappe beskik, soos ambisie en die behoefte aan die bevordering van hulle sosiale status. Van der Merwe (2025) stel die Afrikaanse ekwivalent *stadsjapie* voor, wat die *yuppie*-klank en, in 'n mate, die begrip vasvang. Nog 'n voorbeeld is die term *gamification*, wat as nuutskepping *spelifiëring* (Genis 2020) getolk kan word.

5.2.2.8 Omskryf of gebruik 'n sinoniem

Die laaste strategie in die *oorkom kommunikasiestruikelblokke tydens praat en skryf*-strategie-kategorie is *omskryf of gebruik 'n sinoniem* (Oxford 1990). S. Li (2015) bevind dat tolke moeilike tegniese terme met sinonieme (*vervanging* in die tolkstrategietabel) vervang, en tipies die *versterkingstrategie* (*eksplisitering* in die tolkstrategietabel) benut om vir *weglating* te kompenseer. Insgelyks dui Ficchi (1999) aan dat doeltaalproduksie met behulp van sinonieme vergemaklik word. Chiang en Villarreal (2013) reken tolke moet *omskrywing* en *sinoniemgebruik* aanleer om vir ontbrekende kennis te kompenseer en spraakproduksie te verbeter.

Eksplisitering is aldus Horváth (2012), Du Toit (2017) en Gumul (2017) 'n kompensasië- of hanteringstrategie vir tolke, waar hulle die doeltaal aanvul deur items by te voeg of te verklaar. Dit word ingespan wanneer die betekenis begryp word, maar waar toegang tot die doeltaal-ekwivalent(e) nie betyds verkry kan word nie. Du Toit (2017) verduidelik dat buitetekstuele inligting vir *weglating* as kommunikasievermyding kan kompenseer terwyl dit steeds aan die nodige tolknorme voldoen. Indien Makarová (1994) se voormelde *cystic fibrosis* uitgebrei word, kan 'n tolk verklaar hoe die siekte ontstaan, of wat die simptome is.

Goeie tolke gebruik sinonieme (*vervanging*) as tolkaanleerstrategie om vir taalbeperkings te kompenseer (Chiang en Villarreal 2013). Om die ideale doeltaalsegment met 'n sinoniem te vervang, is bewuste gebruik van 'n kompensasiëstrategie of hanteringstrategie wanneer tolke woordeskate (beskikbaarheids)kwessies in die midde moet bring (Murtiningsih en Ardlillah 2020). Sinonieme kan ook as geantisipeerde kompensasië vir latere weglatings en vertaalfoute funksioneer. Na analogie van die vorige voorbeeld dien *mukoviskidose* (*mucoviscidosis*) as 'n sinoniem vir *sistiese fibrose*.

Dit is dus duidelik dat kompensasiestrategieë algemeen in tolking voorkom, en dat kompensasietaalaanleerstrategieë waarde vir tolkaanleer kan inhou.

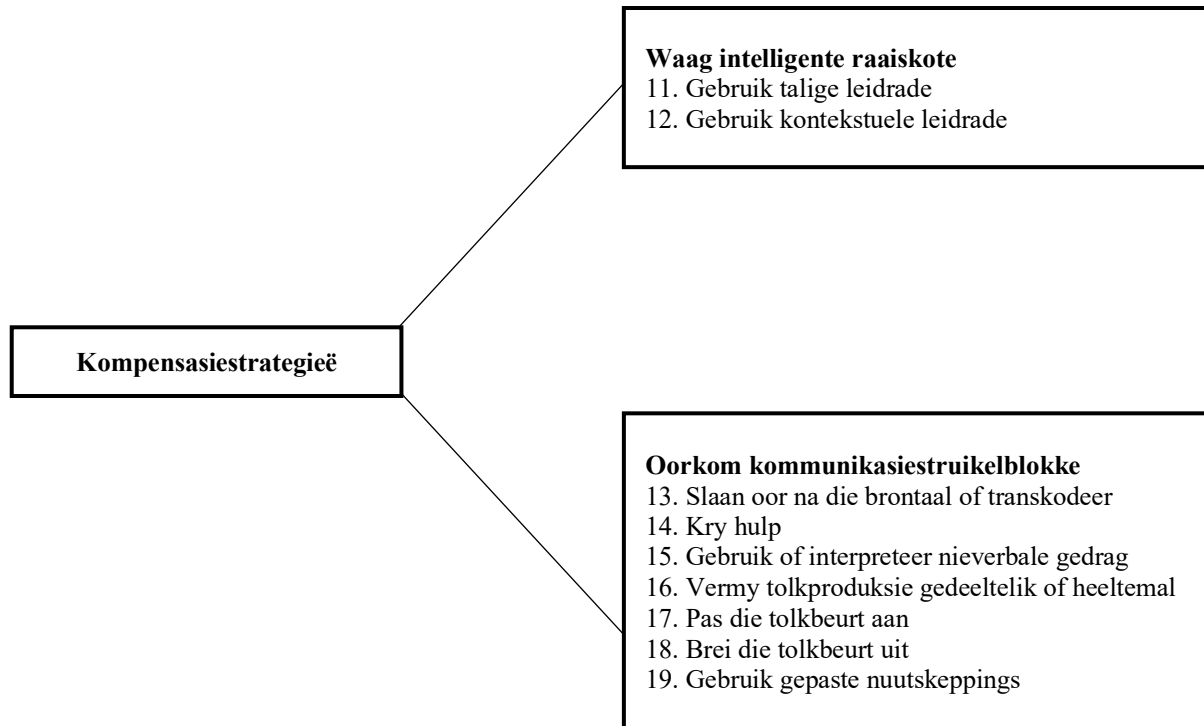
5.3 Die skep van kompensasietolkaanleerstrategieë uit taalaanleerstrategieë

In *waag intelligente raaiskote*, die eerste kategorie kompensasiestrategieë vir taalaanleer, is die eerste individuele strategie *gebruik talige leidrade* in tolking ter sprake in die vorm van kollokasiegebaseerde afleidings (leksikaal of morfologies) om begripsprobleme soos onbekende brontekssegmente te oorkom. Insgelyks is die tweede strategie, *gebruik ander leidrade*, toepaslik vir tolking waar situasionele en pragmatiese afleidings uit die konteks gemaak word om begripsprobleme soos homofone die hoof te bied. Gegewe dat hierdie strategie verskeie vorme van konteks betrek, word dit as *gebruik kontekstuele leidrade* herskep. Dié elfde en twaalfde tolkaanleerstrategie¹¹ in die model blyk hoofsaaklik vir begripsprobleme gebruik te word, maar kan oënskynlik vir produksieprobleme gebruik word.

In *oorkom kommunikasiestruikelblokke tydens praat en skryf*, die laaste direkte strategie-kategorie met agt strategieë, word *slaan oor na die moedertaal* benut om vir produksieprobleme te kompenseer. Dit word vir tolkdoeleindes herskep as *slaan oor na die brontaal of transkodeer* ten einde *oordraging* én *transkodering* as noodtolkstrategieë in te sluit. Die tweede strategie, *kry hulp*, word deur byvoorbeeld hulpbronne of tolkkollegas moontlik gemaak as intydse strategie om vir begrips- en produksieprobleme te kompenseer. *Mimeer of gebruik gebare* in tolking moet uitgebrei word omdat nieverbale elemente (paralinguistiese kenmerke en kinesika) deur sowel die tolk as die spreker geraadpleeg kan word om vir tolkprobleme te kompenseer. Dit word herskep as *gebruik of interpreteer nieverbale gedrag*. Die vierde strategie, *vermy kommunikasie gedeeltelik of heeltemal*, is versoenbaar met verskeie tolkstrategieë. Dit het spesifiek betrekking op tolkproduksie en word daarom gespesifiseer as *vermy tolkproduksie gedeeltelik of heeltemal*. Hierdie vier strategieë verteenwoordig die dertiende, veertiende, vyftiende en sestiende direkte tolkaanleerstrategie.

Wat die volgende strategie *kies die onderwerp* betref, is daar bepaal dat tolke die tolkeleentheid kan kies; hierdie strategie kan egter nie as direkte tolkaanleerstrategie oorweeg word nie. Dit word egter as metakognitiewe strategie in die volgende artikel bespreek. *Pas die boodskap aan of approksimeer* is 'n breë, nuttige strategie vir tolkaanleer. Daar word onderskei tussen aanpassings aan die tolkbeurt met behulp van alternatiewe (*herformulering*, *veralgemening*, *vereenvoudiging* en *vervanging*) en byvoegings (*omskrywing* en *verduideliking* as *eksplisitering*) in die tolkbeurt om vir uitdagende tekssegmente te kompenseer. Hierdie twee strategieë word gevolglik as *pas die tolkbeurt aan* en *brei die tolkbeurt uit* (die sewentiende en agtiende tolkaanleerstrategie) herskep en verskuif. *Skep nuwe woorde* word dus as die laaste strategie oorweeg, waar daar uitgewys is dat die tolkbeurt met gepaste nuutskeppings gevul word. Dit word uiteindelik as *gebruik gepaste nuutskeppings* herskep – die negentiende direkte tolkaanleerstrategie in die nuutgeskepte tolkaanleerstrategiemodel. Voorts word die strategie-kategorienaam as *oorkom kommunikasiestruikelblokke* verbreed omrede sodanige strategieë vir produksie- én begripsprobleme ontplooi kan word.

Die model bevat derhalwe nege kompensasiestrategieë in twee kategorieë, naamlik *waag intelligente raaiskote* (twee strategieë) en *oorkom kommunikasiestruikelblokke* (sewe strategieë). Dit word hier onder visueel uitgebeeld:



Figuur 4. Diagram van Van der Merwe (2025) se kompensasiestrategieë

Die nuutgeskepte kompensasiestrategieë en volledige model kan in Addendum A besigtig word.

6. Bespreking van bevindinge

In hierdie afdeling word die nuutgeskepte geheue- en kompensasiestrategieë as twee van die drie soorte direkte strategiesoorte in Van der Merwe (2025) se tolkaanleerstrategiemodel bespreek.

Van der Merwe (2025:112) het die volgende definisie van geheuetolkaanleerstrategieë geskep:

Geheuetolkaanleerstrategieë word voor of tydens die tolktaak (of lewenslank) gebruik om tolkmateriaal soos tolkgeleentheidspesifieke terminologie aan te leer (*ad hoc*-kennisverwerwing) en te herroep ter verbetering van hoofsaaklik kommunikatiewe, vakarea- en houdingsbevoegdheid. Dit stel die tolkaanleerder in staat om algehele geheuewerksverrigting te optimeer en die werksverrigtingskapasiteit van werkende en langtermyngeheue te vergroot. Sodoende word geheue-inspanning in die Inspanningsmodel doeltreffender bestuur en items in die Gravitasie-model van taalbeskikbaarheid word meer beskikbaar.

Voorts word 'n definisie vir elke individuele strategie in die vier kategorieë geheuetolkaanleerstrategieë verskaf.

Skep verstandelike verbande

20. Groepeer: Verdeel en klassifiseer tolkmateriaal in betekenisvolle eenhede om dit makliker te onthou, byvoorbeeld op grond van semantiese kategorie of woordsoort.
21. Assosieer en brei uit: Verbind tolkmateriaal op betekenisvolle maniere met bestaande inligting om assosiasies in die langtermyngeheue te skep, byvoorbeeld deur vier onverwante woorde op 'n vreemde manier te onthou.
22. Plaas tolkmateriaal in 'n konteks: Plaas tolkmateriaal in 'n konteks deur dit in 'n sin te gebruik, 'n storie daarmee op te maak of 'n storie (byvoorbeeld 'n 200-woordopname) in die brontaal oor te vertel om dit te onthou.

Gebruik klanke en beelde

23. Gebruik beelde: Visualiseer die tolkmateriaal of intydse bronteks (situasionele model) as betekenisvolle verstandelike beelde om dit makliker te onthou, byvoorbeeld die pad, gebou of segment se geskrewe vorm.
24. Gebruik klanke: Skep 'n betekenisvolle klankgebaseerde assosiasie tussen nuwe en reeds bekende tolkmateriaal, byvoorbeeld deur klank, rym, ritme en alliterasie (soos *coping*) te gebruik om sprekers se name (soos *Kopeng*) te onthou.
25. Karteer semanties: Onthou tolkmateriaal deur 'n netwerk met 'n sleutelbegrip (soos gesondheidsorgtolking) as tema of dinkskrumtegniek te visualiseer of te teken wat met hoof- en onderliggende idees (soos dokter en pasiënt) gekarteer word.
26. Gebruik sleutelwoorde: Onthou 'n nuwe feit met behulp van ouditiewe en visuele skakels, byvoorbeeld dat Bheki Cele die voormalige minister van polisie is: Assosieer *sel of cell* met *Cele* en visualiseer Bheki Cele wat misdadigers in 'n sel toesluit.

Hersien deeglik

27. Hersien gestruktureerd: Hersien tolkmateriaal in noukeurig gespaseerde intervalle wat geleidelik langer word, byvoorbeeld deur dit elke twintig minute deur te lees, gevolg deur 'n dag uitmekaar, 'n week uit mekaar (probeer die laaste dag rus), ensovoorts.

Gebruik aksie

28. Gebruik fisiese respons of sensasie: Verbind die brontekssegment met 'n fisiese respons of sensasie, byvoorbeeld deur 'n bakkende croissant te ruik terwyl daar getolk word.
29. Gebruik meganiese tegnieke: Gebruik fisiese of aanlyn flitskaarte om tolkmateriaal te leer deur items as bekend of vergeet te merk en byvoorbeeld van een hopie na 'n ander te verskuif soos dit angeleer word.

Die tweede strategiesoort wat in hierdie artikel uiteengesit is, is kompensasietolkaanleerstrategieë, wat Van der Merwe (2025:151) soos volg omskryf:

Kompensasietolkaanleerstrategieë word tydens die tolktaak gebruik om deurlopende intydse kompensasie weens uitputting en versadiging uit te voer. Dit stel die tolkaanleerder in staat om hoofsaaklik vir interne en eksterne tolkprobleme te kompenseer en

tolknorme af te weeg. Sodoende word die Koorddanssituasie bestuur en veerkragtigheid nagestreef om begrips- en produksiestruikelblokke te oorkom.

Voorts volg die definisies vir elke individuele strategie in die twee kategorieë kompensasietolkaanleerstrategieë.

Waag intelligente raaiskote

1. Gebruik talige leidrade: Soek en gebruik taalgebaseerde leidrade om kollokasiegebaseerde afleidings (leksikaal, sintakties of morfologies) te maak, byvoorbeeld deur uit *caseous pneumonia* af te lei dat dit 'n soort pneumonie is.
2. Gebruik kontekstuele leidrade: Soek en gebruik kontekstuele (talig, interaktief, kultureel, intertekstueel en situasioneel) leidrade om kognitiewe, situasionele en pragmatiese afleidings te maak, deur byvoorbeeld die geleentheid as bron te gebruik.

Oorkom kommunikasiestruikelblokke

3. Slaan oor na die brontaal of transkodeer: Dra die brontaalsegment onveranderd in die doeltaal oor of vertaal dit direk deur bestaande taalkennis daarop toe te pas.
4. Kry hulp: Kry hulp deur op hulpbronne soos tolkollegas, dokumente, 'n slimfoon of 'n woordeboek te steun.
5. Gebruik of interpreteer nieverbale gedrag: Gebruik self of interpreteer die spreker se gebruik van paralinguistiese kenmerke (byvoorbeeld intonasie, toon en ritme) en kinesika (byvoorbeeld gesigsuitdrukkings, handgebare en oogkontak).
6. Vermy tolkproduksie gedeeltelik of heeltemal: Vermy tolkproduksie gedeeltelik met behulp van nabootsing, verwysings na ander inligtingsbronne, ontduiking en uitstel, of heeltemal in ernstiger gevalle met behulp van weglating, onvoltooide sin en afskakel van die mikrofoon.
7. Pas die tolkbeurt aan: Stel die tolkbeurt ietwat anders met behulp van vervanging, veralgemening, vereenvoudiging en intydse herformulering, deur byvoorbeeld *cystic fibrosis* onderskeidelik as *mukoviskidose*, *die siekte*, *'n liggaamsproteïensiekte* of *'n siekte wat die liggaamsproteïene aantast* te tolk.
8. Brei die tolkbeurt uit: Dra die betekenis van die brontekssegment oor deur te eksplisiteer of te verduidelik eerder as om die doeltjekwivalent te verskaf, byvoorbeeld deur te verduidelik hoe sistiese fibrose by mense ontstaan.
9. Gebruik gepaste nuutskeppings: Gebruik gepaste nuutskeppings soos kenmerkend van kreatiwiteit om “onvertaalbare” brontekssegmente vas te vang, byvoorbeeld deur *yuppie* as *stadsjapie* te tolk.

7. Slot

Die kwalitatiewe beskrywende ondersoek na die skep van geheue- en kompensasietolkaanleerstrategieë waarvoor hierdie artikel verslag lewer, is uitgevoer om tolking as komplekse kommunikasiedaad se leerstrategiepotensiaal uit taalaanleerstrategieë te ontgin. Prosesgerigte

tolkopleiding met gepaardgaande begrippe en ontwikkelinge asook Oxford (1990) se taal-aanleerstrategieë is as teoretiese uitgangspunte gebruik om die wisselwerking tussen die twee velde en die potensieel waardevolle strategieë uit te lig. Data-insameling en -ontleding het gelyktydig plaasgevind en die betrokke beperkings is aangespreek.

Met die wisselwerking tussen geheuetalaanleerstrategieë en prosesgerigte tolkopleiding is daar in die eerste plek, met verwysing na werkende en langtermyngeheue, die Inspanningsmodel, die Gravitasieëmodel van taalbeskikbaarheid, *ad hoc*-kennisverwerwing en geheuebevordering, klem op geheuekomponente geplaas. Vier kategorieë geheuetolkaanleerstrategieë, wat tien strategieë insluit, is geskep: skeep verstandelike verbande; gebruik klanke en beelde; hersien deeglik en gebruik aksie.

Met die wisselwerking tussen kompensasietaalanleerstrategieë en prosesgerigte tolkopleiding is die kollig op kompensasie in tolking as 'n reaksie op die Koorddanshipotese, versadiging en tolkprobleme geplaas. Twee kategorieë kompensasietaalanleerstrategieë, wat nege strategieë omvat, is daargestel: waag intelligente raaiskote en oorkom kommunikasiestruikelblokke.

Die gevolgtrekking word gemaak dat 'n tolkaanleerstrategieëmodel in 'n groot mate uit geheue- en kompensasietaalanleerstrategieë geskep kan word omdat Oxford (1990) se 20 geheue- en kompensasietaalanleerstrategieë ná sorgvuldige bespreking in 19 geheue- en kompensasietaalanleerstrategieë herskep is. Slegs een strategie is met motivering nie herskep nie: *kies die onderwerp*. Hierdie strategieë kan potensieel aan tolkstudente in die klaskamer en -praktisyns in byvoorbeeld kortkursusse onderrig word, en ter wille van tolkopleiding aan tolkaanbieders beskikbaar gestel word.

Een van verskeie moontlikhede vir toekomstige navorsing wat uit die studie kan spruit, is die skeep van 'n Strategie-inventaris vir Tolkaanleer uit die tolkaanleerstrategieëmodel om strategiegebruik onder tolkaanleerders te meet. In die volgende artikel word die skeep van kognitiewe en metakognitiewe tolkaanleerstrategieë uit taalaanleerstrategieë bespreek.

Bibliografie

- Akin, A. 2010. Nonverbal elements in interpreting. MA-verhandeling, Dokuz Eylül Universiteit.
- Albl-Mikasa, M. 2013. Developing and cultivating expert interpreter competence. *The Interpreters' Newsletter*, 18:17–34.
- Alexieva, B. 1994. On teaching note-taking in consecutive interpreting. In Dollerup en Lindegaard (reds.) 1994.
- Al-Harashseh, A., E. Shehab en R. Al-Rousan. 2020. Consecutive interpretation training: Challenges and solutions. *Journal of Foreign Language Teaching and Translation Studies*, 5(1):85–102.
- Al-Jamal, D. 2018. The role of linguistic clues in medical students' reading comprehension. *Psychology Research and Behavior Management*, 11:395–401.

- Al-Jarf, R. 2021. Teaching interpreting for tourism purposes. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 3(13):17–26.
- Al-Rubai'i, A.M.H.A. 2009. Instructing novice consecutive interpreters. *Babel. Revue internationale de la traduction/International Journal of Translation*, 55(4):329–44.
- Al-Wasy, B.Q. en A.M. Moneus. 2023. Novice interpreters: competencies and training needs. *Theory and Practice in Language Studies*, 13(6):1379–93.
- Angelone, E. 2010. Uncertainty, uncertainty management and metacognitive problem solving in the translation task. In Shreve en Angelone (reds.) 2010.
- Arumí Ribas, M. 2012. Problems and strategies in consecutive interpreting: a pilot study at two different stages of interpreter training. *Meta*, 57(3):812–35.
- Atkinson, R.C. en R.M. Shiffrin. 1968. Human memory: a proposed system and its control processes. In Spence (red.) 1968.
- Baddeley, A.D. 2017. Modularity, working memory and language acquisition. *Second Language Research*, 33(3):299–311.
- Baddeley, A.D., S. Gathercole en C. Papagno. 1998. The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105(1):158–73.
- Baddeley, A.D. en G.J. Hitch. 1974. Working memory. In Bower (red.) 1974.
- Bartłomiejczyk, M. 2006. Strategies of simultaneous interpreting and directionality. *Interpreting. International Journal of Research and Practice in Interpreting*, 8(2):149–74.
- Bower, G.A. (red.). 1974. *Recent advances in learning and motivation*. New York: Academic Press.
- Campbell, J., S. Larocca, J. Marciano, K. Savenkov en A. Yanishevsky (reds.). 2022. *Proceedings of the 15th Biennial conference of the Association for Machine Translation in the Americas (Volume 2: Users and providers track and government track)*. Orlando: Vereniging vir Masjienvertaling in die Amerikas.
- Carstens, W.A.M. en T.J. van Dyk (reds.). 2022. *Toegepaste taalkunde in Afrikaans*. Stellenbosch: Van Schaik.
- Chang, C., M.M. Wu en T.G. Kuo. 2019. Conference interpreting and knowledge acquisition: how professional interpreters tackle unfamiliar topics. *Interpreting*, 20(2):204–31.
- Chen, A. 2014. *Becoming an interpreter: exploring the development of interpreters from trainees to practitioners*. PhD-proefskrif, Universiteit van Leeds.
- Chernov, G.V. 2004. *Inference and anticipation in simultaneous interpreting*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

- Chesterman, A. 1997. *Memes of translation*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Chiang, Y. en D.S. Villarreal. 2013. Foreign language learning strategies and consecutive interpreting achievement: an exploratory study on Taiwanese interpreting students. *Meta: Journal des traducteurs*, 58(1):146–64.
- Chmiel, A. 2005. *Mental imagery in interpreting – a neurocognitive perspective*. <https://parc.ipp.pt/index.php/Polissema/article/download/3338/1322> (20 September 2023 geraadpleeg).
- . 2008. Boothmates forever? – On teamwork in a simultaneous interpreting booth. *Across Languages and Cultures*, 9(2):261–76.
- Chung, H. 2023. Context-embedded phonological memory in interpreters. *Lebende Sprachen*, 68(1):75–95.
- Corsellis, A. 2008. *Public service interpreting: the first steps*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cyr, P. en C. Germain. 1998. *Les Stratégies D'apprentissage*. Parys: CLE International.
- Danks, J., G.M. Shreve, S.B. Fountain en M.K. McBeath (reds.). 1997. *Cognitive processes in translation and interpreting*. Londen, New Delhi: Sage Uitgewers.
- De León, C.M. 2017. Mental imagery in translation processes. *Hermes – Journal of Language and Communication in Business*, 56:201–20.
- Dehn, M.J. 2008. *Working memory and academic learning: assessment and intervention*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Doğan, Y. en V. Batdı. 2021. Revisiting brainstorming within an educational context: a meta-thematic analysis. *Journal of Learning for Development*, 8(3):541–56.
- Dohm, C. 2015. Memory strategies in sign language interpreting. MA-verhandeling, Humak Universiteit van Toegepaste Wetenskappe.
- Dollerup, C. en A. Lindegaard (reds.). 1994. *Teaching translation and interpreting 2 – insight, aims, visions*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Dörnyei, Z. 1995. On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29(1):55–85.
- Dreyer, C. en R.L. Oxford. 1996. Learning strategies and other predictors of ESL proficiency among Afrikaans speakers in South Africa. In Oxford (red.) 1996.
- Du Toit, P. 2017. Mitigating the cognitive load of South African sign language interpreters on national television. MA-verhandeling, Universiteit van die Witwatersrand.
- Ellis, R. 2008. *The study of second language acquisition*. 2de uitgawe. Oxford: Oxford University Press.

- Færch, C. en G. Kasper. 1986. Strategic competence in foreign language teaching. In Kasper (red.) 1986.
- Fan, D. 2012. The development of expertise in interpreting through self-regulated learning for trainee interpreters. PhD-proefskrif, Universiteit van Newcastle.
- Fang, J. en J. Wang. 2022. Student interpreters' strategies in dealing with unfamiliar words in sight translation. *The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 14(1):42–65.
- Ferreira, A. en J.W. Schwieter. 2022a. The birth and development of translation and interpreting studies. In Ferreira en Schwieter (reds.) 2022.
- . 2022b. Glossary. In Ferreira en Schwieter (reds.) 2022.
- Ferreira, A. en J.W. Schwieter (reds.). 2022. *Introduction to Translation and Interpreting Studies*. New Jersey: Wiley Blackwell.
- Ficchi, V. 1999. Learning consecutive interpretation. *International Journal of Research and Practice in Interpreting*, 4(2):199–218.
- Genis, P.F. 2020. Die gebruik van taalspeletjies as hulpmiddel vir woordeskatuitbreiding in taakgebaseerde onderrigprogram vir taalverwerwingstudente. MA-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch.
- Gerver, D. en H. Wallace Sinaiko (reds.). 1978. *Language interpretation and communication*. New York, Londen: Plenum Press.
- Gile, D. 1995. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- . 2005. Teaching conference interpreting: a contribution. In Tennent (red.) 2005.
- . 2009. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. 2de uitgawe. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- . 2025. The Effort models and Gravitational model: clarifications and update. <https://www.cirin-gile.fr/powerpoint/The-Effort-Models-and-Gravitational-Model-Clarifications-and-update.pdf>.
- Griffiths, C. 2004. Language-learning strategies: theory and perception. *ELT Journal*, 55(3):1–25.
- . 2018. *The strategy factor in successful language learning: the tornado effect*. 2de uitgawe. Bristol: Multilingual Matters.
- . 2020. Language learning strategies: is the baby still in the bathwater? *Applied Linguistics*, 41(4):607–11.

- Gumul, E. 2017. *Explicitation in simultaneous interpreting: a study into explicitating behaviour of trainee interpreters*. Katowice: University of Silesia Press.
- Henson, K.T. 1995. *Curriculum development for education reform*. New York: Longman.
- Herbert, J. 1952. *The interpreter's handbook: how to become a conference interpreter*. Genève: Georg.
- Herring, R.E. 2018. "I could only think about what I was doing, and that was a lot to think about": online self-regulation in dialogue interpreting. MA-verhandeling, Universiteit van Genève.
- Heyerick, I. 2021. A descriptive study of linguistic interpreting strategies in Dutch-Flemish sign language interpreting – exploring interpreters' perspectives to understand the what, how and why. PhD-proefskrif, KU Leuven.
- Horváth, I. 2012. *Interpreter behaviour: a psychological approach*. Boedapest: Hang Nyelviskola Bt.
- Huang, J. 2021. Construction of short-term memory training model in consecutive interpretation. *Theory and Practice in Language Studies*, 11(10):1300–7.
- Human, E. 2022. 'n Ondersoek na die verband tussen taalangstigheid en taalaanleerstrategieë onder Afrikaanstweedetaalstudente aan die Universiteit Stellenbosch. MA-verhandeling, Universiteit Stellenbosch.
- Ilg, G. en S. Lambert. 1996. Teaching consecutive interpreting. *Interpreting*, 1(1):69–99.
- Kalina, S. 2000. Interpreting competences as a basis and a goal for teaching. *The Interpreters' Newsletter*, 10:3–32.
- . 2007. "Microphone off" – application of the process model of interpreting to the classroom. *Kalbotyra*, 57(3):111–21.
- . 2015. Preparation. In Pöchhacker (red.) 2015.
- Kasper, G. (red.). 1986. *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Kohn, K. en S. Kalina. 1996. The strategic dimension of interpreting. *Meta*, 41(1):118–38.
- Kosman, M. 2021. Young interpreters' coping strategies – an interview study. *SKASE Journal of Translation and Interpretation*, 14(2):97–111.
- Kriston, A. 2012. The importance of memory training in interpretation. *Professional Communication and Translation Studies*, 5(1–2):79–86.
- Kumcu, A. en A. Öztürk. 2023. Visual mental imagery and verbal working memory: Evidence from consecutive interpreting. *Journal of Cognitive Psychology*, 35(5):545–60.

- Lambert, V.A. en C.E. Lambert. 2012. Editorial: qualitative descriptive research: an acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 16(4):255–6.
- Lee, C.K. 2010. An overview of language learning strategies. *ARECLS*, 7:132–52.
- Lee, Z. 2015. The reflection and self-assessment of student interpreters through logbooks: a case study. PhD-proefskrif, Heriot-Watt Universiteit.
- Li, S. 2014. A case study of interpretation learning strategies employed by successful interpretation learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(6):1303–11.
- . 2015. A further study of interpretation learning strategies employed by successful interpretation learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(6):1296–306.
- Li, X. 2015. Putting interpreting strategies in their place. *Babel*, 61(2):170–92.
- Li, Y. en Y. Dong. 2021. Use of explicitation by interpreting students and its contribution to consecutive interpreting performance: a developmental perspective. *Perspectives*, 30(1):103–19.
- Lingzhu, J. 2020. On trainee interpreters' English listening comprehension barriers: the case of local university undergraduate translation majors in China. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 3(2):16–31.
- Lutz, N. 2015. The relationship between second language achievement and language learning strategies in English first and second language learners. PhD-proefskrif, Universiteit van die Witwatersrand.
- Ma, J. 2013. A study of interpreting skills from the perspective of interpreting process. *Journal of Language Teaching and Research*, 4:1232–7.
- Mahlobo, E.B. 1999. Contextual and learner factors in the development of English second language proficiency. PhD-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika.
- Makarová, V. 1994. Whose line is it anyway? On teaching improvisation in interpreting. In Dollerup en Lindegaard (reds.) 1994.
- Mankauskienè, D. 2016. Problem trigger classification and its applications for empirical research. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 231:143–8.
- Marković, H. 2017. Kinesics and body language in simultaneous and consecutive interpretation. MA-verhandeling, Josip Juraj Strossmayer Universiteit van Osijek.
- Mathews, E., P. Cadwell, S. O'Boyle en S. Dunne. 2023. Crisis interpreting and deaf community access in the COVID-19 pandemic. *Perspectives*, 31(3):431–49.
- McNamara, D.S. en J.L. Scott. 2001. Working memory capacity and strategy use. *Memory & Cognition*, 29(1):10–7.
- Mellinger, C.D. 2022. Interpreting. In Ferreira en Schwieter (reds.) 2022.

- Mohammed, S. 2022. Evaluating the effects of short and long-term memory in interpreting settings. *International Journal of Innovations in TESOL and Applied Linguistics*, 8(1).
- Morehead, K., J. Dunlosky, K.A. Rawson, R. Blasiman en R.B. Hollis. 2019. Note-taking habits of 21st century college students: implications for student learning, memory, and achievement. *Memory*, 27(6):1–8.
- Murtiningsih, S. en Q. Ardlillah. 2020. Investigating students' challenges and strategies when interpreting. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 518:224–32.
- Ngoc, N.N., H.T.T. Truc, Q. Huynh, P.N.T. Ngoc en T.T. Thien. 2022. Essential self-training skills to become an interpreter: English-majoring students' perception. *European Journal of Education Studies*, 9(12): 75–89.
- Nolan, J. 2005. *Interpretation: techniques and exercises*. Toronto: Multilingual Matters.
- Oxford, R.L. 1990. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle en Heinle.
- . 2017. *Teaching and Researching language learning strategies: self-regulation in context*. New York, Londen: Routledge.
- Oxford, R.L. (red.). 1996. *Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives*. Honolulu: Universiteit van Hawaii.
- Pavliuk, K., P. Melnyk en V. Antufieva. 2021. The role of memory in consecutive translation. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 617:173–8.
- Perea, L.A.L. 2023. Perception changes over time on the usefulness of language learning strategies. *Literator*, 44(2):1–14.
- Pienaar, M., E. Cornelius en H. Kotzé. 2022. Tolking. In Carstens en Van Dyk (reds.) 2022.
- Pöchhacker, F. 2022. *Introducing interpreting studies*. 3de uitgawe. Londen: Routledge.
- Pöchhacker, F. (red.). 2015. *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. Londen: Routledge.
- Prandi, B. 2023. *Computer-assisted simultaneous interpreting: a cognitive-experimental study on terminology*. Berlyn: Language Science Press.
- Pretorius, R. 2010. The language learning strategy use of isiXhosa-speaking adolescents in the second language acquisition of English. MA-verhandeling, Universiteit Stellenbosch.
- Pym, A. 2015. Translating as risk management. *Journal of Pragmatics*, 85:67–80.
- Rasouli, F. 2022. The impact of developing short-term memory on the interpretation performance of students. *Cihan University-Erbil Journal of Humanities and Social Sciences*, 6(1):64–8.

- Rennert, S. 2008. Visual input in simultaneous interpreting. *Meta*, 531:204–17.
- Rubin, J. 1975. What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1):41–51.
- . 1987. Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. In Wenden en Rubin (reds.) 1987.
- Sawyer, D.B. 2004. *Fundamental aspects of interpreter education*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Seleskovitch, D. 1978. Language and cognition. In Gerver en Wallace Sinaiko (reds.) 1978.
- Setton, R. 1999. *Simultaneous interpretation: a cognitive-pragmatic analysis*. Amsterdam: John Benjamins.
- Setton, R. en A. Dawrant. 2016. *Conference interpreting: a complete course*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Shreve, G.M. en E. Angelone (reds.). 2010. *Translation and cognition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Song, X. en M. Tang. 2020. An empirical study on the impact of pre-interpreting preparation on business interpreting under Gile’s efforts model. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(12):1640–50.
- Spence, K.W. (red.). 1968. *The psychology of learning and motivation: advances in research and theory*. New York: Academic Press.
- Stander, M. 2020. The relationship between language learning strategies and language proficiency amongst multilingual L2 students. *Scrutiny2*, 25(1):86–103.
- Tarone, E. 1981. Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly*, 15:285–95.
- Tennent, M. (red.). 2005. *Training for the new millennium*. Amsterdam: John Benjamins.
- Tryuk, M. 2010. Strategies in interpreting: issues, controversies, solutions. *Applied Linguistics*, 2:181–94.
- Turley-Ames, K.J. en M.M. Whitfield. 2003. Strategy training and working memory task performance. *Journal of Memory and Language*, 49(4):446–68.
- Van der Merwe, K. 2025. ’n Tolkaanleerstrategiemodel uit taalaanleerstrategieë vir prosesgerigte tolkopleiding. PhD-proefskrif, Universiteit Stellenbosch.
- Wang, B. 2018. Exploring approaches to interpreting studies: from semiotic perspectives to multimodal analysis. *Chinese Semiotic Studies*, 14(2):149–61.

- Wang, W., Y. Xu, B. Wang en L. Mu. 2020. Developing interpreting competence scales in China. *Frontiers in Psychology*, 11(481):1–16.
- Wen, J., J. Zhang, Y. Yang en Y. Cai. 2023. Development and validation of the self-regulated translation learning strategy scale (SRTLSS). *Studies in Educational Evaluation*, 78:1–9.
- Wenden, A.L. en J. Rubin (reds.). 1987. *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Whynot, L. 2022. Signed language interpreting and translation. In Ferreira en Schwieter (reds.) 2022.
- Xu, Y. en M. Liu. 2023. Relations among and predictive effects of anxiety, enjoyment and self-efficacy on Chinese interpreting majors' self-rated interpreting competence. *Education Sciences*, 13(5):1–17.
- Yanqun, Z. 2015. The concept and instruction of metacognition in translation competence development. *International Forum of Teaching and Studies*, 11(1–2):69–78.
- Yenkimaleki, M. en V.J. Van Heuven. 2016. The effect of memory training on interpretation performance. *International Journal of English Language, Literature and Translation Studies*, 3(3):79–86.
- . 2017. The effect of memory training on consecutive interpreting performance by interpreter trainees. *FORUM/International Journal of Interpretation and Translation*, 15(1):157–72.
- Yenkimaleki, M., V.J. Van Heuven en M. Hosseini. 2023. The effect of fluency strategy training on interpreter trainees' speech fluency: does content familiarity matter? *Speech Communication*, 146:1–10.
- Zhang, W. en D. Yu. 2018. Can memory training help improve interpreting quality? A case report in China. *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(2):152–65.
- Zhong, W. 2003. Memory training in interpreting. *Translation Journal*, 7(3).
- Zidar Forte, J. 2012. Acquiring specific interpreting competence. *Linguistica*, 52(1):113–27.
- Zou, D. 2022. Multi-dimensional consideration of cognitive effort in translation and interpreting process studies. In Campbell, Larocca, Marciano, Savenkov en Yanishevsky (reds.) 2022.

Eindnotas

¹ Erkenning en dank aan prof. Ton Vosloo en mev. Anet Pienaar-Vosloo vir befondsing uit die Ton en Anet Vosloo-Leerstool in Afrikaanse Taalpraktyk.

² Whynot (2022:205) tipeer tolking as 'n vorm van vertaling uit 'n gesproke of gebaretaal waar idees onmiddellik oorgedra word deur 'n doeltaalboodskap weer te gee.

³ Die aangeleerde taal is die *doeltaal*. Griffiths (2018:4) beweer dat *doeltaal* op die nastreef van 'n doelwit dui en dat dit toepaslik is ongeag die aantal tale wat die taalaanleerder reeds praat, waar taalaanleer plaasvind of wat die moedertaal is. Verder is dit 'n algemene term in Tolkwetenskap ("Interpreting Studies").

⁴ 'n Tolk se werkstale is die tale waarin hy/sy tolk, wat op grond van taalbevoegdheid geklassifiseer word as die A-taal (moedertaal), B-taal (tweede taal), C-taal (derde taal), ensovoorts.

⁵ Die neutrale term *tolkegeleentheid* word gebruik om meer kontekste soos gemeenskapstolking, regstolking en gesondheidsorgtolking in te sluit. Kongresspesifieke voorbeelde word dikwels in die literatuur genoem, maar tolke fasiliteer uiteraard kommunikasie in talle kontekste soos politieke geleenthede, regsprosedures en mediese konsultasies, en nie net by kongresse nie (Mellinger 2022:50).

⁶ Sommige leerstrategiemodelle word vir 'n spesifieke taalkombinasie ontwerp, byvoorbeeld Cyr en Germain (1998) se model vir die aanleer van Frans as doeltaal.

⁷ Vir die doeleindes van terminologiese konsekwentheid, word die terme soos volg gebruik: 'n Geheuestrategie is 'n strategiesoort, *gebruik klanke en beelde* is 'n strategiekategorie, en *gebruik beelde* is 'n (individuele) strategie. Die oorspronklike Engelse geheuestrategieë (en kompensasiestategieë) kan in Addendum B besigtig word. Die strategieë is in werkwoordvorm vertaal omdat dit aksies is wat taalaanleerders uitvoer, byvoorbeeld *gebruik beelde* vir *using imagery*.

⁸ Aangesien al die data in die openbare domein beskikbaar is, was etiese klaring nie nodig nie.

⁹ Dit is uitdagend om *konteks* as dinamiese term te definieer, maar Ferreira en Schwieter (2022b:300) se onlangse definisie word gebruik: Konteks is die omgewing van 'n gebeurtenis met verwysing na plek, tyd, vorige verwante gebeurtenisse, betrokkenes, ensovoorts.

¹⁰ *Herformuleer* word hoofsaaklik as kognitiewe strategie beskou, waaroor in die volgende artikel uitgebrei word.

¹¹ Die numerering van die kompensasiestategieë is anders in hierdie artikel as in die proefskrif waaroor die artikel verslag lewer, omdat die kognitiewe strategieë as tweede direkte strategie-soort eerste bespreek word.

Addendum A

Van der Merwe (2025) se nuutgeskepte geheue- en kompensasietolkaanleerstrategieë in die volledige tolkaanleerstrategiemodel

Direkte tolkaanleerstrategieë

- Geheuestrategieë
 - Skep verstandelike verbande
 1. Groepeer
 2. Assosieer en brei uit
 3. Plaas tolkmateriaal in 'n konteks
 - Gebruik klanke en beelde
 4. Gebruik beelde
 5. Gebruik klanke
 6. Karteer semanties
 7. Gebruik sleutelwoorde
 - Hersien deeglik
 8. Hersien gestruktureerd
 - Gebruik aksie
 9. Gebruik fisiese respons of sensasie
 10. Gebruik meganiese tegnieke
- Kompensasiestategieë
 - Waag intelligente raaiskote
 11. Gebruik talige leidrade
 12. Gebruik kontekstuele leidrade
 - Oorkom kommunikasiestruikelblokke
 13. Slaan oor na die brontaal of transkodeer
 14. Kry hulp
 15. Gebruik of interpreteer nieverbale gedrag
 16. Vermy tolkproduksie gedeeltelik of heeltemal
 17. Pas die tolkbeurt aan
 18. Brei die tolkbeurt uit
 19. Gebruik gepaste nuutskeppings

- Kognitiewe strategieë
 - Oefen
 - 20. Oefen doelgerig
 - 21. Oefen klanke en taalvorme formeel
 - 22. Antisipeer en leer formuletaal
 - 23. Verdeel en herkombineer
 - 24. Kry natuurlike blootstelling aan jou werkstale
 - Verstaan en produseer boodskappe
 - 25. Kry vinnig die idee
 - 26. Gebruik hulpbronne
 - Ontleed en redeneer
 - 27. Redeneer vloeibaar
 - 28. Ontleed logiese verwantskappe
 - 29. Ontleed kontrasterend
 - 30. Herformuleer
 - 31. Dra oor
 - Skep struktuur vir invoer en produksie
 - 32. Noteer
 - 33. Som op
 - 34. Beklemtoon

Indirekte tolkaanleerstrategieë

- Metakognitiewe strategieë
 - Anker jou leerproses
 - 35. Kry 'n oorsig oor die tolktaak en skakel dit met reeds bekende materiaal
 - 36. Skenk aandag
 - 37. Stel tolking uit om op aktiewe luistervaardighede te fokus
 - Bestuur en beplan jou leerproses
 - 38. Vind uit oor tolking
 - 39. Organiseer
 - 40. Stel doelwitte
 - 41. Identifiseer die doel van 'n tolktaak
 - 42. Beplan vir 'n tolktaak
 - 43. Soek en skep oefengeleenthede

- Evalueer jou leerproses
 - 44. Selfmonitor
 - 45. Selvevalueer
- Affektiewe strategieë
 - Verlaag jou angsvlak
 - 46. Gebruik asemhalings- en ontspanningstegnieke
 - 47. Gebruik musiek
 - 48. Gebruik humor
 - Motiveer jouself
 - 49. Gebruik positiewe selfgesprek
 - 50. Loop oordeelkundige risiko's
 - 51. Beloon jouself
 - Neem jou emosionele temperatuur
 - 52. Luister na jou liggaam
 - 53. Gebruik 'n kontrolelyst
 - 54. Hou 'n tolkdagboek
 - 55. Bespreek jou gevoelens met jou ondersteuningsnetwerk
- Sosiale strategieë
 - Vra vrae
 - 56. Vra vir 'n verduideliking of bevestiging
 - 57. Vra vir regstelling
 - Werk saam met ander
 - 58. Werk in 'n span
 - 59. Werk saam met vaardige werkstaalgebruikers en mentors
 - Empatiseer met ander
 - 60. Ontwikkel 'n kulturele begrip
 - 61. Word bewus van ander se gedagtes en gevoelens

Addendum B

Oxford (1990) se oorspronklike geheue- en kompensasietaalaanleerstrategieë (*memory and compensation language learning strategies*)

- Memory strategies
 - Creating mental linkages
 1. Grouping
 2. Associating/elaborating
 3. Placing new words into a context
 - Applying images and sounds
 4. Using imagery
 5. Semantic mapping
 6. Using keywords
 7. Representing sounds in memory
 - Reviewing well
 8. Structured reviewing
 - Employing action
 9. Using physical response or sensation
 10. Using mechanical techniques
- Compensation strategies
 - Guessing intelligently
 11. Using linguistic clues
 12. Using other clues
 - Overcoming communication obstacles in speaking and writing
 13. Switching to the mother tongue
 14. Getting help
 15. Using mime or gesture
 16. Avoiding communication partially or totally
 17. Selecting the topic
 18. Adjusting or approximating the message
 19. Coining words
 20. Using a circumlocution or synonym