

Van taalaanleer na tolkaanleer (deel 3): Die skep van affektiewe en sosiale tolkaanleerstrategieë vir prosesgerigte tolkopleiding

Kanja van der Merwe en Harold Lesch

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

Opsomming

Hierdie artikel is die laaste 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 dié artikel word die affektiewe en sosiale tolkaanleerstrategieë ontwikkel omdat dit onderskeidelik tolkaanleerders kan bystaan om hulle emosies te reguleer, en hulle kan aanmoedig om leer in samewerking met ander aan te pak.

In die studie is ondersoek ingestel na die skep van tolkaanleerstrategieë vir tolkopleiding uit Rebecca Oxford (1990) se direkte en indirekte taalaanleerstrategieë, waarvan daar drie van elke kategorie is. Die gebruik van taalaanleerstrategieë maak taalaanleer aangenamer, eenvoudiger en vinniger, wat tot tolkaanleer kan oorspoel. Die volgende hoofnavorsingsvraag is aangespreek: In watter mate kan taalaanleerstrategieë vir prosesgerigte tolkopleiding benut word? Vir die artikel se doeleindes word daar op die nuutgeskepte affektiewe en sosiale tolkaanleerstrategieë as twee van die indirekte strategiesoorte toegespits.

'n Kwalitatiewe beskrywende navorsingsmetodologie is geraadpleeg waar tolkaanleerstrategieë as verskynsel met behulp van prosesgerigte tolkopleiding en taalaanleerstrategieë as teoretiese raamwerk verduidelik is. Insluiting in die tolkaanleerstrategiemodel al dan nie is geskoei op die wisselwerking tussen Oxford (1990) se taalaanleerstrategiemodel en vooruitgang in prosesgerigte tolkopleiding. Die insameling en ontleding van die data het gelyktydig ontvou.

'n Tolkaanleerstrategiemodel met 16 affektiewe en sosiale tolkaanleerstrategieë is ná sorgvuldige motivering uit Oxford (1990) se 16 taalaanleerstrategieë herskep. Die 10 affektiewe tolkaanleerstrategieë bestaan uit drie strategiekategorieë, naamlik *verlaag jou angsvlak*, *motiveer jouself* en *neem jou emosionele temperatuur*. Die ses sosiale tolkaanleerstrategieë word deur drie strategiekategorieë omvat, naamlik *vra vrae*, *werk saam met ander* en *empatiseer met ander*. Daar is bevind dat taalaanleerstrategieë in 'n wesenlike mate vir prosesgerigte tolkopleiding benut kan word. Die tolkaanleerstrategiemodel kan deur tolkaanleerders en -opleiers gebruik word om die lewenslange tolkaanleerproses te stroomlyn.

Trefwoorde: affektiewe strategieë; prosesgerigte tolkopleiding; sosiale strategieë; taalaanleerstrategieë; tolkaanleerstrategieë

Abstract

From language learning to interpreting learning (part 3): Creating affective and social interpreting-learning strategies for process-oriented interpreter training

This article is the third 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, affective and social interpreting-learning strategies are discussed as it can assist interpreting learners in regulating their emotions, and encourage them to approach their learning in collaboration with others.

Interpreting learners should perceive learning as a lifelong activity, especially the affective and social aspects that are often overlooked. Oxford's (1990) three types of direct (memory, cognitive and compensation) and indirect (metacognitive, affective and social) language-learning strategies are utilised for interpreting purposes. Affective and social strategies are both indirect strategies that support the interpreting-learning process without necessarily involving interpreting. We propose that language-learning research can enrich interpreting as both fields foreground learner-centeredness and focus on independent learning. The research was driven by the following research question: To what extent can language-learning strategies be utilised for process-oriented interpreter training?

Two theoretical lenses are outlined and discussed, namely process-oriented interpreter training and language-learning strategies. Process-oriented interpreter training prioritises a focus on the interpreting process, reflecting learner-centeredness and promoting the development of the interpreter's self-concept. In this section, the following two components are examined: inter-professional and attitudinal interpreting competence (competencies relating to cooperation with others, anxiety management and developing self-confidence), and emotional intelligence (the ability to understand your own and other people's emotions, and to make appropriate decisions accordingly).

Research on language-learning strategies aims to develop lifelong learners. This section discusses Oxford's (1990) affective and social language-learning strategies and Oxford's (2017) Strategic Self-Regulation Model (combining sociocultural and self-regulation theory). Oxford (1990) developed three categories of affective strategies with 10 individual strategies in her model: lower your anxiety, encourage yourself and take your emotional temperature. The three categories of social strategies are ask questions, cooperate with others and empathise with others, containing six individual strategies.

A qualitative descriptive research methodology was adopted, with interpreting-learning strategies conceptualised as a phenomenon, informed by research on process-oriented interpreter training and language learning strategies. The methodological approach entailed a theoretical investigation of Oxford's (1990) affective and social language-learning strategies, together with developments in process-oriented interpreter training research, to develop an interpreting-learning strategy model. Data collection and analysis occurred concurrently.

An interpreting-learning strategy model with 16 affective and social strategies was developed from Oxford's (1990) framework, drawing on relevant interpreting theory and concepts.

With the interaction between affective language-learning strategies and process-oriented interpreter training, affective factors in interpreting are discussed, referring to components of the affective filter hypothesis: anxiety, motivation and self-confidence. Affective interpreting-learning strategies are used before, during and after the interpreting task (and throughout life) to focus on internal affective factors in interpreting – mainly anxiety, motivation and self-confidence – to improve attitudinal competence. This enables interpreting learners to maintain a low affective filter if their anxiety level remains low and their motivation and self-confidence levels remain high. In this way, the interpreter's emotional intelligence is developed.

Furthermore, a definition is provided for each strategy.

Lower your anxiety level

1. Use breathing and relaxation techniques: Use breathing techniques (for example, taking a deep breath, counting from 1 to 12, and exhaling slowly) and relaxation techniques (for example, 20 minutes of meditation) to manage anxiety.
2. Use music: Listen to music to manage anxiety.
3. Use humour: Use humour to manage anxiety by, for example, joking, laughing, and smiling.

Motivate yourself

4. Use positive self-talk: Use positive self-talk by, for example, telling yourself two minutes before a challenging interpreting task, "I am the best person for the task".
5. Take calculated risks: Evaluate your potential to perform interpreting tasks and push yourself to take risks with good judgment.
6. Reward yourself: Reward yourself for particularly good or challenging interpreting performance with your favourite activities, such as fishing, playing video games, or enjoying a leisurely meal.

Take your emotional temperature

7. Listen to your body: Pay attention to signs given by your body, whether negative (such as fear and anxiety that should either be blocked out or felt) or positive (such as pleasure and appreciation) and practise self-care accordingly by, for example, getting enough sleep, eating nutrient-dense foods, doing physical exercise, and so on.
8. Use a checklist: Use a checklist to discover, evaluate, and process feelings and attitudes about interpreting in general as well as specific interpreting tasks for informed decision-

making, for example, not accepting interpreting assignments relating to child abuse or violence in the future.

9. Keep an interpreting diary: Write in a diary to lower the affective filter and disconnect from emotionally charged assignments by, for example, writing down clients' stories and then throwing them away.
10. Discuss your feelings with your support network: Talk to your social support network such as interpreting colleagues (especially for debriefing), family, friends, role players in the interpreting process (such as a project manager) and professional psychologists (if necessary) to discover and express feelings about interpreting.

With the interaction between social language-learning strategies and process-oriented interpreter training, light is shed on social factors in interpreting with reference to concepts such as social competence, the role of the interpreter, footing and interpreting as interaction. Social interpreting-learning strategies are (like affective interpreting-learning strategies also) used before, during and after the interpreting task (and throughout life) to focus on external social factors in interpreting – mainly empathy and social skills – to improve communicative and interpersonal competence. This enables the interpreting learner to produce non-renditions, cooperate with others and interact empathically. In this way, the interpreter's emotional intelligence is cultivated. The strategies are defined below.

Ask questions

1. Ask for clarification or verification: Ask another party to repeat, rephrase, explain, change their behaviour or speech style (for example, speak more slowly or louder), or confirm whether a specific utterance is correct (for example, to confirm whether a client has outstanding concerns).
2. Ask for correction: Ask another party such as the speaker (when appropriate), an interpreting colleague, a peer, or the interpreter trainer to correct you (for example, with your pronunciation of someone's name).

Cooperate with others

3. Work in a team: Work with your interpreting colleagues and peers by, for example, meeting with a language partner on Tuesdays, and with other role players such as speakers, clients and project managers by, for example, practising interprofessional education.
4. Cooperate with competent working language users and mentors: Work with skilled users of your working languages by, for example, having conversations with them over dinner, and mentors by, for example, working under the supervision of a more experienced interpreter.

Empathise with others

5. Develop a cultural understanding: Try to empathise with another person by being receptive, learning about the cultures of your working languages, trying to understand the other person's connection to the culture and making cultural adjustments accordingly, for example by replacing the word *cancer* with the euphemism *tumour*.

6. Become aware of others' thoughts and feelings: Become aware of the behaviour and emotional state of other parties such as clients, interpreting colleagues and speakers and act accordingly, for example by speaking directly to a client with suicidal tendencies or giving shorter interpreting shifts to your interpreting colleague on a bad day.

The study concluded that language-learning strategies can be used extensively for process-oriented interpreter training since Oxford's (1990) 16 affective and social language-learning strategies were recreated into 10 affective and six social interpreting-learning strategies. We trust that the findings of the study contribute to future research on interpreter training, learning strategies, and the dynamic interplay between interpreting and language learning within applied linguistics.

Keywords: affective strategies; interpreting-learning strategies; language-learning strategies; process-oriented interpreter training; social strategies

1. Inleiding

Navorsers identifiseer 'n gebrek aan navorsing oor tolkaanleerstrategieë ("interpreting-learning strategies") in die studieveld van tolking. Alhoewel affektiewe faktore 'n beduidende rol in tolking speel, word navorsing op hierdie gebied spesifiek oor die hoof gesien (Korpala 2016). Saam met die affektiewe dimensie is tolking 'n sosiaal gevormde kommunikatiewe aktiwiteit wat binne 'n sosiale omgewing plaasvind (Marais 2008:51 en Yuan 2022:9). Daarom kan die belang van sosiale faktore in tolking ook nie onderskat word nie.

Hierdie vereistes dui op 'n behoefte aan affektiewe en sosiale leerstrategieë vir doeltreffende lewenslange tolkaanleer. Ons reken 'n ondersoek na taalaanleerstrategieë ("language-learning strategies") kan hierdie leemte vul, aangesien dit tolke met talige gereedskap, metakognitiewe kennis en emosionele veerkragtigheid kan toerus, wat nodig is om in angswekkende omgewings te funksioneer. In die eerste outeurs navorsing (Van der Merwe 2025) is daar lig gewerp op die skep van tolkaanleerstrategieë uit taalaanleerstrategieë om die strategieëld van tolking te verryk, aangesien albei velde leerdergesentreerdheid op die voorgrond plaas en op selfstandige leer fokus.

Volgens Shaw, Grbić en Franklin (2004:70) dien taalbevoegdheid as die platform vir die oorgang van taalaanleer na tolkaanleer, wat impliseer dat tolkspesifieke vermoëns op 'n stewige talige basis gebou word. Tog eindig die bouproses nie daar nie: Albei prosesse vereis lewenslange leer en 'n volhoubare integrasie van strategieë om deurlopend by nuwe leeruitdagings aan te pas. Ons pas Oxford (1990) se taalaanleerstrategieëmodel op prosesgerigte tolkopleiding toe om die wisselwerking tussen hierdie uiteenlopende dog verwante velde in die toegepaste taalkunde te ondersoek, en te bepaal watter affektiewe en sosiale taalaanleerstrategieë nuttig vir tolking kan wees. Gebaseer op hierdie wisselwerking, word die nuutgeskepte strategieë in 'n tolkaanleerstrategieëmodel aangebied, wat in Addendum A besigtig kan word.

In dié artikel – die laaste van 'n reeks van drie artikels – word die affektiewe en sosiale komponente van prosesgerigte tolkopleiding en taalaanleerstrategieë bespreek. Daarna volg die bespreking van die wisselwerking tussen taalaanleerstrategieë en tolknavorsing, wat helderheid gee oor die skep van affektiewe en sosiale tolkaanleerstrategieë (die laaste twee indirekte strategiesoorte) vir prosesgerigte tolkopleiding.

2. Teoretiese raamwerk

In hierdie afdeling word die twee teoretiese uitgangspunte bespreek, naamlik prosesgerigte tolkopleiding en taalaanleerstrategieë.

2.1 Prosesgerigte tolkopleiding

Benaderings uit onder meer die funksionalisme, sosiologie en sosiolinguistiek het bygedra tot die behoefte aan 'n meer omvattende perspektief op prosesgerigtheid binne tolkwetenskap (Pöchhacker 2005:690). Volgens Whyatt (2022:256) weerspieël 'n fokus op die vertaalproses leerdergesentreerdheid en bevorder dit die ontwikkeling van die selfkonsep.² Die studie waaroor hierdie artikel verslag lewer, is in 'n teoretiese raamwerk gesitueer wat hoofsaaklik op prosesgerigte tolkopleiding berus. Voorts word interpersoonlike en houdingstolkbevoegdheid en emosionele intelligensie bespreek.

2.1.1 Interpersoonlike en houdingstolkbevoegdheid

Die interaksie van tolkvaardighede staan as tolkbevoegdheid ("interpreting competence") bekend. Ons bespreek drie uit die ses soorte in Van der Merwe (2025:22), naamlik kommunikatiewe, interpersoonlike en houdingsbevoegdheid.

Hoewel kommunikatiewe bevoegdheid reeds in die vorige artikels toegelig is, is kulturele bevoegdheid 'n deurslaggewende komponent daarvan wat aandag in hierdie konteks verg. Dit het betrekking op kennis van die ontvangers se kulturele agtergronde en motiverings ten einde talig en kultureel gepas te tolk (Napier 2004:119). Na aanleiding hiervan konstrueer tolke hulle tolkbeurte (die doelteks) uit die ontvangerperspektief deur die gespreksgenote se konteks in te reken. Die algemene kennis ter sprake omvat historiese, ekonomiese, politieke en kulturele aspekte in verskeie gemeenskappe, asook waardes, oortuigings en gedrag. Om kennis van sosiale en etniese verskille, gemeenskapslewe en die kunste te dra, is net so noodsaaklik. Gambrell en Lesch (2021:130) beklemtoon dat 'n omvattende begrip van die kulture betrokke uiters belangrik is, gegewe dat hierdie begrip tolkproduksie kan vergemaklik.

Interpersoonlike bevoegdheid staan ook as *sosiale bevoegdheid* bekend en verwys na die vermoë om saam met ander rolspelers in die vertaalproses soos tolkkollegas, projekbestuurders, gebruikers en kliënte te werk. Spanwerk vorm deel van die peri-prosesdimensie van tolking (Albl-Mikasa 2012:62), wat werksomstandighede soos die betrokke werkstale, deelnemers, spansamestelling en tegniese toerusting insluit (Kalina 2005:778). Samewerking het 'n groot invloed op tolkproduktgehalte, daarom dat dit noodsaaklik vir tolkbevoegdheid is (Chang, Wu en Kuo 2019:219). Tolke werk tipies in pare en los mekaar (ideaal gesproke) minstens elke 20–30 minute af om versadiging teen te werk (Pienaar en Cornelius 2015:192 en Setton en Dawrant 2016a:254). Weens beperkte voorbereidingstyd moet tolke aldus Chang e.a. (2019:219) dikwels nou saam met hulle tolkkollegas werk en leierskapsvaardighede demonstreer.

Weens die tydsdruk, spontaniteit en uitvoer van 'n komplekse verskeidenheid take voor 'n gehoor tydens die tolkproses (Wang, Huang, Zeb, Liu en Wang 2022:4), word angsbestuur as deel van houdingsbevoegdheid bespreek. Tolkaanleerders leer nie doeltreffend wanneer hulle angstig is nie (Zhang 2020:40), daarom is die vermoë om angs te bestuur, beduidend vir tolkbevoegdheid. 'n Hoë angsvlak kan boonop tolke se selfvertroue ondermyn en hulle selfkonsep aftakel (Mackenzie 1998:205). 'n Tolk met 'n goeie selfkonsep, selfvertroue en deurstellingsvermoë kan kreatiewe strategieë raadpleeg om probleme op te los (Mackenzie 1998:205–6). Volgens Gambrell en Lesch (2021:130) moet tolke met selfvertroue en oortuiging kan praat.

2.1.2 Emosionele intelligensie

Tolke se opbou van emosionele intelligensie is van kardinale belang om sowel die kliënte as hulle eie emosies suksesvol te navigeer. Na analogie van Çoban en Albiz Telci (2016:118–9) en Cheng (2022:8) definieer ons die term *emosionele intelligensie* as die vermoë om jou eie én ander mense se emosies te verstaan en daarvolgens gepaste besluite te neem. Emosionele intelligensie is 'n ondernagevorsde veld wat 'n raamwerk uiteensit vir die ondersoek na wáár-om vertalers en tolke optree soos hulle optree (Hubscher-Davidson 2013:339, Çoban en Albiz Telci 2016:120, en Ghaemi en Bayati 2022:31). Dit is 'n niekognitiewe vaardigheid wat aangeleer, ontwikkel en verskerp kan word (Wang e.a. 2022:3). Tolke kan oor hoogs ontwikkelde kognitiewe vermoëns beskik, maar steeds weens onderontwikkelde emosionele intelligensie in die werksplek misluk (Çoban en Albiz Telci 2016:119).

Goleman (1998) in Çoban en Albiz Telci (2016:122) se uiteensetting van emosionele intelligensie bestaan uit persoonlike en sosiale bevoegdheid met vyf faktore, wat tersaaklik is by die bespreking van affektiewe en sosiale strategieë vir tolkaanleer. Goleman (1998) in Çoban en Albiz Telci (2016:122) identifiseer drie komponente wat deel van persoonlike bevoegdheid uitmaak, naamlik selfbewustheid, selfregulering en motivering. Selfbewustheid is die vermoë om jou gemoedstoestand, dryfvere en emosies tesame met die uitwerking daarvan op ander uit te ken en te verstaan (Goleman 1998 in Çoban en Albiz Telci 2016:122). Die psigo-affektiewe dimensie van selfregulering het betrekking op tolke se vermoë om hulle emosies tydens tolking te bestuur (Herring en Walczyński 2024). Selfregulering en motivering word onderskeidelik in afdeling 2.2.2 en 4.1 in meer besonderhede bespreek.

Sosiale bevoegdheid word deur twee van die vyf faktore bevorder, naamlik empatie en sosiale vaardighede. Goleman (1998) in Çoban en Albiz Telci (2016:122) definieer empatie as die vermoë om ander se emosionele toestande uit te ken, te verstaan en die bykomende vaardigheid om ander volgens hulle emosionele reaksies te behandel. Empatie vereis dus 'n begrip van die ander persoon se ervaring (die kognitiewe komponent) en die vermoë om die ander persoon se emosionele ervaring te deel (die affektiewe komponent) (Ivars en Calatayud 2013:13). Arumí en Esteve (2006:173) het in hulle studie bevind dat tolkaanleerders waarde aan empatie heg. Insgelyks beaam Hubscher-Davidson (2013:339), Çoban en Albiz Telci (2016:124) en Setton en Dawrant (2016a:66) die belang van empatie en sosiale bewustheid in tolking. As deel van hulle kommunikatiewe bevoegdheid, moet tolke hulle tolkbeurte met behulp van empatie talig en kultureel gepas maak. Emosionele intelligensie is gemoeid met mense en omstandighede waar taal as instrument gebruik word (Çoban en Albiz Telci 2016:122) – 'n kenmerk van die sosiokulturalisme wat verder in 2.2.2 bespreek word.

Tolke moet dus opgelei word om hulle emosionele reaksies te herken en te verstaan. Sommige empiriese studies lewer bewyse vir die ontwikkeling van emosionele intelligensie onder tolke. Ferdowsi en Razmi (2022:267) dui op 'n wesenlike verband tussen simultane tolking en tolkaanleerders se bewustheid van emosionele intelligensie. Hu, Chen, Tang, Zhao en Zhao (2024:28570) verskaf neurofisiologiese bewyse wat die belang van emosieregulering in tolking beklemtoon. Emosieregulering is kardinaal vir tolke se bevoegdheid en kundigheid, en kan die gehalte van vertalings aansienlik beïnvloed (Cheng 2022:5 en Qiu 2023:1). Gjurchevska Atanasovska en Mickoski (2024:81) bepleit vir sogenaamde emosionele intelligensieversterkende (“emotional intelligence-boosting”) strategieë onder tolke om ander rolspelers se emosies beter te verstaan en te interpreteer, en om negatiewe emosies meer suksesvol te hanteer.

2.2 Taalaanleerstrategieë

Navorsing oor taalaanleerstrategieë is 'n reaksie op vroeë soos: Hoe kan klaskamertyd die beste benut word om taalaanleerders vir doeltaalkommunikasie voor te berei? (Wenden 1987:12, ons vertaling). Die historiese verloop van die veld het in 1975 begin (soos in die tweede artikel bespreek word) en navorsing daaroor vind steeds omvangryk plaas. Daar is in 'n vroeë stadium konsensus bereik dat taalaanleerstrategieë leerders noop om verantwoordelikheid vir hulle leerprosesse te neem. In dié afdeling word Oxford (1990, 2017) se affektiewe en sosiale strategieë, en Strategiese Selfreguleringsmodel bespreek.

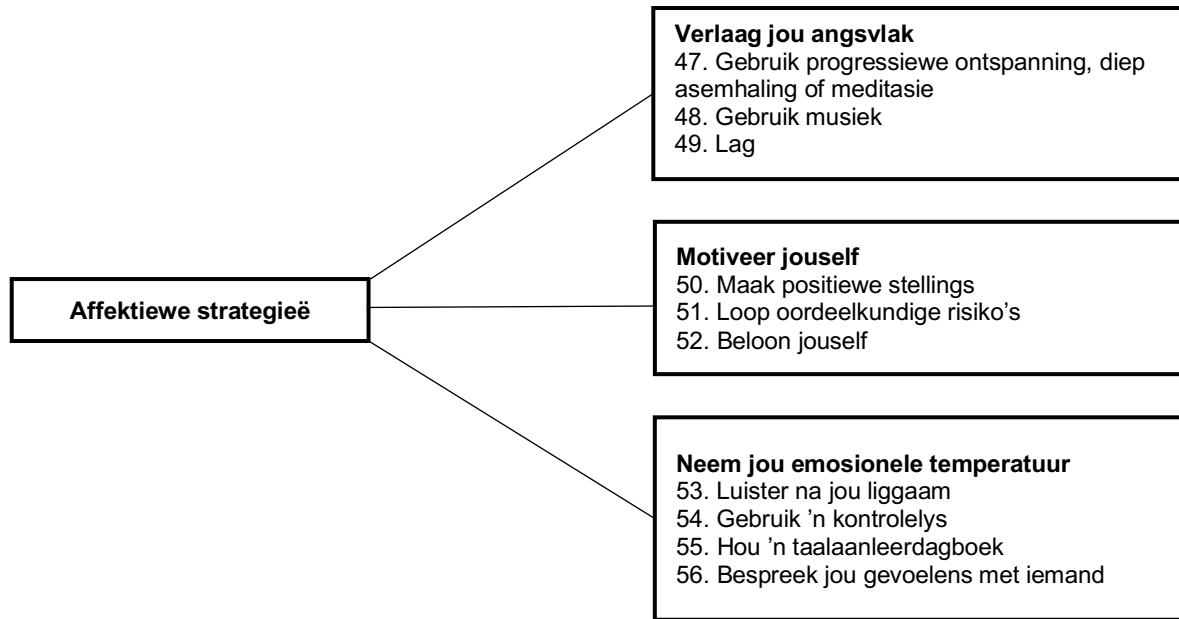
2.2.1 Oxford (1990) se affektiewe en sosiale taalaanleerstrategieë

Oxford (1990) se model word deur Oxford self asook navorsers soos Griffiths (2018:61) beskou as die volledigste taalaanleerstrategiemodel, juis omdat dit die belang van affektiewe en sosiale taalaanleerstrategieë erken. Ons stem saam met Biasetti (2016:615–6) dat bevindinge uit tweedetaalverwerwing – veral oor affektiewe en sosiale strategieë – tot professionele tolkopleiding kan bydra. Taalaanleer kan taalvaardighede, interkulturele kommunikasie, openbare redevoervaardighede en selfvertroue bevorder, asook tolke ontvanklik vir 'n nuwe kultuur maak.

Oxford se model bevat ses strategiesoorte, waarvan twee in dié artikel bespreek word: indirekte affektiewe en sosiale strategieë. Indirekte strategieë werk saam met die direkte strategieë en is nuttig in alle taalaanleerkontekste (Oxford 1990:135).

Affektiewe strategieë bevorder selfvertroue en deursettingsvermoë onder taalaanleerders om hulle aktief by taalaanleer te betrek, wat noodsaaklik vir kommunikatiewe bevoegdheid (sien 2.1.1) is. Affek behels emosies, houding, motivering, angs, empatie en waardes, wat 'n beduidende invloed op taalaanleersukses het (Oxford 1990:140 en Griffiths 2018:159). Krashen (1981:38) postuleer in sy bekende affektiewefilterhipotese (“affective filter hypothesis”) dat taalaanleerders se affektiewe filter tussen hoog (hoë angs- en lae motiveringsvlak) en laag (lae angs- en hoë motiveringsvlak) wissel soos bepaal deur affektiewe faktore. 'n Lae affektiewe filter is wenslik omdat 'n hoë affektiewe filter taalaanleer kan blokkeer. Studies toon volgens Oxford (1990:143) dat affektiewe strategieë nie voldoende benut word nie, en hierdie bevinding word steeds deur meer onlangse navorsing op die gebied gestaaf (Ranjan en Philominraj 2020:601). Die genoemde hipotese word in afdeling 4.1 op tolking toegepas omdat tolke lae vlakke van motivering en selfvertroue kan ervaar wat met hoë druk gepaardgaan, en het sodoende strategieë nodig om hierdie hoë affektiewe filter te verlaag.

Oxford (1990:143–4) skep drie kategorieë affektiewe strategieë in haar model: *verlaag jou angsvlak*, *motiveer jouself* en *neem jou emosionele temperatuur*. Voorts volg 'n visuele uitbeelding soos vertaal deur die eerste outeur:

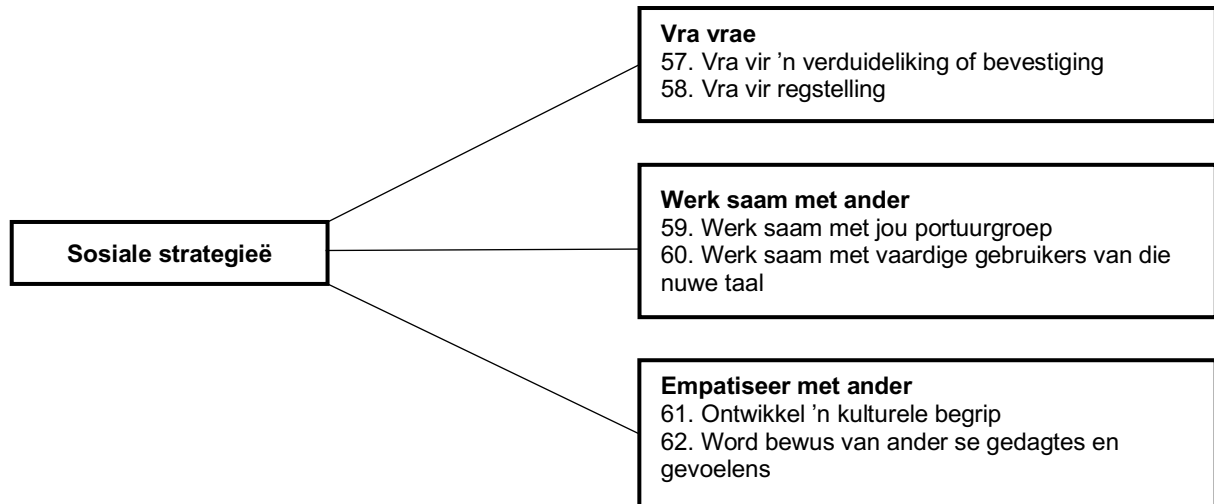


Figuur 1. Diagram van Oxford (1990) se affektiewe strategieë

Naas metakognitiewe en affektiewe strategieë (eersgenoemde is in die tweede artikel bespreek), is sosiale strategieë die derde indirekte strategiesoort. Taal is in wese 'n vorm van sosiale gedrag en kommunikasie (Oxford 1990:144). Taalaanleerders gebruik sosiale strategieë om hulle interaksievaardighede, empatie en kulturele begrip te ontwikkel.

Oxford (1990) het nogmaals kommunikasiestategieë (verwys na die eerste artikel) soos *vra vrae* in haar sosiale strategieëklassifikasie ingesluit, wat deur sommige navorsers as omstrede beskou word. Oxford (1990:14) motiveer wel dat sosiale strategieë die taalaanleerder noop om saam met ander te werk, en die taal en kultuur te verstaan, wat voordelig vir die ontwikkeling van kommunikatiewe en sociolinguistiese bevoegdheid is. In tolking vorm hierdie sosiale ingesteldheid 'n integrale deel van wat Rosiers, Eyckmans en Bauwens (2011:56) en Albl-Mikasa (2012:62) *peri-prosesvaardighede* noem, waar eienskappe soos ekstroversie en 'n samewerkende houding deurslaggewend vir suksesvolle interaksie is.

Oxford (1990:146–7) dui op drie kategorieë sosiale strategieë: *vra vrae*, *werk saam met ander* en *empatiseer met ander*. Die visuele uitbeelding volg soos vertaal deur die eerste outeur:



Figuur 2. Diagram van Oxford (1990) se sosiale strategieë

Navorsing oor taalaanleerstrategieë het in die vroeë 1990's, te danke aan Oxford (1990) se model, gewild geword (Lee 2010:135 en Thomas en Rose 2018:248). Daar is 'n groot omvang navorsing wat op haar werk gevolg het (Rose 2012:93). Oxford se model word volgens Stander (2020:89) wyd deur navorsers in die veld erken en gebruik.

Soos met enige gewilde konstruk, is daar ook kritiek teen Oxford se model uitgespreek. Hoewel O'Malley en Chamot (1990:103) kritiek op die model lewer omdat dit oorvleuelende sub-kategorieë skep, gee Ellis (1994:539) te kenne dat haar klassifikasie die volledige een in die veld is. Oxford (1990:249) erken self dat klassifikasiekonflikte onvermydelik is en dat dit nie moontlik is om 'n wetenskaplik gestaafde en volledige taalaanleerstrategiemodel daar te stel nie. Ons stem saam met Oxford (1990:22) dat enige taalaanleerstrategiemodel affektiewe en sosiale strategieë moet inreken.

Oxford (2017) het dekades later haar model se teoretiese basis hersien, waaroor daar in die volgende afdeling uitgebrei word.

2.2.2 Oxford (2017) se Strategiese Selfreguleringsmodel

Benzehaf (2021:156) wys op 'n oorfloed navorsing oor goeie taalaanleerders wat strategiese gedrag vir doeltaalaanleer aanwend. Talle studies het aangetoon dat suksesvolle strategieë deur swakke taalaanleerders geraadpleeg kan word om hulle leerproses te verbeter en selfgerigte leer te bevorder. Daar was egter teenkating, met navorsers wat nie ooreenstem oor veral die gebruik van die terminologie en die teoretiese basis van die veld nie. Oxford het in 2017 haar Strategiese Selfreguleringsmodel geskep, waar die fokus in hierdie afdeling val.

Ons bespreek eers die begrip *selfregulering* in taalaanleer omdat dit aan die kern van die Strategiese Selfreguleringsmodel lê. Hierdie begrip word dikwels uitruilbaar met terme soos *outonomie*, *selfgerigte gedrag* en selfs *metakognisie* en *probleemoplossing* gebruik (Dörnyei 2005:192, Cohen 2011:11, en Oxford 2011:173). Te midde van die terminologiese kwessies, word lig steeds gewerp op die aktiewe rol wat taalaanleerders in die leerproses speel. Ter wille van konsekwentheid tussen die twee navorsingsvelde wat in hierdie artikel bespreek word, gebruik ons die term *selfregulering*.

Dörnyei (2005:92) is een van die navorsers wat kritiek teen Oxford se model uitgespreek het en het die begrip *leerstrategie* juis met die dinamiese konstruk *selfregulering* vervang. Ander navorsers weerlê Dörnyei (2005) se kritiek omdat hulle reken hy oor taalaanleerstrategie-navorsing veralgemeen. Pawlak (2011:21) beweer dat Dörnyei (2005) nie die vele vooruitgange in die veld erken nie, en Rose (2012:92) interpreteer dat Dörnyei (2005) se herkonseptualisering 'n effe problematiese konstruk met nog 'n problematiese konstruk vervang – “a matter of throwing the baby out with the bathwater”. Winne (1995) in Griffiths (2020:607) is van mening dat taalaanleerstrategiegebruik 'n kenmerk van die selfregulerende leerder is en Rose (2012:96–7) gee te kenne dat selfregulering tog versoenbaar met taalaanleerstrategieë is. Ons steun op Cohen (2011:35) se insig dat *selfregulering* nie die begrip taalaanleerstrategieë kan vervang nie, maar dat taalaanleerders strategieë *gebruik* om selfregulerend te *wees*. Dörnyei en Ryan (2015:140–1) het toe 'n vriendeliker bespreking van taalaanleerstrategieë verskaf en die onderrig daarvan aangemoedig. Hulle voer aan dat die voortgesette toepassing van taalaanleerstrategieë belangriker is as hare kloof. Cohen, Gu, Nyikos, Plonsky, Harris, Gunning, Wang, Pawlak, Gavriilidou, Mitits, Sykes en Gao (2023:316) som hierdie insig soos volg goed op deur te fokus op die bruikbare bydrae wat die veld gelewer het (vertaal deur die eerste outeur):

Wat met groot sekerheid tot op hede in die driedigdigheid van taalaanleerstrategie-teorie, -navorsing en -praktyk beweer kan word, is dat verkennende navorsing tot die begrip van taalaanleerstrategieë bygedra het, en dat dit onmiddellike en potensieel bruikbare bevindinge vir taalaanleerders opgelewer het.

Kort nadat Dörnyei en Ryan (2015:169) versoek het dat taalaanleerstrategieë aan selfregulering gekoppel word, het 'n fokus op selfregulering in navorsing, debat en publikasie oor taalaanleerstrategieë sterk begin ontstaan (Griffiths 2020:607). Die definisie van taalaanleerstrategieë is intussen verfyn, waar ons met Thomas en Rose (2018:252) saamstem dat Oxford (2017) se definisie die nuwe insigte die beste bygewerk het. Oxford (2017:48) het 'n inhoudsontleding van 33 definisies van taalaanleerstrategieë uitgevoer, die algemeenste kenmerke geïdentifiseer en 'n omvattende en inklusiewe definisie daargestel. Dié definisie weerspieël die ontwikkeling van navorsing oor taalaanleerstrategieë (Griffiths 2018:19 en Pawlak 2021:821). Die definisie, vertaal deur die eerste outeur, lui soos volg:

Taalaanleerstrategieë is komplekse, dinamiese gedagtes en aksies, gekies en gebruik deur taalaanleerders met 'n mate van bewustheid in spesifieke kontekste ten einde veelvuldige aspekte van hulleself (soos kognitief, emosioneel en sosiaal) te reguleer met die doel om taaltake te voltooi, taalprestasie of -gebruik te verbeter, en/of langtermynvaardigheid/-vlotheid te verbeter. Strategieë word verstandelik gelei, maar kan ook fisiese en dus waarneembare manifestasies hê. Taalaanleerders gebruik dikwels strategieë op buigsame en kreatiewe maniere, kombineer dit op verskeie maniere, soos strategiekusters of strategiekettings, en orkestreer dit om aan leerbehoefte te voldoen. Strategieë kan onderrig word. Taalaanleerders besluit in hulle konteks watter strategieë om te gebruik. Die toepaslikheid van strategieë hang van verskeie persoonlike en kontekstuele faktore af.

Al hierdie aspekte lê in die hartjie van Oxford (2017) se Strategiese Selfreguleringsmodel. Hierdie model is geskep deur Vygotsky (1978) se sosiokulturele teorie en Zimmerman (2008) se teorie oor selfgereguleerde leer te verbind ten einde die sosiokulturele en sielkundige aspekte van strategiese selfregulering saam te snoer. Hierdie teorieë word vlugtig bespreek.

Vygotsky (1978) se sosiokulturele teorie beskryf dat menslike leer en ontwikkeling in sosiale verhoudings gesetel is, en dat hoër verstandelike funksies ekstern en sosiaal is voor dit intern en individueel word. Kognitiewe ontwikkeling verskuif dus met behulp van eksterne instrumente wat interne dialoog aanmoedig van die eksterne na die interne wêreld (Vygotsky 1978 in Cañada en Arumí Ribas 2012:2). Taal funksioneer as 'n belangrike instrument van hierdie bemiddelingsproses. Oxford (2017:74) skakel die sosiokulturele teorie met taalaanleerstrategiegebruik deur aan te dui dat leerstrategiegebruik gesitueer is in die sosiokulturele omgewing waarbinne strategieë gebruik word.

Selfregulering word nogmaals 'n belangrike komponent, wat volgens Zimmerman (2008:166) verband hou met hoe leerders hulle eie leerproses beheer en bemeester. Hierdie proaktiewe proses bemagtig leerders om hulle verstandelike vermoëns in 'n akademiese prestasievaardigheid te ontwikkel (Zimmerman 2008:166). Leerders moet oor inisiatief, deursettingsvermoë en aanpassingsvaardigheid beskik, asook oor die vermoë om dit te beheer.

Oxford (2017) se Strategiese Selfreguleringsmodel dui die verband tussen hierdie twee teorieë duidelik aan. Enige leerder verg sosiale bystand tydens die aanvanklike aanleer van 'n komplekse vaardigheid (soos tolking³ – ons byvoeging) om uiteindelik optimaal selfregulerend te word (Zimmerman en Kitsantas 1997:35). Vygotsky (1978) in Zimmerman (2001:100) is dit eens dat leerders vaardighedsregulering opbou deur middel van bemiddeling in 'n spesifieke sosiokulturele konteks. Taalbemiddeling vind in terme van dialoog met 'n meer bevoegde ander (“more competent other”) plaas, byvoorbeeld 'n ouer, onderwyser of meer gevorderde eweknie (Oxford 2017:66). Dié rolspelers bied ondersteuning (deur kognitiewe en meta-kognitiewe prosesse of strategieë te modelleer) binne 'n leerder se sone van proksimale ontwikkeling vir take wat hulle (nog) nie onafhanklik kan uitvoer nie. Oxford (2017:67) beweer hierdie sone is die gaping tussen 'n individu se huidige en sy/haar potensiele ontwikkelingsvlak wat met die bystand van die meer bevoegde ander nagestreef word. Die meer bevoegde ander onttrek dan geleidelik sy/haar ondersteuning namate die leerder die nodige selfreguleringsfunksies internaliseer (Zimmerman 1986:311). Hiervolgens vind 'n verskuiwing van sosiale ondersteuning na selfondersteuning (selfregulering) plaas, en dít is hoe selfregulering as 'n uitkoms van sosiale bemiddeling funksioneer.

3. Metodologie

Die studie waaroor daar in hierdie artikel verslag gelewer word, is op kwalitatiewe beskrywende navorsing gegrond. 'n Verskynsel wat ondersoek moet word, lê aan die kern van kwalitatiewe beskrywende navorsing (Creswell en Creswell Báez 2023:6), wat in hierdie geval tolkaanleerstrategieë is.

Die metodologiese werkswyse in Van der Merwe (2025) se studie was om Oxford (1990) se taalaanleerstrategiemodel en prosesgerigte tolkopleiding teoreties te verken en 'n tolkaanleerstrategiemodel daar te stel. Affektiewe en sosiale tolkaanleerstrategieë is geskep na aanleiding van die wisselwerking tussen tolking en taalaanleer ten einde 'n model as verduideliking daarvoor te bied. Al 16 affektiewe en sosiale taalaanleerstrategieë in die model is vir die tolkaanleerstrategiemodel oorweeg. In Van der Merwe (2025:90) is 10 kenmerke van kwalitatiewe beskrywende navorsing in die lig van die studie gestaa, waarvan die laaste vier in hierdie afdeling bespreek word (sien die eerste artikel vir meer besonderhede oor die eerste ses kenmerke).

Aandag tydens kwalitatiewe beskrywende navorsing moet aan *veelvuldige perspektiewe en betekenis* geskenk word, soos dié van die deelnemer(s) en die navorser(s). Die eerste outeur het haar inherente subjektiwiteit as navorser en die talle moontlikhede van die werklikheid erken. Daar was nie studiedeelnemers ter sprake nie.

Om die betrokke verskynsel te kan verken, moet *buigsaamheid en openlikheid* geprioritiseer word deur hipoteses te formuleer en die navorsingsvraag of -doelwit deurlopend te verfyn. 'n Kwalitatiewe beskrywende studie lei tot hipoteses eerder as om dit te toets. Die waarde van hierdie studie lê dus in die identifikasie en afbakening van tolkaanleerstrategieë as 'n teoretiese verskynsel.

Nog 'n belangrike kenmerk is *subjektiwiteit* omdat kwalitatiewe beskrywende navorsing inherente subjektiewe besluite behels, byvoorbeeld wát ontleed moet word en hóé dit beskryf moet word. Die betrokke verskynsel is dikwels ontwikkelend en omvangryk. Navorsers moet dus weens subjektiewe interpretasies 'n saak vir hulle geloofwaardigheid stel en steeds ontvanklik vir ander moontlikhede bly.

Die laaste kenmerk wat by *subjektiwiteit* aansluit, is *refleksiwiteit*, met verwysing na die kwalitatiewe navorser se refleksie oor haar posisie in die studie, haar rol tydens data-ontleding en haar verhouding tot die navorsing ter sprake. Dit behels dat die navorser oor vooroordele, waardes en ervarings moet besin, wat moontlik data-ontleding kan beïnvloed. Die eerste outeur posisioneer haarself as 'n praktiserende vryskuttolk met Afrikaans/Engels as taalkombinasie en kontrakdosent aan die Universiteit Stellenbosch se Departement Afrikaans en Nederlands. In haar posisie erken en beperk sy sover moontlik haar eie vooroordele in die navorsing.

Subjektiwiteit is dus 'n belangrike metodologiese beperking. Ons beskou Van der Merwe (2025:256) se model as inherent subjektief omdat sy as kwalitatiewe navorser die data ingesamel en ontleed het. Sy steun egter op Stake (2011:166) se voorstel om haar objektiwiteit én subjektiwiteit te kombineer om die grondigheid van die bevindinge te verbeter.

4. Die wisselwerking tussen affektiewe taalaanleerstrategieë en prosesgerigte tolkopleiding

Dit is uitdagend vir tolke om verskeie kognitiewe en affektiewe prosesse gelyktydig te beheer (Doğan, Arumí Ribas, Mora-Rubio en Cat 2009:71 en Al-Harashseh, Shehab en Al-Rousan 2020:85). Affektiewe faktore vorm deel van houdingsbevoegdheid (sien 2.1.1) en speel 'n meldenswaardige rol in tolking. Tolkaanleersukses sal geskied indien tolke hulle kognitiewe én affektiewe vermoëns versterk (Johnson 2016:184), wat ag slaan op die wisselwerking tussen tolktaakuitvoering en tolke se interne affektiewe toestand. In die bespreking oor die wisselwerking tussen affektiewe taalaanleerstrategieë en prosesgerigte tolkopleiding word daar gefokus op affektiewe faktore in tolking, gevolg deur die toepassing van die drie kategorieë strategieë (met 10 taalaanleerstrategieë) op tolkaanleer.

4.1 Affektiewe faktore in tolking

Die fokus op affektiewe faktore tydens tolking, vorm deel van die nieamptelike psigo-affektiewe wending ("psycho-affective turn") in tolkwetenskap (Korpel 2016:298). Affektiewe faktore verwys na die emosies wat mense oor hulleself of hulle omliggende omgewing koester (Zhang

2020:40). Een dimensie van selfregulering in tolking het betrekking op die beheer van emosies. Affektiewe faktore is noodsaaklik in tolkaanleer (Cañada en Arumí Ribas 2012:14 en Zhang 2020:40) en dra by tot tolkprestasie en -gehalte (Cheng 2022:7 en Chen 2023:2).

Die psigologiese en innerlike konteks van die taalaanleerder betrek interne faktore soos affek, motivering, selfagting en angs (Oxford 2017:91). Insgelyks argumenteer Shaw en Hughes (2006:198), Moser-Mercer (2008:2) en Hubscher-Davidson (2013:339) dat affektiewe faktore soos angsbeheer, selfagting, selfvertroue en motivering kardinaal vir optimale tolkwerkverrigting is. Die tolk se psigo-affektiewe faktore kan in twee groepe uiteengesit word (Walczyński 2020:44): ekstern geaktiveerde faktore (soos angs) en intern geaktiveerde faktore (soos houding). Een manier om hierdie affektiewe dimensie van komplekse leerprosesse soos tolking en taalaanleer te verstaan, is deur die lens van Krashen (1981) se gewilde affektiewefilterhipotese (sien 2.2.1). Sommige tolknavorsers het die affektiewefilterhipotese in taalaanleer op tolking toegepas en verduidelik dat motivering en selfvertroue die tolk help om angs te bestuur, terwyl die vrees om foute te maak as 'n affektiewe filter dien (Sawyer 1994:434 en Mahdi en Esmail 2021:1733). Die vrees vir foute maak kan in bedenkinge, senuweeagtigheid of vrees ontaard, wat negatiewe gevolge vir die leerproses kan inhou (Zhang 2020:40). Meer onlangs beklemtoon Tran (2025) die gevolge van emosionele hindernisse op tolkwerkverrigting, wat die teoretiese grondslag van die affektiewefilterhipotese ondersteun. Tran (2025:4659) bevind dat wanneer tolke veiligheid, aanmoediging en ondersteuning ervaar, die affektiewe filter verlaag word, wat produktiewe leer bevorder. Ons bespreek voorts die hoof-faktore van hierdie hipotese en die tersaaklikheid daarvan vir tolking, naamlik angs, motivering en selfvertroue.

Angs is 'n ondernagevorsde konstruk wat tolkwerkverrigting kan belemmer (Tran 2025:4654). Tolke met 'n lae angsvlak praat met selfvertroue en kommunikeer beter met ander. Albl-Mikasa (2012:73), Horváth (2012:170) en Chen (2023:2) beklemtoon dat tolkgeleenthede 'n hoë kognitiewe angsvlak – fisiese en psigologiese beroepsangs op die lang en kort termyn – kan veroorsaak wat tot hoofpyn, moegheid, rugpyn en uitbranding kan lei. Soos blyk uit Bower (2015:3), het tolke dikwels nie beheer oor angswekkende situasies nie, want dit is 'n ekstern geaktiveerde faktor. Angs word opgewek weens verskeie eksterne bronne, soos reis op kort kennisgewing en onvoldoende werksreëlings (Albl-Mikasa 2012:74). Soos Hancox, McKiernan, Martin, Tomas en MacArtney (2023:932) stel, is die potensiële gevolge van uitbranding en ernstige angs skadelik vir tolke se welstand en werkverrigting.

Dit vorm deel van 'n tolk se bevoegdheid en peri-prosesvaardighede om 'n hoë angsverdraagsaamheidsvlak te ontwikkel. Angsbestuur speel 'n belangrike rol as loopbaanondersteunende vaardigheid in tolking (Çoban en Albiz Telci 2016:121–3 en Setton en Dawrant 2016b:571). Enersyds moet tolke angs kan beheer, en andersyds behoort hulle te kan voorgee dat hulle nie angstig voel wanneer hulle wel is nie (Chen 2014:78). Angsbestuursmeganismes of -strategieë is in hierdie opsig noodsaaklik om doeltreffende tolkwerkverrigting en -kundigheid na te streef (Kurz 2003:52, Bontempo en Napier 2011:99, Horváth 2012:170, en Chen 2023:4).

Motivering – die tweede faktor in die affektiewefilterhipotese – is dikwels die kritieke faktor wat 'n tolk se prestasies tydens lewenslange leer bepaal en strategiegebruik stimuleer (Lin 2013:149). Tolkaanleerders word volgens Walczyński (2020:41) deur motivering gedryf, maar navorsing oor motivering (Lin 2013:149) én demotivering (Wu 2016:15) word ondervertegenwoordig in tolknavorsing. Selfregulerende tolke behoort motiveringstrategieë te benut om hulleself op die taak gefokus te hou. Daar bestaan egter min motiveringstrategieë wat tolkopleiding kan fasiliteer (Lin 2013:149).

Daar word onderskei tussen ekstrasieke (integreerende) en intrinsieke (instrumentele) motivering (Rosiers e.a. 2011:59). Ekstrasiek gemotiveerde leerders verwag 'n beloning, op die kort termyn soos goeie punte, of op die langer termyn soos werksgeleenthede. Intrinsiek gemotiveerde leerders stel opreg belang in die leerproses wat hulle wil bemeester en streef na uitmuntendheid (Rosiers e.a. 2011:59 en Walczyński 2020:41). Ekstrasieke en intrinsieke motivering word deur Lin (2013:148) en Bolaños-Medina en Núñez (2022:135) in vyf soorte regulering verdeel: *eksterne regulering* (gedryf deur beloning of dreigemente), *ingevoerde regulering* (gedryf deur trots en die vermyding van skuldgevoelens), *geïdentifiseerde regulering* (gedryf deur erkenning van die taak se waarde), *geïntegreerde regulering* (gedryf deur gedrag wat met waardes en behoeftes bely is) en suiwer *intrinsieke regulering*. Verder bevind Lin (2013:232) en Horváth en Kálmán (2021:303) die volgende motiveringsbronne onder tolke: kommunikasiefasilitering, loopbaanontwikkeling, sosiale aansien, taalstudie, ensovoorts.

Oxford (1990:141), Zimmerman (2008:173) en Zhang (2020:40) argumenteer dat selfagting 'n individu se selfoordeel van tevredenheid met sy/haar waarde of vermoëns is. Tolke met hoë selfagting prioriteer positiwiteit en presteer beter (Zhang 2020:40). Walczyński (2020:40) onderskei tussen *algemene* (algemene selfbeoordeling), *situasionele* of *taak-* (selfbeoordeling in 'n spesifieke tolktaak) en *intermediêre selfagting* (selfbeoordeling van taal- of tolkvaardighede). Tesame met selfagting is selfdoeltreffendheid 'n goeie voorspeller van 'n suksesvolle leerproses en goeie houding⁴ (Bontempo en Napier 2011:90). Selfdoeltreffendheid het betrekking op persone se vermoë om 'n *bepaalde* taak te verrig (Del Mar Haro-Soler 2018:138) – wat aan taakselfagting herinner. Proaktiewe selfreguleerders handhaaf sterk selfdoeltreffendheids-oortuigings in taalaanleer (Oxford 2017:71), wat die tolk in staat kan stel om sosiale en affektiewe strategieë as integrale peri-prosesvaardighede in te span om uitnemendheid na te streef.

Naas selfdoeltreffendheid is selfvertroue – die derde faktor in die affektiewefilterhipotese. Dit is 'n wenslike tolkeienskap omdat dit verband hou met persone se geloof in hulle vermoëns *sonder om die taak te spesifiseer* waarvoor dit geverg word – wat aan intermediêre selfagting herinner. Selfversekerde tolke kan uiteenlopende situasies en take danksy hulle probleem-oplossingsvermoë bestuur. Al-Harashseh e.a. (2020:86) interpreteer dat veral beginnertolke oor selfvertroue moet beskik omdat gebrek daaraan die tolkproses in gedrang kan bring. Op grond van karaktereienskappe word tolke boonop aldus Rosiers e.a. (2011:56) dikwels as selfversekerd beskryf. Tesame met angs en motivering word navorsing oor selfvertroue ook in tolknavorsing oor die hoof gesien (Xu en Liu 2023:2). Yan, Pan en Wang (2010:192) en Moore (2020:58) dui op 'n verband tussen selfvertroue en werklike tolkvermoë. Selfvertroue hou nou verband met die tolk se selfkonsep (Whyatt 2022:251). Ons stem saam met Moore (2020:25) dat tolke by hanteringsmeganismes sal baat wat selfvertroue bevorder.

In die literatuurondersoek na bestaande tolkstrategieë is geen strategieë as affektief getipeer nie, wat nogmaals op die nood vir dié ondersoek dui. Daar is ook 'n behoefte aan navorsing oor positiewe emosies soos genot in die tolkaanleerproses (Xu en Liu 2023:12). Ons argumenteer saam met Doğan e.a. (2009:73) dat tolke lewenslange strategieë moet ontwikkel om hulle emosies te bestuur – ons noem dit *affektiewe tolkaanleerstrategieë*.

4.2 Affektiewe taalaanleerstrategieë se potensiaal vir tolkaanleer

Chiang en Villarreal (2013:152) het in hulle studie oor taalaanleerstrategiegebruik onder tolke geen gewilde affektiewe strategieë geïdentifiseer nie, maar tog bevind dat affektiewe strategiegebruik 'n positiewe verband met tolkwerkverrigting toon. Soos met goeie tolkaanleerders,

argumenteer Oxford (1990:14) dat goeie taalaanleerders tipies leerhouding en emosies kan beheer. Dit is noodsaaklik omdat negatiewe emosies vordering in die wiele kan ry, en positiewe emosies uiteraard die leerproses doeltreffender en aangenamer maak. Gevorderde taalaanleerders is volgens Oxford (1990:14) mettertyd geneig om minder affektiewe strategieë te raadpleeg, maar ons steun op Griffiths (2018:159) se argument dat (tolkaan)leerders dikwels onbewus van die rol van affek in suksesvolle leer is.

Ons bespreek al drie kategorieë affektiewe taalaanleerstrategieë, naamlik *verlaag jou angsvlak*, *motiveer jouself* en *neem jou emosionele temperatuur*.

4.2.1 Verlaag jou angsvlak

Die strategieë in *verlaag jou angsvlak* is nodig vir taalaanleer omdat oormatige ang die leerproses kan belemmer (Oxford 1990:142). Skadelike ang in taalaanleer verskyn in die vorm van bekommernis, frustrasie, selfbetwyfeling, vrees en soms fisiese simptome – sien 4.1 vir fisiese angswerwante simptome in tolking. Taalangs blyk tolkaanleer te infiltreer wanneer die talige grondslag nie stabiel genoeg is om die leerproses te ondersteun nie (Shaw en Hughes 2006:197). Chiang (2010:598–9) postuleer dat 'n hoë angsvlak en lae vlak selfvertroue tot tolkaanleerangs (“interpretation learning anxiety”) kan lei, 'n komplekse situasiespesifieke ang wat met taalaanleerangs saamsmelt. Die insluiting van affektiewe strategieë vir angswermindering in die model is belangrik omdat hoë vlakke tolkaanleerangs 'n kognitiewe struikelblok word en beperkte energie kaap.

Die drie taalaanleerstrategieë vir bespreking is *gebruik progressiewe ontspanning*, *diep asemhaling of meditasie*, *gebruik musiek* en *lag*.

4.2.1.1 Gebruik progressiewe ontspanning, diep asemhaling of meditasie

Voorbeelde van ontspanningstegnieke wat taalaanleerders gebruik, is die meditasietegniek deur op 'n geestelike beeld of klank toe te spits, en om al die grootste spiergroepe in die liggaam (insluitend die nek en gesig) afwisselend saam te trek en te ontspan; en diep vanuit die diafragma asem te haal (Oxford 1990:143).

Asemhalingsoefeninge word hoog deur Moore (2020:51) en Bendazzoli en Pérez-Luzardo (2022:3) geag as hanterings- en ontspanningstegnieke vir tolking. Asemhalingsbeheer vorm deel van angsbestuur (Horváth 2012:84), waar talle telefoontolkdeelnemers aan Bruno en Iborra Cuéllar (2022:6) se studie aandui dat hulle asemhalingstrategieë benut om emosies in angswekkende situasies te bestuur. Om korrekte lugwegvloei te handhaaf, lei in baie gevalle tot beter angsbestuur en 'n rustiger en meer dinamiese stem, wat waardevol vir tolking is. Al-Jarf (2021:22) se tolkstudente sal tipies voor klas vir 'n paar minute diep inasem, van 1 tot 12 tel, en dan stadig uitasem. Die gebruik van asemhalingstegnieke vervul dus 'n dubbele funksie in tolking: die verlaging van die affektiewe filter (sien 4.1) en die regulering van spraak.

Horváth (2012:168) meld dat ontspanningsprosedures soos progressiewe ontspanning en meditasie ook nuttig is om tolkangs te bestuur. Dit maak dit vir tolke moontlik om hulle aandag toepaslik te fokus, wat tot 'n laer angsvlak lei. Dit word in Roberts (2015:118) se studie bevestig dat ontspanningsaktiwiteite 'n laer uitbrandings- en moegheidsvlak in tolke tot gevolg het. Voorbeelde van verstandelike ontspanningstegnieke om ang te bestuur en die tolk se liggaam voor te berei, is joga en Jin Shin Jyutsu, wat Burns (2010:26), Setton en Dawrant

(2016a:431) en Bendazzoli en Pérez-Luzardo (2022:16) aanbeveel. Johnson (2016:79) raai aan dat tolke daaglik vir 20 minute mediteer en bewus van hulle liggaam en omliggende omgewing word. Ons redeneer dus dat nie net progressiewe ontspanning en meditasie waardevol vir die verlaging van angs in tolking is nie, maar ook beliggende ontspanningspraktyke.

Geiling, Knaevelsrud, Böttche, en Stammel (2021:8) voeg by dat stokperdjies as strategie benut kan word om tolkangs te beheer. Deelnemers aan Moore (2020:51) se studie kyk voor die betrokke tolkeleentheid na foto's van hondjies om hulle angsvlak te verlaag, en speel ná die tolkeleentheid met hulle troeteldiere.

4.2.1.2 Gebruik musiek

Taalaanleerders luister na gerusstellende musiek as strategie om te ontspan (Oxford 1990:143). Shabani (2016:3) is dit eens dat musiek – tesame met kuns en taal – 'n simboliese instrument is. Uit Vygotsky se perspektief (sien 2.2.2) gebruik mense simboliese artefakte om indirekte of bemiddelde verhoudings tussen hulleself, ander mense en die wêreld tot stand te bring.

Wang e.a. (2022:2–3) beskou musiek as 'n veelsydige hulpmiddel vir die vermindering van angs, die verbetering van selfvertroue en die regulering van emosies. Om musiek op 'n daaglikse basis te luister, hou positiewe emosionele, sosiale, fisieke en gesondheidsgevolge in.

Moore (2020:51) argumenteer tolke kan na musiek luister om die angsvlak te bestuur. Insgelyks reken Setton en Dawrant (2016a:431) dat tolke voor 'n angswekkende taak musiek kan luister. Ghaemi en Bayati (2022:40–1) voeg by dat musiek emosionele intelligensie (verwys na 2.1.2) onder tolke én vertalers verbeter. In 'n interessante 2025-studie wat musiek-psigologie en tolkewetenskap kombineer, stel Kozan (2025) 'n verband tussen musiekaanleg en tolkehalte voor. Hiermee word bedoel dat mense met 'n natuurlike aanleg vir musiek, soos 'n gevoel vir ritme en klanke, moontlik beter tolk. Musiek kan dus vir tolke help om die affektiewe filter proaktief te verlaag en sodoende beter te presteer.

4.2.1.3 Gebruik humor

Taalaanleerders moet gereeld lag ter wille van angsvermindering deur byvoorbeeld na grappe te luister, 'n humoristiese film te kyk of boek te lees, ensovoorts (Oxford 1990:142). Xu en Liu (2023:14) reken genot is 'n belangrike positiewe emosie wat tolkeaanleerders moet ontgin.

Soos blyk uit Shaw en Hughes (2006:198) is dit uitdagend om vas te stel watter persoonlikhede en leerstyle bevorderlik vir die uitvoering van tolktake is. Dit is egter nodig om uit te wys dat 'n sin vir humor deel van Goleman (1998) in Çoban en Albiz Telci (2016:122) se komponent *selfbewustheid* as deel van emosionele intelligensie uitmaak. Tolke het tipies 'n sin vir humor (Setton en Dawrant 2016a:65), is “quick witted, mentally alert, and sharp” (Albi-Mikasa 2012:76), verstaan trefreëls (“punchlines”) en is geneig om grappe te maak. Dit word as 'n hoëvlak- kognitiewe en sielkundige vaardigheid beskou wat tolke help om die tolktaak met 'n lae angsvlak aan te pak. Tolke in Holmgren, Søndergaard en Elklit (2003:26) en Kosman (2021:106) se studies bevestig dat humor 'n angsbestuurstrategie en positiewe emosie-gefokusde hanteringsstegniek is.

Hierbenewens meld Marković (2017:20) dat tolke wat dikwels multitaakvaardighede uitvoer en 'n hoë angsvlak in die gesig staar, kan glimlag om angs te bestuur. Veral beginnertolke wat werklik tydens die tolkproses glimlag, sal tipies 'n laer hartklop hê (Marković 2017:20). Meer onlangs bevind Iacono en Pasch (2023:64) dat beginnertolke 'n bemoedigende (“reaffirming”) glimlag as 'n strategie inspan om empatie te toon. Die aktiewe inspan van humor kan dus sielkundige veerkragtigheid en emosionele intelligensie verhoog, en die angsvlak verlaag, wat die tolk se affektiewe filter verlaag.

4.2.2 *Motiveer jouself*

Navorsers bevind verskeie motiverings- en selfdoeltreffendheidsprobleme onder taalaanleerders wat strategiegebruik strem (Oxford 2017:71). Leermotivering beïnvloed tolkaanleer in dieselfde mate as taalaanleer, aangesien tolkaanleer in sekere opsigte parallel met taalaanleer loop, soos bevestig deur Shaw en Hughes (2006:197) en Yan e.a. (2010:193). Hierdie parallelle verhouding impliseer dat motivering 'n dryfveer vir vordering in leerprosesse soos taal- en tolkaanleer is. Voorts benadruk Shaw e.a. (2004:83) die belang van selfvertroue in tolke se oorgang van taal-na tolkaanleer. Lae selfvertroue is 'n beduidende dimensie van tolkaanleerangs (Chiang 2010:599) en selfbemoediging is nodig vir tolke om selfvertroue te kweek (Horváth 2012:233). Ons stem saam met Lin (2013:161–2) dat vreemdetaalmotiveringstrategieë wat selfvertroue bevorder vir tolking benut kan word.

Oxford (1990:143) stel selfbemoedigingstrategieë voor om motivering én houding onder taalaanleerders te verbeter. Sy argumenteer dat die strategiekategorie *motiveer jouself* dikwels deur taalaanleerders misken word, omdat hulle nie besef dat hulle hulleself kan aanmoedig nie en eerder op ander mense se aanmoediging steun.

Motiveer jouself bestaan uit drie taalaanleerstrategieë: *maak positiewe stellings, loop oordeelkundige risiko's en beloon jouself*.

4.2.2.1 Maak positiewe stellings

Selfvertroue word bevorder wanneer taalaanleerders positiewe stellings vir hulleself sê of neerskryf (Oxford 1990:143). Chiang en Villarreal (2013:159) het die eenderse affektiewe strategie *ek bemoedig myself om te praat al is ek bang om 'n fout te maak* onder tolke gevind in hulle studie oor die nut van taalaanleerstrategieë vir tolking.

Volgens Zimmerman (2008:173) se teorie van selfgereguleerde leer (sien 2.2.2) het self-instruksie betrekking daarop om negatiewe gedagtes uit te skakel en positiewe gedagtes te bevorder. Taalaanleerders is geneig om positiewe selfgesprek in te span om angs te bestuur (Oxford 2017:71). Moser-Mercer (2008:16) en deelnemers aan Mathews, Cadwell, O'Boyle en Dunne (2023:439) se studie eggo dat tolke ter wille van emosieregulering positief oor hulle eie vermoëns moet wees.

Positiewe selfgesprek kan vir twee minute voor 'n uitdagende tolkegeleentheid geskied as 'n affektiewe beheermeganisme om selfvertroue aan te help (Herring 2018:98 en Moore 2020:58). 'n Deelnemer aan Kosman (2021:105, ons vertaling) sê: “Indien iemand die werk beter kon doen, sou hulle die werk gekry het.” As die organiseerders in die tolk se vermoëns glo, kan die tolk self daarin glo.

In Roberts (2015:94) se studie het deelnemers selfgesprek beoefen voor die tolktaak om hulleself vir 'n emosionele geleentheid voor te berei. Nogmaals in Kosman (2021:105) se studie sê deelnemers vir hulleself: "Nobody will die if I make a mistake" om angs en 'n lae vlak selfvertroue te bestuur. Ná die tolktaak sê Moore (2020:51) se deelnemers vir hulleself dat hulle die taak na die beste van hulle vermoë voltooi het. In hierdie voorbeelde word selfgesprek dus gebruik om die tolk te motiveer, asook om die angsvlak te verminder en selfvertroue te kweek, wat help om 'n lae affektiewe filter te handhaaf.

4.2.2.2 Loop oordeelkundige risiko's

Taalaanleerders word genoop om risiko's met goeie oordeel in 'n taalaanleertaak te neem al kan hulle foute maak (Oxford 1990:142). Selfbemoediging en angsverminderende strategieë stel taalaanleerders in staat om oordeelkundige risiko's te neem.

Kognitiewe en kennisrisiko is opvallender en meer uitdagend tydens tolking as in geskrewe vertaling (Gile 2021:59). Kognitiewe risiko en gepaardgaande strategiegebruik is argumentsonthalwe tydens elke oomblik in die tolk se besluitnemingsproses aan die orde. Daarom argumenteer Gile (2021:60) dat risikovermyding of -verlaging onversoenbaar met 'n tolkloopbaan is. Tolking hou verband met voortdurende oordeelkundige afwegings tussen elemente soos inspanning, volledigheid, akkuraatheid, kommunikasie-impak en risiko (Setton en Dawrant 2016a:313). Pym (2015:72) verduidelik dat tolke gewillig moet wees om risiko's te neem en die gevolge daarvan te dra.

Goeie taalaanleerders is geneig om oopkop te wees en neem matige risiko's (Oxford 1990:142). Goeie tolkaanleerders sal aldus Angelelli (2006:34) hulle potensiaal om take uit te voer objektief beoordeel. Daarvolgens besluit hulle om die risiko te loop, in die spel van leer te dobbel en binne die perke van onsekerheid te werk, met die doel om die beste moontlike tolkprodukt te lewer. Tolke word dus gemotiveer deur verskillende keuses in hulle weergawes te ondersoek en risiko's vir moontlike beloning te neem.

4.2.2.3 Beloon jouself

Taalaanleerders beloon hulleself vir 'n uitmuntende prestasie in die doeltaal (Oxford 1990:144). Machimana en Genis (2022:64) het bevind dat taalaanleerders wat goed presteer hulleself beloon wanneer hulle persoonlike doelwitte bereik.

Tolkwerk is in wese belonend omdat tolke 'n belangrike rol in die gemeenskap vervul en saam met ander rolspelers by 'n gemeenskaplike doel betrokke is (Mathews e.a. 2023:439). Soos bevestig deur Horváth en Kálmán (2021:304) word tolke gemotiveer deur die aksie wat hulle uitvoer om ander mense en kulture in staat te stel om te kommunikeer – dit staan as *geïdentifiseerde regulering* bekend waar kommunikasiefasilitering as motiveringsbron intree (sien 4.1). Tolkwerk is tipies betekenisvol, wat positiewe emosionele reaksies en motivering kweek (Geiling e.a. 2021:8). Afsien hiervan het die taalaanleerstrategie *beloon jouself* betrekking op selfbeloning vir goeie werkverrigting as selfregulerende proses (Oxford 2017:71) ter wille van selfmotivering (Zimmerman 2008:173).

In Roberts (2015:93) se studie beloon die tolkdeelnemers hulleself ná 'n emosioneel belaaide tolkgeleentheid deur aan aktiwiteite deel te neem wat genot verskaf. Holmgren e.a. (2003:26) se deelnemer vang vis in die platteland en Moore (2020:51) se deelnemer speel videospeletjies.

Rus en dieet is ook kardinaal, waar Crezee, Atkinson, Pask, Au en Wong (2015:78) postuleer dat tolke tyd opsy moet sit om te rus en 'n maaltyd⁵ te geniet. Hierdie strategieë is emosionele en sielkundige hanteringstrategieë omdat dit tolke in staat stel om te rus, af te skakel (“go offline”) en hul aandag op genotvolle aktiwiteite toe te spits. Ons argumenteer derhalwe dat selfbeloning twee doelwitte dien: 'n beloning vir doeltreffende en harde werk, en 'n blaaskans om af te skakel.

4.2.3 *Neem jou emosionele temperatuur*

Tolke moet hulle emosies kan beheer sodat hulle steeds hulle professionele pligte tydens emosioneel belaaide geleenthede kan uitvoer (Mellinger 2022:55). Hulle moet hulleself ken (selfkonsep), bewus word van hulle gevoelens én dit verstaan (Bruno en Iborra Cuéllar 2022:7), aangesien emosionele reaksies en interne affektiewe faktore soos selfbetwyfeling tolkwerkverrigting kan belemmer (Herring 2018:251). Gevolglik moet tolke volgens Cheng (2022:7) en Chen (2023:2) emosies se deurslaggewende rol in menslike funksionering omarm ten einde vertaaluitkoms en -gehalte te verbeter.

Goeie taalaanleerders kan hulle emosies en leerhoudings bestuur (Oxford 1990:140). Die strategieë wat onder *neem jou emosionele temperatuur* verskyn, help leerders om hulle gevoelens te verken om dit aan taaltake te koppel. Dié strategieë is veral nuttig om negatiewe houdings en emosies van mekaar te onderskei (Oxford 1990:144). Tensy taalaanleerders bewus is van hoe hulle voel en waarom, is hulle minder in staat om affek te bestuur. Hierdie bewustheid van affek is kritiek vir tolking omdat emosionele struikelblokke geïdentifiseer en dan hanteer moet word.

Die laaste affektiewe strategieëkategorie bevat vier taalaanleerstrategieë: *luister na jou liggaam*, *gebruik 'n kontrolelys*, *hou 'n taalaanleerdagboek* en *bespreek jou gevoelens met iemand*.

4.2.3.1 *Luister na jou liggaam*

Taalaanleerders wend die strategie *luister na jou liggaam* aan om aandag aan seine van hulle liggaam te gee. Dit kan negatiewe emosies soos angs, bekommernis en vrees, of positiewe emosies, soos geluk, belangstelling en kalmte insluit. Oxford (1990:142) reken dit is behulpzaam vir angsontdekking en -bestuur om na jou liggaam te luister.

Hierdie strategie beklemtoon 'n belangrike aspek van tolking, naamlik selfsorg (“self-care”). Opleiding in selfsorg om tolke se welstand te ondersteun, het histories baie min aandag geniet, met tolke wat min of geen selfsorgopleiding ontvang het nie (Du 2024:113). Tolke kan selfsorg as affektiewe maatreeël inspan om angs te verminder, en navorsing op hierdie gebied het in onlangse jare toegeneem (Bower 2015:3 en Mathews e.a. 2023:439). Alle mense moet fisiese, geestelike en sosiale welstand hoog op prys stel (Chen 2023:3). Daar word veral van tolke fisiese en geestelike inspanning geverg.

Burns (2010:25) verwys na die strategie *fokus op jouself* – eenders as *luister na jou liggaam* – vir tolke vir die vermindering van angs, uitbranding en langtermyngeesondheidsgevolge. Dit bepaal dat tolke genoeg moet slaap (sewe tot agt uur elke aand), voedingstofryke kosse eet en hulle gees met genotvolle aktiwiteite versorg. Tolke moet aldus Setton en Dawrant (2016a:431) goed uitgerus en waaksaam wees om die tolktaak doeltreffend uit te voer. Crezee e.a. (2015:78), Kosman (2021:105), en Bendazzoli en Pérez-Luzardo (2022:3) is van mening dat

fisiese oefening as voorkomende selfsorg ook daartoe bydra dat tolke kan afskakel en angs afskud. Fisiese oefening is in die eerste artikel tydens die bespreking van die geheuestrategie *gebruik fisiese respons of sensasie* genoem en nie toe as tersaaklik beskou nie, maar kan as affektiewe strategie bespreek word omdat dit as indirek eerder as direk getipeer word.

Horváth (2012:170) en Setton en Dawrant (2016a:433) beveel aan dat tolke negatiewe gevoelens in 'n positiewe lig sien en kanaliseer ten einde dit beter te beheer. Een van Burns (2010:27) se strategieë vir die beheer van tolkangs behels toegang tot die hart se intelligensie. Wanneer mense opregte emosies, soos waardering en liefde, oproep, kan hulle die hart se regeneratiewe en herstellende prosesse aktiveer en neurale en emosionele verbindings bou wat angs, pyn en ongemak in waardering en plesier omskakel. Vrees en angs is ongemaklike en onaangename gevoelens, wat dit volgens Kurz (2003:52) en Horváth (2012:172) belangrik maak dat leerders hulle liggaam lees om hulle angsvlak, -respons en -gedrag te herken.

Kosman (2021:106) stel 'n vermydingstrategie voor om negatiewe gedagtes voor 'n tolkegeleentheid te blokkeer en ongewenste emosionele reaksies te voorkom. In teenstelling hiermee argumenteer Herring (2018:98) negatiewe emosionele reaksies moet herlei word deur frustrasie of ontsteltenis te toon of vir 'n blaaskans te vra indien nodig. Ons beweer tolke neem hierdie besluite deur na hulle liggaam te luister en vas te stel wat hulle affektiewe behoeftes is, veral met die gevaar van uitbranding en langtermyngesondheidsgevolge (wat nie in taalaanleer voorkom nie) in ag genome.

4.2.3.2 Gebruik 'n kontrolelyns

Taalaanleerders raadpleeg kontrolelyste om gevoelens, houdings en motiverings oor taalaanleer in sowel algemene as spesifieke taaltake te ondersoek (Oxford 1990:144).

Tolke ontleed en verwerk dikwels hulle emosies ná 'n tolkegeleentheid (Martínez-Gómez 2018:7). Die kontrolelyns word benut om emosies oor 'n tolkegeleentheid voor of ná die tyd krities te beskou. In Hoekman (2021:36) het 'n tolkaanleerder aan die einde van die kursus 'n kontrolelyns gebruik om gevoelens van kommer op te te weeg.

Ons postuleer tolke kan hierbenewens op 'n kontrolelyns steun om te besluit watter tolkegeleentheid hulle aanvaar, en watter moontlike geleentheid hulle eerder moet vermy om uitbranding in die wiele te ry. Dit dui op tolke se selfregulering, aangesien hulle kan besluit watter én hoeveel tolkegeleentheid hulle wil aanvaar, met hierdie keuse-element wat tot 'n verlaging van die angsvlak kan lei (Horváth en Kálmán 2021:303). Tolke konstrueer hulle selfkonsep as 'n manier om tolkegeleentheid aan te pak of te weier (Albl-Mikasa 2013:27). Hierdie bespreking herinner aan die kompensasiestrategie *kies die onderwerp* wat in die eerste artikel bespreek is en nie by die model ingesluit is nie. Hoewel dit nie as 'n direkte strategie tipeer kon word nie, kan dit as indirek en affektief geag word omdat 'n geleentheid op grond van die tolke se selfkonsep, en situasionele of taakselfagting (sien 4.1) gekies word. Die tolke kan ná afloop van 'n betrokke geleentheid die besluit neem om nie weer in daardie konteks te werk nie.

Bower (2015:13) spesifiseer dat tolke hulle aantal werksure en tolkegeleentheid kan beperk om hulle angsvlak te bestuur. Deelnemers aan Roberts (2015:40) toon aan dat voorheen emosioneel veeleisende tolkegeleentheid as 'n hanteringstrategie beperk kan word. Insgelyks het deelnemers aan Mathews e.a. (2023:439) wetenskapsverwante werksaanbiedinge geweier om aandag aan affek te skenk. Crezee e.a. (2015:77) en Vargas-Urpi (2016:676) meen dat hofolke wat met

kindermishandeling- of geweldsake werk, kan besluit om minder emosioneel belaaide geleenthede aan te pak. Sodoende skakel hulle na minder angswekkende werk oor indien hulle deur die kontrolelys van naderende uitbranding bewus gemaak word. Dit is nog 'n dimensie van tolking wat nie in taalaanleer ter sprake is nie – emosionele selfregulering as 'n beskermingsmeganisme.

4.2.3.3 Hou 'n taalaanleerdagboek

Taalaanleerders hou 'n dagboek om by te bly met gebeure en gevoelens in die taalaanleerproses (Oxford 1990:144).

Dagboekhouding vir emosionele ondersteuning en verligting is tersaaklik vir tolking. Tolke kan dagboeke benut om gevoelens en angste terapeuties te verwerk (Martínez-Gómez 2018:7). Hierbenewens postuleer Fox (2000:127) en Setton en Dawrant (2016b:97) dat dagboekhou tolke se motivering en selfvertroue bevorder omdat hulle hul eie vordering monitor. Ons stem saam met Doğan e.a. (2009:69) dat enige emosionele element in die dagboek gedek kan word om 'n beter leerervaring te verseker.

Dagboekhouding is dus nuttig vir die bevordering van angste, motivering en selfvertroue na analogie van die affektiewefilterhipotese (sien 4.1). Voorts kan tolke 'n dagboek benut om te ontkoppel (“detach”). Enige tolk moet in staat wees om van hulle rol as tolk weg te tree sodat hulle hul werksbrein kan afskakel (Holmgren e.a. 2003:26), en kan reflekteer en professionaliteit bevorder (Chen 2014:155). Soos Monacelli (2009:4) aanvoer, vind tolking tipies in 'n inherente onstabiele en voortdurend veranderende omgewing plaas, wat dit as 'n chronies aansienbedreigende (“face-threatening”) taak tipeer. In hierdie onstabiele omgewing is professionele oorlewing die hoofdoelwit, en om dit te bereik, moet tolke aansienreddende (“face-saving”) meganismes gebruik deur hulle byvoorbeeld van uitings te distansieer.⁶

Roberts (2015:94) en Geiling e.a. (2021:8) reken dit is belangrik dat tolke hulle professionele en private lewe skei, en emosionele reaksies bestuur deur byvoorbeeld kliënte se tragiese verhale neer te skryf en daarna weg te gooi. Sodoende laat hulle emosionele ervarings ná afloop van die geleentheid agter. Hierdie strategiese gedrag vir professionele oorlewing is nie in taalaanleer van toepassing nie, aangesien taalaanleerders nie met traumatiese inhoud hoef te werk nie.

4.2.3.4 Bespreek jou gevoelens met iemand

Taalaanleerders word aanbeveel om met ander rolspelers soos onderwysers, vriende of familieleden te praat om gevoelens oor taalaanleer uit te druk. Oxford (2017:88) beweer om beskermende faktore te mobiliseer, insluitend goeie verhoudings met onderrigfasiliteerders, het verhoogde veerkragtigheid en selfdoeltreffendheid tot gevolg.

Tolke moet persoonlike veiligheidsnette vestig waarop hulle kan steun wanneer hulle negatief voel (Crezee e.a. 2015:80). Crezee e.a. (2015:80) en Roberts (2015:96) reken die skep van 'n ondersteuningsnetwerk is 'n betekenisvolle hanteringsstrategie wat die tolk ná 'n emosioneel belaaide geleentheid kan raadpleeg om gevoelens te deel, ondersteuning te soek en motivering weer aan te wakker. Die stelsel kan die vorm van familie, vriende, klasmaats, eggenote, tolkopleiers en ander rolspelers⁷ betrokke by die tolkproses aanneem (Geiling e.a. 2021:8 en Horváth en Kálmán 2021:304). Navorsing oor angsvermindering demonstreer dat tolke se sosiale lewe en familie-ondersteuning hulle teen uitbranding kan beskerm (Crezee e.a. 2015:78). Tesame hier-

mee kan tolke professionele sielkundige hulp vir ernstige beroepsangs kry (Crezee e.a. 2015:80 en Geiling e.a. 2021:8). Dit is behulpsaam om potensieële toekomstige angs te verminder, fisiese en geestelike gesondheid te bestuur, en genot en bevrediging te bevorder. 'n Ondersteunings-netwerk is dus bevorderlik vir die verbetering van sielkundige veerkragtigheid en die verlaging van tolke se affektiewe filter.

Tolke se waardevolste ondersteuners is tipies hulle tolkollegas en -eweknieë wat sosiale en emosionele ondersteuning verleen (Roberts 2015:93, Martínez-Gómez 2018:7, en Geiling e.a. 2021:8). Mathews e.a. (2023:439) beaam dat dit reinigend is om saam met ander tolke te ontlaai ("debrief"). Ontlading word deur Hancox e.a. (2023:943, ons vertaling) gedefinieer as "om oor 'n ontmoeting te besin en te verwerk wat goed verloop het al dan nie, met inagneming van die betrokke emosies". Ontlading en kommunikasie met kollegas is voordelig vir die vermindering van die angsvlak en moegheid. Geleenthede om oor werk te praat ("talk shop") baan boonop die weg vir empatiese gesprekke en waardevolle raad (Crezee e.a. 2015:79). Positiewe interaksies met tolkollegas kan luidens Martínez-Gómez (2018:7) emosionele ondersteuning en verligting aanspoor en selfvertroue verbeter. In Holmgren e.a. (2003:26) se studie sê 'n deelnemer: "[t]alking to the other interpreters has been my salvation; we talked about our worries; our situation was the same [...] we found strength in one another".

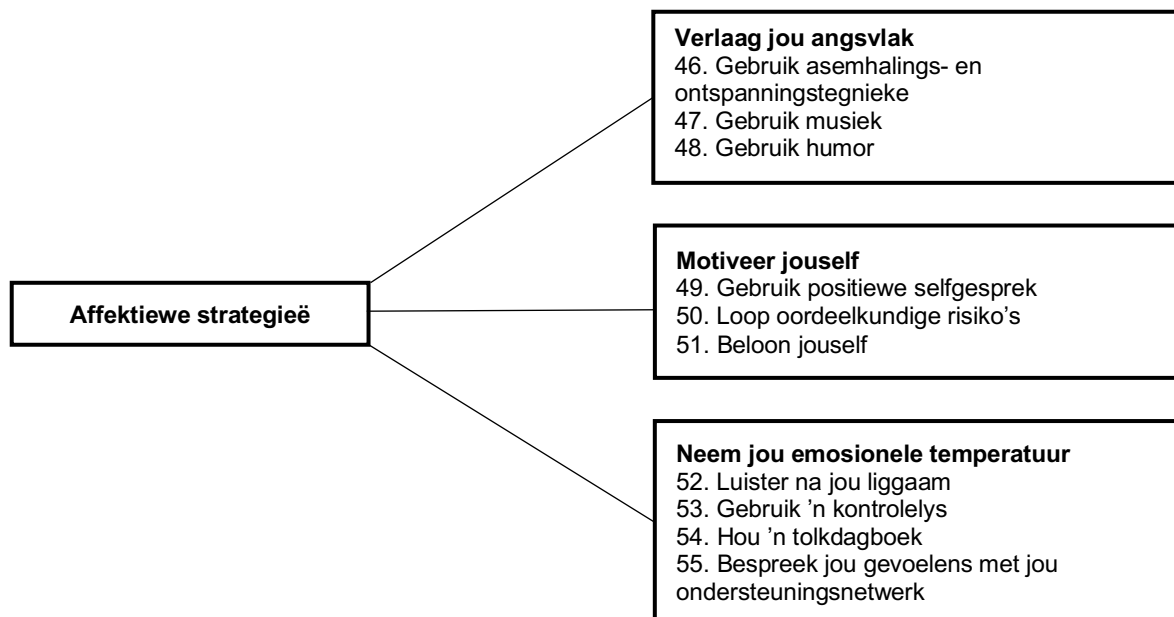
4.3 Die skep van affektiewe tolkaanleerstrategieë uit taalaanleerstrategieë

In *verlaag jou angsvlak*, die eerste kategorie affektiewe strategieë vir taalaanleer, is drie individuele taalaanleerstrategieë bespreek. Ons lei af dat asemhalings- en ontspannings-tegnieke (insluitend beliggaamde ontspanningspraktyke) waardevol vir beter tolkangsbeheer, die skenk van aandag en liggaamsvoorbereiding is. Hierdie strategiese gedrag word daarom as *gebruik asemhalings- en ontspanningstegnieke* vir die tolkaanleerstrategiemodel herskep vir die oorgang van taalaanleer na die meer angswekkende tolkaanleer en die verlaging van die affektiewe filter. Daar is aangedui dat musiek simboliese bemiddeling fasiliteer deur tolke se angs te verlaag, én hulle selfvertroue en emosionele intelligensie te verbeter. Hierdie strategie word derhalwe as *gebruik musiek* ingesluit. Die laaste angsverminderende strategie is *lag*, waar dit uitgelig is dat die gebruik van humor, lag en glimlagte as 'n positiewe angsbestuurstrategie vir tolking funksioneer. Dit word as *gebruik humor* verbreed, herskep en ingesluit en spreek die behoefte aan 'n fokus op positiewe emosies soos genot in 4.1 aan. Hierdie drie affektiewe strategieë verteenwoordig die ses-en-veertigste, sewe-en-veertigste en agt-en-veertigste tolkaanleerstrategie in die nuutgeskepte model.

Onder *motiveer jouself*, die tweede kategorie affektiewe strategieë vir taalaanleer, is die eerste taalaanleerstrategie *maak positiewe stellings* nuttig vir tolkaanleer in die vorm van positiewe selfgesprek om negatiewe gedagtes te blokkeer en positiewe gedagtes aan te spoor vir die bevordering van motivering en selfvertroue. Dié strategie word as *gebruik positiewe self-gesprek* herskep en by die model ingesluit. Die loop van oordeelkundige risiko's is tersaaklik wanneer daar verwys word na die kies van geleenthede gebaseer op die tolk se selfkonsep, en word derhalwe as *loop oordeelkundige risiko's* ingesluit wat moontlik motivering kan bevorder. Tolking is ooglopend 'n belonende taak wat motivering kweek, maar tolke moet ook hulleself vir doeltreffende en uitdagende tolkwerksverrigting beloon om motivering aan te vuur en te kan afskakel. Hierdie laaste strategie in dié kategorie word as *beloon jouself* ingesluit, en verteenwoordig saam met die ander twee strategieë die nege-en-veertigste, vyftigste en een-en-vyftigste strategieë in die model wat die affektiewe filter kan verlaag.

In *neem jou emosionele temperatuur*, die laaste kategorie affektiewe strategieë vir taalaanleer, is vier strategieë aangeraak. Die eerste taalaanleerstrategie, *luister na jou liggaam*, is bruikbaar vir tolking om sowel positiewe as negatiewe gevoelens te ontdek en hou verband met selfsorg, wat fisiese, geestelike en sosiale welstand verbeter, angs verminder en selfvertroue bevorder. Dit word as *luister na jou liggaam* ingesluit en dien meer dimensies as die oorspronklike taalaanleerstrategie. Die volgende strategie *gebruik 'n kontrolelys* word ook só ingesluit omdat tolke op kontrolelyste steun om gevoelens, houdings en motiverings oor tolking te ontdek asook te kan ontkoppel. Dus dien dit ook meer funksies as die taalaanleerstrategie. Ons lei af dat tolke se affektiewe filter verlaag kan word indien hulle in 'n dagboek skryf omdat dit die drie hoof- affektiewe faktore in die midde bring – hierdie strategie word as *hou 'n tolkdagboek* herskep om dit by die tolkonteks aan te pas. Die laaste affektiewe strategie in die model word as *bespreek jou gevoelens met jou ondersteuningsnetwerk* herskep omrede dié strategie nuttig is vir tolking deur middel van gesprekvoering met tolkollegas, familie, vriende en ander rolspelers om tolke te beskerm teen uitbranding, angs te verminder, fisiese en geestelike gesondheid te handhaaf, ondersteuning te vind en genot te bevorder. Die fokus val dus op die netwerk van partye wat emosionele ondersteuning aan die tolk kan bied. Hierdie vier strategieë neem die twee-en-vyftigste, drie-en-vyftigste, vier-en-vyftigste en vyf-en-vyftigste strategieë plek in die model in omdat dit die affektiewe filter kan verlaag.

Gevolglik verskyn daar 10 affektiewe strategieë in drie strategiekategorieë in die model, naamlik *verlaag jou angsvlak* (drie strategieë), *motiveer jouself* (drie strategieë) en *neem jou emosionele temperatuur* (vier strategieë). 'n Visuele voorstelling hiervan volg:



Figuur 3. Van der Merwe (2025) se diagram van affektiewe strategieë

Die nuutgeskepte affektiewe strategieë en volledige model kan in Addendum A beskou word.

5. Die wisselwerking tussen sosiale taalaanleerstrategieë en prosesgerigte tolkopleiding

Tolke voer tolktake uit om 'n spesifieke kommunikatiewe of sosiale doelwit na te streef (Davidson 2000:380). Hierdie unieke sosiale omgewing behels enersyds kliënte-onderhandelinge en netwerkbestuur, en andersyds het dit betrekking op groter sosiale kwessies soos magsverhoudings tussen tale en kulture, en die rol wat vertalers en tolke as kommunikasie-agente vervul. Die tolkloopbaan vereis sosiale bewustheid, verhoudingsbestuur en samewerking, waar die uitruil van taal 'n sosiaal bemiddelde proses word (Cañada en Arumí Ribas 2012:4, Chen 2014:122, en Çoban en Albiz Telci 2016:119). Tolke word selfregulerend wanneer hulle bemiddelingsdoelwitte stel ten einde beheer oor hulle leerprosesse te kry.

Ons bespreek laastens die wisselwerking tussen die derde indirekte strategiesoort in Oxford (1990) se model – sosiale taalaanleerstrategieë – en prosesgerigte tolkopleiding. Daar word eerstens op sosiale faktore in tolking gefokus, gevolg deur die toepassing van die drie kategorieë sosiale strategieë (met ses taalaanleerstrategieë) op tolkaanleer.

5.1 Sosiale faktore in tolking

Vir dekades lank is daar van die vertaler verwag om onsigbaar te wees omdat die invloed van sosiale faktore op hierdie kommunikasiedaad ontken is (Pym 2007:17 en Zheng 2017:28). Venuti (1995) in Munday (2016:223) het die vertaler se verhoogde sigbaarheid (teenoor “invisibility”) beklemtoon, wat volgens Pym (2007:4) gelei het tot 'n fokusverskuiwing van *vertalings* (die produk) na *vertalers* (die persone). Hierdie fokusverskuiwing het bande met dissiplines soos sosiologie en kultuurstudie bemoontlik (Hubscher-Davidson 2013:339). Hiervandaan die sosiologiese⁸ wending (“sociological turn”) ingevolge waarvan vertaling 'n sosiale aktiwiteit is wat onlosmaaklik deel van sosiale kontekste vorm. Die fokus van hierdie wending berus op twee bene (Zheng 2017:28): die vertaler as persoon “doing the mediating, for whom, within what networks, and with what social effects” (Pym 2007:4), en die studie van die vertaalproses as sosiale aktiwiteit waarin 'n vertaler (of tolk) deurlopend besluite binne 'n sosiale raamwerk moet neem (Marais 2008:51 en Van Doorslaer en McMartin 2022:5). Die studie waaroor dié artikel verslag lewer, fokus op die tweede been – hóé tolke met sosiale faktore inaggenome by ander rolspelers in die tolkinteraksie aanklank vind (al dan nie).

Die studie van sosiale faktore in tolking, plaas die klem op die rol van die tolk, wat op 'n kontinuum tussen onbetrokkenheid (neutraal soos 'n masjien) en aktiewe agentskap geplaas word (Pöllabauer 2015:356). Tolke is veelsydige, sosiale agente wat die funksie van neutrale taaloordrag oorskry omdat daar altyd kwessies van magsbeskikking en agentskap is (Davidson 2000:401 en Roberts 2015:39). Die interaksie vind onder die invloed van sosiale faktore soos geslag, etnisiteit, ouderdom, kultuur,⁹ oortuigings, sosio-ekonomiese status en die samelewing plaas (Angelelli 2006:30). Tolke speel 'n spesiale rol omdat hulle interaktief aan die vorming van die interaksie deelneem (Horváth 2012:56, Marks 2012:26, en Álvaro Aranda, Gutiérrez en Li 2021:7). Die begrip van hierdie rol moet volgens Martínez-Gómez (2018:5) deel van tolke se interpersoonlike bevoegdheid (sien 2.1.1) uitmaak. Albl-Mikasa (2012:61) beweer dat interpersoonlike bevoegdheid behels om spanlede te ontmoet, met ander te onderhandel en ander te ondersteun in die para-prosesdimensie van tolking.

'n Tolk se spreekbeurt (“talk”) bevat spore van voetwerk (“footing”) binne die getolkte interaksie, veral tydens skakeltolking (Álvaro Aranda e.a. 2021:2). Voetwerk (in verband met “equal footing” in 'n interaksie, al dan nie) kan *makro-gesprekgerig* van aard wees waar die

tolk die ander rolspelers se uitings oordra, of *teksgerig* van aardwees waar tolke (tydens konsektiewe tolking) as hulleself funksioneer en waar nodig verdere verduidelikings en herhalings bied. Insgelyks onderskei Hale (2007:41) tussen *direk getolkte interaksie* (die tolk vertaal alle uitings volledig en handhaaf 'n neutrale houding) en *bemiddelde interaksie* (die tolk is verantwoordelik daarvoor om op te som, te verduidelik en die interaksie te bestuur). Tolking verskil geweldig van ander kommunikasievorme omdat dié taak minstens een deelnemer betrek wat nóg die sender, nóg die ontvanger is (Setton 1999:8). Tolke vervul terselfder tyd die rol van sender én ontvanger (kommunikasiefasiliteerder) wat daarop dui dat kommunikasie 'n transaksionele proses is wat voortdurend ontwikkel op grond van die betrokkenheid en bedoelings van alle partye (Horváth 2012:27 en Aguirre Fernández Bravo 2019:65). Yuan (2022:2) beaam dat ál die rolspelers aktiewe deelnemers is sonder om tussen die rolle van sender en ontvanger te onderskei.

Wadensjö (1998:87) se baanbrekersnavorsing oor tolking as interaksie is met 'n sosiologiese lens uitgevoer waar uitings as deel van gesitueerde dialogiese sosiale interaksies ondersoek word. Terugvoer is 'n meldenswaardige element in tolking as interaksie omdat dit die rolspelers noop om hulle spreekbeurte te organiseer en om vir wedersydse begrip te sorg (Wadensjö 1998:236). Siende dat getolkte uitings bronteksherformulerings is, het Wadensjö (1998:34) 'n weergawetipologie tot stand gebring om te kategoriseer in watter mate die bron- en doeltteks ooreenstem, al dan nie. Die doeltteks kan byvoorbeeld naby, uitgebrei of ingekort teenoor die bronteks (die weergawe) wees, waar die hoeveelheid eksplisiete inligting verskil. Wadensjö (1998:279) se *nieweergawes* ("non-renditions") is tolke se selfgegenereerde uitings wat nie as 'n bronteksekwivalent klassifiseer nie, maar wel as 'n reaksie op 'n sosiale of kommunikatiewe doelwit. Dit verduidelik hoe ingewikkeld en voortdurend ontwikkelend spontane interaksie tydens tolking is.

Oxford (2017:91) onderskei tussen taalaanleerders se sielkundige (innerlike) konteks – soos in die vorige afdeling bespreek met verwysing na affek – en hulle sosiokulturele (uiterlike) konteks – soos by hierdie bespreking van die sosiale faktore ter sprake is. In tolking fokus die sosiokulturele benadering luidens Wang (2018:153) op tolking as sosiokulturele aktiwiteit wat deur talle situasionele (historiese, sosiale, politieke of kulturele) faktore gevorm word. Vygotsky (1978) se sosiokulturalisme of sosiale konstruktivisme (sien 2.2.2) word deur Arumí en Esteve (2006:158) en Cañada en Arumí Ribas (2012:4) vir konsektiewe tolking benut, wat bepaal dat betekenis samewerkend uit wederkerige interaksies tussen agente geskep word. Hierdie samewerking vereis van alle rolspelers om aktief saam te werk om betekenis te skep deur steiering ("scaffolding") – die hulp wat leerders bystaan om 'n taak uit te voer wat hulle nog nie onafhanklik kan doen nie (Király 2000:46) – te gebruik wat deur tolkopleiers en eweknieë verskaf word.

In Van der Merwe (2025) se tabel wat bestaande tolkstrategieë uiteensit, is slegs drie strategieë as sosiaal getipeer: *aanpassing*, *persoonlike assosiasie en betrokkenheid* en *verduidelikings-versoek*. Chiang en Villarreal (2013:151) bevind egter dat sosiale strategieë die tweede gewildste soort taalaanleerstrategie onder tolke was. Deur die kompleksiteit van tolke se rol te erken, kan doeltreffende strategieë ontwikkel word om die kommunikatiewe behoeftes van die betrokkenes te fasiliteer (Hsieh 2007:937). Ons argumenteer sosiale taalaanleerstrategieë kan vir hierdie doeleindes aangepas word.

5.2 Sosiale taalaanleerstrategieë se potensiaal vir tolkaanleer

Sosiale hulpbronne soos ondervraging, samewerking met tolkopleiers en ander tolke, eweknie-terugvoer, empatie en onderhandeling is noodsaaklik vir tolking (Horváth 2007:115 en Moser-Mercer 2008:16). Cheng (2022:7) bevestig dat kritiese denk- en kommunikasievaardighede deur middel van sosiale betrokkenheid bevorder word. Vygotsky (1978) se teorie (sien 2.2.2) postuleer dat hoër verstandelike prosesse deur middel van sosiale interaksie met 'n meer bevoegde persoon geïnternaliseer word. Oxford (2017:66) reken sosiaal gerigte strategieë speel 'n veelseggende rol tydens interaksie met hierdie persone.

Voorts word die drie kategorieë sosiale taalaanleerstrategieë bespreek, naamlik *vra vrae*, *werk saam met ander* en *empatiseer met ander*.

5.2.1 *Vra vrae*

Tolke dra nie bloot inligting as leikanaal ("conduit") oor nie, maar demonstreer agentskap deur vrae te vra (Davidson 2000:388). Hsieh (2007:937) beweer tolke onderneem 'n inligtingsoektog wanneer hulle inligting soek wat nodig geag word soos gebaseer op hulle eie evaluering van die kommunikatiewe behoeftes in die interaksie. Dit is teksgerigte voetwerk en bemiddelde interaksie (sien 5.1) omdat tolke die gesprek bestuur.

Taalaanleerders trek groot voordeel uit vrae vra omdat dit hulle noop om meer doeltaalinvoer te lewer (Oxford 1990:145). Oxford (1990:146) se *vra vrae*-strategiekategorie bepaal dat taalaanleerders vir 'n taalaanbieder, moedertaalspreker of meer bevoegde eweknie vra vir 'n verduideliking, bevestiging of regstelling deur *vra vir 'n verduideliking of bevestiging* en *vra vir regstelling* te raadpleeg.

5.2.1.1 *Vra vir 'n verduideliking of bevestiging*

Taalaanleerders kan vir sprekers vra om te herhaal, te herformuleer, te verduidelik, stadiger te praat, voorbeelde te verskaf of te bevestig of 'n uiting korrek is (Oxford 1990:146). *Verduidelikingsversoek* is, soos voorheen genoem, een van drie sosiale tolkstrategieë in die tolkstrategietabel. Herring (2018:98) bevestig die volgende sogenaamde gedragsbeheermeganismes vir skakeltolke: vra vir herhaling, verduideliking of aanpassing van gedrag, soos om stadiger of harder te praat.

As kommunikasiefasiliteerders vind tolke dit moontlik nodig om ekstra inligting by te voeg, te verduidelik of kommentaar te lewer ten doel om interpersoonlike samehorigheid te bevorder (Aguirre Fernández Bravo 2019:66–7). Tolke voer teksgerigte voetwerk uit wanneer hulle verduidelikings gee en direk op spreekbeurte kommentaar lewer (Marks 2012:5). Op grond van Wadensjö (1998) se weergawetipologie (5.1) is 'n verduidelikingsversoek 'n *nieweergawe*. Setton en Dawrant (2016a:346) argumenteer tolke kan verduidelikingsversoeke voor aanvang van die tolktaak raadpleeg. Butow, Lobb, Jefford, Goldstein, Eisenbruch, Girgis, King, Sze, Aldridge en Schofield (2010:237) noem dat tolke byvoorbeeld intyds in 'n gesondheidsorgkonteks vir die dokter kan vra om terminologie te verklaar terwyl daar op kliënte se moontlik lae vlakke van opvoeding en geletterdheid ag geslaan word.

Verder kan tolke voor afsluiting van die interaksie bevestig of die kliënt bekommernisse het wat aangespreek moet word (Álvaro Aranda e.a. 2021:7). Herring (2018:215) bevestig nogmaals tolke moet die interaksie soos nodig kan stagneer om enige verwarring uit die weg te

ruim. Herhalings kom ook in tolking voor en word as tolkgegenereerde uitsprake geklassifiseer waar die tolk kies om inligting te herhaal wat die spreker nie self herhaal het nie (Marks 2012:13). Li (2010:22) raai sprekers aan om spraakstylaanpassings soos nodig te maak en byvoorbeeld stadiger te praat.

Butow e.a. (2010:241) rig die vraag: “Is it the interpreter’s responsibility to note misunderstanding and cultural clashes and to advocate on the patient’s behalf for clarification, paraphrasing and sensitivity?” Ons antwoord *ja* hierop omdat ons argumenteer die tolk behoort daartoe in staat te wees om die dinamika van die interaksie te lees en te besluit of kommunikasiefasilitering vereis word om die deelnemers se behoeftes te bevredig. Tolke moet gespreksdeelnemers kan bystaan in die bestuur van multikulturalisme omdat hulle dit kán doen deur grense tussen kulture te oorbrug (Aguirre Fernández Bravo 2019:65). Tolke in Butow e.a. (2010:237) se studie het dit as hulle verantwoordelikheid beskou om ander gespreksdeelnemers soos die dokter of verpleegkundige direk aan te spreek en te versoek om ’n uiting op ’n ander of eenvoudiger manier weer te gee. Enige sodanige versoeke moet uiteraard op ’n kultureel gepaste wyse gerig word. Dit is derhalwe duidelik dat tolke, soos taalaanleerders, die interaksie kan help bestuur, hoewel die taalaanleerder dit ter wille van hulle eie begrip doen en die tolk dit grotendeels doen om die ontvangers se begrip in te reken.

5.2.1.2 Vra vir regstelling

Taalaanleerders kan vir ander gespreksdeelnemers vra om hulle reg te help. Versoeke vir regstelling is aldus Oxford (1990:145) veral nuttig in die klaskamer omdat hierdie omgewing openlike regstelling in ’n informele en natuurlike sosiale konteks fasiliteer.

Alhoewel (*self*)regstelling as metakognitiewe strategie (sien die tweede artikel) algemeen onder tolke gebruik word, is dit nie algemeen om tydens ’n tolkgeleentheid vir ander rolspelers vir regstelling te vra nie. Chouc en Conde (2016:94) reken dit is uitdagend om ’n gepaste konteks voor te stel waar ’n tolk se uiting deur ’n ander rolspeler gekorrigeer word voor dit die ontvangers bereik. Ons illustreer met ’n voorbeeld uit navorsing in die Suid-Afrikaanse tolkpraktyk dat dit egter somtyds genoodsaak kan word om ’n ander gespreksdeelnemer se insette met ’n teksgerigte nuweergawe aan te vra. Pienaar en Cornelius (2015:190) lewer verslag dat die hofolk se prestasie op die eerste dag van die Oscar Pistorius-moordverhoor só swak was dat die getuie die uitings moes regstel. In dié geval kon dit beter wees om direk vir regstelling te vra, aangesien dit die tolk in ’n ongemaklike posisie plaas om sonder aansporing gekorrigeer te word. As tolkaanleerstrategie funksioneer *vra vir regstelling* dus as aansienreddende strategie om die tolk se geloofwaardigheid te beskerm. Ons voeg by dat dit veral in die Suid-Afrikaanse konteks nuttig kan wees om vir regstelling te vra wanneer ’n spreker se naam, met inagneming van uitspraakbegrip, moontlik verkeerd uitgespreek kan word.

Deelnemers aan Albi-Mikasa (2012:85) se studie beweer dat simultane tolkkollegas dikwels vooraf ooreenkom om mekaar van regtellings in kennis te stel. Hulle beklemtoon egter dat tolkkollegas slegs mekaar se segmente kan korrigeer wanneer terugvoer uitdruklik versoek word – dus wanneer daar vir regstelling gevra word.

Dit is algemeen vir tolke om tydens tolkopleiding in die klaskamer vir die tolkopleier as meer bevoegde ander vir regstelling te vra. Regstelling is prosesgerigte terugvoer indien dit die tolk aanmoedig om op hulle keuses en die gepaardgaande regtellings te reflekteer. Hiervolgens beveel Hurtado Albir (2015:273) aan dat tolke foute moet uitken, tesame met die aard en oorsaak daarvan, ten doel om dit reg te stel. Voorts moet kommentaar spesifiek oor kommunikasie-

verwante kwessies gelewer word (Gile 2009:47). Kommunikasieverwante kwessies is dus belangriker as taalkwessies, wat waarskynlik in taalaanleer meer voorkeur geniet.

5.2.2 *Werk saam met ander*

Tolke word aktief betrek by samewerkende betekeniskepping met die meer bevoegde ander en hulle portuurgroep (Moser-Mercer 2008:11). Die tolkloopbaan bepaal dat daar met ander mense gewerk word, en boonop dikwels 'n nuwe tolkspan (Chen 2014:144). Gevolglik moet tolke volgens Chen (2014:144) en Çoban en Albiz Telci (2016:123) samewerkende, leergierige en gedissiplineerde spanwerkers wees. Chen (2014:127) toon aan dat tolke dikwels met tutors en hulle eweknieë leer, en Arumí en Esteve (2006:169) bevind dat tolke waarde aan hulle verhoudings met ander tolkrolspelers heg.

Samewerking met eweknieë en vaardiger taalgebruikers is uiters belangrik vir die kweek van spangees in taalaanleer, maar Oxford (1990:145–6) wys daarop dat taalaanleerders samewerkingstrategieë klaaglik onderbenut. Die *werk saam met ander*-strategiekategorie bied aan taalaanleerders twee strategieë wat interaksie met ander partye verg (Oxford 1990:147), naamlik *werk saam met jou portuurgroep* en *werk saam met vaardige gebruikers van die nuwe taal*.

5.2.2.1 *Werk saam met jou portuurgroep*

Om saam met 'n gereelde leermaat in die taalaanleerklaskamer of in 'n leerpaar of studiegroep te werk, kan volgens Oxford (1990:147) taalvaardighede bevorder. Xu en Liu (2023:14) se tolkdeelnemers het gesonde verhoudings met hulle klasmaats opgebou.

Dit is 'n veelseggende aspek van tolkopleiding om terugvoer by eweknieë te kry (Mathews e.a. 2023:443). Tolke moet spanwerk hoog op prys stel en met eweknieë sosialiseer ten einde leer as 'n sosiale en kommunikatiewe proses te begryp (Arumí en Esteve 2006:174). Tydens portuurleer beweer Holewick (2020:133) tolke kan tolkaanleerkwessies met eweknieë of vriende bespreek en die tolkhandeling saam met ander studente oefen. Chen (2014:122) benadruk dat haar tolkdeelnemers vir mekaar toesprake gee om te tolk en daarna riglyne vir verbetering en terugvoer oor taalvlotheid bied. Hulle neem vir mekaar toesprake op en ontmoet elke Dinsdagaand.

Dit is 'n beduidende element van tolke se gedragskode¹⁰ en interpersoonlike bevoegdheid om hulle tolkkollegas te ondersteun. Dit behels om gesonde interpersoonlike verhoudings op te rig (Çoban en Albiz Telci 2016:124) en om tolkkabine-etiket ("booth manners") tydens simultane tolking te handhaaf (byvoorbeeld deur nie sterk parfuum te dra of aanhoudend op 'n rekenaar te tik nie). Deelnemers aan Mathews e.a. (2023:443) reken boonop dit is nuttig vir tolkkollegas om saam op 'n WhatsApp-groep te wees sodat hulle terugvoer oor werksverrigting kan gee en kennisgapings kan aanspreek.

Hetsy hulle vryskut werk of permanent aangestel is, moet tolke leer om saam met ander rolspelers betrokke by die tolkproses te werk (Horváth 2012:53). Volgens Chen (2014:150) moet tolke saamwerk met kliënte om hulle behoeftes en verwagtinge te identifiseer, toewyding te toon en hulle vertrouwe te wen. Hierbenewens moet tolke saam met die projekbestuurder (waar van toepassing) en die sprekers (waar moontlik) werk (Horváth 2012:53). Sprekers besef dikwels nie dat hulle getolk word nie; interaksie met hulle kan egter help om hierdie wanpersepsie reg te stel (Kosman 2021:105).

Interprofessionele onderrig speel ook 'n funksionele rol tydens samewerking. Dit bepaal soos blyk uit Hlavac, Harrison en Saunders (2022:111) en Krampe, Fabry en Langer (2022:6) dat lede van verskeie professionele beroepe of dissiplines – byvoorbeeld 'n tolk en 'n dokter – saam, by en van mekaar leer om samewerking te bevorder en mekaar se werk te begryp. Hlavac e.a. (2022:134) en Krampe e.a. (2022:1) slaan ag daarop dat samewerking met tolke as professionele leeraktiwiteit geprioritiseer moet word, veral in die gesondheidsorgkonteks. Interprofessionele onderrig bemoontlik ervaringsleer waarin tolke enersyds insig verkry in die take en werksaamhede van ander beroepe, en andersyds leer hoe om doeltreffend saam met hulle te werk. In tolking word die portuurgroep dus veel breër as in taalaanleer deurdat dit 'n diverse span professionele rolspelers insluit.

5.2.2.2 Werk saam met vaardige gebruikers van die nuwe taal

Taalaanleerders word aangemoedig om saam met moedertaalsprekers of ander vaardige doeltaalgebruikers te werk (Oxford 1990:147). In Chen (2014:121) se studie het tolke hulle taalbevoegdheid verbeter deur tyd saam met moedertaalsprekers van Engels (die B-taal) te spandeer.

Ngoc, Truc, Huynh, Ngoc en Thien (2022:85) het 'n opname gedoen waarin tolke aangedui het dat hulle gesprekke met vreemdetalaalsprekers voer om taalbevoegdheid te bevorder. Setton en Dawrant (2016a:76) bevestig dat tolke dikwels daaglik of weeklik kontak met moedertaalsprekers van hulle werkstale maak. Soos in Albl-Mikasa (2013:24) geopper, kan gesprekke met vaardige C-taalgebruikers (sprekers van die tolk se derde werkstale) oor aandete gevoer word, want *al* die tolk se werkstale moet onderhou word. Deelnemers aan Chen (2014:124) se studie verduidelik dat hulle tolkollegas vir hulle aanlyn video's oplaai waarna hulle kan luister en as oefenmateriaal kan benut.

Om die taalaanleerder aan te spoor om die sone van proksimale ontwikkeling (sien 2.2.2) te oorbrug, bied die meer bevoegde ander verskeie soorte ondersteuning (Oxford 2017:67). Vygotsky (1978) postuleer dat 'n taalaanleerder al hoe minder bemiddeling van die meer bevoegde ander nodig het namate hulle hul eie innerlike spraak ontwikkel – hulle steun dus minder op steiering. Hulp funksioneer as steiering wanneer dit beskikbaar is op die tydstip wanneer die taalaanleerder dit nodig het, en dit verwyder word sodra dit nie meer nodig is nie. Setton en Dawrant (2016b:11) bevestig die tolkopleier kan as 'n meer bevoegde ander geraadpleeg word deur byvoorbeeld probleme saam met tolkstudente op te los en hulle sone van proksimale ontwikkeling te prikkel.

Professionele tolke is volgens Mathews e.a. (2023:440) geneig om samewerkingsgeleenthede met ander professionele persone te bewerkstellig deur ondervinding onder toesig in gespesialiseerde instellings op te doen. Dit word geklassifiseer as selfgerigte leer wanneer tolke beskikbare ondersteuning en toesighouding met 'n gevoel van verantwoordelikheid en aanspreeklikheid hanteer (Zhong 2008:219). Mentorskap kan 'n betekenisvolle bydrae tot lewenslange tolkaanleer lewer deur tolkbevoegdheid te verskerp (Moore 2020:41). Aldus Pearce en Napier (2010:60) stimuleer mentorskap lewenslange leer, refleksie en probleemoplossing.

Veral in die Suid-Afrikaanse konteks is mentorskap 'n belangrike aspek van vaardigheidsontwikkeling en -verfyning vir nuwe én gesoute tolke (Marais 2008:58). Dit laat tolke toe om ander tolke se werk waar te neem, met hulle mentor oor enige waargenome aspekte gesprek te voer, en vrae te vra (Bentley-Sassaman 2009:66). Mentorskap is voordelig vir die tolk wat gementor word én vir die mentor (Pearce en Napier 2010:72). Interpersoonlike verhoudings

bevat inherente spanning, en dus moet strategieë bedink word om dié spanning te lenig (Hoekman 2021:44). Hierdie strategieë kan mentors en gementordes ondersteun om beter te kommunikeer, van mekaar te leer en hulle doelwitte te verwesenlik. Samewerking met “vaardiger” rolspelers hou dus in tolking verband met vaardige taalgebruikers soos in taal-aanleer, maar ook mentorskap.

5.2.3 *Empatiseer met ander*

Empatie, ’n pertinente komponent van emosionele intelligensie (sien 2.1.2), behels die vermoë om jouself in ander se skoene te plaas om hulle uitkyk op die wêreld beter te verstaan. Empatie is ooglopend in twee van die sosiale tolkstrategieë in Van der Merwe (2025) se tabel: *aanpassing* en *persoonlike assosiasie en betrokkenheid*. *Empatiseer met ander* was boonop die gewildste kategorie sosiale strategieë onder tolke in Chiang en Villareal (2013:159) se ondersoek.

Empatie is belangrik vir suksesvolle kommunikasie in enige taal, maar is somtyds moeilik om te bereik (Oxford 1990:146). Empatiese begrip kan voldoende met behulp van Oxford (1990:147) se twee taalaanleerstrategieë ontwikkel word, naamlik *ontwikkel ’n kulturele begrip* en *word bewus van ander se gedagtes en gevoelens*.

5.2.3.1 Ontwikkel ’n kulturele begrip

Taalaanleerders bevorder empatie deur oor ’n ander persoon se kultuur te leer en hulle verband met die kultuur te probeer begryp (Oxford 1990:147) – kenmerkend van sosiokulturalisme (2.2.2). Chiang en Villarreal (2013) dui op *probeer leer oor Engelse sprekers se kultuur* as ’n gebruiklike taalaanleerstrategie onder tolke.

Nida (2012:44) beweer taal is die mees gesofistikeerde stel gewoontes binne enige kultuur. Dit weerspieël kultuur en bied toegang daartoe; en funksioneer, soos kultuur, as ’n nielineêre stelsel omdat dit onvas, onvoorspelbaar en voortdurend veranderend is. Om Nida (2012:50) direk aan te haal:

The crucial problems of effective interlingual communication are not primarily linguistic, but sociolinguistic, because it is in the blend of language and culture [...] that the real significance of translation and interpretation can be best understood [...].

Die fokus verskuif dus vanaf taalreëls na taal-in-konteks. Betekenis verskil op grond van tyd en konteks, wat deur middel van taal uitgedruk word. Gustafsson, Norström en Fioretos (2013:189) stem saam dat taal nooit kultureel neutraal kan wees nie.

Tolke moet kennis dra van die ander kulture en gebruike wat met hulle werkstale verband hou (Mellinger 2022:54). Kulturele bevoegdheid vorm deel van kommunikatiewe bevoegdheid (soos in 2.1.1 aangeraak) en behels die vermoë om kennis oor ’n bron- en doeltaalkultuur te kombineer ten doel om ’n aanvaarbare doeltekstoplossing te bewerkstellig (Olalla-Soler 2015:94). Tolke moet ’n uitgebreide kulturele bevoegdheid opbou, oopkop wees en kulturele veranderinge kan volg.

Kommunikasie met ’n tolk word altyd as interkulturele kommunikasie getipeer (Chen 2007:540). Interkulturele kommunikasie verskaf ’n perspektief op die rol van ’n tolk as kulturele skakel (“cultural broker”) en proaktiewe bemiddelaar teenoor ’n leikanaal (Butow e.a. 2010:238) –

sien 5.1. Tolke moet kulturelekonteksgebonde boodskappe in 'n ontmoeting tussen mense met wisselende verwysingsraamwerke en voorafkennis oordra (Gustafsson e.a. 2013:200). Hulle moet op 'n talige en kulturele vlak kan “improviseer” om te verseker dat die produk terselfdertyd duidelik én toereikend (“adequate”) is (Lesch 2004:257). Om Lesch (2004:257) direk aan te haal: “A translation will be judged by the degree to which it meets the recipients’ experience and capacity to decode it.” Dit plaas die klem op die ontvangers se ervaring van die tolkbeurt as 'n maatstaaf van gehalte.

Langtermynstrategieë word deur Chen (2007:533) as noodsaaklik geag om tolke se interkulturele bewustheid en ontvanklikheid (“open-mindedness”) te verbeter. Vertalers moet strategieë aanleer om as skakel tussen verskillende kulture onder 'n spesifieke kommunikatiewe doelwit te dien (Olalla-Soler 2015:87). Die gesondheidsorgtolke in Butow e.a. (2010:238) se studie het opgemerk dat sommige pasiënte se kultuur van passiwiteit en diep respek vir die dokter hulle ontmoedig om vrae te vra, wat begrip van hulle mediese toestand in gedrang bring. Hierdie tolke het ook afgelei dat die term *kanker* kultureel onvanpas is, aangesien dit in die ontvangerkultuur onvermydelik met die dood geassosieer word. Sodoende het die tolke eerder die eufemisme *tumor* geraadpleeg en geëksplisiteer om die erns van die toestand te beklemtoon. Hierdie strategiese keuse illustreer dat die tolk, met behulp van empatie, die boodskap binne die ontvanger se leefwêreld plaas.

5.2.3.2 Word bewus van ander se gedagtes en gevoelens

Oxford (1990:147) postuleer dat taalaanleerders ander mense se gedrag as uitdrukkings van hulle gedagtes en gevoelens waarneem en – wanneer toepaslik – daaroor uitvra.

Vertalers en tolke moet oor die nodige empatiese vermoë beskik om sprekers se gedagtes en gevoelens te verstaan (Çoban en Albiz Telci 2016:120). Dit stel hulle in staat om kommunikasie tussen mense en situasies oor tale en 'n verskeidenheid kulture heen te verstaan en versnel. Olalla-Soler (2015:100) beskryf kulturele empatie as die vermoë om begrip te hê vir die gevoelens, denkpatrone en gedrag van verskillende kultuurgroepe. 'n Empatiese verhouding met kliënte is byvoorbeeld belangrik omdat dit die tolk toelaat om die kliënt se emosies te verstaan en te deel (Roberts 2015:8).

Skakeltolke monitor tipies ander persone in die interaksie se gedrag, aangesien dit betekenisvol kan wees of werkverrigting kan belemmer (Herring 2018:251). Dit help die kommunikasie van betekenis aan wanneer ander mense se emosionele toestand gemonitor word. Albl-Mikasa (2013:25) gee die volgende raad vir tolke: “Develop a sense of how to enter the head of the speaker and read between the lines [...] so that the audience gets a clear picture of the intended utterance.” Hierdie raad bepaal dat tolke boodskappe uit die perspektief van ontvangers se leefwêreld moet herkonstrueer.

In Chen (2014:142) se studie het 'n kliënt gedreig om selfdood te pleeg. Die tolk het toe nagelaat om die polisie se uitings te tolk en het liewer empatie getoon en direk met die kliënt in gesprek getree. Verder kan daar uiteraard met tolkkollegas geëmpatiseer word: Nog 'n deelnemer in Chen (2014:146) het “'n slegte dag” ervaar, waarop die tolkkollega empatie getoon het deur hulle elke vyftien minute eerder as elke halfuur af te los.

Ivars en Calatayud (2013:13) waarsku egter dat empatie in tolking nie moet oorspoel na emosionele betrokkenheid nie. Horváth (2012:49) en Roberts (2015:76) vestig aandag daarop dat tolke nie te betrokke by die gespreksdeelnemers in die interaksie moet raak nie, omdat dit 'n wanbegrip van tolke se rol tot gevolg kan hê. Deelnemers aan Roberts (2015:76) se studie moes emosionele afstand van kliënte en hulle probleme probeer kry, want hulle het vir saamrygeleenthede gevra of die tolke op Facebook uitgenooi. Tolke se gedragskode behoort as beskerming teen hierdie risiko's te funksioneer. Empatie het dus belangrike grense in tolking wat nie in dieselfde mate vir taalaanleer geld nie.

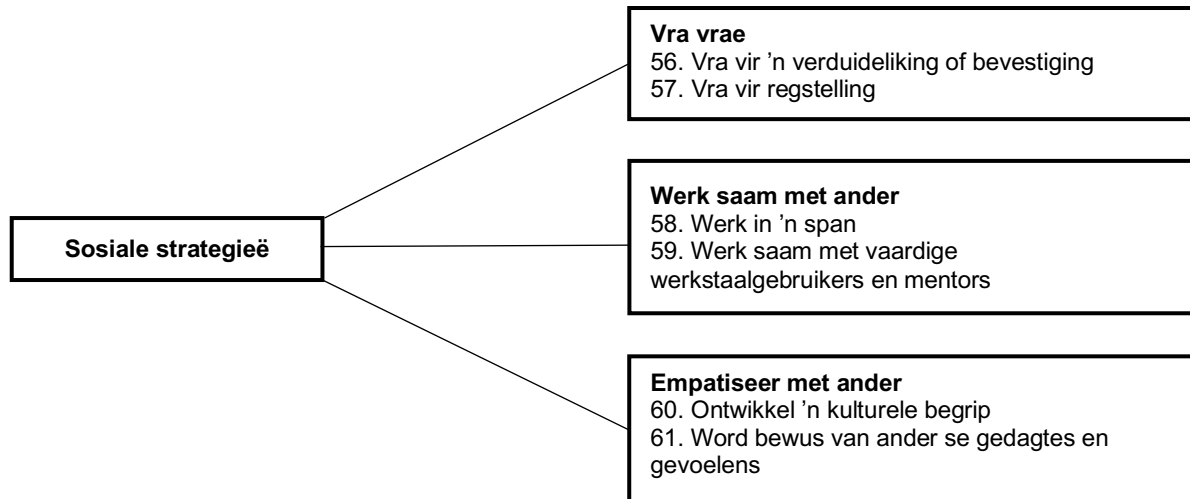
5.3 Die skep van sosiale tolkaanleerstrategieë uit taalaanleerstrategieë

In *vra vrae*, die eerste kategorie sosiale strategieë vir taalaanleer, is dit duidelik dat tolke ter wille van kommunikatiewe doeltreffendheid direkte teksgerigte versoeke en nuweergawes aan gespreksdeelnemers kan rig in die vorm van herhalings, herformulerings, verduidelikings, bevestigings en spraakstylaanpassings. Hierdie strategie beklemtoon die belang van suksesvolle kommunikasie in tolking en word ingesluit as *vra vir 'n verduideliking of bevestiging*. Dit verteenwoordig die ses-en-vyftigste strategie in die nuutgeskepte tolkaanleerstrategie-model. Insgelyks is die volgende strategie, *vra vir regstelling*, 'n teksgerigte nuweergawe wat as die sewe-en-vyftigste strategie ingesluit word omdat dit in uiterste gevalle in die praktyk (met sprekers of tolkollegas) gebruik kan word om verleentheid te vermy. Dit kan ook in die klaskamer (met tolkopleiers of eweknieë) benut word om oor vertaalkeuses na te dink. Dit vervul duidelik 'n bykomende funksie teenoor taalaanleer: selfbeskerming.

In *werk saam met ander*, die tweede kategorie sosiale strategieë vir taalaanleer, is dit ooglopend uit die bespreking van die eerste strategie *werk saam met jou portuurgroep* dat tolke saam met talle rolspelers soos tolkollegas, sprekers, kliënte en projekbestuurders werk. Om die fundamentele aard van spanwerk weer te gee, word dié strategie as *werk in 'n span* herskep en as die agt-en-vyftigste strategie ingesluit. Dit verbreed die aard van die rolspelers saam met wie tolke kan werk. Die tweede strategie, *werk saam met vaardige gebruikers van die nuwe taal*, is ter sake tydens gesprekvoering met sprekers van die tolk se werkstale, asook samewerking met mentors. Hierdie tolkaanleerstrategie voeg dus 'n nuwe dimensie tot die oorspronklike taalaanleerstrategie by en word as *werk saam met vaardige werkstaalgebruikers en mentors* herskep – dit is die nege-en-vyftigste strategie.

In *empatiseer met ander*, die laaste kategorie sosiale strategieë vir taalaanleer, argumenteer ons dat *ontwikkel 'n kulturele begrip* belangrik vir tolke is omdat hulle kulturele bevoegdheid moet opbou en as kulturele skakel moet kan dien om die ontvangers eerste te plaas. Dit verteenwoordig dan die sestigste tolkaanleerstrategie in die model. Die laaste taalaanleerstrategie in Oxford (1990) se model is, *word bewus van ander se gedagtes en gevoelens*. Tolke is geneig om ander partye in die interaksie se gedrag en emosionele toestand te monitor, byvoorbeeld kliënte, tolkollegas en die spreker(s). Hiervolgens pas tolke hulle eie gedrag of tolkbeurte soos nodig met behulp van empatie aan, hoewel dit nie moet oorspoel na emosionele betrokkenheid nie. Dié strategie word as *word bewus van ander se gedagtes en gevoelens* met 'n nuwe dimensie ingesluit – dit verteenwoordig die een-en-sestigste en laaste tolkaanleerstrategie in Van der Merwe (2025) se tolkaanleerstrategiemodel.

Die tolkaanleerstrategiemodel bevat dus ses sosiale strategieë in drie kategorieë, naamlik *vra vrae*, *werk saam met ander* en *empatiseer met ander* – elkeen met twee strategieë. Dit word soos volg visueel uitgebeeld:



Figuur 4. Van der Merwe (2025) se diagram van sosiale strategieë

Die nuutgeskepte sosiale strategieë en volledige model kan in Addendum A beskou word.

6. Bespreking van bevindinge

In hierdie afdeling word die nuutgeskepte affektiewe en sosiale strategieë as twee van die drie indirekte strategiesoorte in Van der Merwe (2025) se tolkaanleerstrategiemodel gedefinieer.

Van der Merwe (2025:189) het die volgende definisie van affektiewe tolkaanleerstrategieë geskep:

Affektiewe tolkaanleerstrategieë word voor, tydens en ná die tolktaak (en lewenslank) gebruik om op interne affektiewe faktore in tolking – hoofsaaklik angs, motivering en selfvertroue – ter verbetering van houdingsbevoegdheid toe te spits. Dit stel tolkaanleerders in staat om 'n lae affektiewe filter te handhaaf indien hulle angsvlak laag en hulle motiverings- en selfvertrouevlak hoog bly. Sodoende word die tolk se emosionele intelligensie opgebou.

Voorts word 'n definisie vir elke individuele strategie in die drie kategorieë affektiewe tolkaanleerstrategieë verskaf.

Verlaag jou angsvlak

1. Gebruik asemhalings- en ontspanningstegnieke: Gebruik asemhalingstegnieke (byvoorbeeld deur diep in te asem, van 1 tot 12 te tel, en stadig uit te asem) en ontspanningstegnieke (byvoorbeeld 20 minute se meditasie) om angs te bestuur.
2. Gebruik musiek: Luister na musiek as 'n manier om angs te bestuur.
3. Gebruik humor: Gebruik humor om angs te bestuur deur byvoorbeeld grappe te maak, te lag en te glimlag.

Motiveer jouself

4. Gebruik positiewe selfgesprek: Gebruik positiewe selfgesprek deur byvoorbeeld twee minute voor 'n uitdagende tolktaak vir jouself te sê *ek is die beste persoon vir die taak*.
5. Loop oordeelkundige risiko's: Evalueer jou potensiaal om tolktake uit te voer en druk jouself om risiko's met goeie oordeel te neem.
6. Beloon jouself: Beloon jouself vir besonder goeie of uitdagende tolkwerkverrigting met jou gunstelingaktiwiteite, deur byvoorbeeld vis te vang, videospeletjies te speel of 'n rustige maaltyd te geniet.

Neem jou emosionele temperatuur

7. Luister na jou liggaam: Skenk aandag aan tekens wat deur jou liggaam gegee word, hetsy negatief (soos vrees en angs wat óf uitgeblokkeer, óf gevoel moet word) of positief (soos plesier en waardering) en beoefen selfsorg daarvolgens deur byvoorbeeld genoeg te slaap, voedingstofryke kos te eet, fisiese oefening te doen, ensovoorts.
8. Gebruik 'n kontrolelys: Gebruik 'n kontrolelys om gevoelens en houdings oor tolking in die algemeen asook spesifieke tolktake te ontdek, te evalueer, en vir ingeligte besluitneming te verwerk deur byvoorbeeld in die vervolg nie tolkgeleenthede met kindermishandeling- of geweldsake te aanvaar nie.
9. Hou 'n tolkdagboek: Skryf in 'n dagboek om die affektiewe filter te verlaag en van emosioneel belaaide geleenthede te ontkoppel deur byvoorbeeld kliënte se stories neer te skryf en daarna weg te gooi.
10. Bespreek jou gevoelens met jou ondersteuningsnetwerk: Praat met jou sosiale ondersteuningsnetwerk soos tolkkollegas (veral vir ontlading), familie, vriende, rolspelers in die tolkproses (soos 'n projekbestuurder) en professionele sielkundiges (indien nodig) om gevoelens oor tolking te ontdek en uit te druk.

Die laaste strategiesoort waaroor daar verslag gelewer is, is sosiale tolkaanleerstrategieë, wat Van der Merwe (2025:206) soos volg definieer:

Sosiale tolkaanleerstrategieë word voor, tydens en ná die tolktaak (en lewenslank) gebruik om op eksterne sosiale faktore in tolking – hoofsaaklik empatie en sosiale vaardighede – ter verbetering van kommunikatiewe en interpersoonlike bevoegdheid toe te spits. Dit stel die tolkaanleerder in staat om nuweergawes te produseer, saam met ander te werk en empaties om te gaan. Sodoende word die tolk se emosionele intelligensie opgebou.

Voorts word 'n definisie vir elke individuele strategie in die drie kategorieë sosiale tolkaanleerstrategieë verskaf.

Vra vrae

1. Vra vir 'n verduideliking of bevestiging: Vra 'n ander party om te herhaal, te herformuleer, te verduidelik, hulle gedrag of spraakstyl te verander (byvoorbeeld stadiger of harder te praat), of te bevestig of 'n spesifieke uiting korrek is (byvoorbeeld om te bevestig of 'n kliënt uitstaande bekommernisse het).

2. Vra vir regstelling: Vra vir 'n ander party soos die spreker (wanneer toepaslik), 'n tolkollega, 'n eweknie of die tolkaanbieder om jou reg te help (met byvoorbeeld jou uitspraak van iemand se naam).

Werk saam met ander

3. Werk in 'n span: Werk saam met jou tolkollegas en eweknieë deur byvoorbeeld op Dinsdae met 'n taalmaat te ontmoet, en saam met ander rolspelers soos sprekers, kliënte en projektebestuurders deur byvoorbeeld interprofessionele onderrig te beoefen.
4. Werk saam met vaardige werkstaalgebruikers en mentors: Werk saam met vaardige gebruikers van jou werkstale deur byvoorbeeld gesprekke met hulle oor aandete te voer, en mentors deur byvoorbeeld onder toesighouding van 'n meer ervare tolk te werk.

Empatiseer met ander

5. Ontwikkel 'n kulturele begrip: Probeer empatie met 'n ander persoon hê deur ontvanklik te wees, oor jou werkstale se kulture te leer, die ander persoon se verband met die kultuur te probeer verstaan en daarvolgens kulturele aanpassings te maak, deur byvoorbeeld die woord *kanker* met die eufemisme *tumor* te vervang.
6. Word bewus van ander se gedagtes en gevoelens: Word bewus van ander partye soos kliënte, tolkollegas en sprekers se gedrag en emosionele toestand en tree daarvolgens op, deur byvoorbeeld direk met 'n kliënt met selfdoodneigings te praat of korter tolkbeurte vir jou tolkollega op 'n slegte dag te gee.

7. Slot

Hierdie artikel is die laaste van 'n drieluik wat verslag gelewer het van 'n ondersoek na die skep van tolkaanleerstrategieë uit taalaanleerstrategieë. Die eerste artikel het oor geheue- en kompensasiestategieë gehandel, die tweede oor kognitiewe en metakognitiewe strategieë, en hierdie een oor affektiewe en sosiale strategieë. Prosesgerigte tolkopleiding, saam met die gepaardgaande begrippe en ontwikkelings (soos emosionele intelligensie), asook Oxford (1990) se taalaanleerstrategiemodel, het die teoretiese raamwerk gevorm waarbinne die wisselwerking tussen die twee velde en die potensieel waardevolle strategieë uitgelig is. In plaas daarvan om taalaanleer en tolking as studieverde te skei, bied die toepassing van taalaanleerstrategieë op tolking 'n geïntegreerde raamwerk waarbinne tolkaanleerders hulle leerproses doelgerig kan bestuur. Data-insameling en -ontleding het parallel plaasgevind, en die tersaaklike beperkings is dienooreenkomstig aangespreek.

Met die wisselwerking tussen affektiewe taalaanleerstrategieë en prosesgerigte tolkopleiding is affektiewe faktore in tolking beklemtoon met verwysing na die affektiewefilterhipotese en die drie hoofkategorieë ter sprake, naamlik angs, motivering en selfvertroue. Drie kategorieë affektiewe tolkaanleerstrategieë met 10 strategieë is daargestel: *verlaag jou angsvlak, motiveer jouself en neem jou emosionele temperatuur*.

Met die wisselwerking tussen sosiale taalaanleerstrategieë en prosesgerigte tolkopleiding is daar toegespits op sosiale faktore in tolking met inagneming van sosiale bevoegdheid as deel van emosionele intelligensie, die rol van die tolk en tolking as interaksie. Drie kategorieë

sosiale tolkaanleerstrategieë met ses strategieë is geskep: *vra vrae, werk saam met ander en empatiseer met ander*.

Uiteindelik word die gevolgtrekking gemaak dat 'n tolkaanleerstrategiemodel in 'n groot mate uit affektiewe en sosiale taalaanleerstrategieë geskep kan word omdat Oxford (1990) se 16 affektiewe en sosiale taalaanleerstrategieë ná noukeurige bespreking in 16 affektiewe en sosiale tolkaanleerstrategieë herskep is. Een-en-sestig strategieë word in die volledige tolkaanleerstrategiemodel verteenwoordig. Leerders kan geleidelik aan hierdie tolkaanleerstrategieë bekendgestel word en deur middel van oefening leer om dit selfstandig toe te pas. Die affektiewe en sosiale strategieë spesifiek kan byvoorbeeld in mentorskap- of portuurleerprogramme ingebed word.

Een van die vele moontlike rigtings vir toekomstige navorsing wat uit hierdie studie kan voortvloei, is om 'n eksperiment uit te voer waar die model binne 'n konteks (soos Suid-Afrika met taalkombinasie Afrikaans/Engels) gesitueer word ten einde te bepaal watter strategieë op watter leerstadium gebruiklik is, en wat dit van tolkaanleerders se vaardighede (soos emosionele intelligensie) aandui. Ons hoop die bevindinge van Van der Merwe (2025) se studie lewer 'n waardevolle bydrae tot toekomstige navorsing oor tolkopleiding, leerstrategieë en die dinamiese wisselwerking tussen tolking en taalaanleer – twee uiteenlopende dog nou verwante dissiplines binne die toegepaste taalkunde.

Bibliografie

Aguirre Fernández Bravo, E. 2019. Interpreter role (self-)perception: A model and an assessment tool. *Revista de Llengua i Dret Journal of Language and Law*, 71:62–72.

Ahrens, M., M. Albl-Mikasa en C. Sasse (reds.). 2012. *Dolmetschqualität in Praxis, Lehre und Forschung. Festschrift für Sylvia Kalina*. Tübingen: Narr.

Albl-Mikasa, M. 2012. The importance of being not too earnest: A process- and experience-based model of interpreter competence. In Ahrens, Albl-Mikasa en Sasse (reds.) 2012.

—. 2013. Developing and cultivating expert interpreter competence. *The Interpreters' Newsletter*, 18:17–34.

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-Jarf, R. 2021. Teaching interpreting for tourism purposes. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 3(13):17–26.

Álvaro Aranda, C., R.L. Gutiérrez en S. Li. 2021. Towards a collaborative structure of interpreter-mediated medical consultations: Complementing functions between healthcare interpreters and providers. *Social Science and Medicine*, 269:1–9.

- Angelelli, C.V. 2006. Designing curriculum for healthcare interpreting education: A principles approach. In Roy (red.) 2006.
- Arabski, J. en A. Wojtaszek (reds.). 2011. *Individual differences in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- Arumí, M. en O. Esteve. 2006. Using instruments aimed at self-regulation in the consecutive interpreting 1 classroom: two case studies. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 3(2):158–89.
- Bendazzoli, C. en J. Pérez-Luzardo. 2022. Theatrical training in interpreter education: A study of trainees' perception. *The Interpreter and Translator Trainer*, 16(1):1–18.
- Bentley-Sassaman, J. 2009. The experiential learning theory and interpreter education. *International Journal of Interpreter Education*, 1(1):62–7.
- Benzehaf, B. 2021. Language learning strategies reported by successful English language learners. *Journal of Applied Language and Culture Studies*, (4):143–60.
- Beylard-Ozeroff, A., J. Kralova en B. Moser-Mercer (reds.). 1998. *Translators' strategies and creativity. Selected papers from the 9th International Conference on Translation and Interpreting, Prague, September 1995*. Amsterdam: John Benjamins.
- Biasetti, G. 2016. Benefits of an interpretation course for foreign language learning and development. *Hispania*, 99(4):615–34.
- Bolaños-Medina, A. en J.L. Núñez. 2022. Autonomy support, critical thinking, and motivation as key predictors of translator trainees' strategic competence. *Across Languages and Cultures*, 23(2):131–47.
- Bontempo, K. en J. Napier. 2011. Evaluating emotional stability as a predictor of interpreter competence and aptitude for interpreting. *Aptitude for Interpreting*, 13(1):85–105.
- Bower, K. 2015. Stress and burnout in video relay service (VRS) interpreting. *Journal of Interpretation*, 24(1):1–16.
- Bruno, L. en A. Iborra Cuéllar. 2022. Two years follow up study on an ad hoc telephone interpreters' emotional regulation program. *International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 11:1–10.
- Burns, J. 2010. Stress busters for interpreters (and everyone else). *The ATA Chronicle*, Junie:24–7.
- Butow, P.N., E.S. Lobb, M. Jefford, D. Goldstein, M. Eisenbruch, A. Girgis, M. King, M. Sze, L. Aldridge en P. Schofield. 2010. A bridge between cultures: Interpreters' perspectives of consultations with migrant oncology patients. *Supportive Care in Cancer*, 20(2):235–44.
- Cañada, M.D. en M. Arumí Ribas. 2012. Self-regulating activity: Use of metacognitive guides in the interpreting classroom. *Educational Research and Evaluation*, 18(3):1–20.

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.

Chen, J. 2007. Strategies for abating intercultural noise in interpreting. *Meta*, 52(3):529–41.

Chen, T. 2023. The interplay between psychological well-being, stress, and burnout: Implications for translators and interpreters. *Heliyon*, 9(8):1–6.

Cheng, S. 2022. Exploring the role of translators' emotion regulation and critical thinking ability in translation performance. *Frontiers in Psychology*, 13:1–10.

Chiang, Y. 2010. Foreign language anxiety and student interpreters' learning outcomes: Implications for the theory and measurement of interpretation learning anxiety. *Meta*, 55(3):589–601.

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.

Chouc, F. en J.M. Conde. 2016. Enhancing the learning experience of interpreting students outside the classroom: A study of the benefits of situated learning at the Scottish parliament. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(1):92–106.

Çoban, F. en Ü. Albiz Telci. 2016. The role and importance of emotional intelligence in the acquisition of translation skills and translator training: Does a translator or interpreter need emotional intelligence? *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences Year*, 2(2):118–25.

Cohen, A.D. 2011. *Strategies in learning and using a second language*. 2de uitgawe. Londen, New York: Routledge.

Cohen, A.D., P. Gu, M. Nyikos, L. Plonsky, V. Harris, P. Gunning, I.K. Wang, M. Pawlak, Z. Gavriilidou, L. Mitits, J.M. Sykes en X. Gao. 2023. Tangible insights on the strategizing of language learners and users. *Language Teaching*, 56(3):313–32.

Creswell, J.W. en J. Creswell Báez. 2023. *30 Essential skills for the qualitative researcher*. 2de uitgawe. Los Angeles, Londen: Sage.

Crezee, I., D. Atkinson, R. Pask, P. Au en S. Wong. 2015. Teaching interpreters about self-care. *International Journal of Interpreter Education*, 7(1):74–83.

Davidson, B. 2000. The interpreter as institutional gatekeeper: The social-linguistic role of interpreters in Spanish-English medical discourse. *Journal of Sociolinguistics*, 4(3):379–405.

Del Mar Haro-Soler, M. 2018. Self-confidence and its role in translator training: The students' perspective. In Lacruz en Jääskeläinen (reds.) 2018.

Doğan, A., M. Arumí Ribas, B. Mora-Rubio en M. Cat. 2009. Metacognitive tools in interpreting training: a pilot study. *Journal of Faculty of Letters*, 26(1):69–84.

Dörnyei, Z. 2005. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Z. en S. Ryan. 2015. *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.

Du, B. 2024. Dealing with emotionally challenging cases in public service interpreting: Interpreter experience and the need for self-care training. *FITISPos International Journal*, 11(1):112–24.

Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ferdowsi, S. en M.H. Razmi. 2022. Examining associations among emotional intelligence, creativity, self-efficacy, and simultaneous interpreting practice through the mediating effect of field dependence/independence: A path analysis approach. *Journal of Psycholinguistic Research*, 51:255–72.

Ferrari, M. (red.). 2001. *The pursuit of excellence through education*. New York: Routledge.

Ferreira, A. en J.W. Schwieter (reds.). 2022. *Introduction to Translation and Interpreting Studies*. New Jersey: Wiley Blackwell.

Fox, O. 2000. The use of translation diaries in a process-orientated translation teaching methodology. In Schäffner en Adab (reds.) 2000.

Gambrell, S.E. en H. Lesch. 2021. Interpreter training: Devising a model for aptitude testing for simultaneous interpreters. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 61(0):127–49.

Geiling, A., C. Knaevelsrud, M. Böttche en N. Stammel. 2021. Mental health and work experiences of interpreters in the mental health care of refugees: A systematic review. *Frontiers in Psychiatry*, 12:1–18.

Ghaemi, H. en M.A. Bayati. 2022. Structural equation modeling of the relationship between emotional intelligence, burnout and translation competence of experienced translators. *Transactions on Comparative Education*, 4(1):30–42.

Gile, D. 2009. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. 2de uitgawe. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

—. 2021. Risk management in translation: How much does it really explain? *International Journal of Interpreter Education*, 13(1):56–65.

Gjurchevska Atanasovska, K. en N. Mickoski. 2024. Enhancing emotional intelligence in interpreting students: Possibilities and perspectives. *Journal of Contemporary Philology*, 7(1):71–84.

- Griffiths, C. 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.
- Gustafsson, K., E. Norström en I. Fioretos. 2013. The interpreter: A cultural broker? In Schäffner, Kredens en Fowler (reds.) 2013.
- Hale, S.B. 2007. *Community interpreting*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hancox, J.A., C.F. McKiernan, A.L. Martin, J. Tomas en J.I. MacArtney. 2023. The emotional effects on professional interpreters of interpreting palliative care conversations for adult patients: A rapid review. *Palliative Medicine*, 37(7):931–46.
- 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.
- Herring, R.E. en M. Walczyński. 2024. Emotions, stress and related phenomena in public service interpreter and translator education and training. *FITISPos International Journal*, 11(1):9–27.
- Hlavac, J., C. Harrison en B. Saunders. 2022. Interprofessional education in interpreter training. *Interpreting*, 24(1):111–39.
- Hoekman, H. 2021. Examining mentorship in the field of sign language interpreting: An application of relational dialectics theory. MA-verhandeling, Kollege vir Liberale Kunste, Rochester Instituut vir Tegnologie.
- Holewick, K. 2020. Peer feedback and reflective practice in public service interpreter training. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 6(2):133–59.
- Holmgren, H., H. Søndergaard en A. Elklit. 2003. Stress and coping in traumatized interpreters: A pilot study of refugee interpreters working for a humanitarian organization. *Intervention*, 1(3):22–7.
- Horváth, I. 2007. Autonomous learning: What makes it work in postgraduate interpreter training? *Across Languages and Cultures*, 8(1):103–22.
- . 2012. *Interpreter behaviour: a psychological approach*. Boedapest: Hang Nyelviskola Bt.
- Horváth, I. en C. Kálmán. 2021. Motivational disposition of translation and interpreting graduates. *The Interpreter and Translator Trainer*, 15(3):287–305.
- Hsieh, E. 2007. Interpreters as co-diagnosticians: Overlapping roles and services between providers and interpreters. *Social Science & Medicine*, 64(4):924–37.

- Hu, D., B. Chen, M. Tang, X. Zhao en L. Zhao. 2024. Emotional regulation in interpreters revealed by frontal asymmetry of alpha activity. *Current Psychology*, 43:28570–7.
- Hubscher-Davidson, S. 2013. Emotional intelligence and Translation Studies: A new bridge. *Meta*, 58(2):324–46.
- Hurtado Albir, A. 2015. The acquisition of translation competence. Competences, tasks, and assessment in translator training. *Meta*, 60(2):256–80.
- Iacono, K. en H. Pasch. 2023. Facing social, emotional and technological challenges in the virtual interpreting classroom / Enfrentarse a retos sociales, emocionales y tecnológicos en el aula virtual de interpretación. *FITISPos International Journal*, 10(1):45–67.
- Ivars, A.J. en D.P. Calatayud. 2013. Mindfulness training for interpreting students. *Lebende Sprachen*, 58(2):1–25.
- Johnson, J.E. 2016. Effect of mindfulness training on interpretation exam performance in graduate students in interpreting. PhD-proefskrif, Universiteit van San Francisco.
- Kalina, S. 2005. Quality assurance for interpreting processes. *Meta*, 50(2):769–84.
- Kiraly, D.C. 2000. *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. Londen: St. Jerome.
- Korpai, P. 2016. Interpreting as a stressful activity: Physiological measures of stress in simultaneous interpreting. *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*, 52(2):297–316.
- Kosman, M. 2021. Young interpreters' coping strategies – an interview study. *SKASE Journal of Translation and Interpretation*, 14(2):97–111.
- Kozan, M. 2025. Designing a survey on the relationship between interpreting musicality and interpreting quality. Referaat gelewer by die 11de Europese Vereniging vir Vertaalstudies (EST) Voorkongres, 29 Junie 2025: aanlyn.
- Krampe, F., G. Fabry en T. Langer. 2022. Overcoming language barriers, enhancing collaboration with interpreters – an interprofessional learning intervention (Interpret2Improve). *BMC Medical Education*, 22(1):1–9.
- Krashen, S.D. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kurz, I. 2003. Physiological stress during simultaneous interpreting: A comparison of experts and novices. *The Interpreters' Newsletter*, 12:51–67.
- Lacruz, I. en R. Jääskeläinen (reds.). 2018. *Innovation and expansion in translation process research*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Lee, C.K. 2010. An overview of language learning strategies. *ARECLS*, 7:132–52.

- Lesch, H.M. 2004. Societal factors and translation practice. *Perspectives*, 12(4):256–69.
- Li, C. 2010. Coping strategies for fast delivery in simultaneous interpretation. *The Journal of Specialised Translation*, 13:19–25.
- Lin, W. 2013. Why do students learn interpreting at the graduate level? A survey on the interpreting learning motives of Chinese graduate students in BFSU. *Translation and Interpreting Review*, 3:145–69.
- Machimana, P.N.N. en G. Genis. 2022. Language learning strategies of high and low performing second language learners: A socio-cultural perspective. *I-manager's Journal on English Language Teaching*, 12(1):56–69.
- Mackenzie, R. 1998. Creative problem-solving and translator training. In Beylard-Ozeroff, Kralova en Moser-Mercer (reds.) 1998.
- Mahdi, S.S. en W.M. Esmail. 2021. The employment of accents at the training interpreting sessions: Perspectives of Iraqi translation students. *College of Basic Education Researchers Journal*, 17(2):1731–45.
- Maraïs, K. 2008. Training translators in South Africa: First global questions. *Journal for New Generation Sciences*, 6(3):48–60.
- Marković, H. 2017. Kinesics and body language in simultaneous and consecutive interpretation. MA-verhandeling, Josip Juraj Strossmayer Universiteit van Osijek.
- Marks, A. 2012. Participation framework and footing shifts in an interpreted academic meeting. *Journal of Interpretation*, 22(1):1–28.
- Martínez-Gómez, A. 2018. Reshaping language interpreting pedagogy through students' self-perception of their role as ad hoc interpreters. <https://iletc.commons.gc.cuny.edu/reshaping-language-interpreting-pedagogy> (18 November 2023 geraadpleeg).
- 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.
- Mellinger, C.D. 2022. Interpreting. In Ferreira en Schwieter (reds.) 2022.
- Monacelli, C. 2009. *Self-preservation in simultaneous interpreting*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Moore, K. 2020. Cultivating confidence: Embodying self-esteem and self-efficacy in novice signed language interpreters. MA-verhandeling. Oregon: Universiteit van Wes-Oregon.
- Moser-Mercer, B. 2008. Skill acquisition in interpreting: a human performance perspective. *The Interpreter and Translator Trainer*, 2(1):1–28.
- Munday, J. 2016. *Introducing Translation Studies: Theories and applications*. Londen, New York: Routledge.

- Napier, J. 2004. Interpreting omissions: A new perspective. *Interpreting*, 6(2):117–42.
- 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.
- Nida, E. 2012. Sociolinguistics as a crucial factor in translating and interpreting. *Linguistics*, 43–50.
- O'Malley, J.M. en A.U. Chamot. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Olalla-Soler, C. 2015. An experimental study into the acquisition of cultural competence in translator training: Research design and methodological issues. *The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 7(1):86–110.
- Oxford, R.L. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle en Heinle.
- . 2011. Strategies for learning a second or foreign language. *Language Teaching*, 44(2):167–80.
- . 2017. *Teaching and Researching language learning strategies: self-regulation in context*. New York, Londen: Routledge.
- Pawlak, M. 2011. Research into language learning strategies: Taking stock and looking ahead. In Arabski en Wojtaszek (reds.) 2011.
- . 2021. Investigating language learning strategies: prospects, pitfalls and challenges. *Language Teaching Research*, 25(5):817–35.
- Pearce, T. en J. Napier. 2010. Mentoring: A vital learning tool for interpreter graduates. *International Journal of Interpreter Education*, 2(1):58–75.
- Pienaar, M. en E. Cornelius. 2015. Contemporary perceptions of interpreting in South Africa. *Nordic Journal of African Studies*, 24(2):186–206.
- Pöchhacker, F. 2005. From operation to action: Process-orientation in Interpreting Studies. *Volet interpretation*, 50(2):682–95.
- Pöchhacker, F. (red.). 2015. *Routledge encyclopedia of Interpreting Studies*. Londen: Routledge.
- Pöllabauer, S. 2015. Role. In Pöchhacker (red.) 2015.
- Pym, A. 2007. On the social and cultural turn in Translation Studies. In Pym, Shlesinger en Jettmarová (reds.) 2007.
- . 2015. Translating as risk management. *Journal of Pragmatics*, 85:67–80.

Pym, A., M. Shlesinger en Z. Jettmarová (reds.). 2007. *Sociocultural aspects of translating and interpreting*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Qiu, G. 2023. Towards the effects of translators' emotional intelligence and anxiety on their translation quality. *Heliyon*, 9(9):e19276.

Ranjan, R. en A. Philominraj. 2020. Language learning strategies, motivation and gender in foreign language context. *Universal Journal of Educational Research*, 8(9):591–604.

Roberts, G. 2015. Public service interpreters: The emotional and psychological impact of interpreting within public service settings. PhD-proefskrif, Cardiff Universiteit.

Rose, H. 2012. Reconceptualizing strategic learning in the face of self-regulation: Throwing language learning strategies out with the bathwater. *Applied Linguistics*, 33(1):92–8.

Rosiers, A., J. Eyckmans en D. Bauwens. 2011. A story of attitudes and aptitudes? Investigating individual difference variables within the context of interpreting. *Interpreting*, 13(1):53–69.

Roy, C.B. (red.). 2006. *New approaches to interpreter education*. Washington: Gallaudet University Press.

Sawyer, D. 1994. Monitoring processes in conference interpreting: Towards a model for interpreter-trainees. *Meta*, 39(3):433–8.

Schäffner, C. en B. Adab (reds.). 2000. *Developing translation competence*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Schäffner, C., K. Kredens en Y. Fowler (reds.). 2013. *Interpreting in a changing landscape: Selected papers from Critical Link 6*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Setton, R. 1999. *Simultaneous interpretation: a cognitive-pragmatic analysis*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Setton, R. en A. Dawrant. 2016a. *Conference interpreting: a complete course*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

—. 2016b. *Conference interpreting: a trainer's guide*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Shabani, K. 2016. Applications of Vygotsky's sociocultural approach for teachers' professional development. *Cogent Education*, 3:1–10.

Shaw, S., N. Grbić en K. Franklin. 2004. Applying language skills to interpretation student perspectives from signed and spoken language programs. *Interpreting*, 6(1):69–100.

Shaw, S. en G. Hughes. 2006. Essential characteristics of sign language interpreting students. *International Journal of Research and Practice in Interpreting*, 8(2):195–221.

Stake, R.E. 2011. *Qualitative research: Studying how things work*. New York, Londen: Guilford Press.

Stander, M. 2020. The relationship between language learning strategies and language proficiency amongst multilingual L2 students. *Scrutiny* 2, 25(1):86–103.

Thomas, N. en H. Rose. 2018. Do language learning strategies need to be self-directed? Disentangling strategies from self-regulated learning. *TESOL Quarterly*, 53(1):248–57.

Tran, T. T. T. 2025. Students' anxiety levels in interpretation courses at a tertiary institution: How teachers' intervention helps. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9(3):4652–61.

Tyulenev, S. en W. Luo. (reds.). 2024. *The Routledge handbook of Translation and Sociology*. Londen, New York: Routledge.

Van der Merwe, K. 2025. 'n Tolkaanleerstrategiemodel uit taalaanleerstrategieë vir proses-gerigte tolkopleiding. PhD-proefskrif, Universiteit Stellenbosch.

Van Doorslaer, L. en J. McMartin. 2022. Where Translation Studies and the social meet. *Translation in Society*, 1(1):1–14.

Vargas-Urpi, M. 2016. Problems and strategies in public service interpreting as perceived by a sample of Chinese-Catalan/Spanish interpreters. *Perspectives*, 24(4):666–78.

Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.

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

Walczyński, M. 2020. Polish-English certified interpreter's psycho-affectivity. *Półrocznik Językoznawczy Tertium*, 5(1):35–53.

Wang, B. 2015. Bridging the gap. *International Journal of Interpreter Education*, 7(1):65–73.

—. 2018. Exploring approaches to interpreting studies: from semiotic perspectives to multi-modal analysis. *Chinese Semiotic Studies*, 14(2):149–61.

Wang, F., X. Huang, S. Zeb, D. Liu en Y. Wang. 2022. Impact of music education on mental health of higher education students: Moderating role of emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 13:1–10.

Wang, W., Y. Xu, B. Wang en L. Mu. 2020. Developing interpreting competence scales in China. *Frontiers in Psychology*, 11(481):1–16.

Wenden, A.L. 1987. Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. In Wenden en Rubin (reds.) 1987.

Wenden, A.L. en J. Rubin (reds.). 1987. *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Whyatt, B. 2022. Training and pedagogy. In Ferreira en Schwieter (reds.) 2022.
- Wu, Z. 2016. Towards understanding interpreter trainees' (de)motivation: An exploratory study. *The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 8(2):13–25.
- 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.
- Yan, J.X., J. Pan en H. Wang. 2010. Learner factors, self-perceived language ability and interpreting learning. *The Interpreter and Translator Trainer*, 4(2):173–96.
- Yuan, X. 2022. A symbolic interactionist model of interpreter-facilitated communication – key communication issues in face-to-face interpreting. *Frontiers in Communication*, 7:1–10.
- Zhang, Y. 2020. Possible ways to make interpretation teaching more effective. *Journal of Contemporary Educational Research*, 4(7):39–42.
- Zheng, J. 2017. An overview of sociology of translation: Past, present and future. *International Journal of English Linguistics*, 7(4):28–32.
- Zhong, Y. 2008. Teaching translators through self-directed learning. *The Interpreter and Translator Trainer*, 2(2):203–20.
- Zimmerman, B.J. 1986. Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11(4):307–13.
- . 2001. Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective. In Ferrari (red.) 2001.
- . 2008. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1):166–83.
- Zimmerman, B.J. en A. Kitsantas. 1997. Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89(1):29–36.

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 Die term *selfkonsep* verwys na leerders se eie begrip van hulle verantwoordelikhede as vertaler (of tolk) wat hulle tydens opleiding vorm (Ferreira en Schwieter 2022:317).

³ So ook kan gesitueerde en selfgerigte leer (klaarblyklik 'n verwysing na sosiokulturele teorie én selfgereguleerde leer) tolkopleiding verbeter (Wang 2015:72).

⁴ Houding beïnvloed motivering tydens taalaanleer (Oxford 1990:141), en Angelelli (2006:34) en Zhang (2020:40) spreek 'n behoefte aan 'n meer positiewe gesindheid in tolke aan.

⁵ Tydens die eerste outeur se eerste ervaring in die praktyk het die projekbestuurder dikwels ná 'n lang tolkgeleentheid die tolkspan vir aandete uitgeneem ter wille van ontspanning.

⁶ Ons gee voorbeelde van nog drie maniere om tydens of ná emosioneelbelaaide tolkgeleenthede te ontkoppel: Herinner jouself dat dit bloot jou werk is en nie jou persoonlike ervaring nie (Holmgren e.a. 2003:26), tolk in die derde persoon om talige en sielkundige afstand te skep (Bancroft 2013, in Crezee e.a. 2015:79) en gee emosionele inhoud in professionele verduidelikings weer (Geiling e.a. 2021:8).

⁷ In die eerste outeur se persoonlike ervaring het sy met die projekbestuurder gepraat om gevoelens oor die tolkproses uit te druk.

⁸ Sien *The Routledge Handbook of Translation and Sociology* (Tyulenev en Luo 2024) vir meer oor die sosiologie van vertaling en tolking.

⁹ Horváth (2012:35) definieer *kultuur* as kenmerke wat deur 'n nasie, samelewing of groep gedeel word, onder meer gebruike, musiek, kunswerke, lewenswyses, historiese gebeure, wets-handelinge en instellings.

¹⁰ Om die tolkbedryf se professionele etiese of gedragskodes na te kom, is noodsaaklik ter bevordering van tolke se interpersoonlike bevoegdheid (Wang e.a. 2020:4). Voorbeelde van hierdie gedragskodes is die handhawing van onpartydigheid, integriteit en optrede volgens beste praktyk. Dit sluit ook die ondersteuning van kollegas in.

Addendum A

Van der Merwe (2025) se nuutgeskepte affektiewe en sosiale tolkaanleerstrategieë 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
- Kompensasiestrategieë
 - 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. Selfevalueer

- 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 kontrolelys

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 affektiewe en sosiale taalaanleerstrategieë (“affective and social language learning strategies”)

- Affective strategies
 - Lowering your anxiety
 - 1. Using progressive relaxation, deep breathing, or meditation
 - 2. Using music
 - 3. Using laughter
 - Encouraging yourself
 - 4. Making positive statements
 - 5. Taking risks wisely
 - 6. Rewarding yourself
 - Taking your emotional temperature
 - 7. Listening to your body
 - 8. Using a checklist
 - 9. Writing in a language learning diary
 - 10. Discussing your feelings with someone else

- Social strategies
 - Asking questions
 - 11. Asking for clarification or verification
 - 12. Asking for correction
 - Cooperating with others
 - 13. Cooperating with peers
 - 14. Cooperating with proficient users of the new language
 - Empathising with others
 - 15. Developing cultural understanding
 - 16. Becoming aware of others' thoughts and feelings