

**Die produksienetwerk van 'n getolkte lesing binne
die universiteitskonteks:
'n etnografiese ondersoek**

deur
Carmen Brewis



Proefskrif ingelewer vir die graad
Doktor in die Wysbegeerte in Vertaling
in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe
aan die Universiteit Stellenbosch

Studieleiers: Prof. A.E. Feinauer en Prof. L. van Doorslaer
Medestudieleier: Prof. H.M. Lesch

Maart 2020

Verklaring

Deur hierdie proefskrif elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie. Hierdie proefskrif is ook ingedien by die KU Leuven in terme van 'n gesamentlike-/dubbelegraad-ooreenkoms. Datum: 25 November 2016.

Carmen Brewis

Maart 2020

Kopiereg © 2020 Universiteit Stellenbosch

Alle regte voorbehou

Opsomming

Gesproke opvoedkundige tolking is 'n innoverende kommunikasieproses wat in sommige Suid-Afrikaanse tersiêre instellings aangetref word. Baie min is egter bekend oor wat die proses van 'n getolkte universiteitslesing behels en wat opvoedkundige tolke van oomblik tot oomblik in die tolkproses doen en deurlêf. Die huidige studie is onderneem om deur 'n sosiale vertaalteoretiese benadering groter insig te verkry in die vervaardigingsproses van 'n getolkte universiteitslesing (gesproke taal) en die wisselwerking tussen die akteurs wat by hierdie produksieproses betrokke is. Die studie is prosesgeoriënteerd en maak gebruik van die akteurnetwerkteorie (ANT) en 'n etnografiese navorsingstrategie om 'n binneperspektief te kry op die geleefde werklikheid in die studiekonteks. Die epistemologie van ANT maak dit moontlik om nie slegs die onderlinge verwantskappe tussen menslike akteurs soos dosente, tolke en tolkgebruikers te ondersoek nie, maar ook die invloed wat niemenslike akteurs soos die vakgebied van 'n lesing, die tolktoerusting, die leerhulpmiddele in die klas sowel as die organisasie van die materiële omgewing op die tolkproses het. Die data bestaan uit 'n hoof- en 'n aanvullende korpus. As deel van die hoofkorpus is video- en klankopnames van drie getolkte lesings gemaak en onderhoude met dosente, tolke en die tolkgebruikers gevoer. Die lesings en onderhoude is getranskribeer en visuele en tekstuele data is ingesamel en bestudeer. As deel van die aanvullende korpus is veldwerk in 61 getolkte lesings gedoen, veldaantekeninge gemaak en data ingesamel en bestudeer. In navolging van die beginsels van ANT word die data gerapporteer as 'n gedetailleerde beskrywing van die prosesse en die wisselwerking tussen akteurs wat in die proses waargeneem is.

Die data het getoon dat die tolkprodukt die resultaat is van 'n proses van netwerkformasie. Binne hierdie netwerke tree die tolk nie as die uitsluitlike lokus van aksie op nie, maar sy word geaktiveer of gemobiliseer deur 'n veelvoud menslike en niemenslike akteurs. Die data het verder getoon dat sosiale akteurs wat ekstern tot die lesing is en binne sterk netwerke belyn is, soos die 2016-Taalbeleid, tolke se belyning binne die lesing bepaal. Die tolkrooster is blootgelê as 'n kardinale akteur wat suurstof na die netwerke van opvoedkundige tolking moet voer en bepalend is vir die rol wat tolke binne die studiekonteks kan uitleef en in werklikheid uitleef. 'n Basiese bevinding van die studie is dat tolke nie sterk, reëlmatig en stabiel met die netwerke

binne die instelling belyn is nie. Binne die lesing is tolke slegs sporadies en gedeeltelik met die res van die netwerk belyn en nie effektief in die leergeleentheid geïntegreer nie. Hierdie gebrek aan integrasie lei daartoe dat tolke oor lae agentskap en mag beskik en nie as kundiges konsekwent vakkundige tekste in die doeltaal kan tolk en waarde tot hulle kliënte se leerervaring kan toevoeg nie. Uit die data het dit voorgekom asof tolking en tolke binne aparte, byna geïsoleerde netwerke funksioneer. Indien tolking as 'n onmisbare akteur in die netwerke van die instelling met vanselfsprekende waarde as meertaligheidsmeganisme wil funksioneer, moet tolke stabiel en naatloos in netwerke belyn wees. Tolke moet effektief toegerus word vir die werklike kontaksituasies waar hulle tolk maar terselfdertyd nie deur voorskriftelike norme ingeperk word nie, sodat hulle buigsaam kan optree en oor die agentskap beskik om eties en verantwoordbaar op te tree en 'n betekenisvolle rol in die onderrig- en leerproses te speel. Die aanbevelings van die studie behels 'n herbelyning van die hele netwerk waarbinne tolke moet funksioneer, vanaf die intieme kollig in die lesing waar tolke uiting vir uiting moet formuleer tot by die vlak van die instelling. Die studie toon die waarde aan van die akteurnetwerkteorie vir die ondersoek van die sosiale realiteit van die vertaler/tolk as agent en het gelei tot 'n dieper insig in vertaling/tolking as fenomeen en onderwerp van studie.

Abstract

Spoken educational interpreting is an innovative mode of communication that is used in some tertiary institutions in South Africa. However, very little is known about the process of an interpreted university lecture, what it entails, and what educational interpreters do and experience from moment to moment. The current study was undertaken to, through a social theory of translation, gain a deeper understanding of the manufacturing process of an interpreted (spoken language) university lecture, and of the interaction between the actors involved in the production process. The study was process-orientated and made use of actor-network theory (ANT) and an ethnographic research strategy in order to gain an insider's perspective into the lived reality of interpreting in an educational context. The epistemology of ANT allowed for investigating not only the interrelatedness between human actors such as lecturers, interpreters, and the users of the interpreting service, but also the role of the non-human actors in the process, e.g. the subject matter of a lecture, the interpreting equipment, the teaching aids in the classroom, and the material environment. The data consisted of a main and an additional corpus. As part of the main corpus, three interpreted lectures were filmed and recorded, and interviews were conducted with the lecturers, interpreters and users of the interpreting service. The recordings of the lectures and the interviews were transcribed and studied, together with various pieces of visual and textual data collected. As part of the additional corpus, fieldwork was conducted in 61 interpreted lectures, field notes made, and data in various forms collected and studied. In line with the tenets of ANT, a detailed description was reported of the various processes and interactions that were observed during data collection.

The data showed that the interpreting product is the result of a process of network formation. Within these networks, the interpreter is not the exclusive locus of action but is *enacted* by multiple human and non-human actors. It became evident that actors external to the lecture and associated within strong network formations, e.g. the 2016 Language Policy, played an important role in determining interpreters' alignment and actions during the lecture. The interpreting timetable further emerged as a vital actor that has to supply oxygen to the rest of the educational interpreting network and determines the role that interpreters can and do play. A central finding of the study

was that the interpreters are not reliably and securely aligned within the institution's networks. Within the lecture itself, the interpreters are only sporadically and partially aligned, and are not effectively integrated into the learning opportunity. As a result, interpreters have little agency or power, and are unable to consistently interpret subject-specific texts as skilled and knowledgeable agents who enhance the learning experience. It emerged from the data that the interpreters have, due to misalignment with the wider networks, configured themselves in separate and isolated networks. For interpreting to function as a vital actor in the institutional network and as an actor with indisputable value as a mechanism in multilingual education, the interpreters must be aligned within networks more seamlessly and more securely. These interpreters should be equipped for the real-life contact situations in which they work; not by limiting their actions through prescriptive norms but by providing them with enough flexibility and agency to make ethical and responsible decisions, enabling them to play a meaningful role in the teaching and learning process. Recommendations based on these findings include a re-alignment of the entire interpreting network, from the intimate spotlight in the lecture where the interpreters have to formulate each individual utterance, all the way up to the institutional level. The study proved the value of actor-network theory in investigations into the social reality of the translator/interpreter as an agent and led to a deeper understanding of translation/interpreting as a phenomenon and as an object of study.

Dankbetuigings

Ná 'n regsloopbaan van bykans twintig jaar, is ek deur 'n ervare konferensietolk en akademikus, dr. Isobel Cilliers, aan die heerlike, uitdagende, komplekse en ekstreme dissipline van tolking bekendgestel. Nie alleen het sy die tolkpotensiaal in my raakgesien nie, maar sy het ook met haar aansteeklike entoesiasme 'n belangstelling in die teoretiese onderbou van tolking in my wakker gemaak wat vormgewend was vir my loopbaan as student en as navorser in Tolkstudie. Ek is haar hiervoor baie dank verskuldig. As tolk het ek van die sinvolste en mees betekenisvolle oomblikke in my loopbaan beleef.

Sedert die begin van die US Tolkdien in 2012 tot op hede het ek as opvoedkundige tolk en as deel van die tolkspan gewerk. Hoewel die Tolkdien in baie opsigte baanbrekerswerk gedoen het, was die waarde van tolking deurgaans gekontesteerd en ons werksomstandighede dikwels onbevredigend en onseker. My persoonlike doel met hierdie projek was om te probeer oordra wat opvoedkundige tolke tydens die tolkproses beleef en deurleef; om te vertel van die opwinding, maar ook van die dikwels netelige posisie waarin hulle hulle soms bevind. Dosente, tolke en studente moes vir hierdie doel inwillig om as navorsingsobjekte op te tree en hulleself só bloot te stel. My innige dank gaan aan julle almal. My hoop is dat die insigte hieruit deels as beloning vir julle waagmoed en opoffering sal dien.

Vir die lede in die tolkspan wat my passie vir etiese en verantwoordbare tolkpraktyk deel en wat die verantwoordelikheid wat hulle in hulle kliënte se leerproses dra, met erns bejeën: Julle was my kompas en het my in tye van selftwyfel op koers gehou. Ons het in die proses 'n band gebou wat een van die grootste gawes van hierdie onderneming was.

My doktorale reis was 'n moeilike een, maar in die proses is my lewe onmeetbaar verryk. In besonder het my kennismaking met die akteurnetwerkteorie en etnografie en die denke en tekste van skrywers wat oneindig groter as ek is, betekenis aan my lewe gegee en my telkens verwonderd gelaat.

Aan my studieleier, prof. Ilse Feinauer wat van die begin af 'n konstante en 'n baken in my akademiese loopbaan was, is ek baie verskuldig. Haar kennis en werketiek het my tot hoogtes aangespoor wat ek nie op my eie sou bereik nie. Sy het die gehalte van my werk op soveel vlakke verbeter. Haar waardering vir die waarde van hierdie studie het my telkens motiveer en is 'n doel verweselik. Ek is verder dank verskuldig aan my medestudieleier, prof. Luc van Doorslaer. Met sy insig en “eksistensiële vrae” het hy my telkens gedwing om krities oor my werk ná te dink en die moeilike vrae te beantwoord.

Baie dankie aan proff. Lesch en Vermeerbergen vir hulle waardevolle insette tydens die skryf- en die nasienproses en in die besonder aan prof. Lesch vir die beurs wat hy aan my beskikbaar gemaak het. Baie dankie ook aan dr. Peter Flynn vir sy onmisbare bydrae in die ontwikkeling en integrering van my kennis van vertaalteorie en 'n etnografiese benadering. “You added so much value to my life and to my understanding of the field. Your students are lucky to have you!”

Aan my redigeerder Thea Brink: Jou sterkpunte het presies in my swakkes gepas. Sonder jou sou hierdie proefskrif nie 'n werklikheid kon word nie. Jy is 'n enigmatiese en begaafde wonder van 'n mens. Dankie vir alles.

Dankie ook aan Marike vir hulp met die formatering, Magriet vir die illustrasies, aan Marleen Hendriksz vir haar hulp met bronne en aan Brent en Eduard vir hulp met tegnologiese kwessies.

Op 'n meer persoonlike vlak wil ek dankie sê aan my pa en ma. Julle het 'n hoë standaard vir my gestel, maar altyd in my geglo. Vir alles wat ek in my lewe bereik het, was julle die “obligatory passage point”.

Aan my man, Etienne: Jou intellek, begrip en liefde was noodwendige voorwaardes vir my sukses; en aan ons grootste projek, Luc en Kate: Julle is ons alles. Hopelik het hierdie proses 'n vuurtjie by julle aangesteek en was dit 'n voorbeeld waaruit julle later in julle lewe waarde kan put en wat dit wat julle moes opoffer, terugwerkend kan goedmaak.

Dankie aan my mede “mier”, Marlie, wat my met lang whatsapp stemboodskappe moed ingepraat het as ek moeg en moedeloos was. Dankie ook aan al my vriende en kollegas wat in my werk belanggestel het en my in só baie opsigte bygestaan het. Aan Jollette vir ons urelange gesprekke, aan Elsabé wat tydens my afwesigheid vir studieverpligtinge na my kinders gekyk het, aan Marieke, Johan, Gerda, Lizmarié, tannie Louwna, my boekklub-“buddies” en soveel ander ... dankie dat julle elke tree saamgestap het.

My grootste dank gaan aan my Hemelse Vader wat alles nog altyd vir my ten goede laat meewerk. Aan U liefde is daar geen einde nie.

Opgedra aan die tolke van die Tolkdiens van die Universiteit Stellenbosch;
aan dié wat hier was en aan dié wat nog hier is ...
en aan Johann.

Requiesce cat in pace et in amore

Inhoudsopgawe

Verklaring.....	ii
Opsomming	iii
Abstract.....	v
Dankbetuigings	vii
Inhoudsopgawe.....	xi
Tabelle.....	xxi
Figure	xxii
Lys bylaes.....	xxiii
Lys van afkortings.....	xxiv
Hoofstuk 1.....	1
Inleiding tot en kontekstualisering van die studie	1
1.1 Inleiding	1
1.2 Probleemstelling en fokus.....	4
1.3 Doel van die studie	5
1.4 Navorsingsvrae.....	6
1.5 Teoretiese raamwerk	6
1.6 'n Etnografiese navorsingstrategie.....	10
1.7 Metodologiese keuses – insameling en analise.....	11
1.8 Uiteensetting van die hoofstukke	11
Hoofstuk 2.....	13
Tipologie en rol.....	13
2.1 Inleiding	13
2.2 Tipologiese oorsig.....	14
2.2.1 Inleiding.....	14
2.2.2 Tolking in konferensiekonteks	15
2.2.3 Tolking in die gemeenskap.....	16

2.2.4	Opvoedkundige tolking – ’n hibried?	20
2.3	Rol in tolkstudie	22
2.3.1	Inleiding.....	22
2.3.2	Die problematiek van rol in tolkstudie.....	23
2.3.3	Rol in konferensiekonteks	26
2.3.4	Rol in gemeenskapskonteks	30
2.3.4.1	Wadensjö se interaksiemodel vir tolking.....	31
2.3.4.2	Angelelli se meetinstrument vir die sigbaarheid van tolke.....	33
2.3.4.3	Pöchhacker se raamwerk vir die deelname van tolke	34
2.3.5	Rol in gebaretaaltolking.....	36
2.3.6	Rol van tolke as medeskeppers van betekenis	39
2.3.7	Rol van tolke as koördineerders en medieerders van kommunikasie ...	44
2.3.8	Rol van tolke in die verrekening van proksemiese elemente.....	48
2.3.9	Rol in opvoedkundige konteks	51
2.4	Slotopmerkings en oorgang na volgende hoofstuk.....	53
Hoofstuk 3.....		55
Die akteurnetwerkteorie.....		55
3.1	Inleiding	55
3.2	Oorsprong en dissiplinêre toepassings.....	55
3.3	Terme in die akteurnetwerkteorie	59
3.3.1	Inleiding.....	59
3.3.2	Akteurs en aktante	59
3.3.3	Die akteurnetwerk	64
3.3.4	Netwerke	65
3.3.5	VERTALING.....	67
3.4	ANT: Teorie of metode?	70
3.5	ANT en etnometodologie	76
3.6	ANT in vertaal- en tolkstudie.....	77
3.7	Slotopmerkings en oorgang na volgende hoofstuk.....	83

Hoofstuk 4.....	84
Metodologiese ontwerp van die studie	84
4.1 Inleiding	84
4.2 'n Etnografiese navorsingstrategie.....	86
4.3 Verwantskap tussen etnografie en etno-metodologie	89
4.4 Filosofiese en epistemologiese onderbou van etnografie en etnometodologie	90
4.5 Van refleksiwiteit tot selfrefleksiwiteit.....	91
4.6 'n Etnografiese navorsingstrategie en ANT	92
4.7 Etnografiese metodes.....	95
4.8 Etnografiese metodes en gevallestudies	99
4.9 Refleksiewe posisie van die navorser.....	100
4.10 Metodiek van die studie	101
4.10.1 Etiese klaring.....	101
4.10.2 Proses van data-insameling.....	102
4.10.3 Data van die hoofkorpus	103
4.10.3.1 Video- en klankopnames	103
4.10.3.2 Transkripsies.....	105
4.10.3.3 Onderhoude.....	107
4.10.3.4 Insameling van artefakte, inskripsies en foto's.....	109
4.10.4 Data-analise	109
4.10.5 Kodering van data	110
4.10.6 Analitiese aantekeninge	113
4.10.7 Teksanalise	114
4.10.8 Data-insameling in die aanvullende korpus.....	115
4.10.8.1 Metode vir veldwerktabelle	115
4.11 Betroubaarheid en triangulering in etnografiese studies.....	116
4.12 Slotopmerkings en oorgang na volgende hoofstuk.....	118

Hoofstuk 5.....	121
Akteurs/aktante	121
5.1 Inleiding	121
5.2 Lesings	125
5.2.1 Lesing A	126
5.2.1.1 Lokaal A.....	126
5.2.1.2 Dosent A	127
5.2.1.3 Gebruikers in lesing A.....	127
5.2.2 Lesing B	128
5.2.2.1 Lokaal B.....	128
5.2.2.2 Dosent B.....	129
5.2.2.3 Gebruikers in lesing B.....	130
5.2.3 Lesing C.....	130
5.2.3.1 Lokaal C.....	131
5.2.3.2 Dosent C.....	131
5.2.3.3 Gebruikers in lesing C.....	132
5.3 Die tolke.....	133
5.3.1 Tolke in lesing A.....	133
5.3.2 Tolke in lesing B.....	134
5.3.3 Tolke in lesing C.....	134
5.4 Objekte/ Artefakte	135
5.4.1 Die tolkrooster	136
5.4.2 Voorbereidingsmateriaal	138
5.4.2.1 Terminologielyste.....	138
5.4.2.2 Dropbox	138
5.4.2.3 SUNLearn.....	139
5.4.2.4 Terminologieboekies.....	140
5.4.3 Elektroniese artefakte.....	140
5.4.3.1 Tablette en slimfone.....	140
5.5 Slotopmerkings en oorgang na volgende hoofstuk	144

Hoofstuk 6.....	146
Die produksieproses van 'n getolkte lesing	146
6.1 Inleiding	146
6.1.1 Prosesse voor, tydens of ná die lesing.....	147
6.1.1.1 Klaskameradministrasie	148
6.1.1.2 Assessering	150
6.1.1.3 Opnames	150
6.1.1.4 Eweknie-beoordeling	150
6.1.2 Voorbereidingsprosesse van tolke	151
6.1.3 Die tolkproses tydens 'n lesing.....	151
6.2 Die tolkproses tydens lesing A.....	153
6.2.1 Die voorbereidingsproses.....	153
6.2.2 Voor die aanvang van die lesing	154
6.2.3 Die aanvang van die lesing	156
6.2.4 Eerste tolkbeurt: Sonja	160
6.2.5 Oorgee van die mikrofoon	165
6.2.6 Tweede tolkbeurt: Mari.....	166
6.2.7 Die PowerPoint-aanbieding in lesing A	170
6.3 Die tolkproses tydens lesing B.....	175
6.3.1 Voorbereidingsproses vir lesing B.....	176
6.3.2 Voor die aanvang van die lesing	176
6.3.3 Tolkbeurt: Carine.....	178
6.4 Die tolkproses tydens lesing C.....	189
6.4.1 Voorbereidingsproses vir lesing C.....	189
6.4.2 Voor die aanvang van die lesing	190
6.4.3 Eerste tolkbeurt: Vivienne	191
6.4.4 Oorgee van die mikrofoon	195
6.4.5 Tweede tolkbeurt: Margot.....	196
6.4.6 Die PowerPoint-skyfies in lesing C.....	199
6.5 Slotopmerkings en oorgang na volgende hoofstukke	200

Hoofstuk 7.....	203
Die dosent as akteur in die akteurnetwerk.....	203
7.1 Inleiding	203
7.2 Wisselwerking tussen taalgebruik, doseerstyl en vakgebied	205
7.3 Die wisselwerking tussen dosente en akteurs/aktante in die tolkproses..	207
7.3.1 Die lokaal	207
7.3.2 Die leerhulpmiddele in die lokaal.....	209
7.3.3 Die PowerPoint-aanbieding.....	211
7.4 Waarnemings tydens veldwerk in die aanvullende korpus	214
7.5 Uitdagings van die dosent se lesing vir die tolkproses.....	218
7.6 Wisselwerking tussen dosente en tolke in die tolkproses	221
7.6.1 Inleiding.....	221
7.6.2 Lesing A	222
7.6.3 Lesing B	224
7.6.4 Lesing C	225
7.6.5 Die wisselwerking tussen dosente en tolke: waarnemings tydens veldwerk.....	226
7.6.6 Wisselwerking tussen dosente en tolke tydens vraesessies	227
7.7 Slotopmerkings en oorgang na die volgende hoofstuk	228
Hoofstuk 8.....	230
Die tolk as akteur in die akteurnetwerk.....	230
8.1 Inleiding	230
8.2 Die wisselwerking tussen fisiese vermoëns, agtergrondkennis, taalgebruik en lewenservaring.....	233
8.2.1 Beskrywing van data uit die hoofkorpus.....	233
8.2.2 Waarnemings tydens veldwerk in die aanvullende korpus.....	236
8.3 Die wisselwerking tussen tolke en akteurs/aktante in die voorbereidingsproses	237
8.3.1 Inleiding.....	237
8.3.2 Die rol van menslike akteurs	237

8.3.3	Die rol van niemenslike akteurs	240
8.3.3.1	Die terminologielyste.....	240
8.3.3.2	Die PowerPoint-aanbieding	241
8.3.4	Die wisselwerking tydens die voorbereidingsproses	243
8.4	Die wisselwerking tussen die tolke en akteurs/aktante in die tolkproses .	246
8.4.1	Inleiding.....	246
8.4.2	Die lokaal	247
8.4.3	Elektroniese toestelle soos slimfone en tablette.....	248
8.5	Die wisselwerking tussen die tolke in die tolkproses.....	251
8.5.1	Inleiding.....	251
8.5.2	Lesing A	252
8.5.3	Lesing B	256
8.5.4	Lesing C	258
8.5.5	Elektroniese toestelle	260
8.5.6	Die PowerPoint-aanbieding.....	261
8.5.7	Die tolkmikrofoon	263
8.5.8	Samewerking tussen tolke in die tolkproses.....	265
8.6	Die tolkrooster.....	271
8.6.1	Inleiding.....	271
8.6.2	Die tolkrooster as akteur binne die akteurnetwerk	272
8.6.3	Die rooster se rol as oorsprong van aksie	273
8.6.4	Om te spesialiseer of nie.....	276
8.6.5	'n Gekontesteerde en emosiebelaaide onderwerp	279
8.7	Slotopmerkings en oorgang na die volgende hoofstuk	280
	Hoofstuk 9.....	282
	Die tolkgebruikers as akteurs in die akteurnetwerk.....	282
9.1	Inleiding	282
9.2	Die tolkgebruikers as akteurs.....	283
9.3	Die direkte wisselwerking tussen tolke en tolkgebruikers in lesings	284
9.3.1	Lesing A	284

9.3.2	Lesing B	285
9.3.3	Lesing C	285
9.3.4	Beskrywing	286
9.4	Tolkgebruikers se ervaring tydens lesings	288
9.4.1	Inleiding	288
9.4.2	Die tolkgebruikers se ervaring van tolkstyle	288
9.4.3	Die tolkgebruikers se ervaring van die gehalte van die tolkproduk.....	290
9.5	Die mediëring van die wisselwerking tussen tolke en tolkgebruikers deur die dosent	296
9.6	Die mediëring van die wisselwerking tussen tolke en tolkgebruikers deur niemenslike akteurs	299
9.6.1	Die lokaal	299
9.6.1.1	Sitplekreëlins en proksemiese elemente.....	300
9.6.2	Die PowerPoint-aanbieding.....	302
9.6.3	Die tolktoerusting	304
9.6.3.1	Die tolkmikrofoon	304
9.6.3.2	Die oorfone	304
9.6.3.3	Die probleem van die twee stemme.....	306
9.6.3.4	Die probleem tydens vraesessies	308
9.6.4	Beskrywing van die tolktoerusting as akteurs in die tolkproses.....	310
9.7	Slotopmerkings en oorgang na die volgende hoofstuk	313
	Hoofstuk 10.....	315
	Die status en rol van die opvoedkundige tolk	315
10.1	Inleiding	315
10.2	Die waarde van die akteurnetwerkteorie in 'n ondersoek na rol.....	316
10.3	Die wisselende en onstabiele status van die tolke in die konteks van die studie	318
10.4	Tolke se roluitewing in die lesings van die hoofkorpus	320
10.4.1	Lesing A	320
10.4.2	Lesing B	324

10.4.3	Lesing C	326
10.4.4	Variasie in roluitlewning uit die aanvullende korpus	329
10.5	Invloed van nieverbale aspekte in die kommunikasie op roluitlewning	330
10.5.1	Inleiding.....	330
10.5.2	Die invloed van proksemiese en kinetiese elemente op rol.....	331
10.5.3	Die rol van die dosent se gebruik van ruimte in die lokaal.....	334
10.6	Die lae status van opvoedkundige tolke en die invloed daarvan op roluitlewning in universiteitslesings	336
10.7	Gevolgtrekkings oor rol in die konteks van die huidige studie	341
10.8	Slotopmerkings en oorgang na die volgende hoofstuk	349
Hoofstuk 11	351
Bespreking, gevolgtrekkings en aanbevelings	351
11.1	Inleiding	351
11.2	Bespreking van die netwerkformasies na aanleiding van die akteurnetwerkteorie	352
11.2.1	Inleiding.....	352
11.2.2	Netwerkformasies in die tolkdienst.....	355
11.2.3	Netwerkformasies binne getolkte lesings	356
11.2.3.1	'n Gemeenskaplike definisie	356
11.2.3.2	Die rol van die tolkrooster as meganisme van belyning en koördinerings	357
11.2.3.3	Belyning tussen menslike rolspelers	358
11.2.3.4	Belyning van tolke met PowerPoint-aanbiedings	360
11.2.3.5	Belyning van tolke met elektroniese artefakte.....	360
11.2.3.6	Belyning van dosente met hulle leerhulpmiddele	361
11.2.3.7	Belyning van menslike akteurs met tolktoerusting	361
11.2.3.8	Bewyse van belyning in tekste.....	364
11.2.3.9	Die tolk as operateur van VERTALING.....	365
11.2.4	VERTALING in die konteks van die studie	367
11.3	Beantwoording van die navorsingsvrae	370

11.3.1	Wie/wat is die akteurs/aktante in die produksieproses van 'n getolkte lesing?.....	370
11.3.2	Hoe verloop die proses van 'n getolkte lesing?	371
11.3.3	Wat is die aard van die interaksie/wisselwerking tussen die akteurs/aktante en hoe tree elkeen op in hierdie wisselwerking?	372
11.3.4	Wat is die rol wat die opvoedkundige tolk binne die netwerke in 'n getolkte lesing kan uitleef en wel uitleef?	373
11.3.5	Tot watter mate het tolke en tolking die netwerke in die studiekonteks VERTAAL?	373
11.4	Aanbevelings vir opvoedkundige tolking	374
11.4.1	'n Holistiese benadering tot sterk en stabiele onderrignetwerke en leernetwerke.....	375
11.4.2	Oop kommunikasiekanale en effektiewe samewerking tussen tolke, dosente en gebruikers.....	375
11.4.3	Optimale gebruik van tegnologiese artefakte en leerhulpmiddele	376
11.4.4	'n Herbelyning van die tolk binne die akteurnetwerk	377
11.4.5	Toepassing van navorsing in die netwerke van tolking	379
11.5	Die waarde van die akteurnetwerkteorie en 'n etnografiese navorsingstrategie vir 'n prosesstudie in opvoedkundige tolking	381
11.6	Tekortkominge van die teoretiese en metodologiese benadering tot die studie	384
11.7	Refleksiewe posisie van die navorser.....	386
11.8	Aanbevelings vir verdere studie.....	388
11.9	Slotopmerking.....	389
	Bronnelys.....	392

Tabelle

Tabel 4.1: Transkripsie-konvensie	106
Tabel 5.1: Notasie van menslike rolspelers in die hoofkorpus van die studie.....	126
Tabel 6.1: Transkripsie 1.....	161
Tabel 6.2: Transkripsie 2.....	161
Tabel 6.3: Transkripsie 3.....	164
Tabel 6.4: Transkripsie 4.....	165
Tabel 6.5: Transkripsie 5.....	166
Tabel 6.6: Transkripsie 6.....	167
Tabel 6.7: Transkripsie 7.....	167
Tabel 6.8: Transkripsie 8.....	168
Tabel 6.9: Transkripsie 9.....	168
Tabel 6.10: Transkripsie 10.....	168
Tabel 6.11: Transkripsie 11.....	169
Tabel 6.12: Transkripsie 12.....	174
Tabel 6.13: Transkripsie 13.....	180
Tabel 6.14: Transkripsie 14.....	181
Tabel 6.15: Transkripsie 15.....	182
Tabel 6.16: Transkripsie 16.....	183
Tabel 6.17: Transkripsie 17.....	185
Tabel 6.18: Transkripsie 18.....	187
Tabel 6.19: Transkripsie 19.....	188
Tabel 6.20: Transkripsie 20.....	192
Tabel 6.21: Transkripsie 21.....	193
Tabel 6.22: Transkripsie 22.....	194
Tabel 6.23: Transkripsie 23.....	195
Tabel 6.24: Transkripsie 24.....	196
Tabel 6.25: Transkripsie 25.....	197
Tabel 6.26: Transkripsie 26.....	198
Tabel 8.1: Transkripsie 27.....	257
Tabel 9.1: Transkripsie 28.....	293
Tabel 9.2: Transkripsie 29.....	293
Tabel 9.3: Transkripsie 30.....	294

Figure

Figuur 2.1: Veelvakkige analitiese raamwerk (Pöchhacker 2012:51)	35
Figuur 4.1: Heuristiese ontwerp van die studie	85
Figuur 4.2: Die verskillende posisies van die navorser tydens veldwerk (Saunders <i>et al.</i> , 2007:287).....	97
Figuur 4.3: Die etnografiese navorsingsproses	119
Figuur 5.1: Akteurs/aktante in die prosesse van 'n getolkte lesing	124
Figuur 5.2: Tolktoerusting.....	144
Figuur 6.1: Skyfie 9, lesing A.....	171
Figuur 6.2: Skyfie 11, lesing A.....	172
Figuur 6.3: Skyfie 10, lesing A.....	173
Figuur 6.4: Skyfie 20, lesing A.....	175
Figuur 6.5 (a): Skets van isolator Figuur 6.5 (b): Dosent se handgebare	183
Figuur 6.6: Impulsgolfvorm.....	186
Figuur 6.7: Skyfie 1, lesing C	199
Figuur 6.8: Skyfie 2, lesing C	200
Figuur 7.1: Die dosent: vernaamste wisselwerkings en struktuur van die hoofstuk	204
Figuur 7.2: Skyfie in L29 – LD-oond.....	216
Figuur 7.3: Skyfie in L29 – Staalproduksie	217
Figuur 8.1: Die tolk: vernaamste wisselwerkings en struktuur van die hoofstuk.....	232
Figuur 8.2: Artefakte in die beperkte werkspasie	266
Figuur 8.3: Tolke se liggaamshouding tydens die tolkproses	271
Figuur 9.1: Die tolkgebruiker: vernaamste wisselwerkings en struktuur van die hoofstuk.....	283
Figuur 10.1: Lokaal B – tolk se uitsig op die bord tydens die lesing	335
Figuur 10.2: Tolke geïntegreer in die leergeleentheid	344
Figuur 10.3: Tolke nie geïntegreer in die leergeleentheid nie.....	344

Lys bylaes

Bylae A	Lesings per week in tolkrooster.....	410
Bylae B	E-pos deur F. Pöchhacker aan I. Cilliers.....	411
Bylae C	E-pos deur D. Gile aan I. Cilliers.....	412
Bylae D	Lys van inskripsies in hoofkorpus.....	414
Bylae E	Toestemming tot etiese klaring.....	415
Bylae F	Institusionele toestemming.....	418
Bylae G	Toestemming tot verlengde klaring.....	419
Bylae H	Vrywaringsvorm – Afrikaans.....	423
Bylae I	Vrywaringsvorm – Engels.....	425
Bylae J	Hoofkorpus.....	427
Bylae K	Aanvullende korpus.....	428
Bylae L	Tegniese besonderhede van opnames.....	431
Bylae M	Grafiese voorstelling van opnames.....	432
Bylae N	Atlas.ti-kodes en -kodegroepe.....	433
Bylae O	Trantec ontvanger met lapelmikrofoon.....	436
Bylae P	Foto – Lokaal A.....	437
Bylae Q	Foto – Lokaal B.....	438
Bylae R	Foto – Lokaal C.....	439
Bylae S	Tolkrooster (19/09/2016 tot 23/09/2016)*.....	440
Bylae T	Dosentvorm.....	448
Bylae U	Presensielys.....	449
Bylae V	Klasverslag op Google Drive.....	450
Bylae W	Assesseringsrooster.....	451
Bylae X	Templaat: eweknie-beoordeling.....	452
Bylae Y	Terminologiesy – lesing A.....	453
Bylae Z	Terminologiesy – “transmission”.....	454
Bylae AA	Uittreksel uit terminologieboekie.....	455
Bylae BB	Koerantadvertensie.....	456
Bylae CC	Sigblaai van slimfone.....	457

Lys van afkortings

AIIC	Internasionale Assosiasie van Konferensietolke
ANT	Actor-Network Theory
CACDP	The Council for the Advancement of Communication with Deaf People
DESK	Departementele Etieksiftingskomitee
DTS	Deskriptiewe Vertaalstudie
ESIT	Ecole Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs
JIT	Just in time
NEK	Navorsingsetiekkomitee
NHREC	National Health Research Ethics Committee
NTT	Nagraadse Diploma in Tegnologie vir Taalontwerp
NWU	Noordwes Universiteit
OPP	Obligatory Passage Point
OT	Opvoedkundige Tolking
RID	Registry of Interpreters for the Deaf
SAKO	Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid
SPiL	Stellenbosch Papers in Linguistics
SST	Strategic Systems Thinking
US	Universiteit Stellenbosch
UV	Universiteit van die Vrystaat

The 'making of' any enterprize [...] offers a view that is sufficiently different from the official one. [...] Even more important, when you are guided to any construction site you are experiencing the troubling and exhilarating feeling that things could be different, or at least that they could still fail — a feeling never so deep when faced with the final product, no matter how beautiful or impressive it may be.

Bruno Latour, *Reassembling the social* (2005:89)

Hoofstuk 1

Inleiding tot en kontekstualisering van die studie

1.1 Inleiding

Opvoedkundige tolking (OT) aan Suid-Afrikaanse universiteite verteenwoordig innovasie in kommunikasie in tersiêre opvoeding.¹ In die huidige konteks verwys OT na gesproke simultaantolking vir studente in universiteitslesings deur die gebruik van tegnologiese toerusting.² Hoewel hierdie toepassing van tolking vir die eerste keer in Suid-Afrika deur die Universiteit van die Vrystaat (UV) in institusionele aktiwiteite gebruik is (Du Plessis, 2017:132), is dit in 2005 vir die eerste maal in universiteitslesings aan die Noordwes Universiteit (NWU) as 'n vierde taalaflewingsmodus (naas enkel-, dubbel- en parallelmedium) gebruik (Verhoef 2008:173). Aan die Universiteit Stellenbosch (US) is dit vir die eerste maal in 2012 gebruik nadat 'n loodsprojek in 2011 getoon het dat dit potensieel waardevol kon wees om 'n meertalige aanbod te bewerkstellig en toeganklikheid te vergroot.³ Opvoedkundige (intydse) tolking is vervolgens as amptelike taalspesifikasie in die 2014-Taalbeleid en daarna ook in die 2016-Taalbeleid van die US vervat.

Du Plessis (2017:131) wys daarop dat opvoedkundige tolking aan Suid-Afrikaanse universiteite as 'n meganisme in taalbestuur gebruik word om uitvoering aan institusionele taalbeleide te gee. Dit is ingebed binne 'n institusionele raamwerk en het

¹ Pöchhacker (2011) noem die gebruik van tolking aan Suid-Afrikaanse universiteite “an extraordinary development in which South Africa leads the spoken-language interpreting world”. Sien epos deur Pöchhacker aan Cilliers hierby aangeheg as bylae B. In 'n bydrae oor tolking binne opvoedkundige kontekste deur Smith in die *Routledge Handbook of Interpreting* (2018:265 e.v.) is daar vreemd genoeg geen verwysing na gesproke tolking in universiteitslesings nie.

² In tolkteoretiese bronne verwys die term “opvoedkundige tolking” tradisioneel na tolking vir dowe of gehoorgestremde studente deur middel van gebaretaal (Pöchhacker, 2004a:14).

³ Die US Raad het op 13 September 2010 opdrag gegee dat ondersoek gedoen moes word na die effektiewe aanwending van tolking as deel van die taalontwikkelingsplan. Ná die afloop van 'n loodsprojek (2011) is dit in 2012 in 15 modules bekendgestel (Foster, 2016).

daarom 'n institusionele dimensie. Dit het egter ook 'n politieke dimensie⁴ omdat Suid-Afrikaanse universiteite verbind is tot die bewaring en ontwikkeling van die land se meertaligheidsideaal wat in die eerste plek spruit uit sy Grondwet⁵, maar ook uit ander wetgewende meganismes op provinsiale en nasionale vlak (Du Plessis, 2017:131).⁶ Hierdie waardes vind neerslag in die taalbeleide van Suid-Afrikaanse universiteite en ook in die huidige taalbeleid van die US.⁷

Opvoedkundige tolking het sedert die implementering daarvan wyd uiteenlopende sentimente ontlok. Nadat dit aanvanklik met entoesiasme aan die NWU geïmplementeer is en sterk aansprake gemaak is oor die sukses daarvan (sien Verhoef & Du Plessis, 2008), is dit ná opstande wat landwyd in 2015 en 2016⁸ aan Suid-Afrikaanse universiteite plaasgevind het, uitgewys as een van die brandpunte wat negatief ervaar is deur 'n segment van die studentekorps en selfs vyandigheid ontlok het. Ook in die konteks van hierdie studie was die omstandighede waarbinne tolke aan die US moes funksioneer en bestuur word, van meet af aan gekenmerk deur onsekerheid, onstabiliteit en veranderlikheid. In 2017 is 'n nuwe taalbeleid geïmplementeer wat wesenlike veranderinge in die taal- en die tolklandskap van die US teweeggebring het.⁹ Die aanvraag na tolking aan die US het erg gefluktueer en uiteindelik drasties afgeneem.¹⁰

Binne universiteitsgeledere en ook onder tolke onderling bestaan daar soms teenstrydige menings oor aspekte wat inherent deel vorm van hulle funksionering. Is vakkennis noodsaaklik vir suksesvolle tolking binne 'n opvoedkundige konteks? Is daar voordele in 'n beleid van spesialisasie en is dit hoegenaamd haalbaar? Wat is die rol wat tolke in klaskamers speel? Is dit voldoende as hulle op woordvlak bly en die bronteks so akkuraat moontlik in die doeltaal repliseer of is dit hulle rol om die kommunikasie binne te dring, om inhoud aan hulle gebruikers te verduidelik en om

⁴ Sien Giliomee (2019: 297 e.v.) se bespreking van die ontstaan van universiteite in Suid-Afrika en die inherente verwantskap tussen taal en politieke affiliasies en motiewe.

⁵ Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, 1996.

⁶ Voorbeelde hiervan is die Nasionale Taalbeleidsraamwerk en Taalimplementeringsplan (Departement van Kuns en Kultuur 2003). 'n Hersiene taalbeleid vir hoër onderwys is tans in proses.

⁷ Die huidige taalbeleid is die 2016-Taalbeleid wat op 1 Januarie 2017 geïmplementeer is. Hierdie waardes is in die aanhef in 'n paragraaf met die opskrif "Die kern van die beleid" vervat.

⁸ Hierdie opstande verwys na die "Fees Must Fall"-opstande.

⁹ Die 2016-Taalbeleid is hier ter sprake. Veranderinge verwys hoofsaaklik na 'n verandering in tolkdireksionaliteit en 'n aansienlike vermindering in tolkegebruikers. In hoofstuk 11 word daar in meer diepte na hierdie aspekte verwys.

¹⁰ Sien bylae A.

saam met dosente betrokke te wees in die oordrag van inhoud en betekenis? Kan hulle hoegenaamd onder die huidige omstandighede daarin slaag om hulle gebruikers linguisties en kognitief só toe te rus dat hulle op 'n gelyke voet as die niegebruikers aan sosiale en akademiese aktiwiteite in universiteitslesings kan deelneem?

Sedert OT aan SA universiteite bekendgestel is, het verskeie navorsingstudies hieroor die lig gesien.¹¹ Clausen (2011) het tolking binne die Departement Maatskaplike Werk in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe van die US getoets. Brewis (2013) het die ervaring van OT binne die konteks van die Fakulteit Regsgeleerdheid van die US getoets en spesifiek gekyk na die bevorderlikheid daarvan vir onderrig en leer. Booysen (2015) het persepsies van OT onder studente, dosente en tolke binne die Ingenieursfakulteit van dieselfde universiteit getoets. Van Zyl-Bekker (2019) het die werkseise en besluitnemingsvaardighede van opvoedkundige tolke binne die US-tolkprogram deur middel van Dean en Pollard (2001) se werkseis-beheerskema ondersoek.

Die rol van die tolk aan die NWU is as deel van 'n PhD-studie ondersoek (Kotzé, 2012). Bewyse is gevind van 'n wending na 'n meer sosiaal-dinamiese rolmodel en ook van die veranderlike aard van die rol van die opvoedkundige tolk. Wat presies hierdie rol vir die huidige konteks behels en tot watter mate tolke oor besluitnemingsvryheid in werklike tolksituasies beskik, is nie heeltemal duidelik nie. Verhoef (2008:157) maak die volgende opmerking in dié verband: "It is apparent that the educational interpreter carries a distinct responsibility as regards the optimal mediation of these contexts." Sy kom tot die gevolgtrekking dat tolking wat optimale kommunikasie ten doel het, die verskillende funksies van kommunikasie in die klaskamerkonteks effektief in balans hou.

In die praktyk ervaar tolke egter dikwels dat hulle nie altyd in 'n posisie is om die vereistes van "optimale kommunikasie" in hulle werklike kontekste te verwesenlik nie. Die probleme wat dikwels in ander tolkkontekste ervaar word, asook die tradisionele lae status van vertalers/tolke¹² word in die huidige konteks ook ervaar. Tolke word nie altyd deur die ander gespreksgenote as mededeelnemers in die kommunikasie gesien

¹¹ Hierdie bespreking bevat nie 'n volledige lys hiervan nie en verwys slegs na enkele voorbeelde.

¹² Sien Beukes (1993) se studie in hierdie verband. Sien ook Simeoni (1998) se verwysing na die gediensigheid ("subservience") van vertalers en tolke.

en by die kommunikasie ingesluit nie. Hierdie realiteit en die faktore wat daartoe aanleiding gee, het tot op hede nog nie genoeg aandag van navorsers in tolkstudies ontvang nie. Baie min is bekend oor die prosesse van 'n getolkte universiteitslesing en dit wat tolke van oomblik tot oomblik in die tolkproses doen: Wat is die besluite en strategieë wat hulle in die tolkproses volg? Wat is die faktore wat hierdie besluite beïnvloed? Watter kennis en vaardighede het tolke nodig en watter faktore verhinder dat hulle optimaal binne die kompleksiteit van 'n universiteitslesing kan funksioneer?

Buzelin (2007:141) sien die onsigbaarheid van die vertaler, die sekondêre aard van die vertaalde teks en die private, geslote aard van die konteks waar dit plaasvind as redes hiervoor. Sy is van mening dat hierdie behoefte deur 'n prosesstudie ondersoek kan word en verwys na teoretici soos Sela-Sheffy wat 'n dringende oproep doen vir prosesgeoriënteerde navorsing in vertaling (Buzelin, 2005:215). Hoewel vertaling en tolking twee dinamiese navorsingsvelde behels wat afsonderlik ontwikkel het, is daar ook belangrike ooreenkomste tussen hierdie dissiplines soos die onsigbaarheid van die tolke, die sekondêre aard van die getolkte teks en die geslote aard van die konteks waar die tolking plaasvind. Die behoefte vir prosesstudies bestaan daarom *mutatis mutandis* ook in tolkstudies ten opsigte van die tolkproses.¹³

1.2 Probleemstelling en fokus

Diepgaande prosesgeoriënteerde navorsing oor die fenomeen¹⁴ van opvoedkundige tolking is tot op hede nog nie onderneem nie. Die verskillende faktore wat 'n rol speel in hierdie baie spesifieke tipe kommunikasie en die bydrae van elk van hierdie faktore tot die finale produk is nog onduidelik. Die behoefte bestaan dus om die vervaardiging of totstandkoming van 'n getolkte lesing van nader te ondersoek. Die

¹³ Vir doelmatigheid word daar, vanweë die verwantskap en die ooreenkomste tussen die dissiplines van vertaling en tolking, dikwels in hierdie studie na beide, en soms in die alternatiewe, na vertalers en tolke of vertaling en tolking verwys.

¹⁴ Hoewel die term “verskynsel” 'n meer idiomatiese vertaling in Afrikaans van “phenomenon” is, word die term “fenomeen” deurgaans gebruik omdat dit in pas is met die fenomenologiese epistemologie van 'n etnografiese strategie. Sien paragraaf 4.4 vir 'n bespreking hiervan.

akteurnetwerkteorie (ANT)¹⁵ is tot op hede selde in navorsing in tolkteorie en beslis nog nie in opvoedkundige tolking gebruik nie.¹⁶

Uit bestaande navorsing (Verhoef & Du Plessis, 2008; Brewis, 2013; Booysen, 2015; Van Zyl-Bekker, 2019) is dit duidelik dat effektiewe tolking nie net berus by die vaardigheid van die tolk nie, maar ook afhanklik is van die ander rolspelers in die kommunikasie en die samewerking, al dan nie, wat daar tussen hulle bestaan. Hierdie siening word ondersteun deur die daaglikse ervaring van opvoedkundige tolke. “Rolspelers” in hierdie sin verwys nie slegs na dosente en studente nie. Dit verwys na alle aspekte wat tydens ’n getolkte lesing ’n invloed op die kommunikasie kan hê, byvoorbeeld die lesinginhoud, die vakgebied, voorbereidingsmateriaal, hulpmiddele wat in die klas gebruik word, en tolktoerusting. Cronin (2002) sien ’n verband tussen simultaantolking, die gereedskap (“tools”) wat tolke gebruik, en die organisasie van hulle materiële omgewing en meen dat die bestudering van hierdie faktore groter insig in (opvoedkundige) tolking as fenomeen kan bied. Wolf en Fukari (2007) formuleer ’n sosiologiese benadering tot vertaal-/tolkstudie en meen dat die sosiale kragte of invloed wat ’n rol in die vertaal-/tolkproses speel, die werklike omstandighede en kompleksiteite daarvan sal blootlê. Wolf haal Hermans in hierdie verband aan: “The interrelational and interactive character of these factors is fundamental to understanding their functioning” (in Wolf, 2007:11).

1.3 Doel van die studie

Die doel van hierdie studie is om OT binne die konteks van die US deur middel van ’n etnografiese studie as *proses* van naderby te ondersoek en die wisselwerking tussen die akteurs in die produksienetwerk van ’n getolkte lesing in besonderhede te beskryf. Hierdie beskrywing sal insigte bied in die realiteite van tolke se geleefde werklikheid en die rol wat hulle tydens die tolkproses kan speel, gegewe die beperkinge en

¹⁵ Latour gebruik die term “actor-network-theory”. Vir die Afrikaanse teks het ek besluit om die term ter wille van Afrikaanse spelreëls sonder koppeltekens te spel. Die polemieë oor die koppeltekens in die Engelse vertaling van die term en die ontologiese rol wat die koppeltekens in ANT speel, word in paragraaf 3.3.3 genoem.

¹⁶ Die *Translation Studies Bibliography* (Gambier & Van Doorslaer, 2014) bevat 18 inskrywings waar daar in die abstrakte na ANT verwys word. Een hiervan het op tolkteorie betrekking, naamlik ’n PhD-studie deur Devaux (2017). Hy het die akteurnetwerkteorie gebruik in ’n ondersoek na “rol” by hofolke en die gebruik van tegnologie in die tolkproses.

voorwaardes van die sosiale faktore wat daarbinne geld. 'n Beter begrip van die sosiale faktore wat die tolkproses beïnvloed en bepaal, kan 'n beduidende rol speel om die wisselwerking tussen rolspelers meer effektief te maak, 'n hoër status aan tolke te verleen, en 'n meer betekenisvolle rol vir tolke in die mediëring van die leerprosesse in universiteitslesings te bewerkstellig. Hoewel die studie binne die US as instelling gesitueer is, is die breër doel om afleidings daaruit te kan maak wat vir OT aan tersiêre instansies in die algemeen kan geld.

1.4 Navorsingsvrae

Die studie sal fokus op drie hoofaspekte van 'n getolkte lesing, naamlik op die *akteurs* betrokke by die tolking, op tolking as *proses* en op die *wisselwerking* wat daar tussen die akteurs/aktante¹⁷ in die tolkproses bestaan. Die ondersoek sal gerig word deur die volgende navorsingsvrae:

1. Wie/wat is die akteurs/aktante in die produksieproses van 'n getolkte lesing?
2. Hoe verloop die proses van 'n getolkte lesing?
3. Wat is die aard van die interaksie/wisselwerking tussen die akteurs/aktante en hoe tree elkeen op in hierdie wisselwerking?
4. Wat is die rol wat die opvoedkundige tolk binne die netwerke in 'n getolkte lesing kan uitleef en wel uitleef?
5. Tot watter mate het tolke en tolking die netwerke in die studiekonteks VERTAAL?¹⁸

1.5 Teoretiese raamwerk

Hierdie studie is gesitueer binne 'n sosiologiese vertaalteoretiese perspektief en word gerig deur die akteurnetwerkteorie (ANT). Verskillende vertaalteoretiese perspektiewe is tot 'n wisselende mate deur die sosiale wetenskappe beïnvloed en het algaande die

¹⁷ Die terme “akteur” en “aktant” (“actant”) word in ANT gebruik. Die term “aktant” is 'n tegniese term wat aandui dat objekte, net soos mense, agentskap kan hê en kan optree. Die terme word deur skrywers in die akteurnetwerkteorie as sinonieme en afwisselend gebruik. Dit word ook so in hierdie studie gebruik. Sien paragraaf 3.3.2 vir 'n bespreking hiervan.

¹⁸ Omdat vertaling in ANT van linguïstiese of semiotiese oordrag verskil, word dit voortaan in hoofletters, maar in 'n kleiner lettergrootte (pt 10) weergegee. Hierdie konvensie word gebruik in navolging van Van Rooyen (2019). VERTALING verwys dus na “vertaling” in ANT. Hierdie konsep word in paragraaf 3.3.5 verduidelik.

sosiale aspekte van vertaling betrek. Wolf (2007:6 e.v.) verwys na enkele van hierdie teoretiese benaderings, maar verduidelik dat nie een hiervan volledig binne 'n sosiologiese perspektief geplaas is of die voorwaardes wat bepalend was vir sosiale interaksie sentraal geplaas het nie. Wolf (2007:7) verwys onder andere na die polisisteamteorie wat letterkundige vertalings as deel van 'n sosiale, kulturele en historiese sisteem ondersoek het. Die oorkoepelende fokus was egter steeds op vertalings as tekste en nie op die werklike omstandighede wat in die produksie daarvan geld nie. Buzelin (2007:135) maak die volgende opmerking met verwysing na die polisisteamteorie: "The scientific movement known as the sociology of translation is an attempt of scholars to circumvent the limits of its initial model."¹⁹ Pym (1998:162) sien die perspektiewe binne deskriptiewe vertaalstudie (DTS) as te deterministies en veralgemenend en bepleit 'n groter fokus op die vertaler as méns. Hierdie siening word deur Buzelin (2005:203) bevestig. Hoewel funksionalisme en die *skopos*-teorie²⁰ sosiaal gemotiveerd is, berus dit volgens Buzelin (2005:214) nie werklik op empiriese bewyse nie.

Wolf (2007:12) haal Genzler en Tymoczko aan en wys daarop dat dit uiteindelik "mag" en politieke motiewe was, ook van die vertaler/tolk, wat as dryfveer gedien het en wat gelei het tot 'n wending in die vertaalteorie, weg van die kulturele paradigma in die rigting van 'n paradigma waar die volle sosiale opstelling van al die rolspelers in fokus gekom het. As deel van hierdie sosiale wending in vertaalstudie stel Chesterman (2009) 'n groter fokus op die vertaler voor en verwys na hierdie "nuwe" subveld as *vertalerstudie* ("translator studies"). Ook in tolkteorie is daar tekens van 'n sosiale reoriëntasie. Pöchhacker (2003:229) raai navorsers aan om betrokke te raak by die konteks en die "sosiale realiteit" van hulle navorsingssubjekte. Hy stel 'n interaktiewe model vir tolknavoring voor waar tolking as sosiale proses ondersoek kan word (Pöchhacker, 2005). Dam en Zethsen (2009:11) moedig navorsing aan wat spesifiek op die vertaler en tolk as agent en lid van 'n sosiale en professionele groep fokus. Die skrywers is van mening dat so 'n benadering uiteindelik die sosiale status, beeld en identiteit van die professie kan versterk.

¹⁹ Die model hier verwys na die polisisteamteorie soos ontwikkel deur Even-Zohar en verder ontwikkel deur Toury.

²⁰ Volgens hierdie teorie word die doelteks bepaal deur die doel (*skopos*) daarvan in die konteks van die doelkultuur. Wat die doel is, word grootliks bepaal deur die vertaalopdrag wat die vertaler van die kliënt ontvang (Vermeer, 2000:225).

In 'n bespreking van die sosiale teorieë van twee Franse sosioloë, Pierre Bourdieu en Bruno Latour, wys Buzelin (2005:193) op die waarde daarvan vir vertaalstudie. Sy meen egter dat Bourdieu se teorie van die literêre veld nie die werklike omstandighede en die kompleksiteite in die besluitnemingsproses van vertaling (of tolking) effektief aan die lig bring nie. As motivering hiervoor noem sy dat agente (die vertaler of die tolk) dikwels tydens die proses besluite neem wat op intuïsie of bloot op praktiese ervaring berus. Hierdie proses is moeilik om te beskryf, veral as dit retrospektief gedoen moet word. Volgens haar mening is Latour se “Actor-Network Theory” (ANT) spesifiek agent- en prosesgeoriënteerd en beweeg dit daarom nader aan die strategieë, onderhandelinge en konflikte wat binne 'n vertaal- of tolkkonteks bestaan (Buzelin, 2005:195). Die benadering in ANT is suiwer deskriptief. Wadensjö (1998:3) verduidelik dat 'n deskriptiewe benadering impliseer dat daar gefokus word op die manier waarop die akteurs self hulle beleving van die proses beskryf en verduidelik. Dit impliseer “taking the speaking subjects’ definition of the situation.”

Die akteurnetwerkteorie is afkomstig uit wetenskap- en tegnologiestudies (STS)²¹ en het die definisie van die sosiale lewe (“the social”) en die tradisionele sosiologie²² gewysig om sowel menslike as niemenslike akteurs (objekte of artefakte)²³ in te sluit (Latour, 2005:10). Vir die huidige konteks is die implikasie hiervan dat niemenslike akteurs soos tolktoerusting of leerhulpmiddele soos die PowerPoint-aanbieding dieselfde agentskap kan hê as die menslike akteurs, aktief aan die tolkproses kan deelneem en die uitkoms daarvan kan beïnvloed. So 'n benadering het die potensiaal om die ondersoek uit te brei en 'n groter aantal agente by die ondersoek te betrek. Die epistemologie van ANT en die unieke terminologie daarvan word in hoofstuk 3

²¹ Science and Technology Studies. Sien byvoorbeeld Law (1991a).

²² Latour (2005) se verwysing na die ‘tradisionele sosiologie’ verwys na die kunsmatige onderskeid tussen die sosiale lewe en ander velde soos die wetenskap, ekonomie of die regswese; en binêre teenstellings soos agentskap vs. struktuur, konteks vs. inhoud en sosiaal vs. tegnologie. Hierdie onderskeide kom uit modernisme en postmodernisme en word deur ANT verwerp. Hierdie aspekte word in hoofstuk 3 en spesifiek in paragraaf 3.2 bespreek.

²³ Volgens die aanlyn *Merriam-Webster dictionary of English usage* (2019) bestaan die verskil tussen 'n objek en 'n artefak daarin dat 'n objek bloot iets (“a thing”) is wat 'n fisiese bestaan het, terwyl 'n artefak verwys na 'n objek wat deur 'n mens gemaak of gevorm is. 'n Artefak is dus altyd 'n objek terwyl alle objekte nie as artefakte kwalifiseer nie. In hierdie studie is bykans alle objekte artefakte. Die twee terme word, soos deur Latour (2005), afwisselend gebruik en dui nie op 'n betekenisvolle onderskeid nie. Die *Oxford Dictionaries Online* wys daarop dat 'n artefak binne 'n bepaalde konteks bestudeer word en verbandhou met die manier hoe mense objekte (artefakte) in die samelewing gebruik. In ANT word die term “artefak” juis gebruik om te dui op die materiële aard van die fenomeen wat die onderwerp van die studie uitmaak. Latour gebruik die term “artificial” om aan te dui dat iets “full of artefacts” is. Dit verwys na die belang van objekte in ANT. Buzelin (2005:196) meen dat een van ANT se belangrikste ontologiese aansprake juis is dat die bestudering van die vervaardiging van feite en artefakte (“facts and artefacts”) wesenlik is vir 'n begrip van innovasie en van die sosiale lewe.

bespreek. Kortliks behels ANT dat 'n sosiale fenomeen (hier opvoedkundige tolking) "in proses" (oftewel "in action") bestudeer moet word (Tuylenev 2014:165). Volgens ANT bestaan 'n proses uit 'n netwerk (of "werknet") agente wat op 'n sekere manier bely (geassosieer) is en waar al hierdie agente saamwerk om die uiteindelijke produk te vorm. Law (1992:2, 7) sê die volgende oor ANT: "This, then, is the crucial analytical move made by actornetwork writers: the suggestion that the social is nothing other than patterned networks of heterogeneous materials. [...] It is a relational and process-oriented sociology that treats agents, organisations, and devices as interactive effects." Volgens Mol (2010:261) is die waarde van ANT daarin geleë dat dit 'n fenomeen of proses in meer besonderhede en dieper kan beskryf; en dat dit gebeure, verwantskappe, fenomene en situasies wat tot nog toe onverteld is, aan die lig kan bring. Blok en Jensen (2011) sê die volgende oor die ondersoek: "We must follow these objects in the making in real time, while uncertainties proliferate, and values are conflicting. It is in these 'critical situations' that actors are forced to render their social worlds and values explicit and observable." Volgens Buzelin (2005:198) kan 'n ANT-benadering die navorser help om die eienskappe van netwerke binne die onderwerp van studie te verstaan: hoe dit versprei; hoe verbindings daarbinne vorm; hoe netwerke bymekaar aansluit en hulleself transformeer; en wat die elemente is wat daarbinne sirkuleer. Sy meen dat dit slegs behoorlik deur 'n etnografiese studie gedoen kan word.

In die konteks van die huidige studie het die implementering van opvoedkundige tolking in klaskamers die gebruik van tegnologiese artefakte of hulpmiddele (tolktoerusting) genoodsaak. In hierdie sin was dit 'n vorm van innovasie wat kommunikasie in lesings aangepas het en 'n herorganisering van die konteks bewerkstellig het. Schumpeter (in Kaghan & Bowker, 2001:263) wys daarop dat sulke vorme van innovasie dikwels aanleiding gee tot "systems of ill-defined but interrelated problems." Die proses van innovasie is afgehandel wanneer daar stabiliteit in die netwerk is en wanneer oplossings vir hierdie probleme gevind is. Die fokus in die huidige studie is nie op die opvoedkundige tolkprojek aan die US en hoe dit aan die universiteit bekendgestel en ontwikkel is nie, maar op die intydse en werklike prosesse op die produksieperseel (hier lesinglokale) tydens die totstandkoming of vervaardiging van 'n getolkte lesing. Volgens die beginsels van ANT sal hierdie prosesse nie as 'n substantiewe fenomeen beskou word nie, maar as 'n stel of 'n netwerk verbintnisse.

Skrywers in ANT-literatuur (Callon, 1991; Latour, 2005) maak dit duidelik dat dit die navorser self is wat 'n empiriese besluit moet neem oor die deel van die netwerk wat die eenheid van die ondersoek gaan vorm. Hoewel die netwerk nie met presisie afgebaken kan word nie, is die fokus van die huidige studie primêr op die prosesse (netwerke) tydens die lesing as sodanig. Aspekte van buite die lesing (verder in die netwerk) word betrek in soverre dit nodig is om aspekte in die lesing te beskryf. Die Universiteit as institusionele akteur is nog verder weg geïmposisioneer (in die groter netwerk) en word slegs met verwysing na enkele aspekte by die bespreking betrek.

Hierdie studie is gesitueer binne die teorie en praktyk van tolking. Die akteurnetwerkteorie word aanvullend gebruik om die beskrywing van die tolkpraktyk te verryk en sodoende ook die tolkteorie aan te vul. Die doel hiervan is om aan te toon hoe ANT en tolkteorie saam kan optree om opvoedkundige tolking in die praktyk te baat.

1.6 'n Etnografiese navorsingstrategie

Die huidige navorsing word deur middel van 'n etnografiese strategie gedoen. In hoofstuk 5 word die epistemologiese ooreenkomste tussen 'n etnografiese strategie en die akteurnetwerkteorie uiteengesit. Dit is juis die fokus van 'n etnografiese strategie op aksie en op produksie wat dit besonder nuttig in 'n ANT-studie maak (Siponkoski, 2014:75). Saunders, Lewis en Thornhill (2007:142) wys daarop dat etnografiese studies baie stewig binne 'n induktiewe benadering gesitueer is. Die klem word op konteks geplaas en hoe die deelnemers in die situasie hulle wêreld verstaan. Volgens die skrywers het etnografiese studies ten doel om 'n manier van lewe te dokumenteer en om die gesitueerde tolkpraktyke binne die produksieproses van 'n getolkte lesing te leer ken. Wittezaële (2011) het reeds in 2011 in 'n e-posboodskap met verwysing na OT aan die NWU en die teenstrydige standpunte daaroor die mening uitgespreek dat 'n etnografiese studie moontlik betekenisvolle insigte kan ontsluit oor die fenomeen van tolking en die waarde daarvan in opvoedkundige omgewings. Dit bevestig Turner (2004:184) se oproep tot diepgaande, deskriptiewe, etnografiese navorsing in die tolkpraktyk. Buzelin (2006:138) wys daarop dat 'n etnografiese benadering veral gepas is in 'n omgewing waar veranderinge plaasvind en tradisionele teorieë nie meer genoegsame verduideliking bied nie. 'n Etnografiese

navorsingstrategie het die potensiaal om binne die vinnig veranderende tolk- en taallandskap in die studiekonteks broodnodige nuwe empiriese data te ontsluit.

1.7 Metodologiese keuses – insameling en analise

Visuele, mondelinge en tekstuele data is oor 'n tydperk tydens 'n uitgebreide proses van veldwerk en deelnemerwaarneming op die produksieterrein ingesamel. Die etnografiese strategie in ANT beteken dat die navorser die “geboorteproses” van OT van naby moet waarneem en die daaglikse roetines en optrede in die tolkproses in besonderhede moet beskryf, saam met die “wanorde, huiwerings, probeerslae, alliansies, mislukkings en kontroversies en die maniere waarop oplossings daarvoor gevind word” (Buzelin, 2005:198, vert. CB).

Die data bestaan uit 'n hoof- en 'n aanvullende korpus. Die hoofkorpus bestaan uit drie getolkte lesings. Video-, transkripsie- en tekstuele data is hier ingesamel. Veldwerk is in 'n totaal van 61 lesings gedoen en veldaantekeninge en waarnemings tydens hierdie lesings vorm die aanvullende korpus.

Latour en Woolgar (1997:45) wys daarop dat wetenskap of innovasie ook in tekste sirkuleer. 'n Noukeurige analise moet daarom ook van tekstuele bewysstukke soos terminologieboekies, terminologielyste, die tolkrooster en transkripsies van getolkte lesings gedoen word.

1.8 Uiteensetting van die hoofstukke

Die volgende hoofstuk bied 'n literatuurstudie oor die tolkteorie met verwysing na tolktipologie en die “rol” van die tolk in die verskillende domeine waar tolking (ook gebaretaaltolking) plaasvind. In hoofstuk 3 word die akteurnetwerkteorie bespreek en die vernaamste ontologiese beginsels daarvan verduidelik. Aspekte soos die oorsprong daarvan, die verband daarvan met etnometodologie, die siening daarvan as 'n teorie of as 'n metode en die waarde daarvan vir vertaal-/tolkstudie word bespreek. Etnografie as navorsingstrategie en die metodologiese keuses in die prosesse van data-insameling en analise word in hoofstuk 4 bespreek. Die data wat tydens die navorsing versamel is, word in vyf hoofstukke aangebied. Hoofstuk 5 bevat

'n bekendstelling van die vernaamste akteurs in die netwerke van opvoedkundige tolking in die konteks van hierdie studie. Hoofstuk 6 is 'n beskrywing van die tolkproses wat in die drie lesings van die hoofkorpus plaasgevind het. In die beskrywing word daar telkens na die bronteks en die doelteks verwys. Die fokus op vertaalkeuses is nie om 'n vergelykende teksanalise te doen nie, maar eerder om insig te kry in die rol van die teks as akteur in interaksie met die ander akteurs en die faktore wat die tolkproses beïnvloed en bepaal. Die wisselwerking tussen die verskillende akteurs word in die volgende drie hoofstukke beskryf. Hoofstuk 7 fokus op die wisselwerkings uit die oogpunt van die dosent, hoofstuk 8 op die tolk en hoofstuk 9 op die tolkgebruikers. Hoofstuk 10 is 'n beskrywing van die rol van die opvoedkundige tolk soos dit uit die data na vore gekom het. Die beskouing van "rol" uit die oogpunt van die akteurnetwerkteorie word met die bestaande rolkonstruk in die tolkteorie vergelyk en die insigte uit en waarde van 'n ANT-benadering word bespreek. In die finale hoofstuk (hoofstuk 11) word die bevindinge uit die studie bespreek na aanleiding van konsepte uit die akteurnetwerkteorie soos "VERTALING" en "konvergensie".²⁴ Nadat die vyf navorsingsvrae bondig beantwoord word, sluit die hoofstuk af met enkele aanbevelings wat tot 'n effektiewer wisselwerking tussen rolspelers en beter tolking in universiteitslesings kan lei. Die sterkpunte en moontlike tekortkominge van die teoretiese oriëntasie en van die studie word bespreek, en uiteindelik word enkele aanbevelings vir opvolgstudies gemaak.

²⁴ Hierdie konsepte word in paragraaf 3.3.5 verduidelik.

Hoofstuk 2

Tipologie en rol

2.1 Inleiding

Sedert gesproke opvoedkundige tolking aan Suid-Afrikaanse universiteite beslag gekry het, het teoretici gepoog om dit tegnies te definieer en as objek van studie te vestig. Daar was verskillende sieninge oor wat die aktiwiteit behels en hoe dit tipologies gekonseptualiseer moes word. Uit die staanspoor was dit duidelik dat dit 'n innoverende toepassing van tolking was wat aspekte van verskillende tolktipes gekombineer het en 'n perifere of hibriede posisie in die tolkfamilie sou beklee. Aan die eenkant vind dit plaas in die simultane modus in 'n oorwegend monologiese opstelling binne 'n universiteitslesing en aan die ander kant is 'n klaskamer 'n opstelling in die gemeenskap wat gekenmerk word deur verskille in status en mag. In laasgenoemde opsig is die konteks dus baie soortgelyk aan ander tolksituasies in die gemeenskap. Gile (2011)²⁵ is van mening dat opvoedkundige tolking getipeer kan word deur die wyse waarop opvoeders, studente en tolke die rol van die tolk binne die tersiêre klaskamer beskou met inagneming van die ongelyke aard van die interaksie. Dit bevestig die siening van Verhoef en Blaauw (2009:218) wat meen dat die vernaamste onderskeid tussen opvoedkundige tolking en ander toepassings van tolking juis lê op die vlak van rol. Tipologie en rol is inherent verwant omdat die tipologiese plasing van hierdie innoverende toepassing van tolking, kenmerkend is van hoe dit gekonseptualiseer word met verwysing na die aard van die kommunikasie, die professionele norme wat daarbinne geld, en die rol wat die tolk in die kommunikasie moet speel.

Die huidige studie beskou opvoedkundige tolking as 'n sosiale proses binne 'n raamwerk van die akteurnetwerkteorie (ANT). Hierdie benadering veronderstel 'n ondersoek na die verskillende akteurs (menslik en niemenslik) in die netwerk en hoe hulle hulle rolle daaglik in interaksie met mekaar uitleef in die tolkproses van 'n

²⁵ Gile het in 'n e-pos aan Cilliers (2011) kommentaar gelewer oor gesproke opvoedkundige tolking soos dit aan Suid-Afrikaanse universiteite toegepas word. Die e-pos is aangeheg as bylae B.

universiteitslesing. Akteur, rol en rolspel of “role performance” is idees wat ontleen is aan die uitvoerende kunste en die teatermetafoor en is eweneens idees wat ’n sentrale posisie in tolking en tolkteorie beklee. Pöchhacker (2004a:147) beskou die idee van rol as sentraal tot enige analise van tolking of aspekte van die tolkproses.

Die doel van die bespreking wat volg, is om ’n teoretiese oorsig te gee oor die navorsing in tolkteorie met betrekking tot tipologie en rol. Eers sal daar gekyk word na die klassifikasie van tolking volgens die tradisionele dimensies van tolkgebeurtenis en werkmodus. Aspekte wat met tipologie verbandhou, soos die diskoersformaat van die kommunikasie, sal ook kortliks bespreek word.

Daarna volg ’n bespreking van die navorsing wat gedoen is oor rol in konferensie- en gemeenskapskonteks, in gesproke sowel as gebaretaal. Ek gaan verder kyk na spesifieke temas wat in die mees onlangse navorsing oor rol na vore gekom het en moontlik in die konteks van die huidige studie toepassing kan vind. Voorbeelde hiervan is die idee van tolke as medeskeppers van betekenis, refleksiewe koördinering in tolking, die verband tussen mediëring en refleksiewe koördinering en die belang van proksemiese elemente in die tolkproses, soos die posisie van die tolk in die klaskamer en oogkontak tussen die gespreksdeelnemers. Die uiteindelige doel van die studie is om teen die agtergrond van hierdie bespreking insig te kry in aspekte wat ’n rol speel in die tolkproses en tolkproduk en wat die manier beïnvloed waarop tolke hulle rol in tolkgedieerde universiteitslesings in die praktyk uitleef en beleef.

2.2 Tipologiese oorsig

2.2.1 Inleiding

In die proses om tolkstude as volwaardige en afsonderlike dissipline naas vertaalstudie te vestig, het skrywers gepoog om tolkgebeurtenisse te tipeer na aanleiding van sekere wesenskenmerke. Van hierdie skrywers is Alexieva (1997), Salevsky (1993) en Pöchhacker (in Pöchhacker, 2004a).²⁶ Volgens hierdie tipologieë word tolking breedweg na aanleiding van verskillende dimensies soos “modus” en “omgewing” geklassifiseer. “Modus” in tolking verwys na die temporele verhouding of

²⁶ Sien Pöchhacker (2004a:17) vir ’n omvattende bespreking van die verskillende tipologieë in tolking.

die tydsverloop tussen die bronteks en die getolkte uiting²⁷ (Pöchhacker, 2015b:268). In tolking word die twee modusse onderskeidelik simultane en konsekatiewe tolking genoem. Pöchhacker (2004a:13) wys egter daarop dat die belangrikste onderskeidende kenmerk vir die kategorisering van tolking, uit 'n historiese perspektief, die konteks of tolkomgewing (“setting”) is waar dit plaasvind. Wat laasgenoemde betref, kan tolking breedweg op 'n kontinuum geplaas word met tolking by konferensies aan die een kant (in die simultane modus) en tolking in gemeenskapsopstellings (in die konsekatiewe modus) aan die ander kant. Hierdie onderskeid is nie geldig vir gebaretaaltolking nie, omdat dit hoofsaaklik in die simultane modus plaasvind (Napier & Leeson, 2015: 379).

2.2.2 Tolking in konferensiekonteks

Konferensietolking word tradisioneel gekenmerk deur monologiese kommunikasie en vind normaalweg in 'n konferensie-omgewing plaas. Linell (1998:74) verduidelik dat 'n monologiese siening van kommunikasie voorveronderstel dat die boodskap die produk is van individuele sprekers en as voorafbepaalde en volledige produk bestaan. Die boodskap word optimaal oorgedra indien dit op geen manier deur enige vorm van geraas verwing word nie. 'n Monologiese diskoersformaat stel bogenoemde norme as voorvereiste vir suksesvolle tolkgemedieerde kommunikasie in konferensiekontekste. Tolke kan óf in die simultane óf in die konsekatiewe modus tolk, maar omdat simultane tolking verreweg die meeste in konferensies gebruik word, is die terme “simultaantolking” en “konferensietolking” al byna sinonieme. Diriker (2015:78) verwys na Turner (2007) wat sê dat gebaretaaltolking toenemend in konferensies gebruik word. Dit kan óf die bron- óf die doeltaal wees of tolke kan vanaf teks of soms slegs die opskrifte in 'n teks in gebaretaal tolk. Konferensietolking word met die hoogste vorm van professionalisme en professionele standaarde geassosieer en was die tolkvorm wat daarvoor verantwoordelik was dat tolkstudies as dissipline sy beslag gekry het. Die stigting van organisasies soos AIIC (Internasionale Assosiasie van Konferensietolke) en die tersiêre vertaal- en tolkskool ESIT (Ecole Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs) in Parys het gelei tot die institusionalisering van die

²⁷ Die term “uiting” (“utterance”) is soortgelyk aan “lewing” (“rendition”). Dit verwys in tolking na 'n stelling deur die tolk wat deur 'n oorspronklike stelling deur die primêre spreker voorafgegaan word (sien Wadensjö, 1998:106). In die huidige studie word die term “uiting” gebruik.

tolkprofessie. Volgens Diriker (2015:80) kan omgewings waar konferensietolking plaasvind, getipeer word deur die mate van homogeniteit van die gespreksdeelnemers, die struktuur van die geleentheid en die visuele hulpmiddele wat in die opstelling gebruik word. In werklikheid is die variasie egter groter en sluit hierdie kontekste parlementêre omgewings, internasionale tribunale en selfs, soos in die geval van die onderhawige ondersoek, universiteitsklaskamers in.

2.2.3 Tolking in die gemeenskap

Die verskillende benaminge vir tolking wat in gemeenskapsopstellings plaasvind, word nie konsekwent in die literatuur gebruik nie en veroorsaak dikwels verwarring. Die term “staatsdienstolking” word soms as sinoniem vir “gemeenskapstolking” gebruik, en minder dikwels ook die terme “kulturele” of “sosiale” tolking. Die terme “bilaterale tolking” of “skakeltolking” is breër as die vorige terme, so ook die term “dialoogtolking” wat in die laat 1990’s ontstaan het en volgens Hale (2015a:66) as sambreelterm dien vir alle tolking wat nie konferensietolking is nie. Merlini (2015:102) beskou dialoogtolking ook as ’n oorkoepelende term vir alle tolking wat binne die verskillende opstellings in die gemeenskap plaasvind. Volgens Merlini (2015:102) geniet die benaming “dialoogtolking” ook meer prominensie in akademiese publikasies, klaarblyklik as gevolg van die dialogiese-diskoersgebaseerde-interaksie-paradigma in tolkstudies (Pöchhacker (2004a:79) en die teoretiese wending van ’n monologiese na ’n dialogiese beskouing van tolkgemedieerde kommunikasie. Dit is in hoofsaak die dialogiese formaat van die interaksie wat die samebindende element is by die legio tolkgemedieerde aktiwiteite en wat dit onderskei van monologiese kommunikasie soos by konferensietolking. Hale (2015a:66) bevestig hierdie standpunt. Die term “skakeltolking” (“liaison interpreting”) wat voorgestel word deur Erasmus, Mathibela, Hertog en Antonissen (1999) is volgens Merlini (2015:102) die enigste ander term wat naas die term “dialoogtolking” die idee van insluiting beklemtoon.

Andres (2015:84) sien die terme “skakeltolking” en “dialoogtolking” as sinonieme of as verskillende etikette vir dieselfde fenomeen. Merlini (2015:102) wys daarop dat die naam “skakeltolking” die klem plaas op die tussenposisie van die tolk terwyl die benaming “dialoogtolking” die klem verskuif na interaksie. Pöchhacker (2009:45) gebruik konsekwent hiermee die terme “skakeltolking” en “dialoogtolking” as alternatiewe en waarsku dat sommige skrywers tipologie en modus verwar. Hatim en

Mason (1997) gebruik byvoorbeeld die term “skakeltolking” as ’n derde modus naas simultaan- en konsektiewe tolking en Takimoto (2015:39) stel in ’n bespreking van skakeltolking die term “kort konsektief” gelyk aan dialoogtolking. In tolking verwys werkmodus (of modus) soos “simultaan” en “konsektief”, hetsy “lang konsektief” of “kort konsektief”, streng gesproke na die tydsverloop of die “temporele verwantskap” tussen die ontvangs van die bronteks en die produksie van die doelteks (Pöchhacker, 2009:45). Pöchhacker (2015b:269) wys daarop dat aspekte wat verbandhou met hoe direk die tolking is (soos herleidingstolking) sowel as die direksionaliteit van die tolking ook kan verwys na werkmodus. Na analogie hiervan meen die navorser dat die gebruik van tegnologiese toerusting moontlik ook na tolkmodus verwys. Die modus waarin tolking plaasvind, is net een aspek waarvolgens tolking “tipeer” kan word.

Hale (2015a:66) wys daarop dat die term “gemeenskapstolking” meestal intranasionaal in institusionele omgewings soos howe (regstolking), hospitale (mediese tolking) en psigiatriese, maatskaplike, godsdienstige en opvoedkundige instellings gebruik word. Tolking in hierdie kontekste word soms as spesialisareas of as subdomeine van gemeenskapstolking gesien. Gebaretaaltolking in ontmoetings tussen dowe ouers en hul kinders se onderwysers is ook ’n tipiese voorbeeld hiervan. Die behoefte aan tolking in hierdie kontekste is dikwels sterker as in konferensie-omgewings omdat tolke hier kritieke skakels is om toegang tot die kommunikasie vir hulle gebruikers te bewerkstellig. Hierdie tolking vind dan ook dikwels plaas tussen ’n lid van ’n minderheidsgroep en ’n instelling. “Community interpreters are generally required to interpret between migrant, refugee, indigenous or deaf populations who are unable to speak, understand or hear the mainstream language and public service officials or private practitioners with whom they come into contact” (Hale 2015a:66).

Hale (2015a:66) gee toe dat die naam “gemeenskapstolking” kontensieus is vanweë die lae status wat daarmee geassosieer word. Die rede hiervoor is hoofsaaklik omdat tolking in die gemeenskap dikwels *ad hoc* plaasvind en gedoen word deur onopgeleide tweetalige persone. Indien vergoeding wel ter sprake is, is dit aansienlik laer as dié van konferensietolke. Die verskillende name vir tolking in die gemeenskap het egter verskillende konnotasies, afhangende van die lande en gemeenskappe waar dit gebruik word.

Wadensjö (in Llewellyn-Jones & Lee, 2014:2) tref 'n onderskeid tussen gemeenskapstolke en dialoogtolke in Swede. Eersgenoemde is normaalweg onopgeleide familieledede van lede van 'n minderheidsgroep terwyl laasgenoemde opgeleide, gekwalifiseerde tolke is wat amptelike erkenning en professionele status geniet. In die Verenigde Koninkryk is 'n staatsdienstolk ('n sinoniem vir 'n gemeenskapstolk) iemand wat in openbare plekke soos howe en hospitale op 'n *ad hoc*-basis tolk en die tolking vind *impromptu* plaas. Hale (in Llewellyn-Jones & Lee, 2014:2) kom tot die volgende gevolgtrekking: "Whatever the label used, it has traditionally been viewed as the 'poor relation' by the interpreting profession." Sy argumenteer dat vanweë die groot verskeidenheid omgewings waar hierdie tolke werk en die feit dat mense vertrouwe in hulle stel om basiese dienste aan hulle te verskaf, dit nodig is dat hulle opleiding ontvang wat op dieselfde vlak of selfs hoër is as wat verwag word van konferensietolke. Hoewel professionele tolke verkies om nie as gemeenskapstolke bekend te staan nie, maar eerder volgens die domein waar hulle tolk, beskou sy die term "gemeenskapstolking" as belangrik vir navorsings- en opleidingsdoeleindes om dit as objek van studie te vestig. Kennis hieruit kan weer in die praktyk en in tolkkurrikula teruggeploeg word. Uiteindelik kan dit meewerk om die status van gemeenskapstolking as professie te verhoog (Hale, 2015a:67).

Duflou (2014:10) meen dat gemeenskapstolking prominensie gekry het as gevolg van die groeiende sosiopolitieke belang daarvan en ook as gevolg van navorsing deur byvoorbeeld Wadensjö (1998) en Roy (1996, 2000) wat tolke nie as slegs teks- of taalprosesseerders ondersoek het nie. Tolke is ondersoek as mense wat in konkrete kommunikatiewe situasies tussen mense moes medieer. In teenstelling met die konferensie-omgewing, is sosiale faktore in gemeenskapskontekste baie meer prominent.

Dialoogtolking vind tipies in die konsekutiewe modus plaas, maar kan ook in die simultane modus plaasvind, óf gesproke, óf deur middel van gebaretaal, óf vanaf 'n teks. Laasgenoemde modus word sigvertaling genoem. Pöchhacker (2012:46) wys daarop dat dialoogtolking ook nie slegs een-tot-een kommunikasie impliseer nie. In die praktyk kan die opstelling van kommunikasievennote baie meer kompleks wees. In tolkteoriebronne word die term "kort konsekutief" dikwels as alternatief vir gemeenskapstolking gebruik. Andres (2015:85) onderskei tussen klassieke

konsekutief of lang konsekutief en kort konsekutief maar wys daarop dat daar geen empiriese verskil tussen die twee bestaan nie. Pöchhacker (2015b:269) bevestig dit en meen dat daar nie enige grond is vir gelykstelling van die kort konsekutiewe modus en gemeenskapstolking nie omdat daar nie werklik 'n duidelik omskrewe verskil is tussen die kort en die lang konsekutiewe modus nie.

Merlini (2015:102) meen dat dit by uitstek die dialogiese diskoersformaat van die kommunikasie is en die plek waar dit plaasvind wat kenmerkend is van die aard daarvan. 'n Dialogiese konstruk impliseer 'n siening van die tolk as volwaardige sosiale agent wat op 'n gelyke voet met die primêre deelnemers die kommunikatiewe geleentheid help vorm. By dialogiese kommunikasie word die kliënte van die tolk gesien as medeverantwoordelik vir die sukses of mislukking van die kommunikasie. Daar is 'n groter klem op direkte toeganklikheid tussen gespreksgenote, op oogkontak, gesigsuitdrukkings, gebare, postuur en prosodie wat bykomende of alternatiewe leidrade aan primêre gespreksgenote kan gee vir die bou van rapport en vir betekeniskepping (Merlini, 2015:103).

Dialogiese kommunikasie veronderstel 'n soort tussenproses waar die spreker se vermoë om betekenis te skep, afhang van die luisteraar as mede-akteur sowel as van relevante kontekstuele elemente. In sy teoretiese konstruk van dialogiese kommunikasie gebruik Linell (1998:74) die term "koördinasie" en hy definieer dit as "the co-accomplishment of concerted activities by conversational partners".

Baraldi (2012:299) sien regverdigheid, empatie en bemagtiging as kernkonsepte in dialogiese kommunikasie: "[It is] the promotion and fair distribution of active participation (*equity*), the display of sensitivity to the interlocutor's interest and/or needs (*empathy*), and the treatment of alternative perspectives as enrichment (*empowerment*)".

Hoewel gemeenskapstolking dialogiese interaksie impliseer, wys Merlini (2015:103) daarop dat alle gevalle van dialoogtolking institusionele gesprekvoering en geritualiseerde gedrag behels. Dit beteken dat die instelling besluit watter onderwerpe gekies word en hoe dit gekies word, wie spreekbeurte kry, hoe lank dit duur en hoe bydraes tot gesprekvoering beoordeel word. Die kommunikasie word normaalweg

deur een party beheer en hy of sy besluit oor die reëls wat daarin geld. Hierdie persoon tree as hekwagter op en oefen mag in die situasie uit.

2.2.4 Opvoedkundige tolking – ’n hibried?

Simultane (gesproke) opvoedkundige tolking het in Suid-Afrika eers by die Noordwes Universiteit (NWU) en daarna ook by die UV en die US as ’n innoverende toepassing van tolking beslag gekry. As uitgangspunt sien Verhoef en Blaauw (2009:205) opvoedkundige tolking as ’n subdomein van gemeenskapstolking, omdat die klaskamer ’n tipiese gemeenskapsgebaseerde opstelling is. Hulle wys egter daarop dat verskillende onderrigstyle ’n direkte uitwerking het op die tipe tolking en dat waar dosente formeler lesings gee, die tolktipe meer na konferensietolking neig, terwyl dit by informeler lesings en ’n meer fasiliterende onderrigstyl meer na gemeenskapstolking neig.

Wat bogenoemde deurtrapte binariteit in tolktipologie betref, gee Pöchhacker (2004b:12) as volg toe: “Drawing on these two conceptual dimenisions [...] allows for much middle ground, including conference-like events in the community.” Hy verwys hier na opvoedkundige tolking vir dowe studente in gebaretaal. Turner (2005:33) haal Alexieva (2002) in dié verband aan wat tolktipologie sien as families met sentrale lede (prototipes) en perifere lede (hibriede)²⁸. Hy suggereer dat gebaretaaltolking ’n hibriede of perifere posisie in tolktipologie beklee.

Gesproke opvoedkundige tolking word deur Verhoef en Du Plessis (2008:13) gedefinieer as “simultane tolking deur ’n professionele tolk wat in die klaskamersituasie teenwoordig is”. Olivier (in Verhoef & Du Plessis, 2008:101) tref ’n onderskeid tussen opvoedkundige tolking deur middel van gebaretaal en opvoedkundige tolking in gesproke vorm, hoewel albei opvoedkundig van aard is. In haar ondersoek na die aard van opvoedkundige tolking kom sy tot die gevolgtrekking: “Educational interpreting as type shares distinctive characteristics with community interpreting” (Olivier, 2008:112). Blaauw (2012) stem hiermee saam en wys in ’n onderhoud met die navorser daarop dat opvoedkundige tolking in hoofsaak gemeenskapstolking is.

²⁸ Die term “hibried” word as vertaling gebruik vir Turner se term “blend forms”.

As begroning vir die gebruik van die term “opvoedkundige tolking” in plaas van terme soos die aanvanklike “akademiese tolking” of “klaskamertolking”, verwys Verhoef en Blaauw (2009:212) na Mikkelson (1999) se definisie van die term. Mikkelson sluit by implikasie simultane opvoedkundige tolking by haar beskrywing van die generiese term in wanneer sy verwys na tolking in klaskamers vir studente “wat nie die onderrigtaal verstaan nie”. Verhoef en Blaauw (2009:212) wys ook daarop dat SAKO (Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid) hierdie term gebruik vir die standaard vir tolkkwalifikasies. Mikkelson sluit onder opvoedkundige tolking ook byvoorbeeld tolking by skoolraadsvergaderings en dissiplinêre verhore in, in konsektiewe sowel as in simultane modus.

Gile (2011) sien die onderskeidende kenmerk van opvoedkundige tolking egter in die wyse waarop opvoeders, studente en tolke die *rol* van die tolk binne tersiêre klaskamers sien, met inagneming van die ongelyke aard van die interaksie. Verhoef en Blaauw het empiriese bewyse hiervoor gevind en verklaar soos volg:

[...] spoken language educational interpreting shares the generic characteristics and qualifications applicable to all forms and functions of interpreting. [...] However, it is evident from the empirical data that the distinction arises at the level of the role and function of interpreters in this particular setting. It might be appropriate to view spoken language educational interpreting [...] as a role-determined type of interpreting [...] (Verhoef & Blaauw, 2009:218).

Die tersiêre klaskamer, soos verskeie ander kontekste in die gemeenskap waar tolking plaasvind, is ’n komplekse omgewing wat gekenmerk word deur ’n asimmetrie wat mag en kennis betref. Dit is oënskynlik monologies maar het ten doel om interaktief en dialogies te wees. Dit is ’n inherent heterogene en hibriede omgewing waar kulture en betekenis oorvleuel en ’n verskeidenheid sosiokulturele en institusionele bronne en verwagtinge saamkom. Pöchhacker (2004a:147) meen dat die idee van “rol” sentraal is tot enige analise van tolking of aspekte van die tolkproses. Verhoef en Blaauw (2009:218) stem hiermee saam en meen dat die fokus nie moet wees op die proses of produk van tolking nie, maar op die manier waarop tolke in hierdie unieke omgewing die rol verstaan wat hulle in die klaskamerkonteks speel en die funksies wat hulle binne die kommunikatiewe situasie uitoefen. In die konteks van die huidige studie was tolke van die begin af onseker oor die rol wat hulle in die kommunikasie moet speel. Daar bestaan steeds teenstrydige sieninge en metadiskoerse vind plaas oor wat die rol van die opvoedkundige tolk behoort te wees. Hoewel die huidige studie

nie spesifiek 'n studie na rol verteenwoordig nie, sal 'n ondersoek na werklike interaksie in die proses van tolking waardevolle insigte oor rol ontsluit. In die afdeling wat volg, word navorsing wat in die verskillende tolkomgewings oor “rol” gedoen is, bespreek.

2.3 Rol in tolkstudie

2.3.1 Inleiding

Wat navorsing oor rol in tolking betref, onderskei Napier (2013:156) tussen eerste-, tweede- en derde-generasie-navorsing. Eerste-generasie-navorsing behels die bestudering van voorskriftelike en beskrywende modelle. Tweede-generasie-navorsing behels 'n linguistiese ondersoek van rol en derde-generasie-navorsing van rol behels 'n ondersoek na dit wat tolke in werklikheid doen. Hierdie ondersoeke behels 'n fyn analise op mikrovlak en maak gebruik van etnografiese en/of diskoersanalitiese metodes. So 'n benadering eggo Pöchhacker en Shlesinger (2002:342) se oproep vir navorsers om te ondersoek wat professionele tolke doen wanneer hulle tolk, wat hulle moet doen om aan hulle kliënte se verwagtinge te voldoen, en wat hulle kan doen om die vloeï en effektiwiteit van die kommunikasie vir al die partye in die interaksie te maksimaliseer. Die huidige navorsing behels 'n empiriese ondersoek in getolkte universiteitslesings en maak gebruik van 'n etnografiese navorsingstrategie. Dit het ten doel om die praktyke van tolke in interaksie bloot te lê. Dit kwalifiseer daarom as derde-generasie-navorsing en is aktueel en relevant.

Die konsep “rol” of “rolteorie” is afkomstig uit die sosiale wetenskappe en die teatermetafoor vir roluitlewing of rollespel. Dit is naby verwant aan konsepte soos sosiale posisie, status, identiteit en verwagtinge (Pöllabauer, 2015:355). Dit het veral in navorsing oor gemeenskapstolking as 'n belangrike en sentrale tema na vore gekom. (Pöchhacker, 2004a:147). Pöchhacker onderskei twee aspekte van rol, naamlik normatiewe verwagtings van gedrag en sosiale posisie. Hierdie sosiale posisie (of status) word dus in wisselwerking met die samelewing bepaal (Linton in Llewellyn-Jones en Lee, 2014:13). Rol is die manifestasie of die uitlewing van status deur 'n individu. Uit Llewellyn-Jones en Lee (2014:12 e.v.) se bespreking van rol na

aanleiding van skrywers soos Linton (1936), Mead (1965), Turner (1962) en Goffman (1959) is dit duidelik dat rol as konstruk breër is as die manier waarop 'n individu van oomblik tot oomblik optree ("role behaviour"). Volgens Turner (in Llewellyn-Jones & Lee, 2014:16) bestaan die rolkonstruk uit "sets of behaviours that are expected of the person enacting that role". Rol het dus te doen met patrone van optrede binne sosiale interaksie en die verwagtinge wat daarvoor binne die sosiale opstelling bestaan.

Pöllabauer (2015:355) verduidelik dat die konsep van rol wat in tolkstudie opgeneem is, vanuit twee teoretiese perspektiewe afkomstig is, naamlik dié van strukturele funksionalisme en dié van simboliese interaksionisme. Die voorskriftelikheid vir rol is afkomstig van die strukturele funksionalisme waar 'n vaste stel verwagtinge geld. Simboliese interaksionisme behels 'n siening van rol as iets wat tydens die proses van sosiale interaksie ontwikkel en verander. Volgens hierdie perspektief word rol geskep, ingeneem en bestuur. Eersgenoemde behels dus 'n beskouing van rol as 'n statiese, stabiele posisie in 'n sosiale netwerk terwyl laasgenoemde 'n onder-na-bo-siening behels waar gekyk word hoe dinamiese aspekte van rol in interaksie uitspeel.

2.3.2 Die problematiek van rol in tolkstudie

Bestaande literatuur wat handel oor die rol van die tolk word gekenmerk deur 'n binariteit wat wissel tussen die tolk as volkome, legitieme deelnemer aan die kommunikasie aan die een kant en 'n onsigbare, neutrale geleier van diskoers aan die ander. Dit is hierdie laaste siening van tolke as blote "geleiers" wat aanleiding gegee het tot die meganiese metafore van die tolk as eggo, kanaal, geleibuis, telefoon of robot. Shaffer (2013:129) meen dat metafore oor rol betekenisvol is omdat dit ons denke beïnvloed en mettertyd die substantiewe objek vorm wat dit moet beskryf. "The metaphors we create influence how we understand the very thing we created the metaphor to describe. Rather than simply a means of describing our role, it begins to shape our role *and* our work" (Shaffer, 2013:129).²⁹

Die konsep "rol" in tolkstudie is volgens Pöllabauer (2015:356) kompleks, ontwykend en intrinsiek teenstrydig. Reeds in 1976 het Anderson (2002:212) opgemerk dat die tolk se rol in 'n gegewe situasie altyd deels ongedefinieerd bly en gekenmerk word

²⁹ Kursivering deur die skrywer.

deur oorlading en konflik. In die verskillende tolkdomeine, tolkmodusse en selfs tolkpare waarin tolke werk, ervaar hulle voortdurend hoe kompleks die aard is van die rol wat hulle moet uitleef. Opdragte is dikwels nie versoenbaar met die vereistes van effektiewe kommunikasie soos dit in die gespreksgeleentheid ontvou nie. Maryns (2015:24) sien hierdie inherente konflik of teenstrydigheid as 'n soort *leitmotif* in tolknavoring. Sy haal studies aan wat aspekte van rol in verskillende tolkkontekste bestudeer het, soos Maryns (2006) en Tipton (2008) in asielverhore en Takimoto (2006) en Rudvin en Tomassini (2011) in saketolking. Hierdie navorsing het telkens tekens getoon van die gaping wat bestaan tussen 'n deontologiese beskouing van tolking waar normatiewe standarde die uitgangspunt is, en die verwagtinge van gespreksgenote in werklike tolkkontekste.

Navorsers gee uiteenlopende redes vir die kompleksiteit van rol in tolking en waarom daar steeds onder tolke en tolkskrywers teenstrydige sieninge bestaan. Pöllabauer (2015: 356) sien die konflik tussen etiese kodes en die realiteit van die praktyk as een van die hooforsake. Hale (2007:101 e.v.) het ondersoek ingestel en 16 gedragskodes van 'n verskeidenheid tolkinstellings vergelyk. Sy vind dat die neutraliteitsvoorskrif die derde meeste voorkom ná vertroulikheid en akkuraatheid. Volgens haar is neutraliteit egter selde, indien ooit, moontlik. Hertog (2015:232) noem dat daar nie eenstemmigheid is onder tolke sêlf en ook nie onder gebruikers oor die verwagtinge en sieninge van rol nie. Tebble (2012:24) meen dat een van die redes vir die verwarring oor rol die feit is dat tolkprogramme of diensverskaffers dikwels met 'n gemengde poel tolke werk wat betref opleiding en professionaliteit. Volgens Hale (2015a:68) is tolke verward oor hulle plig om akkuraat, woord-vir-woord te tolk terwyl hulle werk eerder 'n pragmatiese benadering vereis. Dit lei daartoe dat hulle dikwels buite hulle voorgeskrewe rol moet optree. Faktore soos die doel van die geleentheid, diskoerspraktyke, professionele omgewing, kulturele verskille en grammatikale en pragmatiese verskille in die taalkombinasie moet in ag geneem word. Shlesinger (in Pöchhacker, 2004a:149) verwys hierna as die "vloeibaarheid" van die rol van die tolk. Uiteindelik doen tolke in werklikheid baie meer as om net te "vertaal" (Hale, 2015a:68).

Tolke ervaar voortdurend hierdie diskonneksie tussen wat van hulle in die amptelike diskoers verwag en aan hulle voorgeskryf word en dit wat hulle in werklike tolkkontekste ervaar. Hierdie rolkonflik en teenstrydigheid lei daartoe dat tolke dikwels

sukkel om 'n betekenisvolle verbintenis met hulle werk te ervaar (Swartz, 2015:222). Schwenke (2015:38) bespreek uitbrandingsindroom by tolke en bring dit in verband met die teenstrydighede in die verwagtinge van hulle kommunikasieevennote en die rolkonflik wat dit teweegbring. Wallmach (2015:428) verwys na die gaping tussen die metadiskoers in etiese kodes (akkuraatheid, onpartydigheid, vertroulikheid en aanspreeklikheid) en die werklike praktyk en prosesse van tolking. Sy bespreek hoe dit 'n enorme uitdaging gebied het in die konteks van die Waarheid- en Versoeningskommissie in Suid-Afrika se uiters emosionele omstandighede.

Gavioli (2012:222) merk op: "The problem of the interpreter's role is a serious one, both in the profession and in research." Die verskillende omgewings waar tolking plaasvind (sake-omgewing, mediese veld, howe, opvoedkunde) en die tipiese geleenthede (konferensies, konsultasies, verhore en lesings) verskil baie van mekaar en is in baie opsigte onvoorspelbaar. Dit word ook voortdurend verander en gevorm deur nuwe en onvoorsiene historiese en sosiale voorwaardes. Napier (2013:154) sien rol in tolking ook as 'n voortdurend ontwikkelende paradigma. Tolke dink deurlopend anders oor rol omdat hulle in die praktyk ervaar dat hulle linguistiese keuses gevolge vir hulle gespreksdeelnemers het. Hierdie veranderende konseptualisering van rol lei uiteindelik tot die ontwikkeling en transformasie van tolking as studieveld.

In die konteks van opvoedkundige tolking het Brewis (2013:161) ook tekens gesien van rolkonflik by tolke. Hulle was nie seker hoe ver hulle die kommunikasie aktief kon binnedring en aan betekenis skepping kon deelneem nie. Die huidige studie het ten doel om meer te wete te kom oor die aard van die konflik wat opvoedkundige tolke daaglik beleef en ook van die faktore wat daartoe aanleiding gee.

Pöllabauer (2015:356) bespreek navorsing oor rol in sowel gebare- as gesproketaaltolking en verwys na studies deur Berk-Seligson (1990), Knapp-Pothoff en Knapp (1986), Metzger (1999), Roy (2000) en Wadensjö (1998). Hierdie studies het getoon dat tolke, wat hulle rol betref, ossilleer op 'n kontinuum tussen niebetrokkenheid en volle aktiewe deelname en selfs as 'n indringer in die kommunikasie. Knapp-Pothoff en Knapp (1986) het die tolk blootgelê as 'n aktiewe deelnemer aan die kommunikasie, Roy (1993) het bevind dat tolke optree as fasiliteerders van kommunikasie, as helpers, en dat hulle 'n voorspraakrol en in sekere gevalle die rol van bi-kulturele kundiges inneem. Pöllabauer verwys verder na studies

van Kaufert en Koolage (1984) wat die tolk se rol as dié van 'n kulturele makelaar beskryf het, Barsky (1996) wat hulle as interkulturele agente sien en Straniero Sergio (1998) wat die tolk as kulturele mediator beskryf (in Pöllabauer, 2015:356). Sy wys daarop dat die oorgrote meerderheid rolverwante publikasies op gemeenskapstolking fokus. Die rede hiervoor is dat hierdie kontekste gekenmerk word deur ongelyke magsverhoudinge en diverse sosiale en kulturele agtergronde en daarom besondere uitdagings vir tolke inhou. Die konsep van rol is ook in konferensiekontekste ondersoek. In die volgende paragrawe word belangrike navorsing oor rol in tolkstudies bespreek. Paragraaf 2.3.3 handel oor navorsing oor rol in konferensiekonteks en paragraaf 2.3.4 oor rol in gemeenskapkonteks. Rol is nie net in die konteks van gesproke tolking ondersoek nie. Paragraaf 2.3.5 bespreek navorsing wat gedoen is oor rol in gebaretaaltolking. Inligting uit navorsing in gebaretaaltolking is besonder toepaslik en relevant vir die huidige studie omdat dit tradisioneel in opvoedkundige kontekste plaasvind.

2.3.3 Rol in konferensiekonteks

Harris (1990) en Schjoldager (1995) het bevind dat die twee belangrikste norme van konferensietolking eerstens identifisering met die spreker is – tolke doen dit deur in die eerste persoon te praat – en tweedens om as tolk as 'n lojale en onpartydige tussenganger op te tree. Navorsing wat in werklike tolksituasies gedoen is, het egter teenstrydige resultate getoon. Beaton-Thome (2010) het bewyse gevind dat tolke soms sprekers se uitinge aanpas en vaaghede of teenstrydighede opklaar omdat hulle met die ideologie van die instelling identifiseer terwyl Monacelli (2009) bewyse gesien het dat selfhandhawing (“self-preservation”) alle ander norme te bowe gaan wanneer tolke se beeld in die kommunikasie bedreig word. Diriker (2015:81) wys daarop dat een van die grootste konflikte wat in konferensiekontekste bestaan, die verwagting is dat tolke absoluut getrou aan die brontekste sal tolk, terwyl tolke self dit as hulle rol sien om die *bedoeling* van die spreker akkuraat oor te dra. Duflou (2014:10) verwys ook hierna en na studies deur Pöchhacker (1994), Setton (1999) en Diriker (2004) wat getoon het dat tolke nie net hulle weergawe linguisties en semanties aanpas nie, maar dat hulle ook kontekstuele, psigologiese en politieke aspekte in die kommunikasie aanpas. Sy meen dat sosiologiese kwessies soos die norme en ideologieë van die instellings waar tolke werk en die invloed daarvan op die tolkprodukt nie so prominent

in konferensie-omgewings is nie en daarom relatief selde in navorsing aandag gekry het. Diriker (2015:80) noem eweneens dat daar relatief min navorsing bestaan oor omgewings waar kommunikasie minder (of meer) formeel is as in konferensies waar konferensietolking plaasvind. As voorbeeld noem hy godsdienstige omgewings, maar ook die konteks van die huidige studie, naamlik opvoedkundige tolking in universiteitsklaskamers.

Hoewel navorsing oor rol in tolking tot dusver meer in die domein van gemeenskapstolking as in konferensietolking plaasgevind het (Pöchhacker, 2012:45), merk Pöchhacker (2005:692) op dat konferensie- en gemeenskapstolking analities nie veel verskil nie. Albei is gesitueerde praktyke van sosiale interaksie. Hy gee dus toe dat die tolk selfs in 'n konferensiekonteks in die interaksie betrokke is. "Die tolk kan nie *nie* deelneem nie. Die vraag is net op watter van meerdere vlakke van deelname die deelname lê" (Pöchhacker, 2012:45).

Zwischenberger (2009:241) bespreek vroeë tekste oor rol in konferensiekonteks, naamlik dié van Herbert (1952), Cary (1956) en Van Hoof (1962) waar die tolk deur middel van metafore beskryf word as 'n helper in kommunikasie, 'n tussenganger, 'n brug of selfs 'n akteur. Sy verwys na Kopczyński (1994) se empiriese navorsing in die konferensiedomein wat bevind het dat tolke onder sekere omstandighede sprekers se foute regstel en verduidelikende opmerkings maak. Pöchhacker (2004a:132, 149 en 151) verwys na Diriker (2001) se etnografiese gevallestudie in konferensietolking wat getoon het dat ervare, professionele tolke nie slegs die bedoelde betekenis van die spreker oordra nie, maar namens sprekers praat, beurtwisseling reguleer, luisteraars direk aanspreek, redes vir onderbrekings verskaf, verduidelikende opmerkings maak, eie menings uitspreek, kommentaar en selfs kritiek lewer en hulle verweer as daar klagtes oor hulle tolking was. Tolke sal die spreker se teks opruim deur oortollighede uit te laat en grammatikale foute of foutiewe formulerings te korrigeer. Diriker (2001; 2004) bevind dat die mate van inmenging deur die tolke om betekenis te help skep, redelik ooglopend is. Konferensie-organiseerders het volgens haar 'n simplistiese idee van hoe tolke werk. Hulle problematiseer nie die wyse waarop tolke die betekenis van hulle tekste moet verstaan en oordra nie. Sy bevind onder andere dat tolke nie die betekenis en die bedoeling van die spreker oordra nie, maar dat die uiting 'n uitdrukking is van die betekenis soos deur die tolk onderhandel in 'n dialektiese

verhouding met die bronteks, die tolk se eie subjektiwiteit en 'n hele aantal sosiokulturele en interaktiewe faktore. Volgens haar is die stelling dat tolking die oordrag van betekenis van die bronteks na die doeltaal behels, te simplisties. Dit gee nie werklik rekenskap van die kompleksiteit van tolke se optrede in werklike situasies nie.

Pöchhacker (2009:181) verwys na Feldweg (1996) se studie oor konferensietolking wat bewyse opgelewer het van die spanning wat bestaan tussen die tolk as agent wat verantwoordelikheid dra in die kommunikasie aan die een kant en as 'n blote kommunikasietoestel aan die ander. Pöllabauer (2015:359) noem die studie van Monacelli (2009) wat kwalitatiewe navorsing gedoen het oor die rol van konferensietolke en bevind het dat tolke hulleself instinktief beskerm³⁰ en ook selfhandhawend optree. Hulle doen dit deur afstand te skep of stellings te onverpersoonlik of te versag.

Cornelia Zwischenberger (2009) se grootskaalse webgebaseerde opname onder AICC-lede toon dat konferensietolke hulle rol hoofsaaklik sien as fasiliteerders van kommunikasie en mediators van verskillende kulture. Altesaam 704 voltooides vraelyste is ontleed. Die selfvoorstelling wat die meeste voorgekom het, was fasiliteerder (21,2%), gevolg deur bemiddelaar of tussenganger (13,7%), kommunikeerder (11,5%) en brug of skakel (10,7%). Sy ondersoek die relevansie van verskillende tolkmodusse (simultaan en konsekatief) ten opsigte van "rol" en maak die volgende gevolgtrekking daaroor: "The switch from consecutive to simultaneous interpreting has been accompanied with a *diminished sense of presence* on the part of the conference interpreter" (Zwischenberger, 2009:250). Sy toets ook die verskillende tolke se siening oor vier komponente van rol, naamlik (1) inmenging met die oorspronklike toespraak, (2) lojaliteit aan die spreker, (3) reaksie op werkstoestand en (4) onbetrokkenheid van die tolk. Ten opsigte van eersgenoemde komponent bevind sy dat ouer tolke met meer ervaring meer daartoe geneig is om met die oorspronklike toespraak in te meng om byvoorbeeld kulturele botsings te voorkom, om in hulle eie taal en styl te tolk, en om dubbelsinnighede in die oorspronklike weergawe te verduidelik. "Age and working experience of professionals thus seem to go hand-in-hand with a greater reliance on one's own competencies and

³⁰ Die term wat Monacelli gebruik is "self-preservation".

qualifications when handling the communication process” (Zwischenberger, 2015:108). Wat die tweede komponent (lojaliteit) betref, het sy bevind dat vroulike tolke meer geneig was om so na moontlik aan die oorspronklike toespraak te bly as manlike tolke. Ten opsigte van werkstoestand het sy bevind dat dit vir tolke uit die verskillende groepe essensieel was dat hulle behoeftes in ag geneem word. Met verwysing na “onbetrokkenheid” bevind sy dat jonger tolke meer betrokke raak by emosionele gebeure in die kommunikasieproses. Zwischenberger (2009:239) kom tot die gevolgtrekking dat die konsep “rol” by konferensietolke ’n multidimensionele konstruk is en dat die opmerkings en sienings oor rol wat uit haar navorsing na vore gekom het, strook met rolvoorstellings wat deur pioniers in tolknavorsing, soos Roy (2000) en Wadensjö (1998), gemaak is.

Zwischenberger (2015) doen later ’n ondersoek na norme in tolking teen die agtergrond van bogenoemde webopnamestudie. Haar bevindinge bevestig die belangrikheid van die supernorm in konferensietolking, naamlik dat tolke hulleself oorwegend as lojale bondgenote van die spreker en die oorspronklike boodskap beskou. Dit is egter ’n ooreenvoudiging van die komplekse rol van die tolk en nie volhoubaar in die professie nie. Tolke verkies om ’n logiese en sinvolle weergawe te uiter, al is die spreker se boodskap onverstaanbaar of onlogies. Sy bestudeer egter AICC-metatekste soos die *Practical Guide for Professional Conference Interpreters* (2004) en vind teenstrydige verwagtinge wat ook met die supernorm bots, byvoorbeeld: “*It is your job to communicate the speaker’s intended messages as accurately, faithfully and completely as possible. At the same time make it your own speech, and be clear and lively in your delivery. [...] make sense in every sentence [...] be not only accurate but convincing.*” Sy sê die volgende hieroor:

This reflects the contradictory nature of the entire discourse on conference interpreting as produced by AICC. The interpreter is expected to be a loyal conduit and yet he/she is also expected to produce an immediately intelligible rendition (Zwischenberger, 2015:108).

Sy is van mening dat professionele verenigings soos AICC sal voortgaan om tolke as geleiers van die boodskap voor te hou omdat dit ’n hoogs bemerkbare konsep is.

Notably in the field of conference interpreting, which often is the marketplace of powerful leaders, the image of the uninvolved and passive channel is a welcome one. Adhering to this image, however, also relegates the interpreter to a secondary position – from being a potential partner who takes responsibility in the

communication process to being a subordinate who is just there to process information (Zwischenberger, 2015:108).

Die relevansie van navorsing oor rol in konferensiekontekste lê daarin dat universiteitslesings grootliks monologiese kommunikasie behels en dat tolking, soos oorwegend by konferensies, in die simultane modus plaasvind. Die omstandighede in die kommunikasie is egter baie soortgelyk aan tradisionele gemeenskapskontekste. In die volgende paragraaf word kortliks verwys na navorsing oor rol in die gemeenskapsdomein en spesifiek die navorsing van Wadensjö (1998). Die paragraaf word afgesluit met 'n bespreking van Angelelli se meetinstrument om die sigbaarheid van toke in kommunikasie te meet en Pöchhacker (2012) se voorgestelde raamwerk vir deelname wat bepalend is van tolking se status en rol in die kommunikatiewe geleentheid.

2.3.4 Rol in gemeenskapskonteks

Navorsing oor rol het hoofsaaklik in die konteks van dialoogtolking in gemeenskapkontekste soos howe, hospitale, staatsdepartemente en asielkantore plaasgevind (Pöchhacker, 2004a:147). In regs-kontekste soos howe, waar streng vereistes vir letterlike vertalings geld, word rol gekenmerk deur vereistes van meganiese oordrag. Pöchhacker (2004a:149, 150) bespreek navorsing wat getoon het dat tolke die kommunikasie binnedring en dit wysig. Shlesinger (1991), in 'n ontleding van die hofrekord in die Demjanjuk-verhoor in Jerusalem, het bewyse gevind van weglatings en stilistiese veranderings en bevind dat daar 'n merkbare graad van inmenging deur die tolke was. Berk-Seligson (1990) het na beleefdheidsmerkers in hoftolking gekyk en regstolke as indringers in die kommunikasie blootgelê. Morris (1998) het getoon dat tolke in tweetalige hofinteraksie betrokke is by die kommunikasie en die aard van die kommunikasie verander. Hy het bewyse gevind daarvoor dat die hoftolk mag en invloed oor die hofprosedure en beheer oor sprekers uitoefen. Laster en Taylor (1994) het die sosiokulturele en interaktiewe kompleksiteit van tolkgemedieerde kommunikasie in howe raakgesien en gepleit vir 'n herdefinisie van die rol van die hoftolk naamlik dié van 'n *fasiliteerder* van kommunikasie. Rosenberg (2002) het in die gesondheidsorgdomein navorsing gedoen en deur middel van kwantitatiewe diskoersanalitiese metodes gevind dat die tolk as volwaardige vennoot aan die diskoers deelneem en dat sy of haar verantwoordelikheid bestaan in

die *skopos*³¹ van die gespreksgeleentheid en die verwagtinge van die partye (in Pöchhacker, 2004a:150).

2.3.4.1 Wadensjö se interaksiemodel vir tolking

Wadensjö (1998; 2002) het belangrike kwalitatiewe navorsing in dialoogtolking in hospitale en polisiekantore gedoen. Haar deskriptiewe diskoersanalise van getranskribeerde opnames het bewyse opgelewer van die verwikkelde betrokkenheid van die tolk in die mede-konstruksie van gesproke interaksie en dat die tolksituasie alle komponente van kommunikasie betrek, van verbale en paralinguistiese tot *kinetiese en proksemiese*³² kommunikasie. Teenoor 'n *monologiese* beskouing van tolking (die idee dat die tolk bloot as geleier van boodskappe tussen partye optree), stel sy 'n *dialogiese* siening van kommunikasie (betekenisgewing vind plaas in en deur interaksie tussen individue) (Wadensjö, 1998:279). Sy kom tot die gevolgtrekking dat tolke in die tolksituasie aktief by kommunikasie betrokke is en bloot deur hulle teenwoordigheid 'n impak het op die inhoud en die progressie van die kommunikasie (1998:276).

As teoretiese model van sosiale interaksie gebruik Wadensjö Goffman (1981) se *raamwerk vir deelname*. Dit is gegrond op die idee dat die organisasie van gesproke interaksie afhang van deelnemers se voortdurende evaluasie en herevaluasie van spreker- en hoorderrolle. Die status van deelname verander dus van oomblik tot oomblik soos deelnemers spreekbeurt wissel. Wadensjö het in verskillende kontekste ondersoek ingestel na die manier waarop die *rolhouer* (tolk) en die *rol ander* se interafhanklike en gedifferensieerde handeling inpas in patrone binne 'n sekere gesitueerde aktiwiteitstelsel ("situated activity system"³³). Met die produksieformaat vir "praat" en reseptorformaat vir "luister"³⁴ het sy verskillende rolle gedefinieer en telkens in interaksie gekyk hoe die spreker of luisteraar van posisie, en dus van rol, verander.

³¹ Hierdie term beteken "funksie" en is ontleen aan Vermeer (1992) se skopos-teorie wat die funksie van die doelteks sien as die kriterium wat vertaalaktiwiteite rig.

³² Kinetiese elemente het te doen met beweging in kommunikasie en die manier waarop mense in ruimte deur middel van beweging kommunikeer. Liggaamstaal is 'n belangrike element hiervan. Edward T. Hall het in 1963 die term "proxemics" (proksemika of nabyheidsleer) gemunt. Dit verwys na die mens se aanwending van ruimte in kommunikasie, byvoorbeeld watter posisie hy of sy ten opsigte van ander gespreksgenote inneem.

³³ Hierdie term is aan Goffman (1981) ontleen en verwys na die situasie waarbinne rolle uitspeel, of die sisteem wat die basiese eenheid van die ondersoek uitmaak. Vir die doeleindes van hierdie studie is dit die tersiêre klaskamer.

³⁴ Goffman se raamwerk het slegs vir 'n analise van sprekerrolle voorsiening gemaak. Wadensjö het dit aangevul met 'n analise van luisterrolle.

Sy het bevind dat tolke 'n dubbele rol in die interaksie vervul, naamlik 'n vertaalrol en 'n koördineringsrol en dat die twee rolle oorvleuel.

Tolke ontwerp hulle weergawes om tegelyk 'n vertaalaspek én 'n kommunikasie-aspek te hanteer of op te los; om 'n linguistiese sowel as 'n sosiale gaping te oorbrug. Hierdie koördineringsfunksie skryf sy toe aan die unieke middelposisie wat tolke in kommunikasie beklee en sy verduidelik koördinerings soos volg: "The substance and the progression of talk will be partly determined by whatever the interpreter contributes or refrains from contributing" (Wadensjö, 1998:109). Hieruit word die magsposisie wat tolke in kommunikasie beklee voor die hand liggend. Wadensjö (1998:150) wys daarop dat dit belangrik is dat tolke die vertaalfunksie en die koördineringsfunksie in balans hou en beskou dit as 'n wesenseienskap van 'n goeie tolk.

In 'n ondersoek na die tolkproses en die vertaalweergawes van die tolk het Wadensjö (1998:149) bewyse gevind dat tolke in 'n wisselende mate ná aan die bronteks vertaal of daarvan afwyk.³⁵ Sy kom agter dat "naby" vertalings nie noodwendig op beter wedersydse begrip dui nie en dat vertalings wat van die bronteks afwyk, nie noodwendig dui op wedersydse misverstande nie. Die tolk voel dus intuïtief aan wanneer om woord vir woord te tolk en wanneer om haar weergawe aan te pas vir die kommunikasiedoelwitte van die situasie.

Wadensjö (1998:153) het gevind dat die tolk 'n gemeenskaplike fokus bewerkstellig deur gesamentlike aandag op iets te vestig. Dit kan help om 'n party se punt tuis te bring, om saam te stem of om 'n mening te versterk. Sy bevind dat tolke verbande of skakels tussen gespreksgenote vestig, bevorder en kontroleer. So word hulle aandag behou, wat 'n voorvereiste vir betekenisgeving is. Wadensjö (1998:153) haal Goffman (1990) soos volg aan: "A conversation between two individuals stands and falls according to their mutual attention."

Tolke is kommunikasiespesialiste wat deur sekere tegnieke emosies soos verleentheid, hartseer, erns en opregtheid oordra wat nie soseer spruit uit watter woorde gebruik word nie, maar hóé die woorde gebruik word (Wadensjö, 1998:148). Deur verskillende tolkstye streef tolke breedweg drie doelwitte na, naamlik: 1) om die primêre spreker se volgehoue gefokusde interaksie te bewerkstellig, 2) om die illusie

³⁵ Wadensjö (1998:149) gebruik die terme "close renditions" en "divergent renditions".

van gesamentlike en gedeelde betrokkenheid in die aktiwiteit te skep; en 3) om gedeelde begrip tussen die deelnemers aan die aktiwiteit te bevorder (Wadensjö, 1998:274).

Pöchhacker (2012:46) gebruik ook “deelname” as uitgangspunt vir sy ondersoek na rol. Hy sien rol as ’n komplekse konstruk in tolking wat direk verbandhou met dit wat die tolk in die interaksie dóén. Deelname en sigbaarheid word dikwels in navorsing oor rol gebruik om aan te dui dat wat tolke in werklikheid doen, dikwels teenstrydig is met aanvaarde voorskrifte, naamlik om op te tree as onsigbare geleiers van die bronteks. Genuanseerde ondersoek na rol het egter gevind dat tolke op ’n kontinuum varieer wat sigbaarheid en deelname betref (Pöchhacker, 2012:46). ’n Belangrike studie in hierdie verband is dié van Angelelli (2004b).

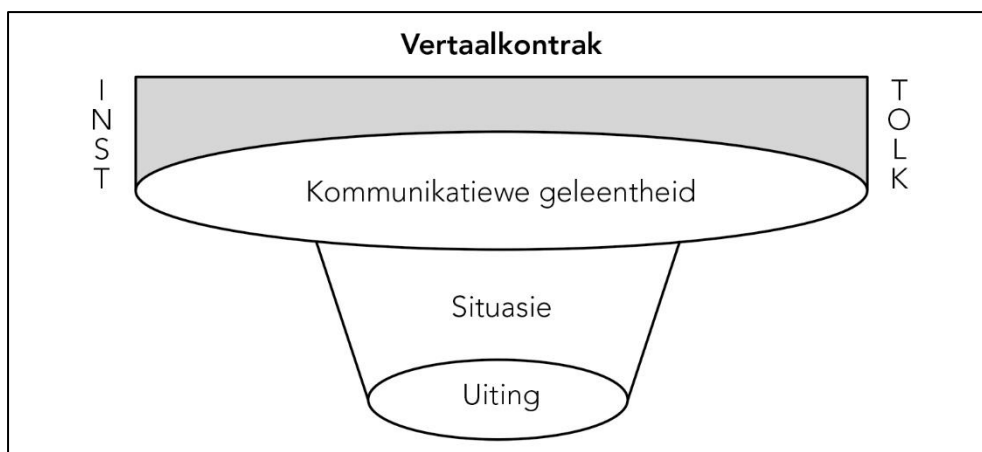
2.3.4.2 Angelelli se meetinstrument vir die sigbaarheid van tolke

Angelelli (2004b) het ’n instrument (*Interpersonal Role Inventory*, ook die *IPRI-tool* genoem) ontwikkel om die sigbaarheid van tolke in verskillende tolkmodusse en domeine (konferensie-, hof- en gesondheidsorgtolking) te meet. Sy het 4% onsigbaarheid van die tolk gemeet in gesondheidsorgomgewings, maar het ook bewyse gevind dat tolke wat in konferensie-omgewings en in houe werk, hulleself as wesenlik minder sigbaar beskou as tolke in gesondheidsorgomgewings. Angelelli (2004b:10) se data toon dat tolke op ’n kontinuum tussen sigbaar en onsigbaar val, afhangend van kontekstuele faktore in die tolksituasie soos affek, ouderdom, etniese groep, ras, geslag, sosio-ekonomiese status, deelname saam met kollegas, universiteitsopleiding en aktiewe deelname aan ’n professionele organisasie. Sy meen ook dat dit meer te doen het met die aard van die omgewing as met die tipe gesprekvoering. Sigbaarheid word bepaal deur die interaksie van sosiale faktore en word onderdruk deur die norme van die instansie en die gemeenskap waar die interaksie plaasvind. In ’n ondersoek wys sy daarop dat die tolksituasie sosiaal gebonde is en dat geeneen van die deelnemers neutraal kan staan teenoor mag, diskriminasie en meerdere of mindere status nie. Elke deelnemer bring sy/haar eie disposisies, persepsies en oortuigings na die interaksie. Sy bevind dat die tolke sigbare en aktiewe deelnemers aan die kommunikasieproses is. Wanneer tolke eienaarskap van tekste neem, verhoog hulle sigbaarheid en status gewoonlik (Angelelli, 2004b:68).

2.3.4.3 Pöchhacker se raamwerk vir die deelname van tolke

Pöchhacker (2012:49) bespreek verskillende modelle of raamwerke vir deelname na aanleiding waarvan die rol en die status van die tolk in die kommunikasie getoets kan word.³⁶ Hy stel voor dat die mate waartoe tolke deelneem aan die kommunikasie op twee vlakke getoets moet word, eerstens op die vlak van die kommunikatiewe geleentheid, en tweedens ook op mikrovlak, beurt vir beurt en uiting vir uiting. Hy gebruik die raamwerke van Levinson (1988) en Clark (1996) en gebruik dan die tolkgemedieerde geleentheid binne 'n institusionele konteks as vetrekpunt. Pöchhacker se veelvlakkige analitiese raamwerk (figuur 2.1) toon hoe die "situasie" of die kring van die kolling binne die kommunikatiewe geleentheid ontstaan en van oomblik tot oomblik (of tolkuiting tot tolkuiting) 'n vergestaltung is van die groter kommunikatiewe geleentheid. Op die vlak van die kommunikatiewe geleentheid is daar 'n sekere groep rolspelers of 'n rolverdeling met 'n teks ("script") en 'n oorkoepelende boodskap of funksie. Op sý beurt is die kommunikatiewe geleentheid binne 'n institusionele konteks ingebed. Dit is op hierdie institusionele vlak waar die vertaalkontrak met gepaardgaande professionele en institusionele beperkings en norme bestaan. Die kommunikatiewe geleentheid is dus altyd onderhewig aan institusionele en professionele beperkinge. Wat die tolk doen in die interaksie, m.a.w. die rol wat die tolk binne 'n gegewe situasie speel, moet verstaan word teen die die konstellasië van die interaksie tussen die groep deelnemers op die vlak van die institusioneel beperkte kommunikatiewe geleentheid (Pöchhacker, 2012:67). In die konteks van die huidige studie verteenwoordig die kommunikatiewe geleentheid die lesing met die dosent en die studente. Die situasie verwys na die tolk wat uiting vir uiting die dosent se teks vir die tolkgebruikers tolk. Pöchhacker se bevinding impliseer dat tolke se optrede en vertaalkeuses noodwendig ingebed sal wees binne die boodskap en die funksie van die lesing wat weer onderhewig is aan die institusionele konteks van die universiteit.

³⁶ Pöchhacker (2012:47 e.v.) kyk na die werk van Goffman (1981), Levinson (1988), Clark (1986), Edmondson (1986) en Dressler (1994) oor spreker- en hoorderrolle in raamwerke van deelname aan kommunikasie.



Figuur 2.1: Veelvakkige analitiese raamwerk (Pöchhacker 2012:51)

Pöchhacker (2012:67) vergelyk onopgeleide tolke met professionele tolke en bevind, wat deelname aan die interaksie betref, dat eersgenoemde tussen 'n aktiewe derdepartyrol aan die een kant en lae deelname aan die ander kant fluktueer. Al twee benaderings kan deelnemers in die kommunikasie ernstig aan bande lê. Professionele tolke is volgens hom nie minder sigbaar in die kommunikasie nie. Hulle verskil egter van leketolke in die tipe refleksiewe aktiwiteite wat hulle beoefen. Hy vind dat hulle meer respek het vir hulle gebruikers se doelwitte en behoeftes en dat hulle beter daarin slaag om die doel van die interaksie te bereik. Professionele tolke is meer geneig om op die vlak van die tolkuiting betrokke te wees as wat deur etiese kodes voorgeskryf word. Hy sê hieroor:

And yet, active involvement and discourse contributions on the footing of principal, or pseudo co-principal, are found to serve the purpose of the interaction at the event level, notwithstanding the risk of content related distortions arising from the interpreters' initiatives. Thus, the interpreter's status at the event level and at the utterance level reflects a relationship that is anything but straightforward (Pöchhacker, 2012:67).

Hierdie opmerking bevestig navorsing deur skrywers soos Metzger (1999), Bot (2005), en Mullamaa (2009) wat bevind het dat die rol van die tolke dinamies is en dat tolke hulle rol aanpas na aanleiding van die sosiale werklikheid wat in die interaksie geld. Mullamaa (2015:56,58) sien die rede hiervoor dat tolke eties verantwoordelik voel om die interaksie optimaal binne die kommunikatiewe geleentheid te koördineer en te bestuur. Tolke pas hulle rolle telkens aan wanneer hulle nou met hulle kliënte saamwerk, en in die proses word voorskriftelike norme gekritiseer, bevraagteken en verander.

'n Bespreking oor rol in tolkstudies is nie volledig sonder 'n ondersoek na navorsing wat in die domein van gebaretaal plaasgevind het nie. Napier en Leeson (2015:379) wys daarop dat dit juis hier was dat akademici die voortou geneem en krities begin dink het oor rol. Omdat die huidige studiekonteks 'n opvoedkundige milieu is, kan hierdie studie toegelig word deur gebaretaaltolking wat tradisioneel ook in opvoedkundige kontekste plaasvind.

2.3.5 Rol in gebaretaaltolking

Napier (2013:151) merk op dat "rol" in gebaretaal ontwikkel het onder andere weens verskillende stukke wetgewing en verskillende iterasies van etiese kodes. Dit is teweeggebring deur 'n verandering in die status van dowes en ook die geleidelike erkenning van gebaretaal as 'n volwaardige taal. Soos in ander kontekste van gemeenskapstolking het "rol" in gebaretaal ontwikkel van min betrokkenheid by en invloed op die interaksie (die tolk as masjien, venster, brug, of telefoon; die sogenaamde geleibuismodel) tot meer betrokkenheid by die teks. Shaffer (2013:132) vertel hoe dowes voor die professionalisering van gebaretaal dikwels deur familieledes of kennisse as helpers bygestaan is, vandaar die benaming "helperrol". Roy (1993:139) wys egter daarop dat die helperrol van die gebaretaaltolk as neerbuigend teenoor dowes beskou kan word omdat dit suggereer dat hulle nie hulle eie sake kan behartig nie. In 'n poging tot groter professionalisme in gebaretaaltolking het die *American Registry of Interpreters for the Deaf (RID)* in 1964 tot stand gekom en voorgeskryf dat gebaretaaltolke hulle werk onbetrokke, neutraal en onpersoonlik moes doen. Shaffer (2013:133) wys daarop dat die masjienrol en die geleibuismetafoor ontstaan het uit 'n behoefte om tolke se rol te minimaliseer en om dowe gebruikers meer outonomie te gee.

Hierna het die rol van die tolk as fasiliteerder van kommunikasie gevolg. Tolke het besef dat linguistiese sowel as ekstralinguistiese besluite belangrik is en dat hulle 'n aktiewe eerder as 'n passiewe model moes navolg. Tog wys Metzger (1999:22) daarop dat Roy (1989; 1993) die fasiliteerdermodel steeds as 'n model van blote linguistiese oordrag gesien het. "According to Roy, despite minor changes in terms of language attitudes for example, increasing respect for sign language and expectations of interpreters' linguistic expertise, the communication facilitator model is very similar to the conduit model." Die navorser sien die fokus van hierdie model ook steeds op

linguistiese faktore eerder as om aspekte uit die kommunikatiewe geleentheid buite die “teks” in die tolkprodukt te verreken.

Daarná het die klem verskuif vanaf fasiliteerder na kulturele mediasie en die sogenaamde “bilingual-bicultural” of “bi-bi” model. Laasgenoemde impliseer dat die tolk haar teenoor ’n gebruiker kan uitleef as iemand wat linguisties en kultureel toepaslik kan optree. Die tolk moet volgens hierdie model nie net taalverskille nie, maar ook kulturele verskille medieer en kan soms tydens die tolktaak (“aanlyn”) besluit dat partye nie sal verstaan tensy sy verduidelik wat sy glo verhelder moet word nie. Hierdie rol is meer aktief en betrokke en bied groter bemagtiging vir die tolk. Shaffer (2013:144) wys daarop dat hierdie rol baie nou verwant is aan dit wat ’n bondgenoot (“ally”) sou doen. Die term “bondgenoot” sien sy egter as ’n beskrywing van iemand wat die belange van die breë dowe gemeenskap op die hart dra en nie as ’n metafoor vir rol nie.

Sy verwys hier na die navorsing van Roy (2000) wat deur ’n diskoersanalitiese benadering ’n onderhoud tussen ’n student en ’n dosent ontleed het wat deur middel van gebaretaal getolk is en gevind het dat tolke aktief by gesprekvoering betrokke is en volwaardige deelnemers aan die kommunikasie is. Roy stel dit soos volg:

Interpreting is a linguistic and social act of communication, and the interpreter’s role in this process is an engaged one, directed by knowledge and understanding of the entire communicative situation, including fluency in languages and in managing the cross-cultural flow of talk (Roy, 2000:23).

Turner (2004:183), ook ’n navorser in gebaretaaltolking, beskou die gebaretaaltolk as deel van die interaksie. Hy sien taal “altyd en absoluut” as ’n sosiale proses, waar betekenis spruit uit interaksie tussen mense en nie slegs uit die uiting van die spreker nie. Hy stel dit soos volg:

Each participant in talk “projects” their understanding, their vision or their story about the universe through their contributions to talk and interlocutors seek to arrive at a shared image or notion of the world. The more focused the outcome, the greater the mutual understanding achieved. The interpreter enacts the task of re-projecting what each participant independently generates and aims to enable both participants to share a perception of the co-constructed image (Turner, 2005:32).

In gebaretaaltolking was daar dus ook die geleidelike beweeg van ’n geleibuismodel na die rol van mede-deelnemer aan die interaksie. Napier (2013:153) sê hieroor: “We have embraced the paradigm shift wholeheartedly and accepted the sociolinguistic

explanation of the interpreter's role." Shaffer (2013:147) sien die rol van die tolk as mede-skepper van betekenis van die boodskap en bepleit 'n kognitief-linguistiese benadering tot rol.

Llewellyn-Jones en Lee (2014:8), navorsers in gebaretaaltolking, sê die volgende oor 'n voorskriftelike, statiese rol vir tolke: "It seems to us implausible, naive and unthinking that interpreters are expected, and taught, to behave in the same way regardless of the nature of the interaction." Een van die redes hiervoor is die feit dat kommunikasie multidinamies is en die fokus in enige stadium binne die interaktiewe geleentheid kan verskuif.

Die skrywers bevind daarom ook wat rol betref dat die tolk selde dieselfde rol tydens die hele kommunikatiewe geleentheid uitleef (Llewellyn-Jones & Lee, 2014:31). Hulle vind dat baie van die voorskriftelike kodes in tolking interaksie denormaliseer en inhibeer. "It drives a wedge between the participants, increasing social distance, not allowing the presentation of true selves." Tolke kan volgens hulle slegs persone laat kommunikeer deur normaal op te tree of die kommunikasie te "normaliseer". Die sukses van tolking hang af van vertroue; nie net dat die tolk die spreker "korrek" sal tolk nie, maar dat die tolk die gespreksgenote en wat hulle sê, na waarde sal skat.

Om genuanseerd oor rol te praat, moet die navorser gaan kyk na die norme wat in die spesifieke interaksie geld. Een so 'n norm is dat tolke funksioneel vloeiend moet wees in die bron- en doeltaal. Tolke moet kennis hê van die kulture, wêreldbeskouings en kennis ("shared scripts") van die gespreksdeelnemers. Hulle moet kennis hê van die domein, die doel van die kommunikasie en die gevolge van suksesvolle en onsuksesvolle kommunikasie in die besondere konteks. Die gebruikers moet kan aanneem dat die tolke met integriteit sal optree en vaardig sal wees, met ander woorde dat hulle 'n professionele diens aan hulle gebruikers sal lewer wat hulle in staat sal stel om interaksie te hê soos wat hulle dit sou gehad het as hulle die taal van spreker gepraat het. Hulle verwys in die konteks na die CACDP³⁷ se etiese kode (2000-2009) en die oorkoepelende norm wat geld, naamlik "Do no harm" (Llewellyn-Jones & Lee, 2014:7). Die vraag is nou hoeveel beweegruimte en vryheid die tolk binne hierdie raamwerk het om besluite te neem.

³⁷ CACDP is die afkorting van "The Council for the Advancement of Communication with Deaf People."

Llewellyn-Jones en Lee (2014:11) het gaan kyk na die verskillende teorieë oor gesprekvoering en interaksie³⁸ en pas dit toe op bevindinge uit die navorsing van skrywers soos Mikkelson, Wadensjö, Roy en Hale. Hulle het 'n teorie vir rol ontwikkel wat hulle “role space theory” noem. Hierdie teorie word figuurlik op drie asse voorgestel. Die X-as stel die belyning van deelnemers in die gesprek voor, die Y-as die bestuur van die interaksie, en die Z-as die voorstelling van die “self”. Deur die tolke se verwagte/werklike posisie na aanleiding van hierdie drie asse vas te stel, word 'n driedimensionele ruimte geskep wat die toepaslike rolruimte vir tolke in enige gegewe situasie bepaal.

Llewellyn-Jones en Lee (2014:11) beskou die rol van die tolke as die uitlewing of “enactment” van verskillende rolle binne hierdie ruimte of rolstrek, gebaseer op kontekstualiseringsleidrade na aanleiding van dit wat die kommunikasie vereis. In sowel monologiese as dialogiese kommunikasie aanvaar sprekers 'n verskeidenheid rolle. Hulle sien konferensiekontekste as oënskynlik monologies, en meen dat daar selfs in monologiese kommunikasie komplekse verhoudinge tussen gespreksdeelnemers bestaan.

Die skrywers verwys na Corsellis (2008) se lys gevalle waar tolke in die kommunikasie tussenbeide kan tree en sê die volgende daaroor: “As has been shown in the analyses of real interpreted events, however, there are frequently times when a wider range of interpreter-initiated interventions (or non-interventions) are appropriate and/or necessary” (Llewellyn-Jones & Lee, 2014:63). Tolke tree kommunikasie binne op verskeie maniere om betekenis aan gespreksgenote oor te dra. Wat “betekenis” uitmaak, word verskillend deur gespreksgenote gesien en het 'n wesenlike invloed op roluitewing.

2.3.6 Rol van tolke as medeskeppers van betekenis

Shaffer (2013:128 e.v.) verduidelik hoe 'n siening van betekenis en die boodskap die rol van die tolke kan beïnvloed. Sy verwys na Quigley (1965) se onderskeid tussen vertaling en tolking en haar siening dat tolking juis impliseer dat die tolke haar weergawe

³⁸ Hierdie teorieë is Goffman (1981) se “presentation of self”, Grice (1975) se “the cooperative principle”, Giles en Coupland (1991) se “communication accommodation theory”, Brown en Levinson (1978/1987) se “politeness theory” sowel as 'n konsep uit die psigolinguistiek naamlik “conversational alignment” (Garrod & Pickering, 2007) in Llewellyn-Jones en Lee (2014:10).

moet aanpas by die intellektuele vlak van die gebruikers en hulle vermoë om te verstaan (Shaffer, 2013:131). Sy bespreek die konsep van die “boodskap” en “betekenis” en die invloed wat ander faktore, soos die brontaal, die konteks en paralinguistiese³⁹ en ekstralinguistiese faktore soos die verhouding tussen die gespreksgenote, daarop het. Sy verwys na Nida (1964) se idee van dinamiese of funksionele ekwivalensie en Seleskovitch (1976) se siening van wat die boodskap in tolking behels: “One component of the message is the dynamic real-time interaction among contexts, the communicators and the actual utterances.” In interaksie mag daar dalk ’n tydelike ooreenkoms in die betekenis van die bron- en doeltteks wees terwyl dieselfde vertaalkeuse in ander kontekste nie as ekwivalent gesien kan word nie (in Shaffer, 2013:136, 137). Shaffer (2013:135) wys uit dat dit van wesenlike belang is dat tolke verstaan wat die aard van die boodskap is en hoe dit gevorm of gekonstrueer is. Dit sal hulle in staat stel om betekenis daaruit af te lei.

In die konteks van opvoedkundige tolking het Verhoef (2008:160 e.v.) ’n positiewe korrelasie gevind tussen paralinguistiese faktore en die fasilitering van klaskamerkommunikasie. Hierdie aspekte lê aan die kern van die huidige studie omdat dit plaasvind binne ’n sosiologiese beskouing van vertaling met ’n fokus op die interaksie tussen sowel menslike as niemenslike akteurs. Faktore soos die dosent se stem en die toonhoogte of die hoorbaarheid daarvan kan binne ’n ANT-onderzoek bepalend wees vir die dosent se rol as akteur in die netwerk. Dit sal hopelik ook duidelik word hoe hierdie faktore in interaksie met ander akteurs, soos die lokaal of die posisionering van die tolke in die lokaal, die tolkproses en die oordrag van die boodskap en van betekenis beïnvloed.

Janzen (2013:103) bespreek Linell (1997) se twee modelle van kommunikasie, naamlik die oordragmodel en die sosiale interaksiemodel. Die eerste impliseer dat betekenis vas is. Dit is die oorsprong van die geleibuismodel in tolking. Volgens dié model kan gebruikers perfek verstaan en kan tolke goed genoeg voorberei om ekwivalente betekenis tussen die bron- en doeltteks oor te dra. ’n Verskil tussen bron- en doelttekste word gesien as ’n byvoeging, ’n weglating, ’n substitusie of, in die woorde van Cokely (1992), ’n “miscue”. Linell (1997) in Janzen (2013:104) meen dat

³⁹ Paralinguistiese faktore verwys na faktore wat nie deel is van taal self nie, maar aan die periferie van taal of taalgebruik lê, soos praatspoed of gesigsuitdrukking of liggaamstaal. Sien ook voetnoot 52 in hierdie verband. Ekstralinguistiese faktore lê buite taal en sluit dinge soos getalle, ruimte en menseverhoudings in.

so 'n benadering ekwivalensie dekontekstualiseer en aanneem dat afwykings van 'n objektiewe ideaal gekwantifiseer kan word. Hierdie siening is steeds in die huidige studiekonteks sigbaar in assesseringsinstrumente of in die siening van wat 'n goeie tolkprodukt uitmaak. Dit word egter uiteindelik duidelik dat hierdie siening nie tredhou met die werklikhede van 'n getolkte lesing nie.

Die tweede model, die sosiale interaksie-model, staan ook as die kognitiewe teoretiese model bekend. Uit hoofde hiervan word woorde slegs as leidrade of heenwysers na betekenis beskou. Wilcox en Shaffer (2005) in Janzen (2013:104) sê dat hierdie model impliseer dat ons die woorde en die konstruksie van die spreker sien as die bes moontlike getuie waarop ons betekenis kan baseer. "We assemble meaning ourselves. Understanding is always provisional and partly shared." Betekenis word saam deur die gespreksgenote gevorm en is lokaal of plaaslik gekontekstualiseer.

Shaffer (2013:137) verwys na Janzen en Korpiniski (2005) se siening dat betekenis nie direk oorgedra kan word nie, maar dat dit "afgelei" is omdat die oorkoepelende kennisbasis, kulturele perspektief en kontekstuele verwagtinge van die doelteksgehoor moontlik algeheel verskil van dié van die brontekstspreker. Sy verwys na Russell (2005) se lys van kenniskomponente van die brontekstsboodskap, naamlik kennis van sintaksis, semantiek, geassosieerde kennis, agtergrondkennis, kulturele kennis en kennis van die konteks. In die tolkproses moet die tolk dus die boodskap prosesseer op die vlak van woorde, frases, sinne én op dié van diskoers. Shaffer kom tot die gevolgtrekking dat betekenis nie in woorde, frases en uitinge lê nie, maar dat dit deel is van 'n proses waar al die rolspelers saam met mekaar die boodskap help vorm. Sy haal Janzen en Shaffer (2008) soos volg aan: "Interpreters are full discourse participants who must also co-construct meaning" (Shaffer, 2013:138). Shaffer sien dit as die rol van die tolk om tydens die proses van tolking voortdurend "aanlyn" assesserings van haar gebruikers te maak, om vas te stel of hulle en sy self verstaan. Sy moet dan na aanleiding daarvan die boodskap aanpas en, indien nodig, kontekstualiseer.⁴⁰ Janzen en Shaffer (2013:6) bespreek hierdie aspek van die tolk se rol en die feit dat die tolk nie noodwendig deel is van haar gebruikers se wêreld nie: "The interpreter imposes knowledge in an artificial way." Die tolk beroep haar op

⁴⁰ Kontekstualisering is 'n tolkstrategie wat o.a. verwys na die vermoë van 'n tolk om verbande tussen semantiese eenhede en die breër konteks van die teks duidelik te maak (Riccardi, 2005:758).

gedeelde kennis en onderhandel betekenis na aanleiding daarvan. Die skrywers ondersoek wat gebeur indien die tolk se assessering verskil van dié van die primêre gespreksgenote. Hulle wys daarop dat die tolk in ag moet neem dat die primêre sprekers ook besig is om betekenis tussen mekaar te onderhandel en die tolk moet daardie proses ongehinderd laat voortgaan. In die huidige konteks moet tolke deurlopend hulle gebruikers se kennisvlakke assesser en op grond daarvan op vertaalkeuses en -strategieë besluit. Hierdie assesserings kan moontlik nie ooreenstem met die dosent se beskouing van sy of haar gebruikers se kennisvlakke nie. In die konteks van die huidige studie word hierdie aspek verder gekompliseer deur die feit dat die stem van die dosent deurlopend steeds vir die gebruiker van die tolkdienst hoorbaar (en waarskynlik verstaanbaar) bly. Tolke het ook verskillende vlakke van kennis van die vakgebied. Die invloed van hierdie faktore op tolke se uitlewing van hulle rol en hoe hulle meewerk aan betekenis skepping is moontlik kompleks en selfs inkonsekwent. Dit is 'n belangrike aspek van die tolkproses wat later in die studie aandag sal kry.

Shaffer (2013:146) bespreek Janzen en Shaffer (2008) se idee van intersubjektiviteit wat verwys na die wyse waarop mense saam betekenis skep afhangend van hulle vermoë om ervaring, kennis en perspektiewe as bronne te gebruik. Dit verwys na hoe ons toegang verkry tot ander se begrip of hulle vermoë om te verstaan en hoe ons die interaksie daarvolgens aanpas. Kontekstualisering is een so 'n aanpassing. Dit is teenwoordig in alle interaksie en het ten doel om koherensie te bewerkstellig wat betref die onmiddellike inhoud sowel as die betekenis oor verloop van tyd. Oor kontekstualisering sê Shaffer (2013:146, 147) die volgende: "We choose our utterances with our best assessment of an interlocutor's knowledge stores and perspectives in mind. The point is this: As communication partners, we negotiate the amount of context that is necessary."

Janzen (2013:94) stem hiermee saam en het ook 'n konteksgebaseerde siening van betekenis skepping. Betekenis moet sigbaar word in beskikbare leidrade soos gekontekstualiseerde woorde en konstruksies, en in aspekte wat verbandhou met beide die bronteksspreker én die situasie. Tolke moet al hierdie elemente deeglik "myn" wanneer hulle die bronteks laat vaar om in 'n nuwe taal met 'n nuwe stel formele linguïstiese elemente 'n nuwe boodskap met nuwe betekenis te vorm. Tolke moet

verantwoordelikheid aanvaar vir hulle besluite en om dit te kan doen, moet hulle 'n deeglike begrip hê van hoe kommunikasie werk, wat kommunikeerders doen, en hoe tolke deelneem aan die tolkgeleentheid. Hulle moet ook begryp dat hulle in werklikheid elke aspek van die geleentheid en elke deelnemer se indruk daarvan kan beïnvloed. Janzen (2013:106) verwys na 'n ondersoek deur Napier (2002) wat getoon het dat weglatings in baie gevalle strategies en opsetlik – en suksesvol – is. Hy beskryf haar benadering as deelnemer-gedrewe en gekontekstualiseerd.

In die konteks van asielaansoeke werk Tipton (2008:3) met die konsep van die “ingeligte deelnemer”.⁴¹ Die kommunikatiewe geleentheid hang af van die vermoë van die tolk om haar eie stem sowel as die stem van die gebruiker (hier die asielaansoeker) te bevorder as dié van 'n ingeligte deelnemer. Die verrekening van kontekstuele faktore is 'n baie belangrike komponent van hierdie proses. Sy gebruik die konsep “narratiefskepping”⁴² wat leer dat refleksiwiteit⁴³ inherent is aan alle sosiale gedrag. Omdat tolke ook refleksief optree in die proses van tolking, doen hulle meer as wat die geleibuismodel of 'n meganistiese siening van tolking sou toelaat. Sy haal Inghilleri (2003) as volg aan (Tipton 2008:6): “The relationship between the interpreter and the social world is not extraneous to the interpreting process but plays a crucial role in the range of possibilities regarding decisions or strategies and their outcomes.”

Tipton (2008:6) sien hierdie moniteringstaak tydens refleksiewe interaksie as die tolk se belangrikste taak. Die kliënt of die gebruiker van die tolking voorveronderstel 'n sekere mate van kennis en opleiding by die tolk en verder dat die tolk 'n ingeligte deelnemer in die kommunikasie-gebeure is. Die tolk is egter in 'n delikate posisie, want betekenis ontvou geleidelik deur die kommunikatiewe geleentheid. Omdat die betekenis wat die tolk aan die diskoers gee, dikwels te gou deur die gespreksgenote as “vas” gesien word, moet die tolk voortdurend vir haar status as ingeligte deelnemer veg. Die dilemma vir die tolk is om te besluit tot watter mate sy haarself as ingeligte deelnemer moet openbaar (dus pro-aktief moet optree) en tot watter mate sy moet optree as 'n blote werktuig in die hande van die burokraat, met ander woorde 'n meer

⁴¹ “Ingeligte deelnemer” is my vertaling van “knowledgeable agent”. Hierdie konsep is geskep deur Schultz (1962) en word as volg in Tipton (2008:3) definieer: “The promotion of self as knowledgeable agent involves making sense of all that has gone before and that has contributed, across time and space, to the ‘being’ today, as well as an ability to reconcile the self in the “vivid presence” (Tipton, 2008:4).

⁴² My vertaling van die term “narrative performance”.

⁴³ Tipton (2008:3) gebruik Giddens (1984) se siening van refleksiwiteit, naamlik die volgehoue monitering van mense se optrede en hoe hulle verwag ander mense moet optree.

onaktiewe rol moet speel (re-aktiewe optrede). Tipton sien laasgenoemde as 'n geval van afgestompte refleksiwiteit en die marginalisering van die kontekstuele aard van die inligting. In asielaansoeke werk dit mee om die sluise vir immigrante toe te hou en die persoonlike aard van die aansoeker se aansoek te onderdruk ten gunste van institusionele doelwitte. Tipton (2008:13) haal Baynham en De Fina (2005) soos volg aan: “The result is often a highly selective approach to facticity on the part of the bureaucrat and so-called communicative entropy for the minority speaker.”

In die konteks van universiteitsklaskamers beteken dit dat dosente dikwels 'n te simplistiese siening het van hoe betekenis geskep word en van die rol wat tolke hierin speel. Hulle is dikwels ten gunste van 'n benadering van “tolk elke woord”. Net soos in bogenoemde aanhaling is so 'n benadering waarskynlik 'n hindernis vir begripsvorming en die bevordering van akademiese geletterdheid by gebruikers van die tolkdienste. Die huidige konteks verskil van die kontekste van die navorsing wat hierbo bespreek is, onder andere weens die gespesialiseerde dimensie van die teks. In kommentare oor opvoedkundige tolking het skrywers en beleidsmakers normaalweg met verwysing na die tolk se rol in betekenisgeving 'n hoë premie geplaas op die lewering van 'n teks ekwivalent aan dié van die dosent (Bothma & Verhoef, 2008:140). Hóé dit in die praktyk gebeur en óf dit gebeur, is nog nie behoorlik ondersoek nie. Hierdie studie beoog om lig te werp op die mate waarin tolke meewerk aan die proses van betekenisgeving en die invloed van ander faktore in die kommunikasie (sowel menslik as niemenslik) op hierdie proses.

2.3.7 Rol van tolke as koördineerders en medieerders van kommunikasie

Wadensjö (1998) was die eerste skrywer om te verwys na die konsep van “tolkgemedieerde interaksie” en die dubbele rol wat tolke in interaksie speel, naamlik dié van vertaling en dié van koördinering. Sy meen dat koördinering fundamenteel is tot interaksie en dat dit plaasvind deur middel van taal: “We take responsibility for interaction and we show it through language” (Wadensjö 2012:xi-xii). Sy sê verder: “Interpreting is a means to accomplish a shared focus through which interaction is promoted and maintained.” Ander skrywers het die konsep van koördinering uitgebrei. Linell (1998:74) bespreek die beginsel van “samesamewerking” in kommunikasie, iets wat

die ideale gespreksituasie en eenstemmigheid (konsensus) tussen die gespreksgenote veronderstel. Hy is egter van mening dat dit vervang moet word met die konsep van “koördinerings”. Hy beskryf koördinerings as “the co-accomplishment of concerted activities by conversational partners”.

Baraldi en Gavioli (2012:1-2) sien aktiewe deelname of interaksie as ’n wesenlike aspek van tolkgediende aktiwiteite en koördinerings as ’n basiese eienskap van interaksie. Koördinerings kan gespreksgenote ’n “stem” gee, asook “ruimte” om te praat en dit kan daartoe lei dat hulle bemagtig word. Die koördinerings kan natuurlik ook faal, sodat gespreksgenote nie bemagtig word nie. Die skrywers gee toe dat dit ’n moeilike taak is vir die tolk en dat tolke dit aktief moet beoefen.

Baraldi en Gavioli (2012:3) verduidelik dat Wadensjö koördinerings deur tolke in interaksie-georiënteerde vertaalkeuses sien. Tolke maak gebruik van kontekstuele leidrade wat óf afkomstig is van die onmiddellike situasie óf van die kommunikatiewe sisteem waarin die interaksie gebed is, soos in die regs- of mediese domein. Wadensjö (1998:109) onderskei tussen implisiete en eksplisiete koördinerings. Implisiete koördinerings gebeur bloot deur uitinge beurtelings te vertaal soos in die geval van konsekwentiewe dialoogtolking. Eksplisiete koördinerings gebeur as die tolk die gespreksvoering organiseer. Laasgenoemde kan of teksgeoriënteerd of interaksiegeoriënteerd wees en is meestal nie-lewings of “non-renditions”⁴⁴. Teksgeoriënteerde koördinerings verwys na gevalle waar die tolk inisiatief neem wat met die vertaling en die teks verbandhou, terwyl interaksiegeoriënteerde tolking ten doel het om die voorwaardes vir ’n gedeelde kommunikatiewe aktiwiteit in stand te hou. Baraldi en Gavioli (2012:4) wys daarop dat hierdie kategorieë (implisiet en eksplisiet) kan oorvleuel, byvoorbeeld wanneer die tolk aanpassings maak in gevalle waar pragmatiese aspekte⁴⁵ wat kontekstsensitief is, aanpassing verg ten einde betekenis in die doeltaal konsekwent te hou. Hierdie aanpassings moet in sekere gevalle verhelder of verduidelik word, baie soos enige verduideliking wat eksplisiete koördinerings vereis. Wanneer tolke nie net gespreksvoering koördineer nie, maar vertaalaspekte hanteer, byvoorbeeld deur die register aan te pas of terug te beweeg

⁴⁴ “Non-renditions” word deur Wadensjö (1998:108) beskryf as ’n vertaalinisiatief van die tolk wat nie ’n ooreenstemmende uiting in die oorspronklike teks het nie.

⁴⁵ Baraldi en Gavioli (2012:4) verwys na Hale se term “pragmatic indicators”, soos variasies in register of aarselings. Hoewel dit nie deel is van die inhoud nie, moet tolke dit in hulle produk verreken.

in die gesprek om 'n stelling te herhaal, sien die skrywers dit ook as 'n geval van oorvleueling.⁴⁶ Baraldi en Gavioli (2012:4) sê die volgende oor Wadensjö se onderskeid: “This distinction should not be seen as a sharp one but it represents the first attempt to explain that non-renditions may have a crucial function in constructing interpreter mediated talk” (2012:4). Hulle meen dat Wadensjö se onderskeid van implisiete en eksplisiete koördinerings vervang kan word met 'n onderskeid tussen basiese en refleksiewe koördinerings en dat al twee gedoen kan word deur óf 'n uiting te tolk óf dit nie te tolk nie (“renditions and non-renditions”).

Baraldi en Gavioli (2012:5) verduidelik dat koördinerings tussen aksie en reaksie in die afwisseling van spreekbeurt nodig is om interaksie te bewerkstellig. In die proses van koördinerings maak mense sin van hulle eie optrede en dié van ander. Hulle verwys na Luhmann⁴⁷ (in Baraldi & Gavioli, 2012:5) wat koördinerings sien as 'n selfverwysingsmeganisme. Elke aksie vind plaas met verwysing na 'n vorige aksie. By basiese koördinerings vind selfverwysing plaas sonder enige probleme met die vertaling terwyl daar by refleksiewe koördinerings selfverwysing is deur middel van handeling wat begripvorming aanhelp, byvoorbeeld uitbreidings. “Reflexive coordination is the achievement of self-reference through actions that aim to improve, encourage, expand, implement, question or claim understanding and/or acceptance of utterances and meaning” (Baraldi & Gavioli, 2012:7). Die skrywers wys daarop dat pogings deur die tolk tot refleksiewe koördinerings 'n aanduiding is dat die tolk sensitief is vir die moontlikheid dat sommige deelnemers uitgesluit is van die gesprek en dat hy of sy poog om deelnemende saamwerkverhoudings in die kommunikasie te bewerkstellig. Uiteindelik vind dit plaas deur 'n komplekse afwisseling tussen die tolking of nietolking van uitinge en vereenvoudiging, verheldering of uitbreiding in die proses van dialoogskepping.

Baraldi en Gavioli (2016) bespreek gesondheidsorg aan immigrante in Wes-Europese lande en die rol wat tolke daar vervul. Die skrywers verduidelik dat tolke in hierdie kontekste interkulturele mediators genoem word en nie professionele tolke nie. Die rede hiervoor is dat instellings kulturele misverstande wat gesondheidsorg kan bemoeilik, probeer vermy (Baraldi & Gavioli, 2012:35). Die skrywers verduidelik dat

⁴⁶ Baraldi en Gavioli (2012:4) noem hierdie verskynsel “backtracking”.

⁴⁷ Baraldi en Gavioli (2012:5) verwys na Luhmann (1984) en sy werk oor sosiale sisteme en selfverwysing (“self-reference”).

refleksiewe koördinerings in wese mediasie is. Deur as mediator op te tree, fasiliteer die tolk die kommunikasie. Verhoogde begrip lei uiteindelik tot verhoogde deelname.

Mediators' actions focus on the ways in which their interlocutors participate, i.e. on their displayed intentions, reasons and motives of acting and on the conditions of their understanding and acceptance of the meanings that are made clear in this process. In other words, mediators' actions here focus on the possible ways in which communication can be produced in bilingual settings, stressing opportunities, problems, or doubts concerning participation in communication. In this way, reflexive coordination fulfils the function of mediation, by transforming facilitation of understanding in promotion of participation (Baraldi & Gavioli, 2016:52).

Baraldi (2012:297) meen dat refleksiewe koördinerings verskillende vorme van mediasie behels. Hy verwys na die term "dialogiese mediasie" met verwysing na Baker (2006) se idee van "narratief". Mediasie het dieselfde resultaat as narratiewe. "Narratives normalise accounts so that they come to be perceived as self-evident, benign, uncontestable and non-controversial." Wanneer tolking weergawes of gebeure normaliseer, word kulturele vorme herproduseer as onbetwisbaar en onkontroversieel. Baraldi (2012:298) noem hierdie proses 'n "monologiese mediasieproses". Baraldi (2012:298, 323) verwys na Cronin (2006) se idee van "negentropic interpreting" waar die teenoorgestelde gebeur, met ander woorde wanneer tolking werk om 'n stem aan nuwe kulturele vorme te gee of om 'n sensitiwiteit vir nuwe stories te skep. Cronin se negentropiese paradigma in tolking staan teenoor 'n entropiese paradigma wat verwys na die strewe om "korrek" te tolk. 'n Negentropiese paradigma behels die siening dat die bevordering van deelname en bemagtiging van gespreksgenote dikwels juis behels dat tolke minder akkuraat tolk en dit waag om van die bronteks af te wyk. Winslade en Monk (2008) leer dat die bemiddeling van narratiewe (of dialogiese mediasie) impliseer dat tolke ruimte skep vir deelnemers om nuwe stories te skep wat onversoenbaar is met hiërargiese verhoudings en om geleenthede te bevorder vir gelyke deelname. Uiteindelik lei dit tot regverdigheid, empatie en bemagtiging. Dit voorveronderstel egter aktiewe deelname aan die kommunikasie. In die gesondheidsorgdomein het Baraldi (2012:323) bewyse gevind dat tolke as deel van hulle mediasierol deelname bevorder deur die herhaling van stellings, deur uitbreidings van die bronteks of deur herformulering. In die verhouding tussen dokter en pasiënt het die tolke die verskillende stemme bymekaar uitgebring en groter vertroue in die kommunikasie bewerkstellig.

Baraldi en Gavioli (2017:83 e.v.) ondersoek die rol van interkulturele makelaars in die Italiaanse gesondheidsorgdomein en vra of hulle mediasie noodwendig impliseer dat tolke die professionele norme van hulle kodes oortree. Hulle verwys na Mason (2006) se siening van uitinge as onbepaald of voorlopig (“under-determined”) en sy mening dat die ware betekenis van ’n stelling afhang van die konteks waarbinne dit gemaak word; dat betekenis onderhandel moet word. Hulle bevind dat tolke ’n hoë mate van outonomie moet hê om uitinge te herkontekstualiseer wanneer hulle kulturele verskille effektief moet oorbrug. Om tolke daarvan te weerhou om die kommunikasie binne te dring en outonoom op te tree, help hulle nie om hierdie outonomie te bestuur nie. Die skrywers se data toon dat dit juis hierdie aspek is wat sukses in die kommunikasie en effektiewe deelname tot gevolg het. Die skrywers kom tot die volgende gevolgtrekking:

“It therefore seems that intercultural mediation can be culture-centered only if it is patient-centered, i.e. if it empowers patients’ participation, regardless of their specific cultural identity [...] expertise in (cultural) mediation seems to have to do more with expertise in coordinating participation” (Baraldi & Gavioli, 2017:103).

Koördinerings is dus intrinsiek deel van die tolk se rol as mediator in die interaksie.

Hoewel die konteks waarin die bogemelde navorsing gedoen is, van die huidige konteks verskil, is die kwessies wat bespreek word en die uiteindelijke bevindinge tog relevant. Hierdie studie het uiteindelik ten doel om insig te bied in die mate waartoe opvoedkundige tolke deelname koördineer en outonome besluite neem wat moontlik teenstrydig met bestaande tolknorme is. ’n Studie in ANT fokus juis op die werklike kontekste waarin tolke hierdie besluite moet neem en wat die faktore (akteurs) is wat dit beïnvloed en uiteindelik deelname óf bevorder óf verhinder.

2.3.8 Rol van tolke in die verrekening van proksemiese elemente

In ’n ondersoek na die rol van tolke binne hulle geleefde wêreld is dit belangrik om aspekte wat buite die teks is, soos interpersoonlike faktore, te ondersoek. Een van die ooglopende redes hiervoor is dat dit wat gesê word, net ’n deel uitmaak van die kommunikasie as geheel. Interpersoonlike faktore soos blik (“gaze”), gebare, gesigsuitdrukking, proksemiese⁴⁸ elemente, implikasie, afleiding en beleefdheid is voorbeelde hiervan. Wadensjö (2015:116) verwys na die navorsing van Lang (1978)

⁴⁸ Sien voetnoot 32.

wat aangedui het dat tolke wat hoftolking doen, slegs hulle rol kan realiseer indien hulle die samewerking van hulle gespreksgenote het en tot die mate waartoe hierdie gespreksgenote hulle insluit as aktiewe deelnemers in die kommunikasie, nie net deur taal nie, maar ook deur hulle liggaamstaal en postuur en deur oogkontak met hulle te maak.⁴⁹

Mason (2012:179) verwys na Bot (2005) wat oogkontak in tolkgemedieerde interaksie ondersoek het en gesien het hoe tolke oogkontak met hulle kliënte hou, mits dit kultureel aanvaarbaar is. Navorsing oor blik is ook gedoen deur Mason (2012) en Davitti (2013). Affek in kommunikasie is baie belangrik en tolke wat net op woorde fokus, kan maklik die affektiewe aard van 'n spreker verkeerd weergee. Kodes skryf dikwels voor dat tolke nieverbale leidrade in die kommunikasie moet verreken, maar die vraag is watter effek dit op hulle gebruikers het. Dis baie belangrik vir tolke om rapport te vestig met hulle gebruikers sowel as die ander deelnemers aan die kommunikasie.

Davitti en Pasquandrea (2017:107) het beliggaamde interaksie in tolkgemedieerde kommunikasie ondersoek en spesifiek gekyk na blik, liggaamsposisie en die gebruik van artefakte. Die verband tussen deelname, koördinerings en multimodaliteit moet volgens hulle nog baie noukeuriger ondersoek word. Hulle verwys na die mees toonaangewende navorsing wat tot nog toe gedoen is, naamlik dié van Metzger (1999), Metzger *et al.* (2004) en Roy (2000) in gebaretaal, Davitti (2012, 2013, 2015) oor blik en liggaamlike oriëntering in ouer-onderwyser-vergaderings, Bot (2005) oor blik en gebare in terapisessies en Wadensjö (2001) oor posisionering van gespreksgenote in terapisessies. Hierdie ondersoeke het onder andere aangetoon hoe liggaamstaal deelname aan kommunikasie kan verhinder of bevorder. Koördinerings van die kommunikasie om insluiting en deelname te verseker, vereis nie slegs linguistiese vaardighede nie, maar vaardighede in 'n veelvuldigheid van modusse soos liggaamstaal, posisionering, die gebruik van artefakte en werktuie, blik en prosodie (Davitti & Pasquandrea, 2017:108).

⁴⁹ Dit is hierdie laaste aspek wat in tolkstudies as “gaze” bekendstaan. Dit verwys na die rigting waarin die spreker kyk. Die Afrikaanse terme “gesigsblik”, “blik” of “oogkontak” word afwisselend gebruik om hierna te verwys.

Davitti (2013) het 'n deskriptiewe ondersoek gedoen oor getolkte ouer-onderwyser-vergaderings en die verwantskap tussen dialoogtolking en interkulturele mediasie ondersoek. Sy het “blik” gebruik om te kyk tot watter mate tolke se aktiewe deelname gelei het tot transformatiewe mediasie. Hierdie term van Bush en Folger (1994) in Davitti (2013:171) verwys na die mate waartoe die deelnemers in die kommunikasie geïntegreer is. Transformatiewe mediasie het daartoe gelei dat die ouers by die kommunikasie betrek is en dat hulle in die proses bemagtig is. Die data in Davitti se ondersoek het getoon dat tolke in belang van volle deelname die ouer se oogkontak behou en so kompenseer vir onderwysers se gebrek aan oogkontak (Davitti, 2013:187). Davitti het bevind dat die tolke hier as reageerders en as mede-prinsipale⁵⁰ opgetree het. Tolke is sensitief vir die kontekste waarin hulle werk en gebruik dit om sosiale verhoudinge en interaksie te bevorder. Hulle artikuleer soms dit wat nie uitdruklik gesê word nie en werk so aktief mee om ouers by die kommunikasie te betrek. Die navorser bevind egter dat dit tog nie tot bemagtiging gelei het nie, en dat die deelnemers steeds passiewe ontvangers van die boodskap gebly het.

Mason (2012:197) rapporteer navorsing oor blik en gesigsuitdrukking in tolkgemedieerde kommunikatiewe geleenthede in asielkantore en bevestig die bevindinge van vroeëre studies (Kendon, 1967; Bot, 2005) wat gevind het dat spreekbeurte met blik aangedui word. Dit kan 'n teken wees van affiliasie of selfs van bedreiging. Die gebruik van blik in hierdie spesifieke konteks is normgebaseerd en betekenisvol. Hy verwys daarna as “markedness”. Mason se argument is dat deelnemers hulle deur middel van gesigsblik in die kommunikatiewe geleentheid posisioneer. Dit dien as kontekstuele leidrade en bied nuwe posisies aan die ander gespreksgenote wat dit kan aanvaar of verwerp (Mason, 2012:197). Hy bevind ook dat patrone waarin partye na mekaar kyk, verwant is aan rol en status. Hy verwys na Wadensjö se navorsing in 2001 oor sitplekreëlings en siglyne (“sightlines”) in 'n mediese konteks en hoe oogkontak en die geleentheid daarvoor die kommunikasie se kwaliteit en uitkoms verander. Wadensjö (2001:83) vind dat 'n gedeelte kommunikatiewe radius koördinerend deur die tolk moontlik maak. Die tolk kan op so 'n manier tolk dat die empatiese verhouding tussen pasiënt en dokter volgehou word.

⁵⁰ Hierdie rolle (“footings”) is afkomstig uit Merlini en Favaron (2003:220) se raamwerk vir deelname in interaksie. Die terme “reageerder” en “mede-prinsipaal” word onderskeidelik vir “responder” en “co-principal” in die Afrikaanse teks gebruik. “Prinsipaal” dui op die status van die gespreksdeelnemer as ten volle geratifiseerde gespreksdeelnemer wat eienaarskap neem van die teks.

Hoe die partye ten opsigte van mekaar geïmposisioneer is, is dus betekenisvol vir interaksie. Mason (2012:193) verwys na die studie van Kendon (1967) wat bevind het dat oogkontak 'n meganisme is waardeur die een deelnemer die ander se gedrag kan moniteer. Dit kan ook dien as 'n teken waardeur die een die gedrag van die ander kan beïnvloed. Die terapeut se blik kan byvoorbeeld ander gespreksgenote óf insluit óf uitsluit. Dit kan van die tolk 'n ten volle geratifiede kommunikasievenoot maak of 'n non-persoon wat onbetrokke optree in die fasilitering van tweerigtingkommunikasie.

Vanweë die unieke opstelling van 'n universiteitslesing en die mate waartoe tolke in die verskillende lokale tot 'n mindere of meerdere mate met hulle gebruikers oogkontak kan maak, sal dit betekenisvol wees om te sien watter rol proksemiese faktore in die huidige studie speel. Hopelik sal dit insig bring oor hoe elemente soos blik, siglyne en oogkontak die netwerk van 'n lesing beïnvloed en hoe dit in interaksie met die ander rolspelers in die kommunikasie 'n effek op die proses en produk van tolking het.

2.3.9 Rol in opvoedkundige konteks

In gesproke opvoedkundige tolking is rol nog nie empiries ondersoek deur die ontleding van video-opnames en transkripsies van werklike getolkte lesings nie. Brewis (2013:61 e.v.) bespreek die navorsing wat wel gedoen is en verwys na Bothma en Verhoef (2008:140) en Verhoef en Blaauw (2009) wat die tolk uitgewys het as 'n fasiliteerder van kommunikasie. Hulle siening van rol is sterk beïnvloed deur Niska (2002) se piramide (Blaauw & Verhoef, 2009: 210) wat die rol van die gemeenskapstolk op 'n kontinuum tussen dié van 'n geleier van die boodskap en dié van 'n voorspraakrol plaas. Bothma en Verhoef (2008:142) verduidelik dat tolke ten doel het om ál die funksies van die kommunikasie aan die een kant en ekwivalensie tussen die bron- en doeltteks aan die ander kant in balans te hou. Dié “balanseertoertjie” wat die opvoedkundige tolk moet uitvoer, word volgens hulle veral duidelik as dit kom by die referensiële en fatiese⁵¹ funksies van kommunikasie, byvoorbeeld woordspel, ironie en humor. Verhoef (2008:164) noem wel dat opvoedkundige tolke 'n rol het in betekenisgeving, maar verwys hier na die tolk se

⁵¹ Verhoef (2008:137) verduidelik referensiële aspekte as aspekte wat met die konteks verbandhou en die sukses van die kommunikasie bepaal. 'n Voorbeeld hiervan in die klaskamerkonteks is kultuurspesifieke simbole of grappe. Fatiese aspekte verwys na die vestiging van die kommunikasie-kanaal en kontak tussen gespreksgenote.

taak om paralinguistiese⁵² faktore soos die posisie van die tolk in die klaskamer, die stemtoon van die tolk, oogkontak tussen die dosent en die tolk en die spoed en ritme van die getolkte uiting in haar produk te verreken. Verhoef (2008:166) voel dat tolke interaksie en die oordrag van betekenis taalkundig moet medieer, maar dat hulle nie in 'n posisie is om die boodskap te vorm of te mede-konstrueer nie. Bothma en Verhoef (2008:135 e.v.) vind bewyse daarvoor dat tolke as kulturele makelaars optree wat kongruensie tussen die sosiale, historiese en kulturele kontekste van die gespreksdeelnemers kan bewerkstellig. Hulle meen dat hierdie rol van opvoedkundige tolke tot groter investering van identiteite en noodwendig tot groter toeganklikheid kan lei.

Kotzé (2012, 2016) het persepsiestudies gedoen oor die rol van opvoedkundige tolke (gesproke én gebaretaal) en in ooreenkoms met 'n sosiaal-dinamiese rol bevind dat tolke verskillende rolle speel afhangende van die behoeftes en uitdagings wat in die tolkegeleentheid geld. Sy het 'n rolafstand gedefinieer wat tussen normatiewe en werklike optrede deur tolke lê en parameters vir aanvaarbare tolkgedrag gedefinieer. Sy wys daarop dat tolke se rolle juis verskil na gelang van hulle wisselwerking met die ander deelnemers aan die kommunikasie. Binne hierdie wisselwerking voel opvoedkundige tolke dikwels 'n groter verantwoordelikheid vir hulle kliënte as wat in tradisionele kontekste van hulle verwag word. Dit het gelei tot 'n uitbreiding van die tradisionele rol tot 'n meer fasiliterende rol in opvoedkundige kontekste (Kotzé 2016:793). Sy stel dit egter duidelik dat die rol van die opvoedkundige tolk nie dié van onderrigpersoneel moet oorskry of vervang nie.

Brewis (2013:160) het 'n empiriese ondersoek gedoen in die Fakulteit Regsgeleerdheid aan die US en onder andere gekyk na die rol wat tolke in die kommunikasie speel. In die konteks van haar ondersoek was die tolke vakspecialiste en welbekend met die konteks van die studie en die reëls wat daarbinne geld. Sy het gevind dat die tolke vanweë hulle voorkennis en hulle ervaring in die regsvelde 'n meer aktiewe rol speel as wat vantevore in die literatuur bespreek is. Hulle het byvoorbeeld in hulle tolkprodukt weersprekings of ooglopende foute van die dosent reggestel. Vanweë hulle goeie verhouding met die dosente het hulle die vrymoedigheid gehad

⁵² Paralinguistiese elemente verwys volgens Verhoef (2008:165) na kommunikasie wat o.a. woede, affek, sarkasme en verbasing oordra. Aspekte soos stemtoon, praatspoed en ritme is voorbeelde hiervan. Sien ook voetnoot 39.

om aspekte wat met die PowerPoint-skyfies en met taalgebruik in die klas verband hou, met die dosente te bespreek. Tolke het hulleself gesien as deelnemers aan die interaksie wat medeverantwoordelik was daarvoor dat hulle gebruikers die inhoud van die lesing verstaan.

In die US se tolkdienste, waar verskillende omstandighede van lesing tot lesing geld, het tolke algaande besef dat die realiteite waarbinne hulle werk nie altyd met bogenoemde ideale versoen kon word nie. Die vertaling van grappe is byvoorbeeld problematies en tolke het nie genoeg kennis van hulle gebruikers se konteks en hulle ervaringswêreld om kulturele aspekte werklik suksesvol te medieer nie. In die konteks van 'n universiteitslesing, waar dosente die kommunikasie grootliks wil beheer, is die rol van die tolk as onpartydige, passiewe tussenganger steeds 'n algemene siening. Die veelvuldigheid van faktore wat in die proses van 'n getolkte lesing 'n rol speel, is tot op hede nog nie voldoende in navorsing verken en verreken nie. Hierdie studie beoog om dié gaping te vul.

2.4 Slotopmerkings en oorgang na volgende hoofstuk

Die navorsing wat in hierdie hoofstuk bespreek is, is meestal in die mediese of staatsdiensdomein of in die konteks van gebaretaaltolking gedoen en die mate waartoe bevindinge daaruit op die huidige konteks toegepas kan word, is grootliks ongetoets. Die sosiale opstelling van 'n universiteitslesing is uniek. Die tolke sit tussen die studente en tolk vir hulle gebruikers in die simultane modus met behulp van tolktoerusting in gesproke taal. Ten spyte van die gedeeltelike monologiese formaat van die kommunikasie, is daar belangrike ooreenkomste met ander tolkkontekste in die gemeenskap. Daar bestaan byvoorbeeld groot ongelykhede tussen die institusionele norme en verwagtinge aan die een kant en die gebruikers van die tolkdienste aan die ander kant. In die Suid-Afrikaanse politieke werklikheid verskil studente nie net wat taal en kultuur betref nie, maar ook in die mate waartoe hulle tydens hulle skoolopleiding aan gehalteonderrig blootgesel is en die mate waartoe hulle oor akademiese vaardighede in die onderrigtale beskik. Die aard van die kommunikasie is verder gespesialiseer en verskil in kompleksiteit van vakgebied tot

vakgebied en van lesing tot lesing. Die tolke verskil wat betref interne faktore wat eie is aan elke tolk, soos haar kennis van die vakgebied of haar beskouing van haar rol in die interaksie. Eksterne faktore wat 'n invloed kan hê op tolke en hoe hulle hulle rol uitleef, is aspekte soos die dosent se doseerstyl, die medetolk in die lesing en die tegniese hulpmiddele in die klas.

Binne 'n ANT-raamwerk is al hierdie akteurs/aktante voortdurend besig om in wisselwerking met mekaar en binne 'n netwerk te bely, te herbely en die netwerk te verander. Hoewel hierdie studie nie spesifiek fokus op rol in tolkteorie nie, maar eerder op die interaksie tussen die verskillende akteurs (menslik en niemenslik) in die proses van 'n getolkte lesing, word die rol wat die opvoedkundige tolk binne die netwerke van 'n getolkte lesing uitleef en wel kan uitleef, in hoofstuk 10 bespreek. Die huidige navorsing verteenwoordig daarom innovasie in tolkstudies deurdat 'n ANT-benadering moontlik nuwe insigte oor rol in werklike getolkte kontekste kan blootlê. Hierdie ondersoek het ten doel om gehoor te gee aan skrywers soos Seleskovitch (1979), Wadensjö (1998) en Llewellyn-Jones en Lee (2014) se versoek aan navorsers om te kyk wat dit is wat tolke van dag tot dag in die kontekste waarin hulle tolk, wêrelik doen en hoe hulle in die praktyk hulle rol as tolke uitleef. In die volgende hoofstuk word akteurnetwerkteorie as analitiese benadering tot die studie uiteengesit.

Hoofstuk 3

Die akteurnetwerkteorie

3.1 Inleiding

In hoofstuk 2 is 'n teoretiese oorsig gegee van die navorsing in tolkteorie met betrekking tot tipologie en rol. Die hoofstuk het afgesluit met 'n verwysing na een van die hoofkussies van hierdie studie, naamlik om bloot te lê wat tolke daagliks in interaksie met ander akteurs en in die proses van 'n getolkte lesing fisies doen. Die teoretiese en metodologiese insig van die akteurnetwerkteorie (kortweg ANT) is besonder geskik vir so 'n ondersoek, omdat dit fokus op aksie en kyk hoe sosiale akteurs in interaksie vorm gee aan die fenomeen wat die onderwerp van die studie is, naamlik opvoedkundige tolking. In hierdie hoofstuk gaan ek eerstens die oorsprong van die teorie ondersoek en kortliks na studies verwys waar dit gebruik is. Ek gaan die terme of konsepte wat deel uitmaak van ANT se ongewone nomenklatuur bespreek, asook die vraag of ANT as 'n teorie of as 'n navorsingstrategie beskou moet word. Daarna volg 'n bespreking van die etnometodologiese onderbou van ANT en 'n motivering vir die potensiele waarde van ANT in vertaal- en tolkstudies.

3.2 Oorsprong en dissiplinêre toepassings

Kaghan en Bowker (2001:253) verduidelik dat die akteurnetwerkteorie in die tagtigerjare deur akademici in die natuurwetenskap, naamlik Callon (1986a), Latour (2005) en Law (1992), ontwikkel is. Die filosofiese onderbou van die teorie is afkomstig vanuit die denke van Foucault oor biokrag, Deleuze oor risome, Serres oor materiële semiotiek en Greimas oor semiotiek en narratologie (in Biddle, s.a.:4). Daar word ook na ANT verwys as die “sosiologie van assosiasies” (Callon, 1986a; Law, 1992) of die “sosiologie van VERTALING” (Latour, 2005).⁵³ ANT herdefinieer hierdeur die

⁵³ Latour (2005:106) verduidelik dat ANT akkurater beskryf kan word as die sosiologie van vertaling (“sociology of translation”). Die term “vertaling” is sentraal tot ANT en verwys nie na die tradisionele konsep van vertaling nie. Sien voetnoot 18 in hierdie verband. Die begrip “vertaling” in ANT word in hoofletters en 'n kleiner lettergrootte (10 pt) weergegee.

tradisionele sosiologie (“the science of the social”) omdat dit volgens Latour geen verduideliking vir die werklikheid bied nie. Hy sien die sosiale veld (“the social”) eerder as verbintnisse en netwerkformasies (Latour, 2005:5). Hy sê die volgende: “Harold Garfinkel believed that sociology could be a science accounting for how society is held together, instead of using society to explain something else or to help solve one of the political questions of the time” (Latour, 2005:13).

ANT is aanvanklik ontwikkel vir die bestudering van groot sosiotegniese stelsels en vir werkplekstudies, en om meer te wete te kom oor wetenskaplikes en ingenieurs in die werkplek en hulle betrokkenheid by die proses van kennisskepping (Kaghan & Bowker, 2001:257). Latour (2005:241) verduidelik dat daar aanvanklik in die ondersoek van die “tradisionele sosiologie” ’n miskenning was van die rol wat materiële objekte en niemenslike akteurs⁵⁴ in hierdie prosesse speel. Plesner (2009:606) merk op dat die materiële oriëntasie van ANT moontlik aanleiding kan gee tot die idee dat objekte voorkeur geniet in ’n ANT-ondersoek. So ’n benadering mis volgens haar die essensie van ANT. Wat Latour en ANT wel voorstaan, is dat objekte ook by ’n sosiale ondersoek betrek moet word, of, volgens Latour (1991a:111), in die ondersoek “ingewef” moet word. Stalder (1997:par.1) verduidelik dat ANT geskep is om die kunsmatige kategorisering deur middel van binariteit in modernisme en postmodernisme te oorkom.⁵⁵ Toennesen, Molloy en Jacobs (2006:5) sien ANT as ’n benadering wat ontwikkel is om die rol te verstaan wat tegnologie (objekte) in die proses van sosiale verandering speel. Hulle verduidelik dat ANT ’n wye verskeidenheid teoretiese en metodologiese konsepte omvat⁵⁶ en dat dit interdisiplinêr na verskeie studievervelde uitgebrei is. Voorbeelde hiervan is rekenaar- en inligtingstelsels (Monteiro in Devaux, 2017:9), ingenieurswese (Kaghan & Bowker, 2001), geskiedenis (Nimmo, 2011), opvoedkunde (Wong & Tatnall, 2010) en toerisme (Van der Duim, Ren & Jóhannesson, 2017), om enkele te noem. Hanseth, Aanestad en Berg (2004:117) sien die waarde van ANT daarin dat dit die navorser help om te

⁵⁴ Dit is na hierdie objekte wat Latour (1987) as die “missing masses” verwys.

⁵⁵ Modernisme het die samelewing verdeel in aparte kategorieë, byvoorbeeld die sosiale lewe en die natuur. Latour en die beginsels van ANT stem nie saam met hierdie verdeling nie en sien die lewe as hibriede waar geen definitiewe skeidslyne tussen politiek, wetenskap, tegnologie, die natuur en die sosiale lewe bestaan nie. Hierdie beginsels word uiteengesit in sy boek *We have never been modern* (1991b).

⁵⁶ Latour self (1996, 2005) noem ANT ’n navorsingstrategie of “toolbox”. Sien paragraaf 3.4 vir ’n bespreking van ANT as teorie of metode.

verstaan hoe artefakte⁵⁷ en tegnologie deur menslike akteurs in proses gebruik word, met ander woorde om insig te kry oor die interaksie tussen sosiale en tegniese sisteme. Akrich (1974, in Gershon & Malitsky, 2010:75), sê die volgende oor die waarde en rol van ANT: “New technologies may not only lead to new arrangements of people and things. They may, in addition, generate and ‘naturalize’ new forms and orders of causality and indeed new forms and knowledge about the world.”

Gershon & Malitsky (2010:75) meen dat dit beteken dat die navorser moet let op die sosiale verhoudings en verbintenisse wat met die tegnologie geassosieer is en die rol wat tegnologie in die interaksie speel. In die konteks van dié studie verwys hierdie “nuwe vorme” na nuwe maniere waarop mense, in hierdie geval dosente, tolke en studente, tegnologie gebruik in die produksie van ’n getolkte universiteitslesing. Akrich suggereer dat hierdie objekte/tegnologie ook in die huidige studiekonteks aanleiding kan gee daartoe dat die sosiale akteurs anders en nuut optree en dat nuwe insigte oor die konteks so na vore kan kom. Binne ’n ANT-raamwerk fokus die ondersoeker onder andere op die rol wat tegnologie binne die konteks speel, sowel as op die sosiale verhoudings wat geïmpliseer word, oftewel “gevou”⁵⁸ is binne die tegnologie, byvoorbeeld: Hoe word die tegnologiese toerusting gebruik? Hoe word dit deur die gebruikers en die tolke ervaar? Watter rol speel dit in die tolkproses? Hoe beïnvloed dit onderlinge verhoudinge? Hoe beïnvloed dit uiteindelik die tolkprodukt? ’n ANT-ondersoek beteken dat die navorser die ingesteldheid moet hê, in die woorde van Scot (in Stalder, 1997:par.1), dat tegnologie “deur en deur” sosiaal van aard is. Callon (1987:84) verduidelik dat tegniese, wetenskaplike, sosiale, ekonomiese en politiese faktore op komplekse en heterogene maniere betrokke is, vanaf die ontstaansomblik van enige innoverende idee en regdeur die proses van die ontwikkeling daarvan. ANT impliseer dat hierdie faktore nie uit afgebakende kategorieë bestaan en afsonderlik ondersoek kan word nie.

Toennesen *et al.* (2006:6) verwys na Callon (1986a) en verduidelik dat ANT op drie basiese grondbeginsels uit natuurwetenskapstudies berus, naamlik *veralgemeende*

⁵⁷ Bernard (2006:90) definieer artefakte as volg: “[...] all the physical residue from human behavior – radioactive waste, tomato slices, sneakers, arrowheads, computer disks, skyscrapers – everything”. Latour (2005:127) stel artefakte gelyk aan objekte. Die terme artefakte en objekte word in hierdie studie afwisselend gebruik. Sien voetnoot 23 vir ’n vollediger bespreking van die verskil tussen objekte en artefakte.

⁵⁸ Die term “folded” of “gevou” verwys na Latour se opdrag aan die ANT-navorser om die landskap uit te stryk, plat te maak en te ontrafel wie of wat vir die aksie in die netwerk verantwoordelik is en watter verwantskappe tussen aktante met die objek in verband gebring kan word.

agnostisisme (’n analitiese onpartydigheid ten opsigte van akteurs se posisie in die “kontroversie”), *veralgemeende simmetrie* (’n abstrakte en neutrale woordeskat om konflikterende gesigspunte van die akteurs te verstaan) en *vry assosiasie* (die repudiëring van *a priori*-onderskeide tussen die sosiale sfeer, die natuur en die tegnologiese sfeer). Venturini (2010:261) verduidelik kontroversies in ANT as ’n fenomeen wat nog nie gestabiliseer of “black-boxed”⁵⁹ is nie. ’n Kontroversie word gekenmerk deur die teenwoordigheid van baie en diverse akteurs. In die huidige studie is die proses van opvoedkundige tolking die kontroversie wat die onderwerp van die ANT-onderzoek uitmaak.

Volgens Wong en Tatnall (2010:170) beteken bogenoemde grondbeginsels in wese dat ANT menslike sowel as niemenslike akteurs as gelykes behandel en nie tussen die sosiale sfeer, die natuur en die tegnologiese sfeer onderskei nie. ANT verwerp algemene tweedelings soos materieel/semiotiek, self/ander, agentskap/struktuur, kennis/mag, menslik/niemenslik en waar/vals (Gershon & Malitsky, 2010:65) en weier om (soos in die tradisionele sosiologie) enigiets in die sosiale sfeer bloot toe te skryf aan grootskaalse sosiale kragte of selfs kleinskaalse rasonale agente (Kaghan & Bowker, 2001:261). Gershon en Malitsky (2010:67) verduidelik dat die sosiale sfeer vanuit ’n ANT-oogpunt ’n verwantskap of ’n verbondenheid⁶⁰ tussen almal en alles veronderstel. Entiteite het slegs kenmerke, eienskappe en vorm as ’n uitvloeisel van hulle verwantskap met en verbondenheid aan ander entiteite. Callon se 1986-grondteks⁶¹ stel die sogenaamde “sosiologie van VERTALING” voor as ’n analitiese raamwerk vir ’n ondersoek na die rol wat wetenskap en tegnologie in die ontwikkeling van magsverhoudinge speel. Dit bied ’n enkele repertorium⁶² vir sowel die natuur- as sosiale wetenskappe. Tegnologiese en sosiale faktore word dus tegelyk en deur dieselfde lens beskou. As Mol (2010:261) verwys na hierdie repertorium of “arsenaal van vaardighede”, praat sy ook van die epistemologie van ANT (Law 1992:4) wat opgesluit is in die ongewone terminologie of “infrataal” daarvan. Vir die huidige studie verwys repertorium na die navorser se bestaande kennis in tolkstudies en idees oor

⁵⁹ Hierdie term word in paragraaf 3.3.2 verduidelik.

⁶⁰ “Verbondenheid”, “verwantskap” en “konneksie” word as vertaalekwivalente vir die term “connectedness” gebruik.

⁶¹ *Some elements of a sociology of translation: Domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay.*

⁶² Merriam-Webster se aanlyn *Dictionary of English Usage* definieer repertorium (“repertoire”) onder andere as “the complete list or supply of skills, devices, or ingredients used in a field, occupation, or practice”.

tolking. Dit verwys na my praktiese ervaring van die tolkproses en die menslike en niemenslike rolspelers daarin. Dit verwys egter ook na die analitiese raamwerk of “infrataal” in ANT wat deel vorm van my gereedskap in die veld en wat die ondersoek rig.

3.3 Terme in die akteurnetwerkteorie

3.3.1 Inleiding

Mol (2010:261) verduidelik dat ANT oor 'n oop, aanpasbare databank van sensitiserende terme beskik, naamlik onder andere akteur, netwerk, akteur-netwerk en VERTALING. Die frase “sensitiserende terme” is ontleen aan Blumer (1954) en verwys na etnografie en die teoretiese ingesteldheid van etnograaf, wat die etnografiese proses rig. In die volgende gedeelte word bogenoemde vier terme verduidelik. Omdat ANT in tegnologiestudies ontstaan het, is hierdie terme abstrak en tegnies van aard en nie altyd maklik verklaarbaar in 'n nietegniese teks en woordeskat nie. Die verduideliking is dus telkens onderhewig aan my eie omskrywing en begrip daarvan.

3.3.2 Akteurs en aktante

Een van die kernkonsepte van ANT is dié van akteur en/of aktant. Latour (2005:71) sê kortweg oor die term “akteur”: “Anything that does modify a state of affairs by making a difference, is an actor.” Mol (2010:257) wys daarop dat “akteur” nie in ANT met presisie gedefinieer word nie. Dit is nie 'n vaste punt nie, maar neem die vorm aan van 'n ster wat deel vorm van 'n netwerk van akteurs. Die akteur “is made to act by a larger star-shaped web of mediators flowing in and out of it” (Latour, 2005:217). 'n Ander manier om dit te beskryf, is Latour (2005:46) se verduideliking van 'n akteur as “the moving target of a vast array of entities swarming toward it”. Die idee dat die akteur nie 'n enkelvoudige entiteit is nie, maar ook 'n netwerk van akteurs is, word in paragraaf 3.3.3 verder bespreek.

Latour (2005:54) gebruik die tegniese term “aktant” om die onderskeid tussen menslike en niemenslike akteurs uit die weg te ruim. Die term “aktant” is afkomstig uit

literêre studies (Latour 2005:54) en dien as semiotiese definisie⁶³ om aan te toon dat 'n akteur enige morfisme⁶⁴ kan wees, hetsy 'n idio-, bio- of tegnomorfisme. Latour (2005:54) gebruik die term “aktant” dus om die onderskeid tussen letterlik en figuurlik en realities, konkreet of abstrak in die tradisionele sosiologie te vermy. In ANT kan 'n aktant dus enige vorm denkbaar aanneem (ook menslik) en 'n volskaalse akteur in die netwerk wees. Die term “aktant” word in ANT op dieselfde manier as die term “akteur” gebruik en word afwisselend en as alternatiewe of sinonieme van mekaar gebruik. In hierdie studie sluit enige verwysing na akteur ook die term “aktant” in en verwys die woord “aktant” ook na die term “akteur”. Die terme word afwisselend gebruik en nie om enige onderliggende betekenisverskil aan te dui nie. Soms word albei terme gebruik om die leser te herinner aan die hibriede aard van agente in ANT en dat objekte as volskaalse akteurs beskou word. Latour (2005:106) verduidelik dat die besef dat akteurs in enige vorm hoegenaamd kan bestaan, vir hom die bestaansoomblik in ANT verteenwoordig.

Law (1992:4) verduidelik dat bykans alle interaksie tussen mense deur objekte of netwerke van objekte gemedieer word. ANT verskil in hierdie opsig van Bourdieu wat objekte sien as “spieëls van sosiale kategorieë” en Goffman wat objekte bloot sien as 'n “backdrop or a stage on which human social actors play the main role” (Latour, 2005:84). Latour (2005:85) beskou benaderings wat materiële objekte na die agtergrond skuif as primitief omdat hulle nie die veelvuldigheid van verbintenisse tussen mense en objekte voldoende beskryf nie. Van objekte sê hy: “[...] their action is much more varied, their influence more ubiquitous, their effect much more ambiguous, their presence much more distributed. Even as textual entities, objects overflow their makers.” Hy bedoel hiermee dat objekte in werklikheid dikwels direk by die aksie⁶⁵ betrokke is en 'n baie groter rol speel as die rol wat in die tradisionele sosiologie daaraan gegee is. Die insluiting van niemenslike akteurs beteken volgens

⁶³ Latour (2005:54) verduidelik dat semiotiek en die intellektuele insigte van Greimas (1982) 'n inherente deel is van die ANT epistemologie. Tyulenev (2014:165) verduidelik dat die term aktant in ANT ontleen is aan Greimas se aktansiële model. Hiervolgens is 'n aktant nie verteenwoordigend van 'n persoon of karakter nie, maar van die onderliggende rol en funksie daarvan in 'n vertelling.

⁶⁴ “Morfisme” beteken “vorm”. Die *Oxford Dictionaries Online* beskryf “morphism” as “the state or condition of being a morph” waar “morph” verwys na die Griekse term vir “vorm”. In ANT word die term “aktant” gebruik om aan te dui dat 'n akteur enige vorm of voorkoms kan aanneem, dié van 'n mens, 'n dier, 'n plant of 'n objek.

⁶⁵ Die term “action” is sentraal tot ANT. Ek het die term soms met “aksie” en soms met “optrede” of “handeling” vertaal. Hoewel laasgenoemde twee terme meer idiomaties in Afrikaans is, is “aksie” vanweë die konteks in sekere gevalle bô die ander terme in die teks verkies.

Gherson en Malitsky (2010:67) nie dat 'n objek gesien word as iets wat 'n wil of intensie het nie. Dit beteken net dat agentskap so breed moontlik toegepas moet word. Alles is potensieel belangrike boublokke in die konstruksie van die werklikheid.

In opvoedkundige tolking verwys aktante (of akteurs) na die tolke, die dosente en die studente. Dit verwys egter ook na niemenslike akteurs. Wat laasgenoemde betref, verwys dit nie slegs na mikrofone, truprojektors en PowerPoint-skyfies nie, maar ook na die universiteit as instelling, na idees, sienings, taal, emosie en selfs na ideologie. Tekste word volgens ANT as kardinale aktante gesien en is 'n belangrike bron in die ondersoek. Dit vorm deel van waarna Latour en Woolgar (1986:45) verwys as “literêre inskripsies” (“literary inscriptions”). Die skrywers meen dat tekste 'n belangrike rol in wetenskaplike aktiwiteite speel omdat dit deur akteurs gelees word en dien as bronne van die bewyse waarop wetenskaplikes verdere tekste baseer (Latour & Woolgar, 1986:53). In die proses van die generering van navorsingsartikels, verslae en ander tekste oor 'n fenomeen tree hierdie literêre inskripsies as volwaardige akteurs in die netwerk op en hulle vorm skakels met ander akteurs (Callon 1991:135). Callon (1986b:25) sien inskripsies as die resultaat van transformasie in die netwerk en van VERTALING in ANT. Hoe meer inskripsies gegenerereer word, hoe sterker is die transformasie wat in die netwerk plaasgevind het. In opvoedkundige tolking is navorsingsartikels en tesse wat daarvoor produseer word, voorbeelde van literêre inskripsies. In die konteks van die studie is die verskillende dokumentêre artefakte in die tolkdien soos assesseringsverslae, tolkverslae, bemarkingsplanne en selfs die tolkrooster voorbeelde van inskripsies. Die tegniese spesifikasies van die tolktoerusting en voorskrifte vir die gebruik daarvan is ook 'n voorbeeld van inskripsies. Akrich (1992:209) wys daarop dat die gebruiksvorskrifte van tegnologiese hulpmiddele in die tegnologie “geïnskribeer” is. Dit word dan weer op die gebruikers daarvan geïnskribeer, met ander woorde hulle gebruik daarvan is aan hierdie voorskrifte onderhewig.

Die tolkdien beskik oor 'n databank van dokumente wat tolkaktiwiteite reflekteer maar ook oor oudio-opnames van getolkte lesings. Transkripsies word van sommige van hierdie lesings gemaak. Hierdie data word as deel van die assesseringsproses na eksterne assesserders en ook na dosente gestuur. Uittreksels uit hierdie opnames en transkripsies word in navorsing en in referate op kongresse gebruik en sal

waarskynlik in die toekoms verder gebruik en versprei word. Hoewel die opnames mondelinge en nie skriftelike tekste is nie, kwalifiseer dit na my mening ook as 'n inskripsie in ANT. Latour (1999) sien 'n inskripsie as 'n instrument van VERTALING. Nimmo (2011:116) skryf soos volg oor tekste as inskripsies:

This means grasping texts not as reflections of reality or reports on reality but as enactments of reality; they are means by which some things are made present and others absent, so that specific ontologies are performed into being and others made invisible. [...] Texts are themselves hybrid; material things by definition, and therefore “objects”.

Die skrywer sien inskripsies as die suurstof binne netwerke en aktiewe aktante wat verantwoordelik is vir netwerkformasie en die mobilisering van ander aktante in die netwerk. In die tolkdien vervul al die data, mondeling of skriftelik, potensieel hierdie rol.

Terme wat verwant is aan akteur/aktant is aktantskap (“actantiality”) en uitlewing, aktivering of mobilisering (“enactment”). Die twee terme word as volg deur Latour (1999:18) en Mol (2010:256) verduidelik: “Actantiality is not what an actor does, but what *provides* actants with their actions, with their subjectivity, with their intentionality, with their morality.” Mol (2010:256) verduidelik dat 'n akteur/aktant “enact” moet word: aksie⁶⁶ moet daaraan gegêe word en die bron van die aksie (die agentskap) kan behoort aan 'n mens, 'n objek, 'n idee of aan enige abstrakte entiteit. Latour (2005:55) verwys na hierdie verskillende “agente” en stel dit as volg: “They are simply different ways to make actors *do* things.” Hoe hierdie aksie plaasvind en hoe (en van waar) akteurs (of aktante) geaktiveer of gemobiliseer word, is die kern van 'n ANT-ondersoek.

Wat akteurs (aktante) betref, tref ANT 'n onderskeid tussen mediators en intermediators.⁶⁷ Latour (2005:39) sien mediators as akteurs wat transformasies in die hand werk en verandering en die VERTALING van die elemente in die netwerk tot gevolg het. 'n Intermediator, daarenteen, is 'n aktant waarvan die insette gelyk is aan die

⁶⁶ Sien voetnoot 65 vir 'n verduideliking van die gebruik van die term “aksie” in die Afrikaanse teks.

⁶⁷ Latour gebruik die term “intermediaries”. In hierdie teks word dit vertaal met “intermediators”. Dié term word gebruik om 'n tussenparty aan te dui en hou nie direk verband met die betekenis daarvan as iemand wat 'n situasie tussen twee partye beredder nie. In ANT word terme dikwels van ander dissiplines “geleen”, soos “aktant” en “vertaling” uit literêre studies en “intermediator” uit ekonomiese. Hoewel dit verskillend in ANT gebruik word, is daar tog etimologiese ooreenkomste. “Intermediary” word in 'n sekere sin ook in ANT gesien as 'n stabiele en betroubare entiteit wat die netwerk in posisie hou, tussenbeide tree in die verhoudings van akteurs en dit selfs bepaal. Sien Callon (1991:133-140) in dié verband.

uitsette, met ander woorde wat geen transformasie veroorsaak nie en bloot 'n deurgang vir aksie is. Latour (2005:39) gebruik die term “black box” vir 'n intermediator. Al bestaan 'n “black box” uit baie dele, is dit “opgevou” en tel dit in die ANT-netwerk slegs as een nodus. 'n Voorbeeld hiervan in die huidige konteks is die tolmikrofoon. Die proses van die vervaardiging van die tolmikrofoon vorm nie meer deel van die netwerk wat ondersoek word nie. Die tolmikrofoon tree elke keer dieselfde (stabiel) op en tel as een nodus in die netwerk al bestaan dit uit baie elektroniese komponente. Kaghan en Bowker verduidelik die konsep van 'n “black box” in ANT as 'n stuk van die netwerk wat afgesluit is van die res van die netwerk. Die verwagte insette en uitsette van hierdie subnetwerk is vooraf gespesifiseer en dit tree stabiel op. “When a sub-network is successfully black-boxed or closed, it can be treated as a simple input/output device that performs in accordance with a clear and unambiguous set of specifications” (Kaghan & Bowker, 2001:258)

'n Intermediator veroorsaak of transporteer nie transformasie in die netwerk nie, terwyl 'n akteur wat as mediator optree, dit wél doen. In die konteks van 'n getolkte lesing tree die tolmikrofoon meestal as intermediator op en veroorsaak geen “verandering” in die netwerk nie. Soms tree die tolmikrofoon egter as 'n mediator op. Wanneer dit defektief raak of wanneer die tolk dit verkeerd hanteer, kan dit 'n krisis veroorsaak wat op sowel 'n tegniese as 'n sosiale vlak opgelos moet word (Callon, 1991:137). Baie akteurs word potensieel in sulke gevalle by die netwerk betrek. Latour verwys dikwels in hierdie konteks na 'n “concatenation of mediators”. Wat hy bedoel is dat 'n mediator, anders as 'n blote intermediator, transformasies in die netwerk genereer wat sigbaar is in die veelvuldige, onverwagse gebeurtenisse of optrede van ander mediators wat verder in die netwerk geposisioneer is (Latour 2005:107). Die mediators (of akteurs) is op só 'n manier met mekaar geassosieer dat aksie deur hulle in die netwerk versprei word: Akteurs dra handeling (aksie) aan ander akteurs oor of aktiveer (mobiliseer) ander akteurs.

Callon (1991) het aanvanklik nie onderskei tussen mediators en intermediators nie. Hy verwys slegs na intermediators en akteurs. Latour (2005) het later die onderskeid duideliker gemaak. Akteurs kan óf mediators óf intermediators wees. Wat aanvanklik deur Callon as akteurs beskryf is, stem ooreen met Latour se definisie van mediators. Callon (1991:141) definieer 'n akteur as iemand (of iets) wat intermediators in die

netwerk met mekaar belyn en die verbintenis tussen hulle bepaal en verander. In hierdie opsig is 'n akteur 'n outeur met agentskap. Callon (1991:141) verduidelik dat die onderskeid tussen 'n akteur en 'n intermediasor 'n praktiese en empiriese aspek van die navorsing is. Dit is die navorser sélf wat moet besluit waaraan en aan wie sy agentskap in die netwerk toedig en waarop sy haar ondersoek fokus. As die fokus nie op 'n sekere entiteit in die netwerk is nie, is dié entiteit dus 'n blote intermediasor. Latour (2005:128) verduidelik dat die onderskeid tussen intermediasors en mediasors belangrik is vir hoe 'n teks in ANT geskryf moet word. 'n Goeie ANT-teks impliseer dat die navorser soveel akteurs moontlik in haar teks as mediasors moet hanteer en nie as intermediasors nie. Wanneer sy 'n beskrywing gee van hoe akteurs onverwagse optrede by ander akteurs teweegbring en dus as mediasors optree, raak die aksie in die netwerk sigbaar vir die leser.

3.3.3 Die akteurnetwerk

Binne die konteks van ANT staan die terme “akteur” en “netwerk” in 'n komplekse verwantskap tot mekaar (Callon, 1987:93; Latour, 1999:19). Law (1982:4) verduidelik dat 'n akteur altyd ook 'n netwerk is: 'n netwerkformasie van heterogene verwantskappe of die effek van sodanige verwantskappe. Op enige gegewe oomblik is 'n veelvoud verwantskappe of verbindings “saamgepers” in 'n persoon of in 'n objek. Hierdie “akteurnetwerk” vorm tegelyk ook deel van die groter netwerk. Callon (1987:93) verduidelik dit as volg: “[An actor network] is reducible neither to an actor alone nor to a network. An actor-network is simultaneously an actor whose activity is networking heterogeneous elements and a network that can redefine and transform what it is made of.” 'n Akteur het dus nie vaste grense nie, is sélf ook 'n netwerk en word deur die netwerk gevorm en vervorm. Latour (1999:19) sien die konsepte “akteur” en “netwerk” as twee gesigpunte van dieselfde konsep. “To become an actor is as much a local achievement as obtaining a ‘total’ structure” (Latour, 1999:18). Gherson en Malitsky (2010:67) verduidelik dat daar geen onderskeid is tussen 'n akteur en 'n netwerk nie en dat die naam “akteur-netwerk” daarom verwarrend is. “[Actors] are the nodes of a network that visibly condense the relations of a network, and in turn affect how the network functions and sustains.” 'n Akteur kan met ander woorde nie deur die netwerk reis of beweeg sonder dat die aktante waarmee dit geassosieer word, saambeweeg nie. Hierdie aktante verander van oomblik tot

oomblik. Mol (2010:259) praat in hierdie verband van die vloeibaarheid van die netwerk. Die implikasie hiervan is volgens haar dat gesitueerdheid baie belangrik is vir die ANT-navorsers. Die navorsers moet besluit wat of watter deel van die netwerk die fokus van die navorsing gaan wees. Die belang van gesitueerdheid impliseer verder dat die spesifiekheid van elke toneel deur die navorsers in ag geneem moet word.

Latour (1999:22) kritiseer self die term “akteur-netwerk” en meen dat dit te ná is aan die bekende binariteit van die “tradisionele sosiologie”, naamlik agentskap en struktuur. ANT kan hiervolgens bloot as ’n nuwe sosiale teorie beskou word. In sy latere, seminale werk, *Reassembling the Social*, verdedig Latour egter die koppelteken tussen akteur en netwerk in die naam *actor-network-theory* omdat dit aandui dat akteurs ontplooi⁶⁸ moet word as netwerke van mediators (Latour, 2005:136). Vir die navorsers impliseer die samestelling ’n bewustheid en ’n fokus op al die onsigbare niemense aktante. Latour (1992:153) verwys na hierdie groep as “the hidden social masses that make up our morality”.

In die konteks van ’n getolkte lesing is die komplekse, ingewikkelde verband tussen ’n akteur en die netwerk van akteurs duidelik. As die lesinglokaal byvoorbeeld as akteur beskou word, is dit bloot ’n nodus in die breër netwerk waaraan verskillende akteurs/aktante op verskillende maniere van oomblik tot oomblik verwant is. Die lokaal as akteur staan dus nooit alleen nie, maar kry beslag deur die netwerk van akteurs daar rondom. Op sy beurt gee die lokaal weer beslag aan die breër netwerk van die tolkproses. Dit geld ook die ander akteurs in die netwerk soos die mikrofoon of die tolk of selfs die PowerPoint-skyfies. Die abstrakte konsepte “akteur” en “netwerk” help die navorsers in tolkstudies om nie net die verskillende rolspelers te ondersoek nie, maar ook die breër verwantskappe te ondersoek waarbinne akteurs die tolkprodukt produseer.

3.3.4 Netwerke

Volgens ANT bestaan ’n proses uit ’n netwerk agente wat almal saamwerk om die uiteindelige produk te vorm (Latour, 2005:143). Latour (2005:132) verduidelik dat

⁶⁸ Latour (2005:136) verduidelik dat “ontplooi” nie beteken “om te beskryf” nie en ook nie om die sosiale kragte wat aan die werk was “agter die aktante se rûe” (soos in tradisionele sosiologie) te openbaar nie. Hy sien die betekenis van die term en die taak van die ondersoeker in ANT daarin dat hulle die akteurs “vermeerder” om te sien waar die aksie vandaan kom. Hy stel dit gelyk aan Mol se term “enactment”.

netwerk verstaan moet word as 'n "werknet" ("worknet") of 'n "net van handeling" ("action net"). Law (1992:2) verduidelik dit as volg: "This, then, is the crucial analytical move made by actornetwork writers: the suggestion that the social is nothing other than patterned networks of heterogeneous materials." In terme van ANT word die samelewing of die fenomeen, hier die proses van opvoedkundige tolking, gesien as iets wat in verwantskappe, verbindings en assosiasies, met ander woorde binne netwerke, afspeel.⁶⁹ Vandaar die beskrywing van ANT as die "sosiologie van assosiasies". Sosiale strukture is die uitkoms van daaglikse interaksies eerder as abstrakte konstruksie wat daardie interaksies organiseer en verduidelik. Alles en almal in die netwerk beklee 'n onseker posisie totdat dit in aksie "afspeel". Dit is daarom onmoontlik om vooraf te voorspel hoe iets gaan realiseer of wat die uitkoms van 'n fenomeen gaan wees.

Gherson en Malitsky (2010:66) verduidelik dat prosesse plaasvind in netwerke wat in die menslike akteurs maar ook buite hulle liggame vertak in die objekte wat hulle hanteer. "Social agents are never located in bodies alone. It is a patterned network of heterogeneous relations, or an effect produced by such a network" (Law, 1992:4). 'n Sosiale fenomeen kan slegs "verduidelik" word deur die assosiasies van akteurs in hierdie netwerke na te spoor of ná te trek⁷⁰ (Latour, 2005:8). Om die proses van opvoedkundige tolking dus te verstaan, moet die navorser ondersoek hoe akteurs in die netwerk van 'n getolkte lesing aan mekaar verbind is en in interaksie/wisselwerking met mekaar optree.

Bowker en Kaghan (2001:258, 261) verduidelik dat 'n netwerk in ANT 'n versameling menslike (sosiale) en niemenslike (tegnologiese) of hibriede (kombinasies van menslike en niemenslike) akteurs is wat gesamentlik deelneem aan 'n georganiseerde en identifiseerbare aktiwiteit op 'n sekere manier en vir 'n sekere tydperk. Hanseth *et al.* (2004:116) sien alle netwerke as heterogeen. Netwerke is dus in alle lae en op alle vlakke tegnososiaal van aard of, in die woorde van Stalder (1997:par.1), "a continuous hybrid reality". Dit is binne hierdie netwerke waar die identiteite van die akteurs in interaksie met ander akteurs bepaal en gedefinieer word. Mol (2010:260) stel dit as

⁶⁹ Ek vertaal "perform" met "speel" of "afspeel". "Perform" is 'n baie belangrike konsep in ANT en hou verband met die konsep "akteur". Ek het die term "afspeel" as vertaling gekies omdat dit aanpas by die teatermetafoer en die term "toneelspeel" en ook omdat dit dui op die feit dat iets "in aksie" sigbaar word. (Sien die bespreking van interpretivisme in paragraaf 4.4).

⁷⁰ "Traces" word met "spore" vertaal en "tracing" met "natrek" of "naspoor".

volg: “Actors are enacted, enabled and adapted by their associates while in their turn enacting, enabling, and adapting these.” Law en Callon (1988:285) sien die belangrikheid hiervan daarin dat wat in ANT bestudeer of nagegaan word, nie primêr die interaksie tussen akteurs of aktante is nie, maar die manier waarop hulle hulle mede-akteurs se rolle bepaal: “We map the way they define and distribute roles [...] or mobilize or invent others to play these roles.”

Mol (2010:260, 264) wys daarop dat die proses van netwerkvorming nie sonder wrywing of konflik plaasvind nie en dat twee of meer netwerke soms tegelyk bestaan. Sy sê die volgende oor verbindings of verwantskappe in die netwerk: “The term ‘association’ cannot begin to cover all forms of relatedness. Further words are needed: collaboration, clash, addition, tension, exclusion, inclusion, etc.” (Mol, 2010:259). Soms word gapings tussen akteurs in die proses van die bou van verbindings net deels oorbrug en hierdie wrywing duur vir ’n onbepaalde tyd voort. Waar die netwerk van aktante met verloop van tyd so stabiel geraak het dat dit byna as natuurlik beskou word, gebruik Latour die term “black box”. Die term is reeds in paragraaf 3.3.2 verduidelik. In die geval van ’n sogenaamde “black box” is die feit dat dit eens ’n netwerk van dinamiese, komplekse en onstabiele verhoudings of verwantskappe was, nou onsigbaar. Gad en Jensen (2010:61) sien die waarde van die konsep “netwerk” in ANT daarin dat die “transformasie” en “vertaling” (VERTALING) wat binne die netwerk plaasvind, ondersoek kan word. Die term VERTALING in ANT is kompleks en is slegs op ’n abstrakte vlak verwant aan vertaling in die tradisionele sin.

3.3.5 VERTALING

Latour (2005:106) verwys na Callon (1986a)⁷¹ wanneer hy sê dat ANT akkurater beskryf kan word as die “teorie van VERTALING”. VERTALING in ANT word deur Latour beskryf as ’n spesialistern. Dit moet nie verwar word met vertaling (of tolking) in die tradisionele sin nie, hoewel dit op ’n abstrakte manier daarmee in verband gebring kan word. Latour (2005:106) sien die proses van VERTALING as die geboorteplek van ANT en verduidelik dit as verbindings wat transformasie transporteer. Dit is hierdie

⁷¹ Callon (1986a) het in sy seminale werk, *Some elements of a sociology of translation: Domestication of the scallops and the fishermen of St Brieux Bay*, die term “vertaling” verduidelik as ’n proses wat uit vier hoofstadia bestaan, naamlik problematisering, “interessement”, “enrolment” en mobilisering. Hierdie werk was ’n katalisator vir die ontwikkeling van ANT.

transformasies (of VERTALING) wat die netwerk vorm en wat deur die navorser nagespoor moet word. As daar 'n direkte kousale verband tussen twee nodusse of mediators in die netwerk bestaan, dui dit nie op 'n VERTALING nie. VERTALING impliseer *verandering* in die netwerk en het te doen met hoe mag in netwerke versprei. Callon (1991:143) verduidelik dat VERTALING 'n herdefiniëring deur een akteur (A) van 'n ander akteur (B) behels. Hierdie ander akteur kan 'n individu of 'n kollektief soos 'n instelling wees. VERTALING impliseer 'n driehoekformasie, naamlik die party wat VERTAAL, die party wat VERTAAL word en die medium waarin die VERTALING geïnskribeer⁷² word. Hierdie medium verwys na die intermediators wat die VERTALING in stand hou en uitvoering daaraan gee. In die huidige konteks verwys dit na die tolktoerusting, tolke se beliggaamde vaardighede en die veelvuldige aantal aktante wat verband hou met die uitvoering van tolkprosesse. Latour (2005:108) beskryf VERTALING as “a relation [...] that induces two mediators into coexisting”. Toennesen *et al.* (2006:7) sê die volgende hieroor: “Through translations, actants come to exercise authority over other entities of the network.” In die proses van VERTALING binne die netwerk kry sekere akteurs dus die mag om namens ander akteurs te praat. VERTALING impliseer 'n verwantskap wat van so 'n aard is dat twee mediators “as een begin praat” of sáám bestaan. Dit dui dus op 'n aksie wat mediators met mekaar belyn. Wanneer hierdie belynings stabiel raak, is direkte kousale veroorsaking waarneembaar.

Wong en Tatnell (2010:171-173) bespreek Callon (1986a) se vier fases van VERTALING, naamlik problematisering, “interessement”, “enrolment” en mobilisering. Problematisering gebeur wanneer 'n akteur (die “enrolling party”) een of meer probleme, byvoorbeeld 'n nuwe projek/innovasie, definieer en entiteite in die netwerk identifiseer om saam oplossings vir hierdie probleem te vind. (Partye wat afhanklik is van die oplossings groepeer só saam). Die term “interessement” verwys na die Latynse term *interesse* (“om tussenin te wees”). In VERTALING verwys hierdie term na die feit dat die “enrolling party” posisie inneem tussen die ander partye en die res van die netwerk. Die “enrolling party” ken sekere rolle en identiteite toe aan die partye wat hy/sy probeer “enrol” en skryf 'n sekere werkwyse voor wat gevolg moet word. In 'n

⁷² Die konsep “inskripsie” word verduidelik deur Holmström en Robey (2002:22) as die proses waardeur die agenda van 'n sosiale akteur ingebed word in 'n objek en die objek die program van aksie word. In die huidige konteks is die tolktoerusting 'n voorbeeld van 'n objek waarop 'n sosiale agenda geïnskribeer is. Tolke en die tolkdiens het dit gebruik om 'n nuwe manier van lewe (optrede) voor te stel en te implementeer.

eng sin verwys “enrolment” na die nuwe rol wat die “enrolled party” aanneem (Callon 1986a:24). Dit verwys ook na die stadium waarin die ander partye toestem om hulle met die “enrolling party” te belyn sodat almal se belange ooreenstem. Dwang of selfs verleiding kan deel vorm van hierdie proses. Callon (1986a:25) verduidelik dat mobilisering plaasvind wanneer die voorgestelde oplossing breër erkenning en toepassing kry. Dit gebeur wanneer sekere entiteite as woordvoerders⁷³ (“spokespersons”) namens ’n akteur optree.

Callon (1986a:25) verduidelik dat VERTALING altyd verandering en verplasing impliseer. In hierdie verband gebruik hy die frase “obligatory passage point (OPP)”. Dit verwys na ’n voorwaarde wat al die aktante moet nakom om deel te wees van die VERTALING in die netwerk. Hy stel dit as volg: “To translate then is to oblige an entity to consent to detour” (Callon 1986b:26). Latour (1987:122) sien die oomblik wanneer vroeëre, onverwante belange verenig is en nie meer van mekaar onderskei kan word nie, as die oomblik wanneer VERTALING plaasgevind het. Uiteindelik is belyning ’n kwessie van graad. Hoe groter die belyning (en die VERTALING), hoe meer suksesvol is die projek.

Callon (1991:144) gebruik die term “konvergensie”⁷⁴ (“convergence”) en verduidelik dat dit verband hou met die dinamika in die breër netwerk en hoe akteurs en ander intermediators met mekaar saamwerk en belyn as deel van die proses van VERTALING. Hy verduidelik dit soos volg: “Convergence measures the extent to which the processes of translation and its circulation of intermediaries leads to agreement.” Van Rooyen (2019:155) verwys na die medialandskap in Suid-Afrika en die bymekaarkom (soms botsing) van tradisionele mediavorme en nuwer tegnologiese vorme soos die internet en sosiale media. Vir VERTALING om deur netwerke te versprei, moet aktante dikwels aanpassings maak. Hoë vlakke van konvergensie impliseer ’n hoë mate van samewerking en gebeur slegs wanneer die meerderheid akteurs die innovasie aanvaar en oor ’n lang tydperk moeite doen om daarin te belê (Callon, 1991:148).

⁷³ ’n Woordvoerder is ’n akteur wat effektief namens ander entiteite in die netwerk kan praat, wat m.a.w. ’n stem het en ook die gesag het om namens hulle te praat (Callon 1986b).

⁷⁴ “Konvergensie” is nog ’n tegniese term in ANT. Dit word in verskeie velde gebruik soos biologie, elektronika, oseanografie en ander. Dit dui volgens die *Oxford Dictionaries Online* op ’n samekoms en ’n *saamwording*. In Biologie verwys dit na die verskynsel waar dieselfde manier van leef ’n soortgelyke (fisiese) effek op onverwante diersoorte het. In Informatietegnologie verwys dit na die proses waardeur onverwante tegnologiese hulmiddele meer aanpasbaar (*compatible*) of geïntegreerd en multifunksioneel raak. Konvergensie is dikwels ’n kwessie van graad en vind tot ’n wisselende mate in netwerke plaas (Callon, 1991:144).

Callon verduidelik dat hoe meer konvergensie daar in die netwerk bestaan, hoe minder sal akteurs se status in twyfel getrek word. Die abstrakte verwantskap tussen VERTALING in ANT en vertaling (of tolking) in die tradisionele sin bestaan daarin dat 'n stabiele netwerk en suksesvolle VERTALING 'n gedeelde spasie, versoening, oftewel ekwivalensie behels. Wanneer die proses van VERTALING onderbreek word deur kontroversie en konflik, word die vertaling verwerp as verraad of die sogenaamde *traduttore traditore* (Callon 1991:144).

In 'n sekere sin kan VERTALING en suksesvolle innovasie met mekaar gelykgestel word. Akrich, Callon en Latour (2002:202) sê die volgende hieroor: “[...] the outcome of a project depends on the alliances which it allows for and the interests which it mobilises. Innovation is the art of interesting an increasing number of allies who will make you stronger and stronger.” In ANT word die proses van innovasie ondersoek, asook die manier waarop nuwe tegnologie of 'n innoverende gebruik van bestaande tegnologie ontwikkel binne 'n sosiale konteks (Latour 1991a:111). Innovasie in die huidige konteks verwys na opvoedkundige tolking. In die proses van die vestiging van die tolkdienste aan die US het akteurs binne netwerke gegroepeer en is tolking toenemend in lesings gebruik. Hoewel tolking in sekere kontekste as 'n lewensvatbare oplossing vir meertaligheid in lesings beskou is, is dit eers later institusioneel bekragtig (of “enrolled”). In hierdie proses het die posisie van tolking aan die US ontwikkel en ook gefluktueer. Hierdie organiseringsproses (intern en ten opsigte van die groter institusionele instelling) is 'n voorbeeld van VERTALING en sou 'n onderwerp van 'n studie in ANT kon wees. Die fokus van hierdie studie is egter spesifiek op die tolkproses en moet daarom ondersoek of VERTALING in die tolkproses self en die subnetwerk van 'n lesing sigbaar was. Indien wel, moet vasgestel word watter akteurs 'n rol daarin gespeel het, of daar partye was wat as woordvoerders (“spokespersons”) opgetree het en of daar sprake was van 'n sogenaamde “obligatory passage point”. Die bespreking gaan eers terugkeer na die beginsels van ANT en of dit gesien kan word as 'n teoretiese oriëntasie of as 'n metodologiese strategie.

3.4 ANT: Teorie of metode?

Studies in ANT wissel voortdurend tussen die siening daarvan as 'n teorie en as 'n metode. Toennesen *et al.* (2006:10) verduidelik dat Callon ANT eers beskou het as 'n

metode of 'n instrument (1986:33), maar later in dieselfde jaar as 'n analitiese raamwerk. Hoewel Latour (2005) dit nóg as 'n teorie nóg as 'n metode sien, meen Toennesen *et al.* (2006:10) dat dit tegelyk beskou kan word as 'n raamwerk, 'n teorie en 'n navorsingstrategie. Toennesen *et al.* (2006:10) verduidelik hoe ANT in bestuurstudies in sekere gevalle as teorie gebruik word vir sy ontologiese en epistemologiese bydrae, maar soms net vir sy terminologie. In sommige studies word ANT slegs as metodologie gebruik.

Buzelin (2007:165) sien ANT in “sterk” vorm as 'n teorie en in “swak” vorm as 'n metodologie. Mol (2010:261) beskou ANT nie as 'n teorie nie, maar eerder as 'n repertorium. In ANT-terme verwys hierdie “arsenaal van vaardighede” na wat sy beskryf as “terminologie wat die navorser sensitiseer”. Dit stel die navorser in staat om vrae te vra en prosesse van naderby te ondersoek. Volgens haar is ANT nie iets wat “gedoen” kan word nie. Sy wys daarop dat navorsers in die ANT-tradisie die term “akteurnetwerkteorie” telkens verskillend gebruik en dus ook telkens meewerk om die idees in ANT te “skuif”. Die verskillende toepassings daarvan lei volgens haar nie tot 'n algemene, verduidelikende struktuur of raamwerk nie; dit kom eerder voor as 'n kaleidoskoop. “The point is not to fight until a single pattern holds, but to add on ever more layers, and to enrich the *repertoire*” (Mol, 2010:260).

Omdat ANT na gevolge eerder as na oorsake kyk, bied dit nie oorsaaklike verduidelikings nie. Die navorser in die ANT-tradisie moet fenomene of prosesse beskryf wat bestaande sieninge uitdaag om sodoende die bestaande teoretiese repertorium geleidelik te verander. Hierdie proses is iteratief deurdat navorsers in opvolgstudies nuwe gedagtes “oor” bestaande idees neerlê en verwantskappe, fenomene en situasies wat tot nog toe onvertel was, aan die lig bring. Ander skrywers soos Toennesen *et al.* (2006:11) beskou ANT as 'n hibried tussen teorie en metode. Hulle sien hierdie tussenin-posisie van ANT as voordelig vir navorsers omdat hulle na willekeur elemente van die teorie kan gebruik of ignoreer.

ANT word egter dikwels bloot as navorsingstrategie gebruik of, in die woorde van Callon (1986a), as “analitiese raamwerk”. Latour self (2005:49) sien ANT meer as 'n metode wat die navorser in staat stel om na te gaan hoe akteurs met mekaar in die netwerk geassosieer is en om gebruik te maak van wat hy 'n infrataal noem. Hierdie infrataal is volgens hom 'n versameling simplistiese konsepte wat die navorser in staat

stel om die aktante se taalgebruik en woordeskat (hulle metataal) aan te neem en om in hulle eie woorde of terme kritiese vertellings te gee van die verskillende kontroversies wat hulle bestudeer terwyl hulle die netwerke nagaan. Uiteindelik stel dit navorsers in staat om studies en akteurnetwerke en aktante te vermeerder, te bespreek en te vergelyk. Mol (2010:263) sê dieselfde hieroor: “If you link up with it, you learn sensitising terms, ways of asking questions and techniques for turning issues inside out or upside down. With these you may go out and walk new roads.”

Buzelin (2006:168) meen dat die waarde van ANT juis daarin lê dat dit as ’n metodologiese navorsingstrategie gebruik kan word. Sy meen dat ’n teorie te rigied en voorskriftelik is, veral in ’n relatief nuwe studiedomein soos vertaal- en tolkstudie. “The process (of translation) is much more complicated than traditional models – of the kind suggested by functionalist or skopos theories – have led us to believe.” Sy sê verder:

Its [Ant’s] main strength is the fact that one can start with controversies⁷⁵ to identify the actants interacting in the network, instead of imposing sociological concepts on who is part of what, and that no pre-established sociological categories are used to describe them (Buzelin, 2006:168).

Latour (2005:122) beskryf die ANT-metode soos volg: “[It is the] writing down of accounts.⁷⁶ Through the use of a diversity of ethnographical methods, the researcher’s sole role is to re-assemble actants in motion in the actor-network.” Vir Callon (in Buzelin, 2005:198) is die doelwit van ANT om die eienskappe van netwerke te verstaan – hoe hulle versprei, hoe verbindings daarbinne vorm, hoe netwerke bymekaar aansluit en hulleself transformeer – om sodoende ’n beter begrip te kry van die elemente wat daarbinne sirkuleer. Hy meen dat dit slegs deur ’n etnografiese studie behoorlik gedoen kan word. Die navorser moet kyk wie of wat die mediators in die netwerk is en wat die bydrae van elk in die vorming van die netwerk is. Latour (2005:39) sê dat hierdie mediators die navorser sal help om die “vertaling” in die netwerk te sien.

Toennesen *et al.* (2006:6) wys daarop dat die ANT-navorsers nie vooraf moet oordeel of besluit waaruit die netwerk bestaan nie. Latour (2005:64) raai die ondersoeker aan om te kyk na onsekerhede, huiwering of verplasing, en dit dan as basis van sy

⁷⁵ Hier verwys Buzelin na oomblikke van huiwering en onderbreking in netwerkformasie tydens die VERTAAL-proses.

⁷⁶ Latour (2005:122, voetnoot 171) lees die term “accountability” hierin en sien “accounts” as die plek waar etnometodologie en semiotiek paaie kruis.

navorsing te gebruik. Hy meen dat kontroversies meer produktief is en uiteindelik meer stabiel is as absoluut bepaalde vertrekpunte, want dit is tydens 'n kontroversie dat verwantskappe of verhoudings tussen aktante sigbaar word. Latour (2005:36, 79, 82) praat hier van “accidents, breakdowns and strikes”. Dit gebeur wanneer objekte breek of hulle rol skielik verander: “when they flip-flop their mode of existence” (Latour, 2005:81). Hierdie oomblikke is wesenlik belangrik in veldwerk omdat die objekte juis dan momenteel sigbaar word.

Latour (2005:34) leer dat dit binne 'n ANT-onderzoek nie moontlik of wenslik is om vooraf 'n *numerus clausus* van akteurs (aktante) te definieer nie, omdat daar in elke konfigurasie altyd die moontlikheid bestaan dat iets nuuts 'n rol gaan speel of dat 'n reeds bekende akteur 'n ánder rol gaan speel.

Therefore, it is so important not to define in advance what sort of social aggregates could provide the context for all these maps. Group delineation is not only one of the occupations of social scientists, but also the very constant task of the actors themselves. Actors do the sociology for the sociologists and sociologists learn from the actors what makes up their set of associations (Latour, 2005:32, 34).

Gershon en Malitsky (2010:67) maan die ondersoeker om daarop te let dat alle aktante nie dieselfde is of dieselfde vorm het of gelyke posisies in die netwerk beklee nie. Nie alle aktante is van dieselfde stof of materiaal gemaak nie en dit is belangrik omdat dit 'n invloed het op hoe die aktant in die netwerk in wisselwerking met ander aktante optree: “[...] the physical simultaneously shapes and limits the ways in which interactions can occur and unfold.”

Latour (2005:64) raai die ondersoeker af om mag of dominansie vanselfsprekend af te lei. Mag is die gevolg van 'n proses; dit word deur iets tot stand gebring. Die navorser moet dus vra waaruit dit bestaan en waar dit vandaan kom: Hoe word rolle, vaardighede en verantwoordelikhede gedelegeer? Uiteindelik help dit die navorser om 'n genuanseerde kaart of uitleg van magsverhoudinge in die netwerk na te spoor en te verstaan hoe dit die proses (van tolking) moontlik maak of verhinder. Wat gebeur sodat agentskap slegs aan sommige akteurs geallokeer word en nie aan ander nie? By 'n ondersoek na magstrukture moet die ondersoeker dus vra: “How do actors get performed and perform themselves into relations that are relatively stable?” (Gershon & Malitsky, 2010:86).

As deel van hierdie studie se metodologie moet die navorser ook deeglik kyk na die tegnologie betrokke by getolkte lesings, omdat tegnologie in ANT-terme gesien word as saamgepersde sosiale tekste. “Every piece of technology presupposes a range of competencies and causal narratives about how people interact with one another” (Gershon & Malitsky, 2010:75). Johnson⁷⁷ (1988:301) sien die rol van artefakte of niemenslike akteurs in die netwerk as verteenwoordigend van ’n sprong in die tyd: “A profound temporal shift takes place when nonhumans are appealed to; time is folded.” Die skrywer verwys hier na die veelvoud akteurs wat oor ’n lang tyd betrokke was by die uitvindsel of die ontwikkeling van die tegnologiese artefak.⁷⁸ Kaghan en Bowker (2001:259) meen dat die ANT-navorser sal insien dat formele strukture en tegnologieë stabiliteit aan die netwerk verleen terwyl sy terselfdertyd ’n diskonneksie sal waarneem tussen hierdie strukture, die materiële tegnologieë en die ongeskrewe reëls of stilswyende kennis in die proses van netwerkbou. Die navorser moet kyk na die interaksie tussen akteurs en tegnologie en die manier waarop akteurs tegnologie aanwend (Kaghan & Bowker, 2001:261). Latour (1992:151) sê die volgende hieroor: “The laws of nature and the capacities of a particular design limit the ways in which artefacts can be integrated into a sociotechnical system.” In die huidige studie moet die navorser dus ook kyk na die fisiese eienskappe of ontwerp van die tegnologie, hoe duursaam dit is en in watter mate dit menslike gedrag bepaal.

Kaghan en Bowker (2001:260) waarsku navorsers om nie terug te val op voorveronderstellings oor funksionele geoptimeerde sisteme of die sentraliteit van bestuur in die organisasie nie. ’n Navorser wat fokus op rasionaliteit en funksionaliteit sal na die sogenaamde “black box” kyk en dit aanvaar. Die ANT-navorser moet egter die “black box” oopmaak en kyk na die VERTALING wat daar plaasgevind het sodat die werk wat daar gebeur, nie weggesteek of bedek word nie.

Latour (2005:47) waarsku die navorser dat materiaal binne die netwerk, wat deurentyd groter word, kompleks en kragtig word en dat daar, soos in alle etnografiese ondersoeke, in alles meervoudigheid en andersheid is. Die navorser sal na elke onderhoud gelaat word met ’n verstommende opstelling van entiteite wat as verduideliking kan dien van hoe en waarom ’n sekere handeling gebeur het. Anders

⁷⁷ Latour het die artikel *Mixing humans and nonhumans together: The sociology of a door-closer* onder die skuilnaam Jim Johnson geskryf.

⁷⁸ Hierdie idee hou verband met die beskrywing van die “black box” in paragraaf 3.3.2.

as in “tradisionele” sosiologie moet die ANT-ondersoeker op die mees nietige en selfs banale redes agslaan en dit inneem. Die navorser moet beslis nie alles wat die navorsingssubjekte sê, omvorm of weergee in haar eie meta-taal nie. Latour gebruik die term “infra-taal” wat beteken dat woorde van die navorsingssubjekte sterker moet oorkom as die woorde van die navorser. Hy waarsku etnografe om nie hulle informante se werklike woorde uit te doof deur wetenskaplike meta-taal nie. Hulle moet bloot weergee wat die akteur vir hulle sê (Latour, 2005:49); bloot boekstaaf en beskryf (Latour, 2005:55). ’n Blote beskrywing kan volgens Latour wel die eindpunt of bestemming van wetenskaplike werk wees. Beskrywings het egter in ANT ’n spesifieke betekenis. Latour noem dat dit nodig is dat die navorser in haar rapportering van die proses mediators as netwerke (akteurnetwerke) sal *ontploo*i (Latour 2005:136). Die woord “ontploo” is volgens Latour nie dieselfde as ’n blote beskrywing nie en dit beteken ook nie om as’t ware “agter die rûe” van die akteurs abstrakte kragte wat hulle laat optree, soos in tradisionele sosiologie, te identifiseer nie. Latour wys daarop dat ’n teks nooit ’n ongedieerde weergawe is van dit wat beskryf word nie. Dit behels ook transformasie. Hier speel die navorser as akteur en mediator ’n rol. Die idee van refleksiwiteit in etnografie is hier ter sake (sien paragraaf 4.5). Beskrywings behels egter nie verduidelikings of interpretasie nie. Latour sien die onderskeid tussen beskrywings en verduidelikings as kunsmatig en ’n vals binariteit wat geen doel dien nie.⁷⁹

Latour (2005:128) verwys na tekste in ANT as verslae (“rapports”), narratiewe (“narratives”), vertellings (“accounts”) en selfs as voorstelle (“propositions”). Dit is nie belangrik wat hierdie tekste genoem word nie. Wat wel vir Latour en ’n ANT-werkwyse belangrik is, is dat hierdie tekste aksiebelaaid is. Latour sien ’n goeie teks in ANT as een wat ten volle aandag aan artefakte gee (“artificial”) en ’n teks wat daarop aanspraak kan maak dat dit akkuraat is en dat dit waar is. Die aantal mediators moet meer wees as die aantal intermediators. Dit beteken dat die navorser moet fokus op aksie en die plek waar die aksie vandaan kom. Alle aksie moet in soveel besonderhede moontlik weergegee of beskryf word. Latour (2005:133) beskou die

⁷⁹ In sy bespreking van die verskil tussen beskrywings en verduidelikings sê Chesterman (2008:363) dat die twee konsepte twee punte op ’n kontinuum is. Hy sien tog die doel van ’n verduideliking om “gapings in die data in te vul” en vrae daarvoor te beantwoord. Volgens ’n etnometodologiese posisie vervul die navorser as deelnemer in die konteks van die studie hierdie rol. (Sien ’n bespreking van etnometodologie en die navorser se rol in paragraaf 4.3).

punt van 'n teks in ANT as volg: “The event of the social can be extended all the way to the event of the reading through the medium of the text.” Vir my beteken dit dat die proses van 'n lesing, die akteurs betrokke en die interaksies tussen die verskillende akteurs deur die leser ervaar moet word wanneer die teks gelees word. As Latour (2005:122) oor tekste binne 'n ANT-paradigma praat, sê hy die volgende: “It should be [as] reflexive, articulated, idiosyncratic [...] as the actors collaborating in its elaboration.” Die navorser moet let op verskille, onsekerhede en veelvoudigheid in die data.

3.5 ANT en etnometodologie

Latour (2005:52) wys daarop dat etnometodologie baie raakpunte het met die akteurnetwerkteorie. ANT is volgens hom net 'n ander manier om getrou te bly aan die insigte van etnometodologie (Latour, 1999:19). Binne etnometodologie is die fokus op alles wat die subjekte “doen”, die sogenaamde “geleefde orde”. Latour gebruik in hierdie konteks die term “accountability”. Hulle moet iets dóén waaroor verslag gedoen (“account”) kan word. Die taak van die navorser met 'n ANT-fokus is om 'n beskrywing van hierdie aksie of handeling te gee (Latour, 2005:57). Hier gaan dit nie soseer oor watter agentskap om te kies nie, maar oor wat elkeen doen of, in die woorde van Latour, wie (of wat) die “produktiewe kragte” is. Binne 'n ANT-benadering sal die navorser dus nie akteurs of rolspelers of bepaalde variante vooraf vir die ondersoek definieer nie. Die navorser sal ook nie slegs fokus op handeling wat intensioneel is nie. As sy dit doen, kan sy moontlik voorkeur gee aan iets wat slegs as mediator deur die netwerk beweeg en geen spoor laat nie, terwyl sy dít ignoreer wat dalk nie intensioneel of selfs bewus optree nie, maar vorm gee aan die netwerk, soos objekte (Latour, 2005:58). Pollner en Emmerson (2001:19) sê dieselfde van etnometodologie: “It is difficult, even contradictory, to specify ethnomethodological topics for concern in advance of the actual enquiry.”

Latour sien ANT as 'n metodologie wat die navorser toelaat om toegang tot tonele te kry; om in die veld van een plek na 'n ander te reis (1999:20). Die navorser kan nie die subjekte in die streng sin van die woord bestudeer nie, maar slegs by hulle “aansluit” en saam met hulle in hulle kontekste leef. Dieselfde geld 'n etnometodologiese benadering en 'n etnografiese strategie (sien die bespreking van

deelnemerwaarneming in paragraaf 4.7). Mason (2015:113) meen dat 'n etnometodologiese benadering in tolkstude beteken dat die akteurs se ervaring die fokus van die ondersoek moet wees. Die teks as akteur kan ook bestudeer word om te sien hoe gespreksgenote uitinge opneem of verstaan en hoe die interaksie deur taal gemedieer word. Watter besluite word deur tolke (of ander akteurs) geneem? Watter strategieë word deur hulle gevolg en watter betekenis word deur die gespreksgenote onderhandel?

Die idees van gesitueerdheid en konteks is sentraal tot sowel etnometodologie as ANT.⁸⁰ Etnometodologie is deels afkomstig uit die intellektuele tradisie van simboliese interaksionisme. Cohen (in Turner, 2006:178) verduidelik Garfinkel (1967) se beginsel van refleksiwiteit, naamlik dat aksie op 'n refleksiewe manier in interaksie vorm aanneem. Aksie word in die konteks bepaal en verander die konteks of hou dit in stand.⁸¹ In ANT is die fokus ook op aksie binne 'n spesifieke sosiale konteks. Soos in ANT verwerp 'n etnometodologiese benadering die sentraliteit van rasionaliteit, moraliteit of emosies. Callon (1986a:1) verduidelik dat hierdie aspekte daartoe kan lei dat eienskappe soos sukses of mag aan die navorsings subjek of akteur op grond van hierdie faktore toegereken word in plaas daarvan om die netwerk en die oorsprong van die aksie daarbinne noukeurig te ondersoek. Dit is juis hierdie fokus wat moontlik waarde vir vertaal- en tolkstude inhou.

3.6 ANT in vertaal- en tolkstude

ANT het geleidelik vanuit navorsing in die natuurwetenskappe na die geesteswetenskappe en ook na vertaalstudie beweeg. Navorsers in literêre vertaling het algaande begin om ANT te gebruik vir 'n groter fokus op die *proses* van die vervaardiging van vertaalprodukte. 'n Voorloper hier was Buzelin (2005) wat aangetoon het hoe ANT 'n Bourdieusiaanse analise in prosesstudies kon aanvul en die tekortkominge van die polisisteesmodel⁸² kon oorkom. Hekkanen (2009) het ANT

⁸⁰ Die belang van gesitueerdheid in ANT en hoe dit met die akteur as netwerk verbandhou, word in paragraaf 3.3.3 verduidelik.

⁸¹ Sien paragraaf 4.4 vir 'n bespreking hiervan.

⁸² Wolf (2007:7) verduidelik dat die polisisteesmodel van Even-Zohar letterkundige vertalings gesien het as deel van 'n sosiale, kulturele en historiese sisteem sonder om vertaalde tekste in verband te bring met die realiteite van die werklike vertaalproses.

ook gebruik vir 'n studie in literêre vertaling en aangetoon hoe vertalers, uitgewers en outeurs netwerke vorm. Kung (2009) het in 'n ANT-studie netwerke in Taiwanees letterkunde vergelyk en Bogic (2010) het die dinamiek tussen 'n vertaler en haar uitgewers deur middel van ANT ondersoek. Haddadian-Moghaddam (2011) het die agentskap van die vertaler in die vertaling van 'n roman in Persies ondersoek. Abdallah (2012) het vertalers in produksienetwerke en rol en agentskap ondersoek deur 'n ANT-benadering en Aaltonen (2013) het ANT gebruik in 'n ondersoek na die proses van die Finse vertaling van die drama *Incendies*. Eardley-Weaver (2013) het 'n oudiovisuele vertaalproses in 'n opera as 'n netwerk volgens die beginsels van ANT ondersoek. Spies (2013) het ANT in vertaalstudie gebruik en die verhoudings tussen agente in die produksieproses van die vertalings van drie Afrikaanse literêre werke in Engels ondersoek en beskryf. In tolkstudies het Devaux (2017) die akteurnetwerkteorie gebruik om die rol van hofholke in die gebruik van tegnologie in strafverhore te ondersoek.

Tolkgemedieerde lesings in tersiêre klaskamers verteenwoordig 'n innovasie in kommunikasie.⁸³ In die konteks van die huidige studie is taal en die meganismes wat daarmee verband hou, gekontesteerd en verpolitiseerd.⁸⁴ Die openbare narratiewe oor opvoedkundige tolking is dikwels nie gebaseer op empiriese navorsing nie, maar hou eerder verband met taal- en politieke affiliasies en motiewe. Die waarde van ANT is gootliks geleë in die etnometodologiese fokus daarvan, te wete dit wat sosiale akteurs in hulle alledaagse lewe en werk belêëf. Wanneer 'n fenomeen soos opvoedkundige tolking deur middel van 'n ANT-benadering ondersoek word, kan dit insig verleen in die ware aard van die fenomeen binne sy sosiokulturele omgewing. Latour (1987:13) sien die waarde van 'n sosiologie van assosiasies en die beginsels van ANT dat dit die fenomeen wat ondersoek word, beskerm teen bedrog, irrasionaliteit, swak kwaliteit en 'n gebrek aan objektiwiteit. Hy waarsku dat 'n gebrekkige begrip van wat die fenomeen in werklikheid behels en waaruit dit bestaan,

⁸³ Sien voetnoot 1 in die verband.

⁸⁴ Tolking is 'n vertaalmeganisme en vorm inherent deel van gesprekke en debatte oor taal en taalimplementering aan die US. In die media en in navorsing oor opvoedkundige tolking (sien Verhoef en Blaauw 2007) word tolking dikwels voorgelê as 'n meganisme waardeur taal- en kultuurverskille in universiteitsklaskamers volhoubaar bestuur kan word. Tydens die 2015- en 2016-betogings was taal op die US-kampus en spesifiek tolking deur die *Open Stellenbosch*-beweging as een van die brandpunte in die opstand genoem (Van den Berg, 2015). Die US was hierná in hofgedinge betrokke oor sy taalbeleid en taalimplementering. Ook binne die US bestaan daar uiteenlopende houdings en menings onder dosente en studente oor die waarde van tolking.

kan veroorsaak dat die fenomeen “falls in on its head as foreign, inhuman and unpredictable”.

Die onderhawige studie is ’n prosesstudie in tolking. Bogic (2010:183) wys daarop dat die waarde van ’n ANT-benadering daarin lê dat dit wys hoe die vertaal- of tolkprodukt geskep of verváárdig word. Buzelin (2005:212) is van mening dat dit die navorser in vertaal- en tolkteorie nie slegs help om die kompleksiteit of die nieliniêre aard van die proses van vertaling (tolking) te verstaan nie, maar ook om insig te verkry in die hibriede aard van die vertaal- of tolkagent(e). Sy beskou ANT as metodologie as uiters gepas om innovasie in kommunikasie te bestudeer, omdat dit die navorser groter toegang gee tot die strategieë, die onderhandelinge en die konflikte wat binne ’n vertaal- of tolkonteks bestaan. Die fokus is op die verwantskappe wat tussen die verskillende rolspelers bestaan, eerder as om sosiale posisies deur middel van institusionele invloed te verduidelik (Buzelin, 2005:208). Die waarde van ANT se etnografiese werkwyse lê ook daarin dat dit ’n gesitueerde, langdurige ondersoek behels. In vertaalstudie kan die navorser na die verskillende konsepvertalings kyk en afleidings maak oor watter norme vertalers nakom en watter hulle betwis (Buzelin, 2005:205). ANT bied ’n manier om toegang te kry tot kontekste en data wat baie selde beskikbaar is, sowel as ’n manier om die verskeidenheid akteurs wat in die proses van tolking betrokke is, raak te sien. Watter besluite neem hulle en hoe motiveer hulle hulle besluite? Wat is die strategieë waarvolgens hulle hulle posisie in die netwerk verseker? (Buzelin, 2005:215).

Wat die huidige studie betref, lê die waarde van ANT ook in sy etnografiese strategie en die pluraliteit van metodes wat buigsaamheid aan die proses verleen. Die verskillende metodes van data-insameling maak dit moontlik om die kompleksiteite wat in die tolkproses bestaan, te verreken. Deur die video-opnames van lesings saam met die transkripsie van die getolkte teks (bron- en doeltteks) te ondersoek en my waarnemings daarna tydens onderhoude met dosente, tolke en gebruikers te bespreek, kan ek insig kry in hulle geleefde realiteit. Deur te bestudeer hoe verhoudinge deur taal gemedieer word, kan die invloed van kontekstuele elemente op die tolkproses en produk blootgelê word. Ek kan vasstel tot watter mate tolke se tegnologiese hulpmiddels in die tolkproses nuttig is, watter invloed die tolktoerusting op die gebruikers van die diens het, en hoe die dosent se doseerstyl en sy/haar

gebruik van leerhulpmiddele die tolkproses en uiteindelik die leerervaring van die gebruikers van die diens beïnvloed.

Binne die groot hoeveelheid en diverse data wat deur 'n etnografiese strategie ingesamel word, gee die analitiese raamwerk van ANT vir my as navorser 'n manier om die ondersoek te rig deur volgens die teorie van ANT dink. Die fokus in ANT op hibriede assosiasies en die sensitiserende konsepte soos akteurnetwerk en VERTALING sal my as navorser in staat stel om spesifieke vrae te vra na aanleiding van die studiekonteks, byvoorbeeld: Wat is die rol van objekte en tegnologie? Hoe word die verhouding tussen akteurs deur objekte medieer? Waar kom aksie vandaan en hoe word die aksie in die netwerk versprei? Mol (2010:261) verduidelik dat die teoretiese repertorium in ANT die navorser in staat stel om haarself in te stel op die realiteit (van toalking) en om daardeur geaffekteer te word. Dit ontwikkel die navorser se sintuie en sensitiwiteit. Die navorser kan só uitvind wat werklik aangaan, nie met die doel om bestaande teorieë te bevestig of te weerlê nie, maar om verskillende variasies in prosesse raak te sien, om bestaande menings te verander, om nuwe idees bekend te stel, om te fokus op die onverwagse, en om stories uit verskillende kontekste te vertel (Mol, 2010:261).

Die huidige studie wil die akteurs en aktante in die proses van 'n getolkte lesing ondersoek. Law (1992:3) verduidelik dat byna alle interaksies tussen mense deur netwerke van objekte sowel as deur netwerke van mense én objekte gemedieer word. Die klaskamer of lesinglokaal is by uitstek so 'n sosiotegniese opstelling waar tegnologie en artefakte saam met mense in netwerke georganiseer is. Gebruikers van die tolkdien kyk na die PowerPoint-skyfies op die skerm terwyl hulle in die handboek volg. Hulle luister terselfdertyd na die tolk se stem deur die tolkmikrofoon met oorfone wat gekoppel is aan ontvangers. Latour meen dat die ANT-navorser juis in so 'n konteks, waar 'n verskeidenheid aktante sigbaar is, by die akteurs kan aansluit en insig kan kry oor hoe hulle in die netwerk geplaas of belyn is (hulle status) en hoe hulle invloed in die netwerk versprei is (hulle rol). Tekste (inskripsies) vorm 'n kardinale bron in die ANT-ondersoek. Die konteks van 'n getokte lesing is ryk aan inskripsies soos die handboek waaruit die dosent doseer en waarin die studente volg, die PowerPoint-skyfies, die verskillende terminologieslyste van die tolke en hulle eie terminologieboekies. In die huidige studie word die dosent sowel as die tolke se uitinge

getranskribeer. Hierdie transkripsies is soortgelyk aan die geskrewe teks in 'n vertaling en is belangrike inskripsies in die konteks van die studie. 'n ANT-benadering maak dit vir die navorser moontlik om die teks ook as 'n aktant in die tolkproses te beskou en te kyk wat die invloed daarvan op die ander akteurs is en watter rol dit in die netwerk van 'n getolkte lesing speel.

'n Belangrike fokus van die studie behels 'n ondersoek na die rol van elke akteur in die produksienetwerk van 'n getolkte lesing. Llewellyn-Jones en Lee sien rol as iets wat nie staties nie, maar gelééf is. Hulle haal Turner as volg aan: “Role refers to behavior rather than position, so that one may *enact* a role but cannot *occupy* a role” (Llewellyn-Jones & Lee, 2014:42). Die rol wat iemand beklee, is dus in sy/haar optrede sigbaar en verwys nie na 'n statiese posisie nie. ANT fokus op aksie en die verskillende maniere om aksie aan 'n akteur te “gee”. Binne 'n ANT-benadering beteken 'n ondersoek na “rol” dat die ondersoeker in 'n sirkulêre fokus wat sowel die akteur as die netwerk betrek, moet kyk waar die aksie vandaan kom. Hoe word 'n akteur gerealiseer, geaktiveer of gemobiliseer? Law en Callon (1988:285) sien die taak van die ondersoeker wat ANT gebruik as om die netwerk te ondersoek vir spore van akteurs wat ander akteurs mobiliseer om 'n sekere rol te speel. Die konsep van vertaling impliseer ook dat mag in netwerke versprei deurdat akteurs sekere rolle inneem. Die epistemologiese onderbou van ANT is daarom besonder gepas vir die bestudering van “rol”.⁸⁵ Die tradisionele beskrywings van rol in tolkstudie as helper of geleibuis is soos die tradisionele sosiologie met sy kenmerkende binariteit nie besonder waardevol vir 'n begrip van die onderwerp van die studie nie. Die posisie van ANT is juis dat sulke breë abstraksies niks verduidelik nie en in werklikheid 'n herhaling is van dit wat verduidelik moet word. Deur te fokus op aksie en op die oorsprong van die aksie kan ANT meer insig gee in dit wat tolke wêrklik doen en die rolruimtes⁸⁶ wat hulle in werklike situasies inneem.

Die studie behels verder 'n ondersoek na die aard van die interaksie tussen die verskillende akteurs/aktante. Sedert die insluiting van die diskoersgebaseerde interaksie-paradigma in tolkstudie (Pöchhacker, 2004) is 'n verskeidenheid studies

⁸⁵ Hierdie aspekte word verder in die bespreking van rol in hoofstuk 11 verduidelik.

⁸⁶ “Rolruimtes” is 'n vertaling van “role space”, 'n term wat Llewellyn-Jones en Lee (2014:18) gebruik. Dit verwys na die verskillende manifestasies van rol soos wat die interaksie verander. Rolruimte word gekarteer langs drie asse, naamlik die tolk se belyning met gespreksgenote, die tolk se selfvoorstelling en die mate waartoe die tolk die interaksie bestuur.

gedoen oor die impak van tolke se teenwoordigheid in institusionele interaksie. Interaksie is ook 'n sentrale idee in ANT. Law (1992:7) verduidelik dat die fenomeen wat ondersoek word, in hierdie geval tolking, 'n effek is van die interaksies tussen aktante: “[Interpreting] is an interactional effect”. Omdat objekte en tegnologie as volskaalse akteurs hanteer word, voeg ANT 'n ekstra dimensie by die konsep van interaksie in tolkstudie. ANT se siening van interaksie of wisselwerking tussen akteurs is ook meer abstrak en hou verband met Latour se beskrywing van 'n mediator “that is made to act by a larger star-shaped web of mediators flowing in and out of it” (2005:217). Die interaksie waarna ANT verwys, is hierdie “flowing in and out”. Die manier waarop aktante in die netwerk georganiseer is en in staat is om aksie deur die netwerk te versprei, bepaal die ware aard van die fenomeen. Hoe stabiel hierdie interaksies is, hoe volhoubaarder is die fenomeen. Latour (1999:17) verduidelik dat dit nie die taak van die ANT-onderzoeker is om hierdie interaksie te verduidelik nie, maar bloot om die interaksies te beskryf en op te som.

Buzelin (2007:143) verduidelik dat 'n ANT-benadering en 'n etnografiese strategie die navorser kan help om “alternatiewe trajekte” en potensiaal vir subjekte te ontgin. Uit 'n navorsingsoogpunt het ANT haar gehelp om navorsingsvrae te formuleer of om vas te stel hoe die objek van haar ondersoek in ander kontekste voorkom en hanteer word. Kaghan en Bowker (2001:263) meen dat insig uit so 'n studie veroorsaak dat die tekortkominge in prosesse geleenthede raak vir die bou van nuwe netwerke waar nuwe en vernuwende rolsisteme en rolkulture bo-oor die oorblyfsels van ou sienings gevorm kan word. Die skrywers haal Callon (1999) in dié verband aan: “[...] it involves disentangling (and possibly disassembling) humans and non-humans from old sets of ties within a large sociotechnical network and reframing (and possibly reconstructing) these in a new sociotechnical network” (in Kaghan & Bowker, 2001:263). Uiteindelik het hierdie studie ook ten doel om 'n bydrae te lewer ten opsigte van die organisering van die akteurs in die huidige studiekonteks, mense sowel as objekte, in stabiele en volhoubare netwerke.

3.7 Slotopmerkings en oorgang na volgende hoofstuk

In hierdie hoofstuk is die kernkonsepte van die akteurnetwerkteorie en die potensiële waarde daarvan vir die onderhawige studie bespreek. Die *Routledge companion to actor-network theory* (Blok, Farías & Roberts, 2020:xx e.v.) bespreek die ontwikkeling van ANT vanaf 'n teoretiese posisie binne wetenskap- en tegnologiestudies tot 'n veel breër en invloedryke intellektuele tradisie wat in 'n verskeidenheid studieveldde toepassing vind. Die skrywers bevestig ANT se status as 'n “open-ended intellectual project” wat selfs gebruik word vir die bestudering van hedendaagse kwessies soos aardverwarming en die heersende ekologiese krisis. Hoewel die akteurnetwerkteorie nuwe toepassing in hierdie navorsing vind, word die meer klassieke konsepte daarvan in die onderhawige ondersoek gebruik. In die volgende hoofstuk word die metodologiese benadering tot die studie bespreek met spesifieke verwysing na die posisie van ANT binne die heuristiese ontwerp van die studie en 'n sosiaal-vertaalteoretiese ondersoek.

Hoofstuk 4

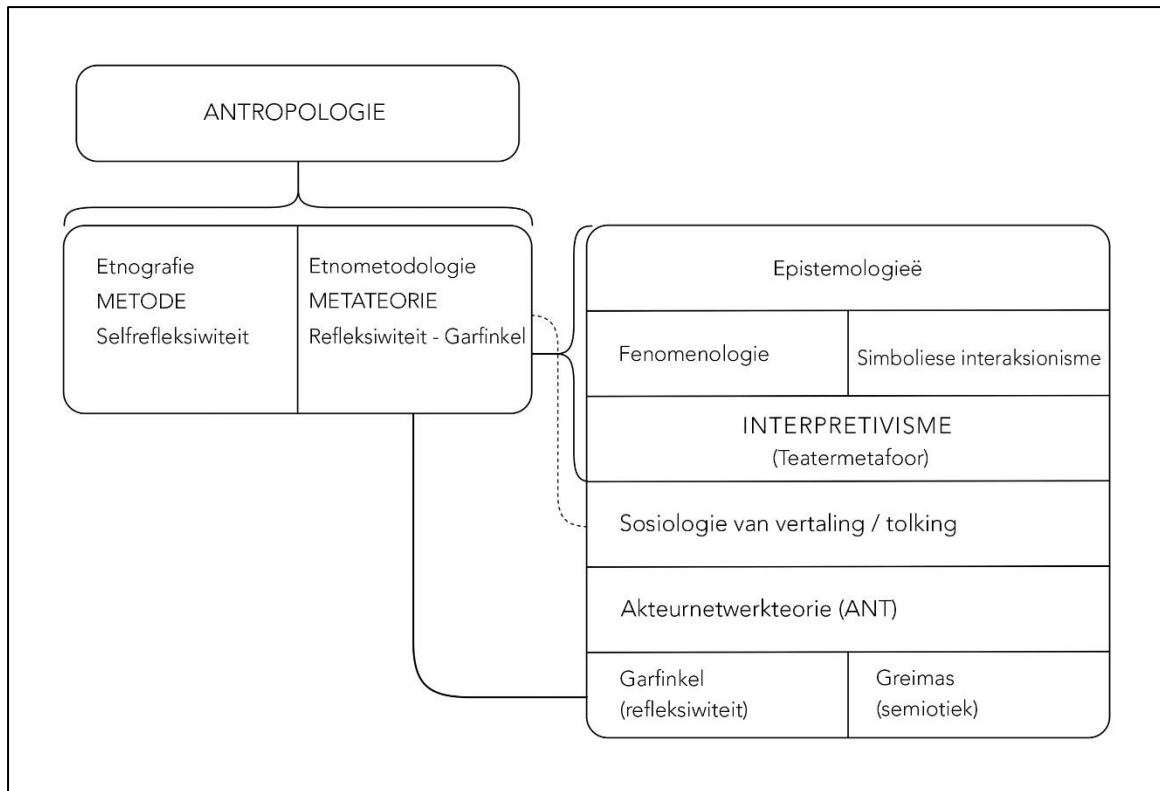
Metodologiese ontwerp van die studie

4.1 Inleiding

Die huidige ondersoek is gesitueer binne 'n sosiologiese vertaal-/tolkteoretiese perspektief en het ten doel om opvoedkundige tolking (OT) deur middel van 'n etnografiese studie as *proses* te ondersoek. Die gekose metodologiese ontwerp vir hierdie studie moes gehoor gee aan navorsers se oproep tot diepgaande deskriptiewe studies van dit wat tolke in werklike tolkprosesse deurleef. Hierdie strategie sou my as navorser moes toelaat om tolke in hulle daaglikse werk te volg, na hulle ervarings te luister, waar te neem hoe hulle funksioneer, en hulle deelname te analiseer. Dit sou my moes toelaat om sodoende 'n stem aan hierdie groep mense te gee wat te midde van 'n uitdagende en veranderende taallandskap dikwels onderverteenvoerdig in bestaande narratiewe en teorieë oor tolking is. Vir sodanige ondersoek was 'n etnografiese strategie nodig.

As navorsingstrategie staan etnografie stewig binne 'n sosiale oriëntasie. Voorbeelde van etnografiese studies in vertaalstudie is dié van Inghilleri (2003), Flynn (2005) en Koskinen (2008). Hale en Napier (2013:85) meen dat 'n etnografiese benadering besonder gepas is vir die bestudering van tolkprosesse binne 'n sosiale konteks. Die skrywers noem die werk van Berk-Seligson (1990), Brennan en Brown (1997), Angelelli (2004a) en Dickinson (2010) (oor gebaretaaltolking) as voorbeelde van etnografiese tolkstudies (Hale & Napier, 2013:93-94). Blommaert (2005:223) wys daarop dat Bourdieu self ook etnografies te werk gegaan het vir die bestudering van taalwetenskap en die gebruik van taal in die samelewing.

In hierdie hoofstuk word etnografie as navorsingstrategie en die belangrikste metodologiese werksywyses binne 'n etnografiese strategie bespreek. Die metateoretiese oriëntasies, epistemologiese onderbou en die wyse waarop dit met die akteurnetwerkteorie verband hou, word verduidelik. Die heuristiese ontwerp van die studie word in figuur 4.1 voorgestel.



Figuur 4.1: Heuristiese ontwerp van die studie

Uit die diagram in figuur 4.1 kan afgelei word dat sowel etnografie (’n metodologie of navorsingstrategie) as etnometodologie (’n metateoretiese oriëntasie) uit die breër studieveld van antropologie afkomstig is. Die idee van refleksiwiteit speel ’n sentrale rol in albei tradisies. Die diagram probeer aantoon dat die verskillende oriëntasies epistemologies in fenomenologie en simboliese interaksionisme⁸⁷ begrond is. Die onderlinge verwantskap tussen die akteurnetwerkteorie, etnometodologie, die sosiale wetenskappe en ’n etnografiese strategie word aangedui. Dié onderlinge verbande word verder in hierdie hoofstuk uitgebou. Die metodologiese keuses en die verskillende tegnieke en prosedures wat deel van die proses van data-insameling en analise was, word vanaf paragraaf 4.10 in besonderhede uiteengesit. Betroubaarheid en triangulering in etnografiese studies sowel as die refleksiewe posisie van die navorser word bespreek.

⁸⁷ Hierdie term is die Afrikaanse vertaling vir “symbolic interactionism”. Dit word in hierdie vorm gebruik om getrou te bly aan die term wat deur Mead gemunt is en verwys na ’n epistemologiese oriëntasie in die sosiologiese wetenskappe. ’n Internetsoektog het getoon dat akademiese sosiologiese tekste soos ongepubliseerde navorsing sowel as gepubliseerde handboeke ook die term “interaksionisme” gebruik.

4.2 'n Etnografiese navorsingstrategie

Etnografie as navorsingstradisie het sy ontstaan in die antropologie (Goodley, s.a.:¶Introduction) wat beskryf word as die studie van menslike samelewings en kulture en die ontwikkeling daarvan. Antropologie as veld bestaan uit verskillende subvelde of subdissiplines. Die veld van antropologie is egter dinamies en uit die bestudering van die literatuur word dit duidelik dat die veld mettertyd verandering en diversifisering ondergaan het. Daar bestaan daarom nie duidelike skeidslyne tussen die verskillende subvelde nie en die kategorisering word ook nie konsekwent in die literatuur hanteer nie. Volgens die Amerikaanse tradisie bestaan antropologie as veld uit vier subdissiplines, naamlik kulturele, biologiese, argeologiese en linguistiese antropologie.⁸⁸ Kulturele antropologie word hivolgens gedefinieer as die studie van die denkpattone en gedrag van mense en die onderlinge ooreenkomste en verskille wat in kontemporêre samelewings bestaan. Die benadering binne kulturele antropologie is in wese holisties, vergelykend en kultuurgefokus. In die Europese tradisie word die term sosiale antropologie bó kulturele antropologie verkies. Die term etnologie word binne die Amerikaanse tradisie beskou as 'n sinoniem van kulturele of sosiale antropologie terwyl die *Oxford Dictionaries Online* (2019) verduidelik dat etnologie 'n spesifieke fokus op die analisering en vergelyking van die karaktereenskappe van verskillende volksgroepe en rasse impliseer. Vanweë die sosiale fokus van hierdie studie is die huidige ondersoek en die etnografiese werkwyse geplaas binne die subdissipline van sosiale (kulturele) antropologie, oftewel etnologie.

Etnografie en antropologie is inherent aan mekaar verbind. Blasco en Wardle (2007:1) sien antropologie as die wetenskap en etnografie as die werktuig om die konteks en die wyse waarop die deelnemers daaraan hulle wêreld verstaan, voor te stel. Etnografiese studies volg daarom 'n induktiewe benadering wat behels dat die navorser die studieveld betree en 'n gevoel probeer kry van die realiteite wat daarbinne geld. Dit kan uiteindelik lei tot die formulering van 'n teorie.

Vidich en Lyman (2008:25) verduidelik dat die term "etnografie" sy herkoms vind in die Griekse woorde *ethnos* (groep, volk of ras) en *grapho* (skryf) en dat dit dus omskryf kan word as die studie wat gewy word aan die beskrywing van mense of groepe. Die

⁸⁸ *Encyclopedia of Anthropology* (Birn, 2005:150)

term “etnografie” word deur Bloor en Wood (in Turner, 2006:176) gedefinieer as “firsthand exploration and immersive participation in a natural research setting to develop an empathic understanding of the lives of persons in that setting”. Duranti (1997:85) verduidelik etnografie as volg:

An ethnography is the written description of the social organization, social activities, symbolic and material resources, and interpretive practices characteristic of a particular group of people. Such a description is typically produced by prolonged and direct participation in the social life of a community.

Hy verduidelik dat ’n etnograaf oor twee oënskynlik teenstrydige eienskappe moet beskik, naamlik eerstens die vermoë om haarself te distansieer van haar eie sieninge en vooroordele ter wille van groter objektiwiteit, en tweedens om met die deelnemers in die veld te identifiseer en hulle met empatie te benader. Die eerste ingesteldheid staan as ’n etiese perspektief bekend en behels ’n blik van buite en die toepassing van voorafbepaalde kategorieë op die data. Die tweede ingesteldheid staan in antropologie as ’n emiese perspektief bekend.⁸⁹ Flynn (2005:17) bring hierdie terme in verband met die navorser se rol as deelnemer in die veld met ’n binneperspektief (emies), of as iemand wat die veld van buite as buitestander (met ’n etiese perspektief) betree. Die navorser is in die navorsingsproses op ’n kontinuum tussen hierdie twee posisies en is op geen stadium óf algeheel emies óf algeheel eties nie.

Saunders, Lewis en Thornhill (2007:142) verduidelik dat die induktiewe navorsingsbenadering van etnografie impliseer dat die navorser haarself indompel in die geleefde realiteit van die sosiale konteks. Die antropoloog Kathleen Stewart (in Biehl, 2012:574) meen dat etnografiese beskrywings juis die pluraliteit van mense se geleefde realiteit of, in haar woorde, “the art of existence” kan blootlê. Flynn (2010:116) meen dat dit in ’n etnografiese studie in vertaal- of tolkteorie onvermydelik is dat die ondersoeker die veld betree om te sien wat die subjekte van die studie elke dag moet deurlêf; met ander woorde, wat met hulle gebeur, watter formules hulle vir hulleself skep, en wat die voorwaardes en ideologieë is wat hulle lewe rig. Uiteindelik is die doel van ’n etnografiese studie volgens hom die verfyning van akademiese beskrywings en narratiewe oor die fenomeen en ’n beter begrip van vertaling (hier opvoedkundige tolking) as sosiale veld.

⁸⁹ Die konsepte “emies” en “eties” is oorspronklik deur die linguïstiese antropoloog Pike (1954, 1966) gebruik.

Etnografie is volgens Blommaert (2005:227) “situated, experienced and practiced”. In ’n bespreking van etnografie as metode verwys Blommaert na die feit dat die interpretasie van dit wat die ondersoeker in die veld waarneem en hoe sy dit verstaan altyd ten diepste binne ’n sekere konteks gesitueer is. Hy haal Bourdieu aan wat praat van ’n sosiale en geskiedkundige genesis: “[...] we enter our studies under specific sociohistorical conditions and this influences what we see [...] your history collapses into your reality” (Bourdieu in Blommaert, 2005:225). Wanneer Biehl (2012:574) vra dat etnografe die trajekte en milieus van hulle subjekte moet “karter”, haal hy Deleuze (1997) aan wat sê dat die subjektiwiteit van die milieu vir die etnograaf belangrik is omdat dit in die akteurs neerslag vind.⁹⁰ Wanneer Blasco en Wardle (2007:4) die werkwyse van die etnograaf bespreek, wys hulle daarop dat die kleinste besonderhede in die situasie belangrik is. Die belang daarvan word duidelik wanneer dit teen die agtergrond van die spesifieke konteks beskou word. Die skrywers verduidelik dit na aanleiding van ’n weefmetafoor: “As with the weave of a cloth, the smallest detail is only meaningful when considered as an aspect of a pattern, but the pattern itself is an elaboration of integral details” (Blasco & Wardle, 2007:4). Die skrywers verduidelik dat die data geïnterpreteer kan word in die verwantskap tussen besonderhede en konteks. Koskinen (2008:6) maak ook melding van hierdie metafoor. Vir haar is die doel van etnografie om enersyds ’n beskrywing, in fyn besonderhede, te gee van die praktyke van die studiesubjekte en om insig te verkry in die volle betekenis van wat “agter” ’n sosiale gebeurtenis lê. Die etos van etnografiese navorsing is ’n gekontekstualiseerde en ’n gesitueerde benadering.

Goodley (s.a.:par. Introduction) verwys na die aanvanklike kolonialistiese oogmerke van etnografie en die sentrale idee van “making the strange familiar”. Hy wys daarop dat hierdie siening in etnografie verskuif het na ’n benadering van “making the familiar strange”.⁹¹ Bekende praktyke moet krities en met nuwe oë beskou word. Dit beteken dat die sosiale konteks in ’n navorsingskonteks verander moet word. Etnografie is volgens hom daartoe verbind om groeperings te ondersoek waarvan die agendas en

⁹⁰ Saunders *et al.* (2006:284) verwys ook na die veranderende identiteit van individue soos wat hulle deur tyd en verskillende omstandighede beweeg. Hierdie idee hou ook verband met die beginsels van simboliese interaksionisme en word verder in paragraaf 4.3 bespreek.

⁹¹ Die volledige uitdrukking, “to make the strange familiar and the familiar, strange”, is ontleen aan Spiro (1990) in Duranti (1997:86).

waarhede onderverteengewordig is in teorieë, praktyk en politieke debatte of, in sy woorde, om meer te weet van “the cultures we think we know so well”.

Vir die navorser beteken dit dat bekende praktyke bevraagteken moet word en teenstrydige stemme in die data aandag moet kry. Soos verduidelik in hoofstuk 1, is tolking aan die US (en aan ander universiteite in Suid-Afrika) by uitstek ’n konteks wat gekenmerk word deur teenstrydighede waar menings oor tolking dikwels gebaseer is op verskillende politieke en taalaffiliasies eerder as op ’n behoorlike empiriese basis. ’n Etnografiese strategie kan die optrede en ervaring van dosente, tolke en gebruikers in die proses van tolking sowel as dit wat ágter hulle optrede lê, aan die lig bring. Dit kan ’n diep, gesitueerde insig bied in tolkpraktyke en die rol wat tolke vir hulleself konstrueer, onderhandel en onderhou.⁹²

4.3 Verwantskap tussen etnografie en etnometodologie

Pollner en Emerson (2001:2) wys daarop dat etnografie en etnometodologie dieselfde herkoms het. Die term “etnometodologie” is vir die eerste keer in 1974 deur Garfinkel gebruik en verwys na die kennis, praktyke en metodologieë wat deur mense (akteurs) in hulle alledaagse lewe gebruik word. Hoewel die twee konsepte verwant is, verwys etnografie na ’n strategie wat ’n sekere werkwyse behels, terwyl etnometodologie na ’n onderafdeling van die sosiologie as veld verwys. Goodley (s.a.:par.Theoretical traditions) wys daarop dat etnometodologie ’n metateoretiese oriëntasie binne etnografie is wat die etnograaf kan instel op sekere aspekte van die veld. Volgens Pollner en Emerson (2001:4) het die verskille tussen etnografie en etnometodologie vervaag en kan die twee konsepte of benaderings tans, as ’n “integrated methodological sensibility” gesien word; dit word soms “etnometodologiese etnografie” genoem. Etnometodologie fokus op die geleefde orde en dit wat telkens van binne deur die deelnemers ervaar, gekonstrueer en gebruik word. Dit is gemoed met alledaagse interaksie en instellings waar onderwerpe vir ondersoek tipies nie vooraf gedefinieer word nie. ’n Diep indompeling in die konteks en refleksiwiteit⁹³ is

⁹² Sien Flynn, 2010:116-119.

⁹³ Hierdie term word in paragraaf 4.4 in meer besonderhede bespreek.

inherente beginsels of waardes in etnometodologie. Aktiewe deelname in die konteks word aangemoedig asook plaaslike kennis, ervaring en vaardighede om die “geleefde orde” te verstaan. Pollner en Emerson (2001:7) wys daarop dat die etnometodoloog dikwels sêlf ’n rolspeler in die werkplek is by etnometodologiese ondersoeke van wetenskaplike fenomene. Volgens ’n etnometodologiese benadering is “objektiewe beskrywings” nie bevredigend nie, maar word ’n beliggaamde teenwoordigheid deur die navorser vereis in die veld waar die aksie plaasvind. Agtergrond- of voorafkennis in dié tradisie is belangrik en dra by tot die oriëntasie en waarnemings van die navorser. Die navorser is dus self ’n bevoegde deelnemer en moet as’t ware self in staat wees om betekenis “in te vul”. Garfinkel (in Pollner & Emerson, 2001:11) meen dat die navorser wat nie aan hierdie vereistes voldoen nie, moontlik kan versuim om belangrike aspekte van die geleefde wêreld raak te sien en dit selfs kan verwing. Hierdie aspek van etnometodologie as navorsingsparadigma verleen geldigheid en betroubaarheid aan die ondersoek. In my ondersoek verwys ek na sowel etnografie as etnometodologie. ’n Verwysing na eersgenoemde impliseer ’n verwysing na die metodes en die navorsingstrategie wat gevolg word, terwyl ’n verwysing na etnometodologie verwys na ’n teoretiese ingesteldheid wat die fokus plaas op die aksie van die sosiale akteurs in hulle kontekste. Sowel etnografie as etnometodologie word deur ’n interpretivistiese navorsingsfilosofie onderlê.

4.4 Filosofiese en epistemologiese onderbou van etnografie en etnometodologie

Saunders *et al.* (2007:107) verduidelik ’n interpretivistiese filosofie of epistemologie na aanleiding van ’n teatermetafoor en roluitlewing deur akteurs op ’n verhoog. Binne hierdie benadering is mense en die rolle wat hulle in sosiale kontekste speel, sentraal. Interpretivisme behels dat sosiale “aktors” of navorsingssubjekte die wêreld en hulle onderskeie rolle daarbinne interpreteer volgens hulle sieninge en interpretasie daarvan.

Interpretivisme is afkomstig vanuit twee intellektuele tradisies naamlik fenomenologie en simboliese interaksionisme (Saunders *et al.*, 2007:107). Fenomenologie verwys na ’n denkskool met ’n fokus op mense se ervaring van fenomene en hoe hulle betekenis

gee aan hulle omgewing. Etnometodologie is sterk hierdeur beïnvloed (Baert in Turner, 2006:438). Fenomenologie het volgens Baert teoreties gebly, terwyl etnometodologie empiries gegrond is. Die grondbeginsel van simboliese interaksionisme is dat gedrag en die menslike bewussyn die produk is van interaksie tussen mense (Fine & Sandstrom in Turner, 2006:619). Cohen (in Turner, 2006:178) verduidelik dat Garfinkel die enigste sosioloog was wat uitsluitlik op menslike aksie in konteks en die rol van refleksiwiteit in hierdie proses gefokus het. Hy verduidelik Garfinkel se insig as volg: “Every move in interaction takes its significance from the context that has been produced by previous moves, and, *reflexively*, each move sustains or alters the local context that shapes the significance of the next move.” Refleksiwiteit is dus slegs binne ’n gegewe konteks waarneembaar en in die refleksiwe proses word die konteks verander en bepaal. In albei tradisies (fenomenologie en simboliese interaksionisme) is dit belangrik dat die navorser ’n empatiese posisie inneem en die sosiale wêreld van die navorsingssubjekte binnedring en verstaan op die wyse waarop die subjekte dit verstaan. Omdat die navorser sêlf binne die konteks funksioneer, is die navorser met haar bepaalde idees en voorafkennis deel van die “konstruksie van kennis” wat tydens die navorsingsproses plaasvind. In etnografiese studies hou hierdie besondere toepassing van refleksiwiteit sekere implikasies vir die navorser en die ondersoek in.

4.5 Van refleksiwiteit tot selfrefleksiwiteit

Die term “refleksiwiteit” impliseer volgens Pollner en Emerson (2001:4) dat etnometodologiese konsepte en empiriese studies in dié navorsingstradisie self ook eksamineerbaar is, omdat dit ingebed is in praktyke en aannames wat dikwels vir die navorser vanselfsprekend is. Hoe die navorser die bestaande navorsing verstaan en interpreteer, word dikwels gekontamineer deur haar subjektiewe belange.

Goodley (s.a.:par.Sustained reflexivity) wys daarop dat die navorser se idees vas, individueel en sosiaalgebonde is. Sy het simpatie met sekere dinge en ignoreer ander of kyk op ’n ander manier na sake omdat sy deur ander invloede gevorm is. Binne ’n etnografiese navorsingstrategie is dit nodig dat die navorser krities sal reflekteer oor haar metode van data-analise en die invloed van haar subjektiwiteit op haar

interpretasie van die data. Hierdie proses van selfrefleksie word kortweg selfrefleksiwiteit genoem.

Mol (2010:254) verwys na Woolgar (1988) se idee van selfrefleksiwiteit en beskryf dit as volg: “[It] stages the author as one of the sites where the text is situated”. Bourdieu (in Blommaert, 2005:227) beskryf die belange van die navorser as: “your sharedness of meaning and understanding of the logic of the game”. Blommaert (2005:228) waarsku dat etnografie ’n plek kan word van vormgewing aan die navorser se eie subjektiewe kennis en vrae oor die onderwerp van ondersoek. Volgens Goodley is die praktiese implikasie van selfrefleksiwiteit dat die navorser sekere aspekte van die studie eksplisiet moet maak, byvoorbeeld: wat was haar persoonlike ervaring, wat was die kronologie in die proses van haar eie studies, hoe stel sy iets, watter teoretiese aantekeninge het sy tydens veldwerk gemaak? Flynn (2005:53) vra in sy etnografiese studie pertinent die vraag: “What is my agenda?”

Uiteindelik moet die etnograaf daarteen waak om deur haar etnografie bloot haar filosofie en verstaan van die teorie te motiveer. Dit verg ’n versigtige en kritiese ondersoek eerder as “sintetiese” gevolgtrekkings. Die uiteinde van ’n refleksiwe werkswyse is volgens Biehl (2013:575) ’n “emancipating reflexivity” en ’n “empowering critique”. Uiteindelik is dit die navorser se eie siening oor die onderwerp van die studie wat in die proses meer gebalanseerd en “volledig” word. Die navorser word sêlf in hierdie proses bemagtig.

’n Deel van hierdie proses van selfrefleksiwiteit behels ook dat die navorser die teoretiese oriëntasie van die studie eksplisiet moet maak. Die huidige ondersoek word gerig deur die akteurnetwerkteorie. In die volgende paragraaf word die rol van ’n teoretiese oriëntasie binne ’n etnografiese strategie en die verwantskap van die akteurnetwerkteorie met ’n etnografiese strategie bespreek.

4.6 ’n Etnografiese navorsingstrategie en ANT

Uit bestaande literatuur kom dit voor asof daar ’n “onwilligheid” in etnografie bestaan om die ondersoek volgens ’n bepaalde teorie te rig. Duflou (2015:148) haal Raeithel (1998) en Silverman (2006) in die verband aan. Sy kom egter tot die gevolgtrekking dat geen ondersoek teorie-vry kan wees nie. Angelelli (2015:148) meen ook dat ’n

etnografiese studie dikwels gebore word uit die teoretiese ingesteldheid van die navorser. Goodley (s.a.:par.Theoretical traditions) wys daarop die navorser se ontologiese en epistemologiese oriëntasie haar metodes en analyses bepaal. Die etnograaf moet hierdie raamwerk deurentyd in gedagte hou en kan moontlik ondervind dat die teoretiese raamwerk haar werkwyse beïnvloed en selfs uitdaag.

Latour (2005:17) deel Goodley se siening wanneer hy ANT beskryf as 'n riglyn om navorsers te help om sin te maak uit hulle data. "It helps them to find their bearings, once they are bogged down in the territory ... [it] tells them what ties to trace". Latour verwys hier na die feit dat verbande of verbintenisse volgens ANT heterogeen is, m.a.w. dat akteurs menslik kan wees maar ook na objekte kan verwys. Die analitiese raamwerk van ANT spesifiseer vir die etnograaf wat volgens dié teorie werk om nie slegs op mense te fokus nie, maar op nuwe en verskillende vorme wat met prosesse verweef is. Nimmo (2011:113) sê die volgende hieroor: "Practices are by their nature an imbroglia [...] so that a methodology which takes practices as its object effectively side-steps purification processes in the construction of knowledge, instead generating a kind of 'thick ontology' – multiple, overlapping and messy." Die skrywer verwys hier na die verskil tussen die tradisionele sosiologie en die akteurnetwerkteorie.⁹⁴ Hy sê die volgende oor etnografie en ANT:

There are also some differences between the ethnographic view of practices and that which is implied by ANT's generalised symmetry, which tends to give significantly more emphasis to the agency of nonhuman actors within assemblages of practice. But the commonalities are sufficient to render the take-up and use of ANT by ethnographers a relatively straightforward task, and to render the use of ethnography by ANT researchers a coherent strategy. Both eschew neat analytic categories in favour of a sensitivity to messiness, contingency and non-coherence; both acknowledge the heterogeneity of practices and their interweaving of the social and the material; both are broadly inductive and place an emphasis on the detailed description of what takes place 'on the ground' (Nimmo, 2011:113).

'n ANT-benadering en die "sensitiserende terme"⁹⁵ daarvan (Blumer, 1954), skryf nie aan die navorser voor wat om te sien nie, maar gee op 'n produktiewe manier aan die navorser en die navorsingsproses rigting en struktuur. Flynn (2005:53) wys daarop dat

⁹⁴ Sien paragraaf 3.2.

⁹⁵ Mol (2010:262) noem ANT 'n "bank" van sensitiserende terme. Sy ontleen die frase "sensitiserende terme" aan Blumer (1954) wat die frase gemunt het met verwysing na die etnograaf se teoretiese ingesteldheid wat die etnografiese proses rig.

dit egter eers in die veld tydens waarneming vir die etnograaf duidelik word of hierdie teorieë (of konsepte) sigbaar is of nie.

Reeds vroeg in my studie het dit duidelik geword dat daar baie raakpunte of ooreenkomste bestaan tussen ANT en 'n etnografiese navorsingstrategie. Etnografie verwys hoofsaaklik na 'n navorsingstrategie maar het ook 'n epistemologiese onderbou, terwyl ANT, soos die naam aandui, as 'n teorie maar ook as 'n navorsingstrategie of 'n metodologiese oriëntasie gesien kan word. In die literatuur oor ANT word dikwels na etnografie verwys en skrywers sien 'n etnografiese werkwyse as die enigste geskikte werkwyse vir 'n studie binne hierdie teoretiese paradigma. Latour volg self 'n etnografiese werkwyse (sien byvoorbeeld Latour & Woolgar, 1986; Latour, 1996a) en gebruik die terme etnografie en etnometodologie afwisselend. Hy maak die volgende stelling oor ANT (Latour, 1999:19): “For us ANT was simply another way of being faithful to the insights of ethnomethodology: actors know what they do and we have to learn from them not only what they do, but how and why they do it.”

Etnografie as navorsingstrategie staan sentraal binne die sosiologiese wetenskap. Die radikale invloed van ANT op sosiologie as veld en etnografie as die sentrale strategie daarbinne spruit uit die feit dat ANT as teorie die sosiale veld herdefinieer. Sosiologie word volgens ANT nie gesien as iets konkreets of objektiefs wat die samelewing verduidelik nie. Latour (2005:50) sien sosiologie juis as iets wat verbloem wat die data werklik vir ons wil sê. Hy beskou sosiologie eerder bloot as die studie van naspoorbare (“traceable”) sosiale verbindings, verwantskappe of assosiasies. Hierdie idee is sentraal vir sowel etnografie as die akteurnetwerkteorie. Latour (2005:13) onderskryf Garfinkel (1967) se verduideliking van sosiologie as 'n wetenskap wat sê hoe die samelewing bymekaargehou word; dit gaan met ander woorde oor die verbande of verbintenisse tussen sosiale akteurs. Die rol van etnografie en etnografie (Blasco & Wardle, 2007:4) is om te kyk na die verhoudings en verbande tussen aspekte van die geleefde realiteit. Binne 'n ANT-raamwerk moet die etnograaf dus die verbindings tussen akteurs nagaan. Binne hierdie herdefinisie van sosiologie of die sosiale veld bestaan daar geen vooropgestelde teorieë of veralgemenings nie.

In vertaalstudie het Buzelin (2005; 2006; 2007) en later Bogic (2010) die verwantskap tussen die akteurnetwerkteorie en etnografiese metodes en die waarde daarvan vir vertaalstudie bevestig. Buzelin (2007:149) sê die volgende hieroor: “Latour prefers

‘science in the making’, which can primarily be done through ethnographic analysis.” Sy beskou ’n etnografiese strategie as besonder gepas vir ’n ANT-ondersoek in vertaalstudie, omdat dit impliseer dat die navorser nie sonder meer verbande tussen veranderlikes trek sonder om bewyse daarvoor in die sosiale opstelling te vind nie (Buzelin, 2007:144). Bogic (2010:182) stem hiermee saam en sien ’n etnografiese strategie as die basiese werkwyse in ANT.

4.7 Etnografiese metodes

’n Etnografiese strategie behels potensieel ’n arsenaal kwalitatiewe (en kwantitatiewe) navorsingsmetodes en bronne soos lewensverhale, geskiedenis, narratiewe, onderhoude, groepbesprekings, dokumentanalise, deelnemer-waarneming en veldaantekeninge. Deur gebruik te maak van ’n verskeidenheid metodes probeer die navorser objektiwiteit en geldigheid aan die navorsing verleen en om die ware “stem” van die subjekte te laat opklink. Volgens Flynn (2010:116) vereis ’n etnografiese strategie dat die etnograaf *rapport* met sy subjekte opbou, besluit wie om as informante te gebruik, onderhoude voer en transkribeer, stamboeke en trajekte van die subjekte en die (tolk)professie navolg, professionele en ander verhoudings karteer en ’n dagboek of notaboek in die veld byhou. Latour en Woolgar (1986:45) wys daarop dat wetenskap of innovasie ook in tekste vervat word. ’n Noukeurige analise moet daarom ook van tekstuele bewysstukke soos terminologieboekies, transkripsies van tekste, woordelyste en korrespondensie gemaak word. In ANT staan hierdie bewysstukke as inskripsies⁹⁶ bekend.

In die konteks van die huidige studie is dit die taak van die navorser om opvoedkundige tolking in proses dop te hou en ’n beskrywing te gee van die daaglikse roetine, wanorde, huiwerings, probeerslae, alliansies, mislukkings en kontroversies en die manier waarop oplossings daarvoor gevind word. In die literatuur staan hierdie term as “thick description” bekend. Die term is die eerste keer deur Ryle (1971) gebruik en is deur Geertz in sy seminale werk, *The interpretation of cultures* (1973), bekend gemaak. Denzin (1989 in Ponterotto, 2006:540) het die betekenis van die term “thick description” vir sosiologie as volg verduidelik: “[A thick description] presents detail,

⁹⁶ Sien paragraaf 3.3.2 van hierdie studie vir ’n beskrywing van inskripsies in ANT. ’n Lys van die inskripsies wat in hierdie studie bestudeer is, word hierby aangeheg as bylae D.

context, emotion and the webs of social relationships that join persons to one another [...] It establishes the significance of an experience.” Agorni (2007:131) verwys na die toepassing van ’n “thick description”-metodologie in vertaalstudie deur Appiah (1993/2000). Appiah het ’n vertaling deur middel van meegaande annotasies en glosse kultureel en linguisties gekontekstualiseer. Hierdie benadering bied volgens Agorni ’n geskakeerde weergawe van die vertaling, die sosiale spesifisiteit daarvan en die prosesse wat daarmee gepaardgegaan het. In die huidige studie vervul die beskrywing van die tolkproses met voorbeelde van vertaalkeuses uit die transkripsies en ’n bespreking van die faktore wat ’n rol daarin gespeel het, hierdie funksie.

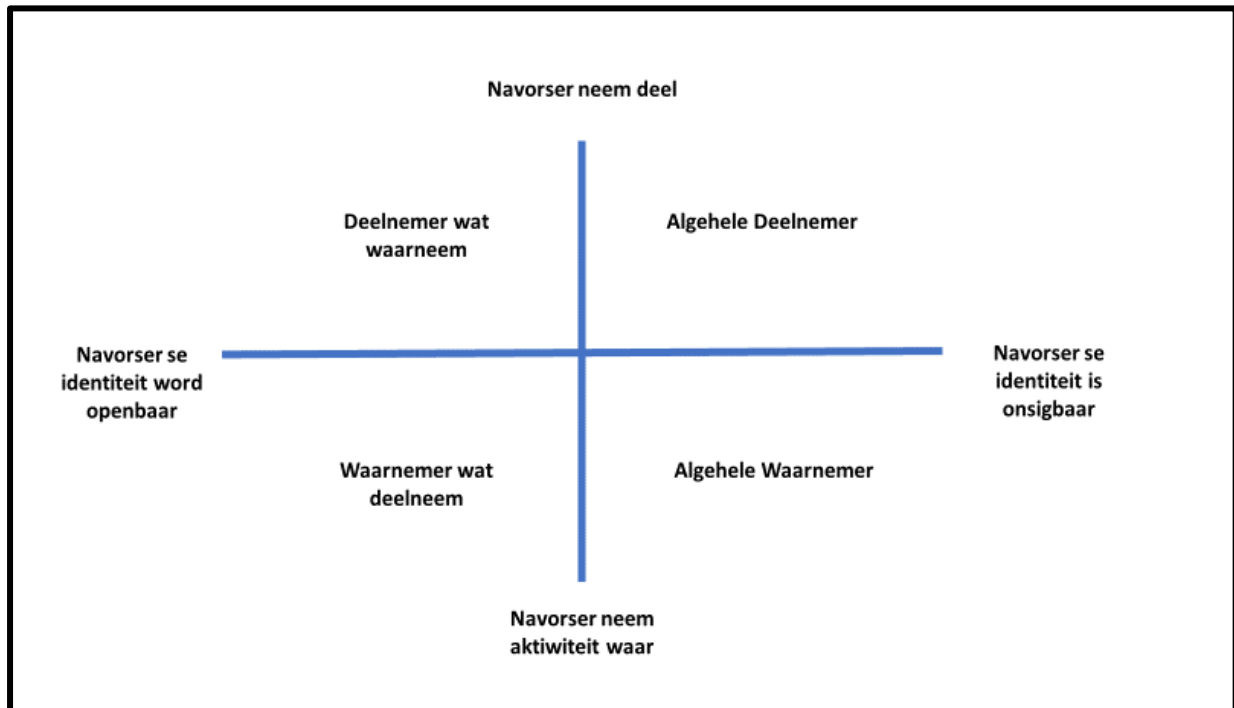
Veldwerk en deelnemerwaarneming (“participant observation”) is primêre metodes in ’n etnografiese strategie. Bernard (2006:342) gebruik die term “participant observation fieldwork” en sien dit as die basis van kulturele antropologie. Tomás (2015:par.Social science methods) meen dat veldwerk die één aspek is wat ware antropoloë van leunstoelantropoloë onderskei en sê dat dit bygedra het tot die professionalisering van antropologie. Hy merk op dat veldwerk nie slegs die belangrikste data-insamelingsmetode vir die antropoloog is nie, maar ook ’n tipe toegangsrite, iets wat die antropoloog eerstehands moet beleef om die reg te verkry om te praat oor die mense wat deel vorm van haar ondersoek. Bernard (2006:343) verduidelik dat deelnemerwaarneming normaalweg veldwerk behels, maar dat veldwerk nie altyd deelnemerwaarneming behels nie. Deelnemerwaarneming behels ’n groter en dieper betrokkenheid by die navorsingsveld. Hy verduidelik dit as volg:

It involves immersing yourself in a culture and learning to remove yourself every day from that immersion so you can intellectualize what you’ve seen and heard, put it into perspective, and write about it convincingly. When it’s done right, participant observation turns fieldworkers into instruments of data collection and data analysis.

Hy sien dié werkwyse as ’n humanistiese sowel as ’n wetenskaplike metode. Dit verdiep die ervaring van die navorser, maar skep ook positivistiese kennis wat die samelewing kan verander. Die definisie van deelnemerwaarneming deur Lemert in die *Cambridge dictionary of sociology* (Turner, 2006:176) beklemtoon ook die betrokkenheid van die navorser by die lewens van die navorsingssubjekte. Die navorser neem deel aan en reflekteer oor die handeling, interaksie en taal van haar navorsingssubjekte. Veldaantekeninge reflekteer waarnemings en fragmente van gesprekke. Waarneming gee die navorser insig in haar subjekte se nierasionele

optrede en vanselfsprekende, niegeartikuleerde gebruike en werksywes wat nie maklik tydens onderhoude aan die lig kom nie.

Die etnograaf kan een van drie posisies inneem tydens veldwerk, naamlik dié van algehele deelnemer, deelnemende waarnemer of algehele waarnemer (Bernard, 2006:347). Saunders *et al.* (2007:287) se indeling onderskei 'n vierde posisie naamlik dié van 'n deelnemer wat waarneem (sien die kwadrant links bo in figuur 4.2).



Figuur 4.2: Die verskillende posisies van die navorser tydens veldwerk (Saunders *et al.*, 2007:287).

Koskinen (2008:8) beskryf haar aanvanklike rol tydens haar studies as dié van 'n deelnemer wat waarneem, omdat sy aanvanklik as vertaler by die EU werksaam was. In my studie het ek tussen verskillende kategorieë gewissel. Tydens die data-insamelingstydperk van sowel die hoof- as die aanvullende korpus het ek as navorser in die veld die deelnemers aan die tolkproses waargeneem en as algehele waarnemer opgetree. My hoedanigheid en identiteit as navorser was egter bekend aan die ander gespreksdeelnemers in die konteks. Soos ek hierná in paragraaf 4.9 verduidelik, is die data gebed in my ervaring as opvoedkundige tolk aan die US sedert 2012. In hierdie sin was ek sedert die begin van my loopbaan 'n algehele deelnemer in die studiekonteks. Sedert die begin van my studie het ek in die daaglikse uitvoering van

my werk as tolk die verskillende navorsingssubjekte en prosesse waargeneem. In hierdie sin was ek deurgaans 'n deelnemer wat waarneem, oftewel 'n waarnemende deelnemer. My identiteit as waarnemende deelnemer was deurgaans bekend en openbaar (Saunders *et al.*, 2007:287).

Mouton (2001:148) waarsku die navorser teen etnografie omdat dit potensieel baie tyd in beslag neem. Tedlock (2001:467) meen dat die etnograaf ideaal gesproke twee jaar lank 'n aktiewe deelnemer in die veld moet wees en deurentyd noukeurig moet waarneem hoe mense daarbinne leef. Volgens Bernard (2006:349) neem veldwerkstudies gemiddeld een jaar, maar dit kan ook slegs weke of enkele dae duur.

Hale en Napier (2013:85) sien juis hierdie langdurige betrokkenheid van die etnograaf as waardevol omdat dit die potensiaal bied om ryk data te genereer. Biehl (2012:578) sien die voordeel van etnografie daarin dat die etnograaf soms weer en weer kan terugkeer na die toneel “to say more honestly what they saw, to rectify misunderstandings, to face the pain their interpretations have caused”. Deur oor 'n tydperk waar te neem, kan die navorser die verlede met die hede vergelyk: Wat het intussen gebeur, wat het verander en wat maak verandering moontlik? Die navorser kry antwoorde op vrae en sien wat in die konteks onmoontlik was om mee saam te leef en hoekom. Sy sien die pluraliteit, die onstabiliteit en vloeibaarheid in die navorsingskonteks. Die voordele van veldwerk en deelnemerwaarneming is dat verskillende tipes data bymekaargemaak kan word, reaktiwiteit⁹⁷ geminimaliseer kan word en vrae gefokus en ingelig kan wees. Deur waarneming in die veld kry die navorser 'n intuitiewe begrip van wat aangaan. Meer vrae kan gevra word en die navorser kan “beter” antwoorde kry (Bernard, 2006: 355).

Hale en Napier (2013:112 e.v.) meen dat 'n etnografiese strategie ook in 'n gevallestudie gebruik kan word en dat 'n wesenskenmerk van etnografiese metodes, naamlik om probleme in konteks te bestudeer, ook van toepassing is op gevallestudies. Angelelli (2015:148) is egter van mening dat daar 'n besliste onderskeid tussen 'n etnografiese en 'n gevallestudie bestaan.

⁹⁷ Hierdie term verwys na die verskynsel dat mense se gedrag verander wanneer hulle bestudeer word (Bernard, 2006:223).

4.8 Etnografiese metodes en gevallestudies

Angelelli (2015:148) onderskei etnografiese metodes van 'n gevallestudie deurdat eersgenoemde ten doel het om die leefwyse van bepaalde groepe of gemeenskappe te ondersoek. Gevallestudies is volgens die skrywer ontwerp om 'n navorsingsvraag oor 'n fenomeen te probeer beantwoord. Hale en Napier (2013:112 e.v.) klassifiseer gevallestudies as 'n onderdeel van etnografiese studies en verwys na Stenhouse (1975) wat hierdie studies as *neo-etnografies* beskryf. Die skrywers gee egter toe dat 'n etnografie gerig is op 'n meer omvattende beskrywing van 'n groep of gemeenskap, terwyl 'n gevallestudie normaalweg 'n faset of spesifieke aspek van die groep bestudeer.

As voorbeeld van 'n etnografiese gevallestudie verwys Saldanha en O'Brien (2013:205) na Koskinen (2008) wat die Finse vertaaleenheid by die Europese Kommissie⁹⁸ ondersoek het. Hoewel sy van etnografiese metodes gebruik gemaak het, het sy haar studie as 'n gevallestudie geklassifiseer grootliks as gevolg van die institusionele fokus daarvan; die grense tussen die onderwerp van haar studie en die konteks waarbinne dit bestudeer was, was moeilik onderskeibaar. Die skrywers sien 'n gevallestudie as 'n studie waar die spesifieke "geval" slegs bestudeer kan word in die spesifieke studiekonteks. 'n Gevallestudie word gekenmerk deur "specificity and boundedness" (Saldanha & O'Brien, 2013:209).

Die huidige studie beskou die proses van 'n getolkte lesing. Soos verduidelik in hoofstuk 1, is opvoedkundige tolking as fenomeen nie uniek aan die US nie. Die huidige studie ondersoek ook nie die spesifieke geval van tolking aan die US of die US-tolkprogram nie, maar is 'n prosesstudie van 'n universiteitslesing wat getolk word in gesproke taal in die simultane modus. Die bevindinge kan relevant wees in alle kontekste aan universiteite waar hierdie toepassing van tolking geld. Die termyn van data-insameling en die aantal lesings waartydens veldwerk gedoen is (sien paragraaf 4.10.8 vir 'n uiteensetting hiervan) is breër as by 'n gevallestudie en kwalifiseer die studie dus eerder as etnografies.

⁹⁸ Die Europese Kommissie is die uitvoerende arm van die Europese Unie en is in Brussel sowel as Luxemburg gesetel.

4.9 Refleksiewe posisie van die navorser

Ek was sedert die begin van die tolkprogram in 2012 tot op hede as opvoedkundige tolk aan die US werksaam, eers op kontraktuele basis en sedert 2015 op permanente basis as senior tolk. Ek het dus in verskeie van die modules waar ek veldwerk gedoen het, self getolk. Volgens die siening van Pollner en Emerson (2001:43) kwalifiseer ek daarom as 'n geloofwaardige deelnemer met 'n "beliggaamde teenwoordigheid" in die veld. Ek het 'n diepgaande insig in die studiekonteks en goeie werksverhoudinge met die deelnemers in die studie. Ek ken die tolke en die omstandighede waarbinne hulle werk. Ek kon in onderhoude gefokusde vrae vra en gapings in die data met my eie agtergrondkennis "invul".

Duflou (2014:77) maak die volgende opmerking oor refleksiwiteit: "Reflexivity is not something which can be achieved by merely applying a set of techniques. First and foremost, it is a basic attitude requiring a continuous engagement which permeates the whole research process." Vir my as navorser lê refleksiwiteit daarin dat ek eerstens erkenning gee aan my persoonlike sienings en idees oor tolking en my eie geskiedenis as tolk en as navorser in tolkstudie.

In die bevindinge van my MA-projek (Brewis, 2013) het ek sekere voorwaardes gestel vir optimale tolking en die bevordering van onderrig en leer deur tolkgemedieerde kommunikasie. Hoewel my perspektief sedert daardie studie wel effens verander het veral tot 'n groter besef van die komplekse aard van tolking binne 'n opvoedkundige konteks, is daardie voorwaardes steeds geldig. Hierdie studie staan nie los van daardie idees oor tolking nie, en tot daardie mate is my sienings 'n immerteenwoordige akteur in die netwerk van die huidige studie. Tedlock (in Goodley, s.a.:par.Analytical immediacy) wys daarop dat betekenis geskep word tussen die binnewêreld of die "koplandskap" van die etnograaf en waarnemings uit die omgewing. Ek stem hiermee saam en ook met Duflou (2014:19) wat die daarstel van wetenskaplike kennis sien as 'n produk van die interaksie tussen die navorser en die subjekte van die studie as deel van 'n sosiale proses.

Hoe ek na my konteks kyk en die terminologie wat ek uiteindelik in die studie gebruik om aan my bevindinge vorm te gee, is in my kennis van tolkstudie ingebed. My siening is wesenlik beïnvloed deur die werk van skrywers met wie se idees ek identifiseer.

Voorbeelde van sodanige skrywers is Wadensjö (1998), Diriker (2004), Napier (2016), Llewellyn-Jones en Lee (2018), Turner (2005), Turner en Best (2017), Janzen en Shaffer (2013), en Baraldi en Gavioli (2012; 2016; 2017).

My langdurige blootstelling aan die literatuur en studies binne die navorsingstradisie van die akteurnetwerkteorie het die teorie onmiskenbaar deel gemaak van die *a priori*-kategorieë en veronderstellings wat ek na die veld bring.

Hoewel ek tydens die proses van hierdie studie deurgaans van my eie subjektiewe posisie bewus was, kon ek myself ter wille van groter objektiwiteit van my eie sieninge en vooroordele distansieer. Dit was grootliks moontlik as gevolg van die metodologiese keuses tydens die proses van data-insameling en analise. Vanweë die groot aantal lesings in die studiekorpus en die talle onderhoude met verskillende dosente, tolke en tolkgebruikers, kon ek 'n verskeidenheid standpunte dokumenteer en my sienings daarteen toets. Ek kon telkens my waarnemings met teoretiese beginsels in verband bring en dit só in perspektief plaas. Vanweë my langdurige betrokkenheid by die studiekonteks kon ek 'n aanvoeling en intuïsie oor tolking ontwikkel. Ek kon ook sien hoe tolking in 'n veranderende taal- en tolklanskap en onder twee taalbeleide telkens verskillend beoefen en gebruik is.

Die uitgangspunt in ANT is egter dat tekste in hierdie navorsingstradisie altyd feilbaar is. Dit was eers later in opvolgstudies en in die hande van ander navorsers dat die waarde van ANT-tekste werklik na vore kon kom. Latour en Woolgar (1986:283) bespreek hierdie aspekte en kom uiteindelik tot die slotsom: "Reflexivity is a way of reminding the reader that *all* texts are stories." In die volgende paragrafe word die navorsingsprosesse beskryf wat in hierdie studie gevolg is.

4.10 Metodiek van die studie

4.10.1 Etiese klaring

Die huidige studie het potensieel 'n minimum tot lae risiko vir navorsingssubjekte ingehou. Aansoek is gedoen om etiese klaring en is van die NEK en DESK⁹⁹ ontvang

⁹⁹ NEK en DESK staan onderskeidelik vir Navorsingsetiekkomitee en Departementele etieksiftingskomitee.

(sien bylae E). Institusionele goedkeuring is ook verkry en word aangeheg as bylae F. Die aanvanklike NEK-goedkeuring was vir 'n periode tot 14 Februarie 2017. Aansoek is gedoen om verlenging van die data-insamelingstydperk en is toegestaan. Die etiese klaringstydperk is verleng tot 6 April 2018 (sien die toestemming hierby aangeheg as bylae G). Alle deelnemers aan die navorsing het ingeligte toestemming daartoe gegee. Deelname was vrywillig. Inligting is vertroulik hanteer en deelnemers se anonimiteit is behou. (Voorbeelde van die Afrikaanse en Engelse vrywaringsvorme word hierby onderskeidelik as bylae H en bylae I aangeheg.)

4.10.2 Proses van data-insameling

Die data in die huidige studie bestaan uit 'n hoofkorpus en 'n aanvullende korpus. Die hoofkorpus bestaan uit drie getolkte lesings, genoem lesings A, B en C. Wanneer ek verwys na die vakgebied waarin die onderskeie lesings getolk is, verwys ek na module A, B en C. Die aanvullende korpus verwys na veldwerk en veldaantekeninge wat tydens 'n totaal van 61 lesings gedoen is. Die data van die hoofkorpus word in bylae J uiteengesit en die aanvullende korpus in bylae K. Kwalitatiewe metodes is vir die insameling sowel as die analise van die data gebruik. 'n Verskeidenheid data-insamelingstegnieke is gebruik, te wete:¹⁰⁰

- Video-opnames.
- Klankopnames.
- Transkripsies.
- Direkte waarneming.
- Deelnemerwaarneming.
- Veldaantekeninge.
- Onderhoude met tolke, dosente en studente (informeel, diepgaande en ongestruktureerd).¹⁰¹
- Bestudering van inskripsies.¹⁰²
- Bestudering van tegnologiese leerhulpmiddels en tolktoerusting.
- Navorsing en insameling van artefakte en inligting oor artefakte.
- Foto's van lokale en artefakte in lokale.

¹⁰⁰ Saunders, Lewis en Thornhill (2007:143) waarsku teen die gebruik van data-insamelingstegnieke wat die kompleksiteit van die verskynsel oorvereenvoudig.

¹⁰¹ Hierdie drie terme beskryf 'n spesifieke tipe onderhoud. Saunders *et al.* (2007:312) verduidelik dat so 'n onderhoud geskik is vir van-aangesig-tot-aangesig-onderhoude sowel as vir onderhoude per e-pos of telefoon.

¹⁰² Inskripsies verwys na tekstuele data en sluit die transkripsies van die dosent en die tolk se uitinge in; sien paragraaf 3.3.2.

4.10.3 Data van die hoofkorpus

Die drie lesings in die hoofkorpus is geïdentifiseer ná konsultasie met die tolke en op grond van die navorser se kennis van die konteks. Die lesings moes varieer met betrekking tot fakulteite, modules, tekstipes, dosente en tolke. Ek moes ook as navorser toegang tot die lesings verkry.¹⁰³ Die inhoud van module A is prakties en praktykgerig en vereis 'n hoë mate van algemene kennis van die tolke. Een van die tolke in lesing A, Sonja, het 'n goeie werkverhouding met die dosent gehad en die dosent was ten gunste van tolking en navorsing in opvoedkundige tolking. Module B het 'n digte, tegniese inhoud. Die navorser het kennis van die konteks en het dikwels self die module getolk. Die dosent was ook positief oor tolking en navorsing en het self 'n belangstelling in die gebruik van taal in die klaskamer. Module C verskil heeltemal van die vorige twee modules vanweë die filosofiese aard van die inhoud en die besondere doseerstyl en stelwyse van die dosent. Die dosent was positief oor navorsing in tolking, maar skepties teenoor tolke en die waarde van tolking. Hoewel taaldireksionaliteit nie 'n variant was wat spesifiek in die studie ondersoek word nie, het die drie lesings ook in hierdie opsig verskil om groter variasie in die hoofkorpus in te sluit. Die taaldireksionaliteit van die drie modules word in paragraaf 5.1, 5.2 en 5.3 bespreek. Lesing A en B is verfilm terwyl die vorige taalbeleid gegeld het terwyl lesing C verfilm is nadat die huidige taalbeleid (die 2016-Taalbeleid) in werking getree het. Die drie modules het genoegsame variasie bevat om die verskeidenheid akteurs in die tolkproses en die sosiale faktore wat daarbinne geld in besonderhede te beskryf. Hierdie data sou ook potensieel deur die data van die aanvullende korpus (sien paragraaf 4.10.8) aangevul kon word.

4.10.3.1 *Video- en klankopnames*

Video- en klankopnames is van die drie getolkte lesings in die hoofkorpus gemaak. Die filmspan is versoek om die video op 'n gedeelde skerm weer te gee wat dit vir die navorser moontlik sou maak om die dosent, die tolke en die gebruikers tegelyk op die skerm waar te neem. (Bylae L gee 'n uiteensetting van die werkwyse wat tydens die opname gebruik sou word en die tegniese aspekte daarvan. Bylae M is 'n grafiese

¹⁰³ Toegang tot die navorsingskonteks is dikwels 'n baie groot probleem vir etnografe (Koskinen, 2008:4). My kennis van die konteks, posisie as senior tolk en verhoudings met potensieële deelnemers het dit relatief maklik gemaak om toegang tot getolkte lesings te kry.

voorstelling daarvan.) Die klankopnames van die dosent en die tolk se tekste is getranskribeer. Die proses en werkwyse wat met die verfilming van elke lesing gevolg is, was soos volg:

- Daar is deur middel van konsultasie met die koördineerder van die tolkdienst en die filmspan ooreengekom oor die spesifieke lesing wat verfilm sou word. Die lokaal waar die lesing sou plaasvind moes twee periodes voor die verfilming toeganklik wees sodat die filmspan die toerusting kon opstel.
- Die lokaal is by die relevante personeelbeampte vir twee periodes voor die lesing bespreek en toegang is gereël.
- Die navorsing is aan die dosent verduidelik en toestemming is verkry vir die verfilming van die lesing.
- Ek het die lokaal saam met die filmspan besoek en die filmspan het tegniese aspekte soos beligting en die posisie van die kameras uitgeklaar.
- Die navorsing en werkwyse is met die betrokke tolke bespreek. Ons het saam die presensielyste gekonsulteer en moontlike gebruikers vir onderhoude geïdentifiseer.
- In die lesing wat die verfilming voorafgegaan het, is die navorsing aan die klas verduidelik, met die dosent se toestemming. Ek het die gebruikers versoek om hulle beskikbaar te stel vir onderhoude en het verduidelik dat deelname vrywillig was.
- Die tolke het saam met die ontvanger aan die gebruikers 'n nota uitgedeel. Hierdie nota het die gebruikers uitgenooi om aan die studie deel te neem en die navorsers per e-pos te kontak.
- Afsprake is gemaak met die gebruikers wat per e-pos aangedui het dat hulle aan die navorsing wou deelneem.
- Tydens die ontmoeting met elke gebruiker is die navorsing asook die feit dat hulle deelname vrywillig was aan elkeen verduidelik. Elke deelnemer het 'n vrywaringsvorm geteken.
- Op die dag van die verfilming van die lesing het ek en die filmspan na die lokaal gegaan, die filmspan het die toerusting opgestel, en ons het seker gemaak dat die beligting reg was en dat die kameras reg geïdentifiseer was vir die opname.
- Elke tolk het op die betrokke dag 'n klein notaboekie van my ontvang met die versoek dat hulle aantekeninge daarin maak oor aspekte van die lesing en die

tolking wat relevant vir die studie kon wees. In lesing C het ek ook klein notaboekies aan die twee gebruikers gegee.¹⁰⁴

- Voor die lesing het ek weer eens die navorsing aan die klas verduidelik, verduidelik dat video-opnames van die lesing gemaak sou word, en gevra of daar enige besware was. Ek het onderneem dat, indien daar besware was, reëlings getref sou word sodat die betrokke persoon nie verfilm word nie.
- 'n Video- en klankopname is vervolgens van die lesing gemaak.
- Tydens die lesing het die navorser die gebeure waargeneem, na die tolking geluister en aantekeninge van haar waarnemings in 'n notaboekie gemaak.
- Ek het telkens tydens die lesing van posisie verwissel en op die verskillende oorfone (“fluffy” of sponstipe en stetoskooptipe) na die tolking geluister. Ek wou ook 'n goeie uitsig op die gebruikers hê.
- Ná die lesing is die kameras en toerusting opgepak. Ek het die dosent, tolke en gebruikers bedank vir hulle deelname en waar toepaslik aantekeninge en artefakte by die tolke ingeneem.
- Ek het die video- en die klankopname van die lesing later van die kameraman ontvang. Die klankopname is aan die transkribeerder gestuur.

4.10.3.2 Transkripsies

Dit was belangrik dat die klankopname van die dosent en die tolke se stemme so gou moontlik ná die lesing getranskribeer moes word. Die redes hiervoor was dat ek, eerstens, vir die onderhoude met die dosent, tolke en gebruikers (navorsingssubjekte) moes voorberei en, tweedens, die onderhoude moes voer terwyl die lesing nog vars in die geheue van die navorsingssubjekte was. Die opnames is gedoen op 'n MP3-formaat en die stem van die dosent en die tolke is op aparte kanale opgeneem. Dit sou die transkribeerder sowat 5 tot 6 uur neem om 'n lesing van 50 minute te transkribeer. Die transkripsie is gedoen deur die “auto playback”-funksie in Express Scribe te gebruik. Die fokus was op dié stadium hoofsaaklik op die inhoud. Die opdrag was om 'n “streng verbatim-transkripsie” te doen. Die transkribeerder moes ook alle

¹⁰⁴ Ek het die twee gebruikers versoek om ná die lesing aspekte wat hulle tydens die lesing opgeval het, in die boekies neer te skryf. Hulle het aangedui dat hulle bereid was om dit te doen. Hierdie werkwysie is nie in lesing A en B gevolg nie. Dit het uit die proses wat vir die eerste twee lesings gevolg is, geblyk dat dit moontlik waardevolle inligting sou kon ontsluit. Uiteindelik was daar baie min tyd hiervoor beskikbaar. Die aantekeninge was gevolglik kripties en van beperkte waarde.

hoorbare klanke soos “ugh” of “uhm” transkribeer. Die transkripsies van die tolking moes langs die transkripsie van die dosent se uitinge op ’n Excel-sigblad getoon word. Elke sin moes in ’n aparte reël geplaas word. Ek en die transkribeerder het op die konvensie soos vervat in tabel 4.1 ooreengekom.

Tabel 4.1: Transkripsie-konvensie

(.)	Skaars merkbare pouse
(n)	Merkbare pouse (n = lengte van pouse in sekondes)
teks-	Lettergreep kortgeknip
te:ks	Verlenging van vorige klank of lettergreep (aantal dubbelpunte dui duur van verlenging aan)
>teks<	Vinniger tempo
<teks>	Stadiger tempo
[teks]	Onduidelike oudio of huiwering in beskrywing van transkribeerder
[??]	Oudio wat nie getranskribeer kan word nie
...teks	Geskakel met voorafgaande spreekbeurt in transkripsie
<u>teks</u>	Lettergreep of woord word beklemtoon
TEKS	Hoë volume
°teks°	Lae volume/fluister
[[nies]]	Nieverbale aktiwiteit of kommentaar deur transkribeerder

Die transkripsies van die bron- en doeltteks is gedoen om in opdrag van die akteurnetwerkteorie die proses stadiger te maak en die akteurs van uiting tot uiting in die tolkproses te volg. Die konvensie wat gebruik word, sluit etlike prosodiese elemente in om die *aksie* of *beweging* in die teksproduksie duidelik te maak.

Die dosent se teks in lesing A is deur ’n professionele vertaler vertaal. Die sigblad het dus in die eerste kolom die dosent se teks, in die tweede kolom die vertaler se vertaling en in die derde kolom die transkripsie van die tolk se teks bevat. Die dosent se teks is nie in die geval van lesing B en C vertaal nie. Dit het geblyk dat ’n “ideale” vertaling van die bronteks nie vir die navorsing nuttig of ter sake was nie. Die fokus van die ondersoek was die spesifieke tolk se vertaalkeuses en die effek daarvan op die

tolkprodukt en proses. Ek het direk ná elke lesing die video-opname van die lesing bestudeer en op grond daarvan en ook van insigte uit die veldwaarneming en veldaantekeninge konsepvrae opgestel vir die onderhoude met die dosent, die tolke en die gebruikers. Nadat ek die transkripsies ontvang het, het ek dit verskeie kere deurgelees en deur middel van kantaantekeninge (“comments”) in die spoorveranderingfunksie in MS Word kommentaar in die teks ingevoeg. Dit was nuttig omdat ek dit op die Excel-dokument kon rondskuif sodat dit nie die teks versteek het nie. Ek het ook die teks ondersoek en telkens die dosent en tolk se uitinge vergelyk. Ek het segmente van die teks gemerk sodat ek die dosente, tolke en gebruikers daarvoor in die onderhoude kon ondervra. Vir maklike verwysing tydens die onderhoud het ek hierdie segmente in tabelvorm geplaas en die spesifieke aspekte in die teks wat ek wou bespreek, rooi gemerk.¹⁰⁵

4.10.3.3 Onderhoude

Ek het onderhoude gevoer met die gebruikers, dosente en tolke. Uit bylae J blyk dit dat ek in die drie modules van die hoofkorpus ’n totaal van 17 onderhoude gevoer het. Die onderhoude was kwalitatief, semi-gestruktureerd en diepgaande. Filmer (2014:139) verwys na Rubin en Rubin (2012) se beskrywing van etnografiese, kwalitatiewe onderhoude as “responsief” en sê dat hierdie onderhoude gekenmerk word deur:

- Ryk en gedetailleerde inligting met voorbeelde, ervarings en vertellings.
- Oop vrae, waarop die persoon met wie die onderhoud gevoer word na eie keuse kan antwoord en waar die persoon moontlik ook na nuwe kwessies kan verwys.
- Vrae wat verander of weggelaat kan word. Die onderhoudvoerder het algehele vryheid in die formulering van vrae en word slegs gerig deur die navorsingsvrae.

Die etnografiese aard van die onderhoude verwys na die werkwyses van die navorser ten einde aspekte van die veldwaarneming te gebruik om data uit die onderhoude te verifieer of om dit te gebruik as bron vir die opstel van konsepvrae vir die onderhoude.

¹⁰⁵ ’n Volledige stel transkripsies van lesings A, B en C is beskikbaar ter insae en kan via die promotor by aef@sun.ac.za aangevra word.

Marvasti (2004:21) verduidelik wat met diepgaande onderhoude bedoel word en gebruik 'n aanhaling van Johnson (2002) hiervoor:

[In-depth interviewing] begins with commonsense perceptions, explanations, and understandings of some lived cultural experience ... and aims to explore the contextual boundaries of that experience or perception, to uncover what is usually hidden from ordinary view or reflection or to penetrate to more reflective understandings about the nature of that experience (Johnson, 2002 in Marvasti, 2004:21).

Hale en Napier (2013:97) onderskei tussen onderhoude as navorsingsinstrumente en onderhoudvoering as sosiale praktyk. Laasgenoemde beskou 'n onderhoud as die produk van samewerking tussen die onderhoudvoerder en die navorsingssubjek. Insigte word tydens die onderhoud gegenereer en behoort net soveel aan die navorser as aan die persoon met wie die onderhoud gevoer is.

Tydens my onderhoude met dosente, tolke en gebruikers het ek hulle ervaring van die lesing en van die tolkproses, hulle ervaring van leerhulpmiddels en tolktoerusting asook tegniese aspekte soos die lokaal en hoorbaarheid in die lokaal bespreek. Ek het na aanleiding van die transkripsies van die lesing en die getolkte teks aspekte oor vakterminologie, vertaalkeuses en taalgebruik met hulle bespreek. Tydens hierdie onderhoude het ons saam na die transkripsies en ook na die videomateriaal gekyk. Aspekte hieruit is telkens nagegaan sodat ek soveel insig moontlik in hulle werklike ervaring kon kry. Met die dosente het ek gepraat oor tolke se vertaalkeuses en hulle mening daaroor. Problematiese aspekte in die vertaling is ondersoek en bespreek. Ek het hulle gevoel oor tolke se werk en hulle effek op die lesing getoets, asook aspekte soos die PowerPoint-aanbieding en hulpmiddels in die klaskamer. Met die tolke het ek gepraat oor probleme wat hulle tydens die tolkproses ervaar het en aspekte wat hulle deelname in die kommunikasie verhoog of verhinder het. Hierdie aspekte was uiteenlopend en het gewissel van probleme wat met voorbereiding verband hou tot die organisasie van objekte in die lokaal. Die tolkproses en vertaalkeuses is in besonderhede bespreek. Met die tolkgebruikers het ek gepraat oor hulle ervaring van tolking en die onderskeie sosiale faktore wat 'n rol in tolkgemedieerde onderrig speel. Ek het telkens met hulle na die transkripsie en die videomateriaal gekyk en verdere aspekte opgeklaar waaroor ek onseker was. Ná afloop van elke onderhoud het ek my konsepvrae aangevul vir die oorblywende onderhoude. Ek het ook my onderhoudstyl

telkens aangepas en my fokus op my navorsingsvrae en veral die rol van objekte en tegnologie in die tolkproses verskerp.

Die onderhoude in elk van die drie modules is almal binne 18 dae ná die opname gedoen. Die onderhoude is op 'n MP3-opnemer opgeneem en volgens die konvensie in tabel 4.1 getranskribeer. Die onderhoude het elk tussen een en een en 'n half uur geduur. 'n Totaal van 22 uur se onderhoude is gevoer en moes getranskribeer word.

4.10.3.4 *Insameling van artefakte, inskripsies en foto's*

Ek het die video-opnames en die transkripsies van die getolkte lesing en die onderhoude in 'n herhalende, sikliese proses bestudeer. Ek het ook inskripsies soos tolke se terminologieboekies, afskrifte van die PowerPoint-aanbiedings en voorbereidingsmateriaal ingesamel (sien bylae D vir 'n lys van inskripsies) en navorsing gedoen oor artefakte soos die toerusting en die tegnologiese leerhulpmiddels. Ek het studenteleerplatforms soos SUNLearn besoek en na materiaal daarop asook na terminogielyste en voorbereidingsmateriaal op Dropbox gekyk. Ek het die roosters en alle tolkverwante inligting bestudeer wat ek in die tolkkantoor se Dropbox kon kry. Ek het afskrifte van belangrike dokumentasie gemaak en dit, saam met al die ander skriftelike data soos veldwerkboekies en uittreksels uit terminologieboekies, in 'n plastiekportefeulje vir elke module geplaas. Die elektroniese data het ek op geheuestokkies of CD's gestoor en saam met die ander dokumentasie in elke portefeulje geplaas. Die elektroniese video- en klankopnames het ek op Google Drive, op 'n eksterne hardeskyf en in die wolk gestoor.

4.10.4 Data-analise

Coffey en Atkinson (1996:8) beskryf data-analise as die proses waardeur data in onderafdelings opgebreek word om uiteindelik patrone of temas bloot te lê. "What links all approaches is a central concern with transforming and interpreting qualitative data – in a rigorous and scholarly way – in order to capture the complexities of the social worlds we seek to understand" (Coffey & Atkinson, 1996:3). Hoewel ANT volstaan met 'n beskrywing van die data, verstaan die navorser dat die data deur 'n proses van verwerking moet gaan sodat dit interpreteerbaar is. Data-analise beteken hier nie dat

a priori-kategorieë of konstrunkte op die data toegepas moet word nie. Verskeie strategieë en metodes is in die analiese proses gevolg.

4.10.5 Kodering van data

Nadat al die onderhoude vir 'n module afgehandel is, het ek 'n analiese-dokument vir die module opgestel. Hierdie dokument is 'n samevatting van die inhoud van al my en die tolke se veldaantekeninge sowel as my gewaarwordinge tydens die lesing en die kyk van die video-opname. Ek het dit aangevul met my eie gewaarwordinge en aspekte wat uit die teorie na vore gekom het; aspekte wat ek in ander lesings moes verifieer; en aspekte waarvoor ek op die uitkyk moes wees of waarvoor ek gewonder het. Hierdie analisedokument saam met die transkripsies van die onderhoude moes nou kodeer word.

Saldaña (2009:42) onderskei tussen eerstesiklus- en tweedesikluskodering. Eerstesikluskodering verwys na die aanvanklike proses waar die data in segmente (kodes) verdeel word. Die eerste koderingsiklus van lesing A is gedoen in Atlas.ti, 'n sagtewareprogram vir kwalitatiewe data-analise.¹⁰⁶ Die programmatuur maak dit moontlik om data in byvoorbeeld Word-, Pdf-, en Excel-dokumente sowel as grafika in die program te laai en gedeeltes (“quotations”) in die teks te selekteer en kodes daaraan toe te ken. Atlas.ti maak dit ook moontlik om visuele data soos foto's en videomateriaal te kodeer. Ek het gevind dat die kodering van videomateriaal in Atlas.ti kunsmatig en nie besonder nuttig was nie. Saldaña (2009:44) bevestig dat die kodering van videomateriaal nie juis suksesvol is nie. Die skrywer meen dat dit nuttiger is om hierdie data sorgvuldig met 'n “holistic interpretative lens” te ondersoek en om woordryke kommentaar hieroor in veldaantekeninge of in analitiese aantekeninge neer te skryf. Die analisedokumente waarna ek hierbo verwys, het hierdie rol vervul.

Hoewel ek 'n induktiewe benadering in die koderingsproses gevolg het, het die epistemologie van ANT soos dit in my navorsingvrae neerslag vind, die analiese proses gerig. In die eerste siklus van die koderingsproses het ek die verskillende akteurs en aktante gekodeer. Hierdie proses was uiters tydrowend. Die kodes is deurlopend aangepas, gegroepeer en verminder of vermeerder. Die kodes is gegroepeer in

¹⁰⁶ Atlas.ti is 'n rekenaarprogram en 'n voorbeeld van CAQDAS (“computer-assisted qualitative data analyses software”).

kodegroepe (“code groups”). Ek het besonder “ryk” gedeeltes in die data wat ’n diepteblisk op tolke se ervaring gegee het as “vertellings” gekodeer. Vertellings is in sekere gevalle onveranderd in die beskrywing van die data ingesluit. Die omvang van die data was oorweldigend. Uiteindelik het ek besluit om aan Law (1992) en aan Latour (2005:17) gehoor te gee en slegs die interaksies of wisselwerkings te kodeer. Ek het altesaam 68 kodes gebruik om die verskillende interaksies te kodeer. Bylae N is ’n volledige lys van die kodes en die kodegroepe met ’n gepaardgaande sleutel.

Saldaña (2009:42) verduidelik tweedesikluskodering as ’n proses waardeur die kodes in kategorieë geplaas word. Hierdie kategorieë word die “spil” waarom die data draai. Ek verstaan hierdie tweede-orde-kodering as die groepering van die data in temas.

In die huidige navorsingsproses het ek deur middel van Atlas.ti verslae (“reports”) oor slegs die interaksie-kodes gegenereer en hierdie verslae in een data-ontledingsdokument saamgevat. Ek het die inhoud deur ’n iteratiewe proses sorteer en gevind dat temas natuurlik na vore gekom het. Die temas is gebaseer op my kennis van die konteks en van tolkstudies as veld. Dit word verder ontleen aan die fokus van die ondersoek, naamlik aktante, rol en status, interaksie en die prosesse wat plaasvind tydens ’n getolkte lesing. Saldaña (2009:48) haal Merriam (1998) in dié verband as volg aan: “Our analysis and interpretation and study’s findings will reflect the constructs, concepts, language, models, and theories that structured the study in the first place.”

Die verwerking van die data in lesings B en C was meer gefokus en is gedoen na aanleiding van die metodologiese ontwikkeling in die analise van die data van lesing A. Ek het die temas wat uit daardie proses gekristalliseer het, gebruik en soortgelyke data-ontledingsdokumente as dié in lesing A uit die analisedokumente, die transkripsies van onderhoude en die videomateriaal van lesings B en C saamgestel. Die temas uit lesing A het dus as beskrywende kodes¹⁰⁷ (Saldaña, 2009:70 e.v.) vir die ordening van die data in lesings B en C gedien.

¹⁰⁷ Saldaña (2009:42) verduidelik dat beskrywende kodes in pas is met ’n etnografiese strategie. Dit verteenwoordig dus nie aspekte wat die analiseproses moet rig nie, maar verteenwoordig bloot onderwerpe wat die navorser in die data identifiseer.

Hendry (2007) en Lawrence-Lightfoot en Davis (1997) bespreek onderskeidelik narratiefstudies en portretstudies¹⁰⁸ en meen dat kodering nie toepaslik is in alle navorsingstrategieë nie. Hendry (2007:495) beskou die kodering en analise van stories as “acts of violence” teenoor die onaantasbaarheid of heiligheid van menslike ervarings. In die proses van datakodering en -analise in die huidige studie was dit my ervaring dat Atlas.ti beperkte waarde gehad het. Hoewel dit nuttig was vir die kodering van lesing A en die distillering van temas, het dit beteken dat ek vir lesings B en C weer van voor af sou moes kodeer. Omdat die temas in dié stadium duidelik was, kon ek dit direk uit die data van modules B en C onttrek. Dit was vir my ook waardevol om die beliggaamde data te sien en te hanteer. Saldaña (2009:22) sê die volgende hieroor: “[T]here is something to be said for a large area of desk or table space with multiple pages or strips of paper spread out to see the smaller pieces of the larger puzzle – a literal perspective not always possible on a computer’s monitor screen.” Hy haal Graue en Walsh as volg aan: “Touch the data handling the data gets additional data out of memory and into the record. It turns abstract information into concrete data” (Graue & Walsh in Saldaña, 2009:22). Ek het dit ook in die dataverwerkingsproses in die huidige studie ervaar.

In die huidige proses was Atlas.ti voordelig vir die identifisering van akteurs/aktante en die verskillende interaksies in die tolkproses. Dit het my gedwing om aktante konsekwent te benoem en om te reflekteer oor aktante en byvoorbeeld te dink oor aktante wat nie in die netwerk sigbaar was nie. In die proses moes ek telkens weer na ANT teruggaan om te kyk wat die teorie oor sekere aspekte sê en om die waarde en die toepassing van ’n ANT-ontologie vir my studies te toets. Saldaña (2009:41) verwys na hierdie proses van sikliese versameling, kodering en analise van data as “theoretic sampling” of, in Afrikaans vertaal, ’n “teoretiese steekproef”.

Die hibriede verhouding van ANT as teorie en ANT as metode was besonder duidelik tydens die hantering van die data. Wanneer ek as navorser volgens ANT gedink het, het nuwe insigte uit die data telkens na vore gekom. Ek het ook in die proses meer insig in die teorie van ANT gekry. ’n Fokus op objekte en die sosiale verhoudinge wat

¹⁰⁸ Hierdie navorsingstradisie word in Engels “portraiture” genoem en is ’n innoverende metodologie wat deur Lawrence-Lightfoot & Davis (1997) ontwikkel is en ’n kombinasie van kuns en wetenskaplike metodes behels. Kunswerke van navorsingssubjekte word gebruik as deel van kwalitatiewe studies om insig in die navorsingskonteks te verkry.

daarbinne veronderstel word, het unieke vertellings gegeneer. Die ANT-opdrag is om bloot die fenomeen te beskryf en om in die proses nie die stemme van die navorsingssubjekte uit te doof nie.¹⁰⁹ Die navorser moet op die fynste besonderhede let. Wanneer Lawrence-Lightfoot en Davis (1997:12) oor die waarde van beskrywings in die rapportering van navorsing praat, sê hulle die volgende: “A persistent irony recognized and celebrated by novelists, poets, and playwrights is that as one moves closer to the unique characteristics of a person or a place, one discovers the universal.”

Die sorgvuldige kodering van akteurs, interaksies en prosesse in Atlas.ti het my as navorser die gerusstelling gegee dat ek die ingesamelde data volledig hanteer het en dat my verslag uiteindelik ’n betroubare weerspieëling van die data sou wees.

4.10.6 Analitiese aantekeninge

Ek het tydens die verloop van die data-insameling en analiseproses vir elke module ’n metodologiese dagboek bygehou. Ek het as deel hiervan vrae wat tydens die hantering van die data by my opgekom het, insigte wat ek oor die teorie gekry het, frustrasies wat ek in die proses ervaar het, asook sterkpunte van die studie en/of aanbevelings vir verdere studies neergeskryf. Saldaña (2007:32) verwys hierna as analitiese aantekeninge en beskou dit as ’n baie nuttige werkwyse in ’n kwalitatiewe analise. In hierdie proses het ek ervaar dat verdere temas na vore gekom het en ek het gesien dat sekere temas saamgevoeg of aangepas moes word. Latour (2005:134) beklemtoon dat die navorser wat ’n ANT-onderzoek doen, deurgaans tydens die ondersoek aantekeninge in boekies moet maak. Hy beskou dit as ’n noodsaaklike werkwyse vir navorsers en ’n plek om idees en insigte te boekstaaf sodat dit behoue bly en later in die proses met ander insigte vergelyk kan word. In die huidige studie het ek ook deurgaans aantekeninge gemaak van aspekte wat vir my as navorser uitgestaan het tydens die bestudering van die getolkte teks.

¹⁰⁹ My strategie om vertellings as deel van die beskrywing van die data in te sluit is kenmerkend van ’n etnografiese strategie en dialogiese antropologie. Hierdie term word as volg deur Tedlock (in Duranti, 1997:87) verduidelik: “Dialogical anthropology promotes native talk to the position of prominence so as to give readers more direct access to how members represent their own actions [...]” Dit verteenwoordig ’n poging om navorsingssubjekte se stemme te laat klink, in teenstelling met analogiese antropologie wat basies ’n monoloog deur die navorser behels.

4.10.7 Teksanalise

Nadat die transkripsie van die teks vir die aanvanklike onderhoude geannoteer is en in die onderhoude met die dosent, tolke en gebruikers bespreek is, het ek dit in 'n aparte proses bestudeer en analitiese aantekeninge daarvoor gemaak. Hierdie transkripsies met gepaargaande annotasies en aantekeninge was inskripsies wat deel gevorm het van die ondersoek. (Sien paragraaf 4.7 vir 'n bespreking van Agorni se siening dat hierdie werkwyse neerkom op 'n "thick description" van die teks. Sien ook paragraaf 3.3.2 vir 'n bespreking van inskripsies en die belang daarvan in ANT.)

Kodering het tydens hierdie proses geen rol gespeel nie. Saldaña (2009:45) bevestig dat sekere genres in navorsing, soos onder andere diskoersanalise, nie van kodering gebruik maak nie, maar eerder van gedetailleerde notasies op die transkripsie met uitgebreide analitiese aantekeninge daarby.

Uit 'n ANT-perspektief tree die "teks" of die uitinge van die dosent en die tolke op as akteurs in die netwerk. Die vertaalkeuses wat tolke telkens maak, bied insig in die tolk as akteur, hulle status en rol in die interaksie en die proses van tolking. Wisselwerkings tussen akteurs was veral sigbaar tydens die bestudering van die teks.

Die bestudering van die transkripsie van die teks het my herhaaldelik teruggeneem na die onderhoude, na ander inskripsies soos terminologielyste en artefakte soos SUNLearn, Google Translate of PharosAanlyn en na die videomateriaal. Ek moes dit herhaaldelik raadpleeg om insig te kry in hoe tolke artefakte soos PowerPoint-aanbiedinge en tablette hanteer en hoe dit help vorm gee aan die getolkte teks. Die liggaamstaal van die dosente, tolke en gebruikers het soms aspekte van die proses en selfs die teks duidelik gemaak. Waar ek steeds oor tegniese aspekte van die vertalings of oor die gebruik van artefakte onseker was, kon ek dit in opvolgonderhoude uitklaar of die video-opname hieroor raadpleeg. In die huidige navorsingsproses was die bestudering van die teks 'n manier om getrou te bly aan die basiese metode in ANT en die reis deur die netwerk telkens stadiger te maak. Latour (2005:25) maak dit duidelik dat 'n ANT-ondersoek in wese stadig en sorgvuldig moet plaasvind: "Travelling with ANT, I am afraid to say, will turn out to be agonizingly slow."

4.10.8 Data-insameling in die aanvullende korpus

Veldwerk en veldwaarneming is tussen 1 en 31 Oktober 2016 in een en sestig lesings gedoen. Die volledige lys lesings en die besonderhede van die veldwerk word in die tabel in bylae K uiteengesit.

4.10.8.1 *Metode vir veldwerktabelle*

Ek het aanvanklik uit die rooster 'n volledige lys opgestel van die lesings wat in Oktober 2016 getolk sou word en 'n rooster vir veldwerk daaruit opgestel. Ek het die tolkbestuur en my kollegas per e-pos hiervan in kennis gestel. Op die dag van elke lesing het ek voor die lesing aan die dosent verduidelik dat ek met navorsing besig was en sy/haar toestemming gekry om die lesing as navorser by te woon vir waarneming en veldaantekeninge. Ek het tussen die studente plaasgeneem en met inagneming van my teoretiese raamwerk aantekeninge gemaak van my waarnemings. Ek het foto's geneem van aspekte wat vir my uitgestaan het en dit op Google Drive gestoor.

As deelnemer in die veld het ek telkens na narratiewe van die navorsingssubjekte geluister. In navolging van 'n etnometodologiese werkwyse was dit belangrik dat deelnemers in die veld die besonderhede van hul "geleefde realiteite" moes beskryf. Wat was die tolke se beleving van die tolkproses? Wat was hulle siening van hulle status en rol in die kommunikasie? Watter probleme het hulle ondervind? Watter aspekte van hulle werk het hulle as betekenisvol ervaar? In 'n artikel oor die narratief as metode verduidelik Hendry (2007:495) dat die stemme van die navorsingssubjekte moet klink om die kompleksiteit van fenomene in die sosiale sfeer volledig te kan skets. "Our narratives are the tales through which we constitute our identities." Tydens veldwerk het ek informele gesprekke met altesaam 15 van die tolke gehad.

Wanneer dit vir my moontlik was, het ek in enkele gevalle met die gebruikers gepraat en een of twee vrae aan hulle gestel. Ek het telkens verduidelik dat ek navorsing oor tolking doen en dat hulle nie verplig was om op my vrae te antwoord nie. Ek het by geleentheid ook met dosente oor tolking en taalkwessies in die klaskamer gepraat. Bylae K bevat 'n volledige lys van hierdie onderhoude.

Ek het my veldaantekeninge ná die lesing getik en met betrekking tot tyd, lokaal, dosent en tolke gemerk. Ek het inskripsies oor die lesings soos presensielyste,

woordelyste en e-posse tussen tolke of tussen bestuur en tolke bestudeer. Uit die presensielyste het ek vir elke lesing aangedui hoeveel gebruikers daar was en wat die gemiddelde aantal gebruikers in die module was. In sekere modules is veldwerk by meer as een geleentheid gedoen (sien bylae K). Duplikasies is saam groepeer en bestudeer vir ooreenkomste of verskille in die data. Ek het die getikte veldaantekeninge herhaaldelik deurgelees en temas op die teks aangedui. Veldwerk is uiteindelik gedoen in 44 uit die 50 modules wat in die periode van die veldwerk getolk is.

4.11 Betroubaarheid en triangulering in etnografiese studies

Die verskeidenheid databronne sowel as die verskeidenheid data-insamelingstegnieke wat in die huidige studie gebruik is, word in paragraaf 4.10.2 genoem. Die amptelike data-insamelingstydperk het gestrek vanaf 15 Februarie 2016 tot 6 April 2018. Hale en Napier (2013:88) sien 'n verskeidenheid databronne en 'n langdurige ondersoek as trianguleringstegnieke by etnografiese studies. Gibbert *et al.* (2008:6) bespreek verskillende vorme van geldigheid en betroubaarheid. Hy verduidelik konstruktgeldigheid as die gebruik van 'n verskeidenheid databronne en data-insamelingstrategieë. Interne geldigheid verwys na die navorsingsraamwerk en die verband tussen die data en die gevolgtrekkings van die navorser. Betroubaarheid verwys na die protokol wat gevolg is en die vraag of ander navorsers by dieselfde bevindinge sal uitkom. Hale en Napier (2013:89) haal Starfield aan wat meen dat geldigheid nie as sodanig belangrik is in etnografiese studies nie. Die geloofwaardigheid (“trustworthiness”)¹¹⁰ van die data is belangriker. 'n Verskeidenheid data-insamelingstegnieke is in hierdie opsig belangrik. Die navorser moet ook deurgaans van haar persoonlike posisie en subjektiwiteit bewus wees.

In die huidige navorsing was dit vir my belangrik om my siening van tolking soos weergegee in my meestersverhandeling (Brewis, 2013) deurentyd uit te daag en te toets. Ek het voortdurend my waarnemings met ander lede van die span getoets, na

¹¹⁰ Hale & Napier (2013:89) meld “trustworthiness” (geloofwaardigheid) benewens “validity” (geldigheid) en “reliability” (betroubaarheid). Uit die teks lyk dit dus asof “geloofwaardigheid” en “betroubaarheid” verskillende konstrunkte is (Starfield, 2010, in Hale & Napier, 2013:89).

hulle gesprekke oor tolking in hulle kontekste geluister en my sienings met hulle bespreek. Hale en Napier (2013:89) verwys na eweknie-refleksie (“peer debriefing”) en sien dit as ’n trianguleringsstegniek in etnografiese studies.

Die data-insameling en data-analise was deurgaans verweef en het in ’n sikliese proses vorm aangeneem. Duflou (2014:20) verwys na ’n etnografiese strategie as ’n “emergent design”. Wanneer iets uit ’n onderhoud na vore gekom het, het ek herhaaldelik uit die videomateriaal seker gemaak dat dit bevestig kon word. Ek was deurgaans op die uitkyk vir verskille of weersprekings in die data. Stellings van die deelnemers is voortdurend gekontroleer. As die dosent byvoorbeeld iets gesê het, het ek dit getoets met die tolk en met die gebruikers. Ek het die tolke in die hoofkorpus herhaaldelik in verskillende kontekste sien tolk. Ek het oor ’n periode van agt jaar byna daaglik met verskillende tolke oor tolking gepraat en in pare saam met hulle getolk. Dit was dus moontlik om voortdurend te kyk hoe die data in verskillende kontekste anders uitspeel en om die redes daarvoor te ondersoek. Bourdieu (in Blommaert, 2005:224) wys daarop dat dit belangrik is om tydens etnografiese studies weer en weer na dieselfde konteks terug te keer en dieselfde aspekte herhaaldelik te ondersoek. Latour (1987:79) sê hieroor: “Do not look for the intrinsic qualities of [the phenomenon] but look for all the transformation it undergoes later in other hands.”

Ek is sedert die begin van die tolkdienste aan die US ’n opvoedkundige tolk en die langste diensdoende lid van die tolkspan. In die proses was ek dus deurgaans self ’n deelnemer in die veld met ’n emiese¹¹¹ perspektief en ’n intrinsieke kennis van die geleefde werklikheid. Dit het my gehelp om leidrade reg te lees en in konteks te sien en te verstaan en om “gapings” in die data in te vul. Volgens Garfinkel in Pollner en Emerson (2001:11) (sien paragraaf 4.3) is dit juis hierdie aspek van etnometodologie wat geldigheid en betroubaarheid aan die ondersoek verleen.

Figuur 4.3 is ’n grafiese voorstelling van die etnografiese navorsingsproses vanaf 2012 met die aanvang van die tolkprojek tot die voltooiing van die studie in 2019. Die ligblou-geskakeerde agtergrond verteenwoordig my eie ervaring as opvoedkundige tolk en is

¹¹¹ ’n Emiese perspektief dui hier op die navorser se posisie as ’n deelnemer in die veld met intrinsieke kennis van die konteks. Die navorser tree dus self ook as informant in die navorsing op. Flynn (2010:51) bespreek ’n emiese perspektief en sien ’n sosiale fokus op die aktors en die vertalers (in die konteks waar die vertaling/tolking plaasvind) as ’n emiese ontwikkeling in vertaalstudie. (Sien paragraaf 4.2 waar hierdie onderskeid ook bespreek is.)

aanduidend van my rol as akteur in die navorsingsproses. Die lesings van die hoof- en aanvullende korpus word aangedui teen hierdie geskakeerde agtergrond en is aanduidend van 'n erkenning dat die data in werklikheid in my eie ervaring en kennis ingebed is. Voorbeelde van die verskillende keuses in die proses van data-insameling en analise word in die voorstelling as “etnografiese metodes” aangedui. Die spiraal weerspieël die sikliese aard van die navorsingsproses. Die verandering van rigting in die pyltjies dui op die nieliniêre, iteratiewe en verweefde proses waarbinne data ingesamel, geanaliseer en deur eweknie-beoordeling getoets is.

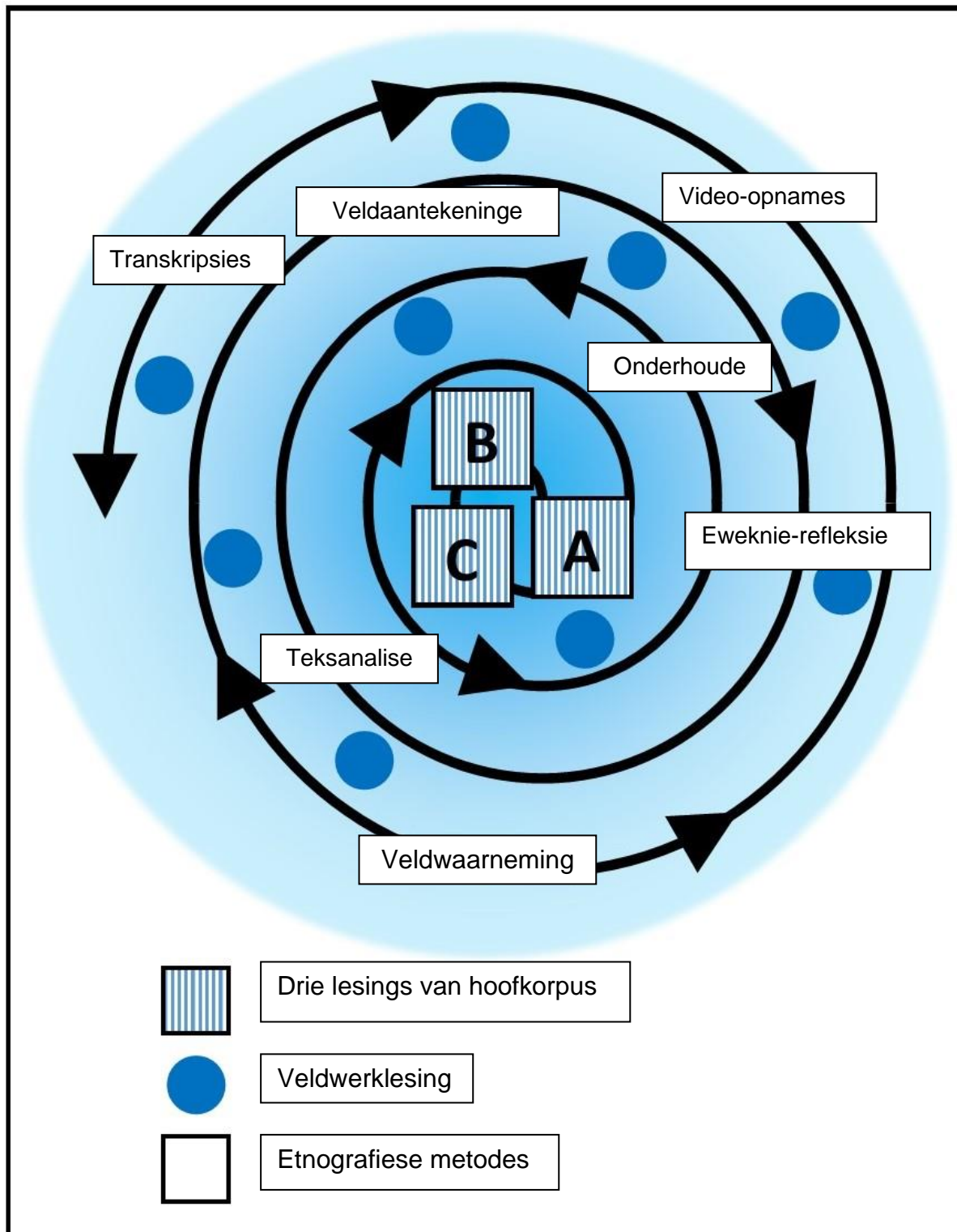
Die basiese werkwyse binne die akteurnetwerkteorie verteenwoordig 'n verslagdoening van werklike gebeure en 'n werklike proses. Latour en Woolgar (1986: 282) sê die volgende hieroor: “The *in situ* monitoring of contemporaneous activity ... as it happens ... yields a better or more accurate picture than those preferred by actors removed from the scene.” Hoewel die voorstelling in figuur 4.3 erkenning probeer gee aan die feit dat geen aspek van die bespreking losgemaak kan word van die navorser se eie beskouing van tolking en haar eie waarde-oordele nie, is die metodologiese ontwerp van die studie 'n poging om die kompleksiteit van die tolkproses te beskryf op 'n manier wat voldoen aan die vereistes van geldige, betroubare en geloofwaardige navorsing.

4.12 Slotopmerkings en oorgang na volgende hoofstuk

In hierdie hoofstuk is etnografie as 'n strategie binne 'n sosiologiese benadering verduidelik en bespreek. Die bespreking het verwys na antropologie as die breër studieveld en ook na die filosofiese onderbou van etnografie en etnometodologie. Uit die bespreking van die onderliggende intellektuele tradisies, naamlik fenomenologie en veral simboliese interaksionisme binne 'n interpretivistiese paradigma, het die verband tussen die akteurnetwerkteorie en 'n etnografiese strategie duidelik geword. Ná die teoretiese bespreking is die metodologiese werkwyse wat in die huidige navorsing gevolg is, in besonderhede uiteengesit.

Die resultate van die navorsing word in die volgende hoofstukke aangebied. In hoofstuk 5 word die vernaamste akteurs in die netwerke van opvoedkundige tolking in

die studiekonteks aan die leser bekendgestel. Dit word gedoen om die leser agtergrond te gee voordat die verskillende prosesse binne opvoedkundige tolking en die wisselwerkings wat tussen die akteurs in hierdie prosesse bestaan, aan die beurt kom.



Figuur 4.3: Die etnografiese navorsingsproses

Hoofstuk 5

Akteurs/aktante

5.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk is 'n bekendstelling en 'n oorsig van die akteurs en aktante in die netwerk van 'n getolkte lesing, en wil dien as antwoord op die eerste navorsingsvraag, naamlik: Wie/wat is die akteurs/aktante in die produksieproses van 'n getolkte lesing? Dit word gedoen sodat die leser 'n begrip kan vorm van die eienskappe van die netwerke in die konteks van die studie en die komplekse aard van die elemente wat daarbinne sirkuleer.

Aangesien die navorsing gedoen is volgens die epistemologie van die akteurnetwerkteorie (ANT), is dit nie prakties haalbaar om die verskillende aspekte van die eerste drie navorsingsvrae naamlik die akteurs, die proses en die wisselwerkings in 'n getolkte lesing in netjiese, afsonderlike eenhede te hanteer nie. Omdat die akteur ook 'n netwerk is waar die invloed van die ander akteurs in die netwerk werksaam is, is dit onvermydelik dat 'n beskrywing van akteurs telkens ook aspekte van ander akteurs en van die wisselwerking tussen hulle sal bevat. In die beskrywing van die tolkproses in die volgende hoofstuk word ook na wisselwerkings verwys omdat wisselwerkings juis “in die proses” waarneembaar is. Die beskrywing van wisselwerkings sluit daarom ook 'n beskrywing van die proses in. Die hoofstukke waarin die data aangebied word, verteenwoordig dus nie duidelik onderskeibare afdelings nie, maar eerder telkens 'n ander fokus op die data: eers op die akteurs/aktante, dan op die produksieproses van 'n getolkte lesing en uiteindelik op die vernaamste wisselwerkings wat tussen die akteurs/aktante bestaan.

Navorsing wat binne 'n ANT-raamwerk volgens 'n etnografiese strategie gedoen word, impliseer noodwendig 'n sterk empiriese basis. Latour en Woolgar (1986:278) meen dat die rol van die etnograaf juis is om 'n gedetailleerde beskrywing van waarnemings in die veld te gee. Om in die eerste plek te verstaan hoe akteurs in die netwerk van 'n getolkte lesing ander akteurs aktiveer of hulle laat optree, is dit belangrik om insig te hê in die ware aard van elke akteur, menslik en niemenslik, tegnologies, tekstueel, abstrak of in

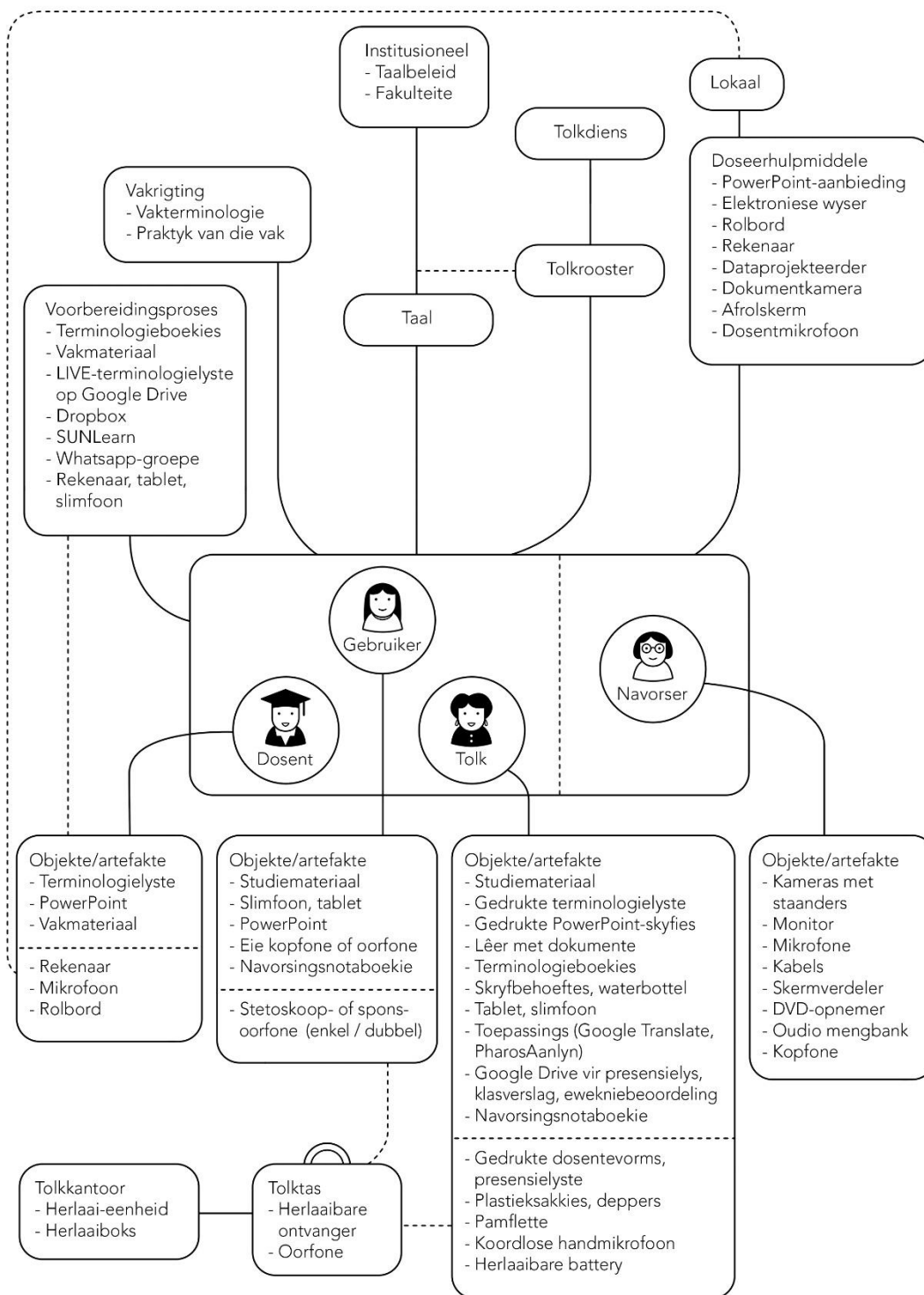
welke vorm ook al. Vir die huidige navorsing beteken so 'n benadering eerstens dat 'n beskrywing gegee moet word van die menslike en niemenslike rolspelers soos dit deur die navorser tydens die navorsingsproses waargeneem is. Vanweë die meervoudigheid van die aantal akteurs wat potensieel 'n rol in die konteks speel, is dit die navorser self wat besluit wat die fokus van die ondersoek is en hoe die netwerk lyk. Die navorser, gerig deur die studieveld en die onderwerp van studie, definieer dus die akteurs wat as mediators met agentskap optree; die outeurs in die netwerk wat ander akteurs/aktante in die netwerk ontplooi. Die akteurs wat in hierdie hoofstuk genoem en beskryf word, is dus 'n metodologiese keuse wat deur die onderwerp van die studie en praktiese oorwegings toegelig is.¹¹²

In hierdie hoofstuk word die tolke, dosente en tolkgebruikers¹¹³ bespreek en daarna artefakte soos die tolkrooster; tegnologiese hulpmiddele soos selfoon- en rekenaartoepassings; en programmatuur soos Dropbox en GoogleDrive. Objekte wat tydens die voorbereidings- en tolkproses sigbaar was, sluit in tablette, slimfone, terminologielyste en die tolktoerusting sowel as onsigbare, immateriële akteurs soos die vakgebied en die taaltoepassing in elke module. Latour se abstrakte definisie van akteur en die akteurnetwerk moet hier voortdurend in gedagte gehou word (sien paragrawe 3.3.2 en 3.3.3). Soos daar verduidelik word, verteenwoordig elke akteur/aktant nie 'n enkelvoudige entiteit nie, maar 'n netwerk van aktante wat 'n invloed daarop het en die optrede daarvan in die proses bepaal. Die beskrywing van die data verteenwoordig my interpretasie daarvan en is gebaseer op my waarneming tydens veldwerk en my onderhoude met die verskillende menslike akteurs. Figuur 5.1 is 'n diagrammatiese voorstelling van die verskillende akteurs/aktante in die prosesse van die vervaardiging van 'n getolkte lesing. Hoewel Latour (2005:133) se voorbehoude oor sulke voorstellings (hy is nie seker of dit die kompleksiteit van die realiteit kan weerspieël nie) ook hier geldig is, word die diagram ingesluit om as bondige voorstelling te dien van die verskillende aktante en hoe hulle, baie simplisties gesien, in die netwerk met ander aktante verbind is. Binne die voorstelling word die menslike akteurs sentraal binne die tolksituasie

¹¹² Latour (2005:58) en Callon (1991:141) bevestig dat die omvang van die netwerk en die keuse oor watter akteurs as mediators en watter as intermediators hanteer word, 'n metodologiese keuse is wat by die navorser berus en deur die fokus van die ondersoek bepaal word.

¹¹³ Die term "tolkgebruikers" verwys na die studente wat tydens 'n lesing van tolking gebruik maak, i.e. na die tolking luister. In die tolkdien word daar soms ook na hulle as "kliënte" verwys. Ten einde te onderskei tussen studente wat van die tolking gebruik maak en dosente, wat ook kliënte van die tolkdien is, sal daar deurgaans na eersgenoemde as "tolkgebruikers" of "gebruikers" verwys word.

geplaas. Die artefakte en objekte wat met elkeen verbandhou, word verder in die netwerk geplaas. Aktante soos die lokaal, die tolkrooster en aktante wat met die instelling (die universiteit) verband hou, word aan die rand van die netwerk geplaas. Die relatiewe posisies van die aktante is nie verteenwoordigend van die rol wat hulle in die netwerk van 'n getolkte lesing speel nie. Aktante wat met voorbereidingprosesse verbandhou, word in 'n aparte blok weergegee.



Figuur 5.1: Akteurs/aktante in die prosesse van 'n getolkte lesing

5.2 Lesings

Die onderskeie lesings vind in verskillende fakulteite plaas en verteenwoordig drie aparte vakrigtings en drie aparte modules. Elke vakrigting word geassosieer met 'n sekere woordeskat en 'n sekere praktiese toepassingsveld. Die vakrigting is daarom bepalend vir die konteks waarbinne elke lesing plaasvind en hoe die akteurs *in proses* kontekstuele leidrade interpreteer.¹¹⁴ Elke vakgebied het as mediator en as hoogs sigbare akteur in elke konteks gefigureer en het, in aansluiting by Callon (1991:141) se definisie, die verskillende intermediators “in sirkulasie in die netwerk geplaas”. Elke vakgebied word in die netwerk geassosieer met (verbind aan) spesifieke geboue en lokale en spesifieke artefakte soos filosofiese tekste (godsdienfilosofie) of elektriese stroombane (energiestelsels). In hierdie opsig was die modules akteurs met outeurskap en agentskap.¹¹⁵ Callon verduidelik hoe hierdie akteurs generasies van netwerkte kan hernu en verander. Nuwe ontwikkelings en toepassings in vakgebiede verander en hernu telkens die breër netwerk waarmee dit geassosieer word, net soos nuwe tegnologie of nuwe kwalifikasies die netwerk waarmee die module geassosieer word, verander. Elke module het dus as 'n netwerk opgetree wat van konteks tot konteks verander het, afhange van die ander akteurs wat telkens daarmee geassosieer¹¹⁶ was.

In die volgende gedeelte word die drie lesings van die hoofkorpus kortliks beskryf met verwysing na die lokaal waarin die lesing plaasgevind het, die dosent wat die lesing aangebied het en die studente wat van tolking in die lesings gebruik gemaak het. Daarna word 'n kort skets gegee van elk van die tolke wat in die drie lesings getolk het. Dit word gedoen om die leser binne die situasie van elk van die lesings en in belang van gesitueerdheid binne 'n ANT-epistemologie te plaas. In tabel 5.1. word 'n uiteensetting gegee van die notasie wat vir die verskillende menslike akteurs in die hoofkorpus gebruik word.

¹¹⁴ Sien die bespreking van interpretivisme en simboliese interaksionisme in paragraaf 4.4.

¹¹⁵ In hierdie opsig is akteur gelyk aan mediator. Latour (2005:64) sien 'n mediator as enigiets/enigiemand wat optree of optrede gee aan iets/iemand anders en dus transformasie in die netwerk teweegbring. Die optrede/aksies van hierdie akteur laat 'n spoor agter (Latour, 2005:53). Callon (1991:141) gebruik die term outeurskap in hierdie sin. 'n Akteur met outeurskap het die agentskap om intermediators in die netwerk te ontplooi. Hierdie konsepte word in paragraaf 3.3.2 bespreek.

¹¹⁶ Die spesifieke betekenis van “assosiasie” en “assosieer” verwys hier na ANT se siening van die samelewing as 'n netwerk of netwerke van assosiasies. “Assosieer” in ANT verwys dus na akteurs wat in verskillende verbintenisse in netwerke georganiseer is.

Tabel 5.1: Notasie van menslike rolspelers in die hoofkorpus van die studie

Lesing	Fakulteit	Module	Lokaal	Dosent	Gebruikers	Tolke ¹¹⁷
A	Ekonomiese en bestuurswetenskappe	Logistieke bestuur 324	K 2020, Schumann-anneks	A	P, V, F	Sonja, Marí
B	Ingenieurswese	Elektriese Energiesistelsels 424	E354 Ingenieurs-fakulteit	B	Q, O	Carine, Heidi
C	Lettere en sosiale wetenskappe	Filosofie 424 (Godsdiensfilosofie)	Wilcocks-gebou 1012, Noordsaal	C	L, S	Vivienne, Margot

5.2.1 Lesing A

Lesing A is deel van die module Logistieke Bestuur 324. Dit is 'n verpligte module in die derde jaar van die voorgraadse program BCom Bestuurswetenskappe (Logistieke Bestuur). In die ander fokusareas van BCom Bestuurswetenskappe is dit 'n keusemodule. Onderwerpe wat volgens die jaarboek¹¹⁸ behandel word, is o.a. produksie, voorraadbeheer en vloei-optimering. Die taalspesifikasie vir die module (*US Jaarboek 2016*) is E+i (Engels plus intydse tolking). Daar vind weekliks twee lesings in die module plaas waarvan een in kamer 2020 in die Schumann-anneks en een in kamer 1012 in die Wilcocks-gebou plaasvind. Die lesing wat verfilm is, het plaasgevind om 14:00 op Woensdag, 9 Maart 2016.

5.2.1.1 Lokaal A

Die lesinglokaal is kamer 2020 in die Schumann-anneks. Die anneks is in 2015 aan die bestaande deel gebou en was dus 'n nuwe gebou toe die navorsing gedoen is. Kamer 2020 is een van twee groot lesinglokale op die eerste vloer. Die moderne, lugversorgde lokaal is helder verlig en bevat drie blokke houtbanke met 788 gerieflike, gestoffeerde terugslaanstoele. Die lokaal is toegerus met 'n tafelrekenaar en 'n dokumentkamera. Daar is 'n los radiosender¹¹⁹ met herlaaibare batterye en 'n klein lapelmikrofoon vir die

¹¹⁷ Die name van die tolke is pseudonieme. Dit word gedoen om die anonimiteit van tolke te beskerm ten einde te voldoen aan die voorwaardes van etiese klaring.

¹¹⁸ *Universiteit Stellenbosch Jaarboek 2016*, deel 10. 233.

¹¹⁹ Sien bylae O vir 'n foto van die Trantec-ontvanger met lapelmikrofoon.

dosent. Daar is vier elektroniese projektors teen die dak waardeur die PowerPoint-skyfies teen die muur vertoon kan word. 'n Foto van die lokaal word aangeheg as bylae P.

5.2.1.2 Dosent A

Dosent A was vir die grootste deel van sy loopbaan werksaam in logistiek in die praktyk en het relatief laat in sy loopbaan begin klasgee. Hy het 'n omvattende kennis van sy vakgebied en veral van die praktiese toepassing daarvan. Die energie waarmee hy sy lesing aanbied, maak sy passie en liefde vir sy vakgebied ooglopend. Dit gee egter ook aanleiding daartoe dat dele van sy lesings bestaan uit 'n byna ononderbroke stroom vertellings. Sonja sê hieroor: “Sy klasgeestyl is om baie van die voorgeskrewe inhoud af te wyk en aspekte met anekdotes uit die praktyk te illustreer. Hy onderbreek homself dikwels en stel of verduidelik nie altyd vreemde woorde of verwysings met helderheid nie.” 'n Gebruiker bevestig dit: “Die dosent se sinne is soms deurmekaar en dit is onduidelik hoe die idees met mekaar verbandhou.”

Die dosent se eerste taal is Afrikaans en hy praat Engels met 'n sterk Afrikaanse aksent. Hy druk hom soms onsamehangend en onidiomaties in Engels uit. Wanneer hy na die transkripsie van die lesing kyk, erken hy prontuit: “Ja, my Engels was swak en my gebruik van taal was swak.” 'n Gebruiker som die situasie as volg op: “Die dosent het ek ook al agtergekom is meer Afrikaans as Engels. Want dieselfde as ek wat eintlik meer Afrikaans is as Engels en my Engels is nie so akkuraat soos wat ek ... soos wat dit sou wees as hy Engels was nie. So as hy, hy sal beter in Afrikaans sy goed stel as wat hy dit in Engels kan stel.” Oor sy vaardigheid in Engels gee die dosent toe: “Omdat ek Afrikaanssprekend is, maar verkies om in Engels klas te gee, gebeur dit nog steeds dat ek van tyd tot tyd my in die Engels vasvang, dat ek nie aan die Engelse woord kan dink nie.”

5.2.1.3 Gebruikers in lesing A

In hierdie lesing was daar ses gebruikers. Onderhoude is gevoer met drie uit die ses gebruikers (P, V en F) en met een niegebruiker. Gebruikers P en V is gereelde gebruikers in hierdie module, terwyl gebruiker F net soms die diens gebruik. Die niegebruiker het nie op die dag van die verfilming van die lesing tolking gebruik nie. Sy woon egter gereeld lesings in die module by. Sy het ervaring van tolking, omdat sy dit in die vorige akademiese jaar in 'n ander module gebruik het. Gebruikers P en V is Afrikaans-eerstetaalsprekers. Gebruiker P is volgens hom redelik swak in Engels. Hy verstaan dit

en praat dit tot 'n mate, maar nie vlot nie. Hy sukkel om in Engels te skryf. “My akademiese vaardigheid in Engels is nie ‘hoog’ nie. Ek sal verkies om al my lesings in Afrikaans te hê.” Gebruiker V se posisie met betrekking tot taal is baie soortgelyk aan dié van gebruiker P. “Ek het nog nooit onderrig ontvang in Engels nie. Ek verstaan nie terme soos ‘charge-out rate’ of ‘global energy partner’ nie. Die dosent sal byvoorbeeld sê: ‘Data should talk to each other’. Dit verwar my. Dis net makliker om klas te ontvang in jou eie taal. As dit in Afrikaans is, kan ek beter konsentreer.” Sy het nog nie 'n uitgebreide kennis van haar vakgebied of van logistiek in die praktyk nie. “Groot dele van die lesing gaan oor my kop. Ek het byvoorbeeld nie geweet Arthur Andersen is 'n maatskappy nie.”

Gebruiker F is ook 'n Afrikaans-eerstetaalspreker. Vir hom is dit ook moeiliker om in Engels te leer. Hy mis dan 'n redelike groot gedeelte van wat in die klas aangaan. Hy skryf sy toetse in Afrikaans. Hy meen dat hy in Engelse klasse sal kan regkom. Hy gebruik die tolking net soms. Dit help hom om te konsentreer, omdat hy dan die tolk se stem helder en duidelik (direk in sy ore) kan hoor.

Die niegebruiker se eerste taal is Afrikaans, maar sy beskou haar taalidentiteit en haar akademiese identiteit as Engels. Sy studeer in Engels. Sy het in die verlede 'n maand lank tolking gebruik in 'n module wat in Afrikaans doseer is.

5.2.2 Lesing B

Lesing B is 'n lesing in Elektriese Energiestelsels 424, 'n vierdejaarmodule in die program Elektriese en Elektroniese Ingenieurswese. Dit is 'n verpligte module vir studente wat in energie as veld wil spesialiseer. Temas vir bestudering sluit kragstelsels, hoogspanning en eienskappe van isoleermateriale in. In die tweede kwartaal van die jaar, tydens die verfilming van lesing B, is hoogspanning as tema behandel. Die taalspesifikasie vir die module (volgens die *US Jaarboek 2016*) is A+i (Afrikaans plus intydse tolking). Daar vind drie lesings per week in die module plaas, al drie in kamer E302 in die Ingenieursgebou. Die lesing wat verfilm is, het plaasgevind om 8:00 op Vrydag, 6 Mei 2016.

5.2.2.1 Lokaal B

Die lesinglokaal is kamer E354 in die Ingenieursgebou. Hierdie lesinglokaal dateer uit die sewentigerjare en kan eerder as 'n klaskamer beskryf word. Dit is relatief klein. Dit is aan die noordelike (agterkant) van die gebou en langs die nuwe gemoderniseerde gedeelte

geleë. Daar is drie blokke sitplekke in die lokaal met houtbanke en 81 terugslaanstoele met groen kunsleer oorgetrek. Voor in die klas is 'n breë houttoonbank waaragter die dosent staan. Daar is twee groen rolborde voor teen die muur. Daar is 'n truprojektor op 'n houttrollie en twee staanwaaiers voor in die klas. Onder die venster is 'n klein houttafeltjie. Links in die hoek¹²⁰ is 'n uitrolskerm waarop die PowerPoint-skyfies via 'n elektroniese projektor teen die dak vanaf die dosent se skootrekenaar vertoon kan word. Die lokaal het goeie akoestiek en die dosent is duidelik hoorbaar. 'n Foto van die lokaal word aangeheg as bylae Q.

5.2.2.2 Dosent B

Dosent B is 'n senior dosent in sy department. Hy is 'n kenner in sy vakgebied en veral in hoogspanning, die onderwerp van die lesing. Hy beskik oor baie praktiese ervaring in die veld. Hy was betrokke by die oprigting van die hoogspanningslaboratorium by die US, die beste in sy soort in Suid-Afrika. Uit my gesprekke met die gebruikers is dit duidelik dat hulle van hom hou en baie respek het vir sy kennis. 'n Gebruiker merk as volg op: “Jeez he knows his stuff. He is able to put real world situations in front of us.”

Die dosent is 'n Afrikaans-eerstetaalspreker, maar hy praat goed Engels. Hy erken: “Ek dink in Engels en vertaal na Afrikaans.” Hy praat met 'n Afrikaanse aksent en praat nie foutloos nie, maar hy kommunikeer steeds duidelik. 'n Gebruiker bevestig dit. “Ek kom nie eers agter as die dosent taalfoute maak nie.” Hy dra kennis baie goed in sowel Afrikaans as Engels oor. Die dosent is 'n besonder vinnige spreker. Hy erken dit en kry dikwels in studenteterugvoer kommentaar hieroor. Dit word ook bevestig deur die tolke en die gebruikers. Hy praat nie altyd vlot nie, val homself in die rede en herhaal dele van sy teks.¹²¹ Hy sê ook dikwels “uhm”, byvoorbeeld: “Jy kan nie sê hierdie gaping uhm, gaan, uhm, altyd oorvonk by tien ...” Hy gebruik 'n spesifieke stelwyse wat eie is aan sy vakgebied. Hy sal byvoorbeeld na 'n isolator verwys as 'n “meganisme” en dan net daarna ook na besoedeling verwys as 'n “meganisme”. In sy onderhoud met my gee hy toe dat sy produk nie perfek is nie en dat hy hom nie altyd korrek uitdruk nie. Die dosent het 'n baie spesifieke klasgeestyl. Hy kom ernstig voor, maar gebruik tog baie humor in sy aanbieding op 'n tong-in-die-kies-manier. 'n Gebruiker bevestig dat hy baie respek het vir die dosent, omdat hy hom ken en gewoon geraak het aan sy manier van klasgee en

¹²⁰ Hierdie posisie word vanuit die perspektief van die student gegee.

¹²¹ Tolkteoriebronne verwys soms hierna in Engels as “false stops and starts”.

aan sy humorsin. “I can tell when he’s making a joke. I also feel sometimes he’s not joking. Sometimes you feel like I don’t know ... you don’t wanna disappoint him. I find that especially with Prof, I don’t want to dissappoint him.”

Die dosent het ’n goeie kennis van die korrekte Afrikaanse vakterme. Soms onderbreek hy die lesing om die Afrikaanse term vir die klas te gee. Hy was betrokke by die opstel van Afrikaans/Engels woordelyste van die vakterminologie. Hy meen dat daar Afrikaanse ekwivalente vir alle Engelse terme in Energiestelsels bestaan en dat die Afrikaanse terme in sekere gevalle selfs meer beskrywend as die Engelse terme is. Hy noem die Afrikaanse term “hersluiter” vir die Engelse term “auto-recloser” as voorbeeld: “Ons het briljante Afrikaanse terme vir sekere goeters. Formeel is die ingenieursbedryf egter Engels, hoewel kollegas en studente onderling Afrikaans met mekaar praat as hulle die vak bespreek.”

5.2.2.3 Gebruikers in lesing B

Die gebruikers in lesing B, Q en O, is albei vierdejaarstudente in Elektriese Ingenieurswese met Energiestelsels 424 as een van hulle hoofvakke. Hulle is gereelde gebruikers van die tolkdienst. Hulle is albei Engels-eerstetaalsprekers. Hulle is ernstig oor hulle studies en hou van die spesifieke vak. Dit is vir hulle belangrik om die vak goed te slaag. Albei het al ver gevorder in hulle studies en praat van die ingenieursbedryf as “our industry”. Hulle meen dat dit nasionaal en internasionaal in Engels bedryf word. Hulle het gekies om aan die US te studeer omdat die Universiteit se Ingenieursdepartement en die hoogspanningslaboratorium ’n goeie reputasie het. Hulle hou ook baie van die dosent, het baie respek vir hom en beskou hom as ’n kenner van sy vakgebied. Al twee gebruikers verstaan ’n mate van Afrikaans, maar sukkel om dit te praat. Hulle sou verkies dat die module in Engels aangebied word.

5.2.3 Lesing C

Lesing C is deel van die module Filosofie 242 (Godsdienstfilosofie) wat ’n verpligte tweedejaarmodule in die program BA Politieke Studies is. Die lesing vind in Engels plaas in navolging van die 2016-Taalbeleid.¹²² Dit is ’n semestervak in die tweede semester en

¹²² Die relevante tolkrooster dui die taalkombinasie aan as E+A+i wat beteken dat sowel Afrikaans as Engels in die klas gebruik word en dat daar tolking in die module is. Volgens die *US Jaarboek 2017* word Afrikaans sowel as Engels in die lesing gebruik. Nadat die 2016-Taalbeleid in Januarie 2017 egter in werking getree het,

behels die sistematiese bestudering van vrae wat verband hou met die filosofie van die godsdiens. Die temas in die module word in die *US Jaarboek 2017* gelys, en sluit 'n kritiese analise van verskillende bewyse vir die bestaan van God en die betekenis van godsdienstige taalgebruik in. Die lesing vind drie maal per week in kamer 2002 in die Wilcocks-gebou plaas. Die lesing wat verfilm is, het plaasgevind om 8:00 op Vrydag, 25 Augustus 2017.

5.2.3.1 Lokaal C

Kamer 1012 in die Wilcocks-gebou staan ook as die Noordsaal bekend. Dit is aan die kant van die Wilcocks-gebou geleë en is relatief nuut. Die lokaal loop effens afdraend in die rigting van die dosent se posisie en bestaan uit twee blokke houtbanke en 280 gestoffeerde terugslaanstoele. Voor in die klas is 'n houttoonbank met 'n tafelrekenaar, 'n staanmikrofoon en 'n dokumentkamera. Daar is ook 'n los radiosender met 'n herlaaibare battery en 'n lapelmikrofoon vir die dosent. Die PowerPoint-skyfies word vanaf die rekenaar deur middel van twee elektroniese projektors teen die dak op twee beelde teen die muur vertoon. 'n Foto van die lokaal word aangeheg as bylae R.

5.2.3.2 Dosent C

Dosent C het die titel Uitgelese Professor. Hy is 'n deurwinterde akademikus en het 'n lang loopbaan as dosent. Hy word erken as 'n gesaghebbende skrywer en kenner van sy vakgebied. Hy het uitgebreide kennis van filosofiese tekste en van antieke tale. Hy is 'n Afrikaans-eerstetaalspreker, maar praat dikwels Engels. Hy is gemaklik daarmee om in Engels te doseer. "As ek 'n woord nie weet nie, vra ek dit sommer vir 'n student." Hy praat hard en vinnig. Sy kennis en ervaring in sy veld beïnvloed sy woordeskat en stelwyse. Hy sal praat van 'n "akte" in plaas van 'n "daad" of van "religieuse" in plaas van "godsdienstige". Hy gebruik ook tegniese of vakterme soos "god talk", "truth status" en "knowledge claims".

Hy meen dat dit belangrik is om in formele styl te doseer omdat hy wil hê dat sy studente in staat moet wees om relatief komplekse filosofiese tekste te lees. Hy gebruik ook dikwels Latynse terme in sy lesing en wil hê dat sy studente die verskil tussen *a priori* en *a posteriori* moet ken: "Jy weet niks van filosofie as jy nie daai onderskeiding kan maak

moes hierdie module ooreenkomstig paragraaf 7.4.1.4. hanteer word. Hierdie paragraaf bepaal dat alle inhoud in Engels aangebied moet word en dat beklemtoning van belangrike inhoud in Afrikaans moet plaasvind.

nie. Dit is fundamenteel tot Kant se denke en dit is eenvoudig deel van die filosofiese glossarium ... as jy wil.” Korrekte taalgebruik en gebruik van vakterme is vir hom belangrik. Hy sal sy studente byvoorbeeld daarop attent maak dat die term “criterion” die enkelvoudsvorm en “criteria” die meervoudsvorm is.

Hy haal graag uit die Bybel aan. Hy het ’n byna oratoriese doseerstyl en klink soos ’n predikant of ’n politikus wat ’n rede lewer. Hy praat geartikuleerd en indringend en hy leef hom in sy vakgebied in. Tydens sulke oomblikke maak hy van armbewegings gebruik. ’n Gebruiker sê oor die dosent se doseerstyl: “Die dosent se styl dra by tot die verstaan van die werk. Hy plaas klem op verskillende dele en hy gebruik baie sy hande as hy praat.”

Dosent C gebruik dikwels ’n opstapeling van woorde soos “cognitive meaningful statements” of “publicly accessible empirical observations”. Hieroor sê hy: “Elkeen van daardie kwalifikasies is belangrik.” Hy praat met ’n gebroke ritme en sê gereeld “uhm”. Hy onderbreek dikwels sy gedagtegang met sydelingse verwysings.

5.2.3.3 Gebruikers in lesing C

Die twee gebruikers in lesing C, L en S, is gereelde gebruikers van die tolkdienst. Hulle is albei Afrikaans-eerstetaalsprekers en voel ernstig oor Afrikaans as taal en oor onderrig in Afrikaans. Gebruiker S sê hieroor: “Om in Engels onderrig te word, vat baie van my akademie weg.” Die twee gebruikers gebruik saam die tolking in drie van hulle tweedejaarsmodules. In hierdie module is hulle die enigste gebruikers. Hulle sit altyd saam en as hulle hulle eie oorfone vergeet, gebruik hulle elkeen een oorfoontjie van ’n stel sponsoorfone (“fluffies”). Hulle deel ook die ontvanger.

Gebruiker L is ernstig oor sy studies en kom voor as ’n sterk student. Hy hou van die vak en die veld en het ’n natuurlike belangstelling daarin. Hy hou van die taal van filosofie, die terminologie daarvan, die Latynse of Griekse verwysings en die sydelingse opmerkings en verduidelikings deur die dosent. Hy let oënskynlik baie noukeurig op in klasse. Dit word deur homself en die dosent bevestig. Hy vra dikwels vrae in die klas en neem aan besprekings deel. Hy het die vrymoedigheid om die toerusting te gaan haal by die tolke al is hy by geleentheid die enigste gebruiker in die klas. Hoewel hy en gebruiker S verkies om in Afrikaans te studeer, sou hulle suksesvol in Engels kon studeer. Gebruiker L gee toe dat hoewel hy makliker in Afrikaans leer, hy in die klas eintlik direk na die dosent luister.

5.3 Die tolke

Altesaam vyf tolke het in die drie lesings van die hoofkorpus van die navorsing getolk en een tolk het geskadutolk.¹²³ Die tolke is almal tussen vier en sewe jaar as tolke by die US Tolkdiens werksaam. Nie een van die tolke beskik oor formele tolkakkreditasie van 'n formele vertaal- of tolkvereniging nie. Een van die ses tolke beskik oor formele tolkopleiding en die ander het, nadat hulle as tolke aangestel is, indiensopleiding gekry wat deur die tolkdienste en die universiteit se Departement Afrikaans en Nederlands aangebied is. Drie van die ses hou permanente aanstellings as senior tolke en drie as tolke.¹²⁴ Van die ses beskik vyf oor tersiêre kwalifikasies in taalverwante vakrigtings.

5.3.1 Tolke in lesing A

Sonja was tolk 1 in lesing A. Sy is sedert 2013 deel van die tolkspan en is in 2015 as permanente tolk in diens van die US aangestel. Sy is 'n senior tolk. Sy is 'n Afrikaans-eerstetaalspreker en verkies om in Afrikaans te tolk. Sy het 'n BA-graad met Geskiedenis en Afrikaans-Nederlands en 'n hoërondewysdiploma. Sy het vier jaar ervaring as onderwyseres. Sy het 'n nagraadse diploma en later 'n MPhil in Vertaling/Tolking aan die US verwerf. Sy het vroeër in haar loopbaan ervaring opgedoen van logistiek in die praktyk.

Marí was tolk 2 in lesing A. Sy het aan die begin van 2015 as tolk by die tolkdienste aangesluit. Sy was ten tyde van die navorsing as tolk op kontrakbasis aangestel, maar het daarna 'n permanente aanstelling gekry. Sy is 'n Afrikaans-eerstetaalspreker, maar is gemaklik in Engels en het nie 'n voorkeur tussen tolking in Afrikaans of in Engels nie. Sy het 'n BA-graad met Sielkunde en Geskiedenis, 'n hoërondewysdiploma en 'n lisensiaat in Spraak en Drama. Sy doen sedert 2007 op 'n *ad hoc*-basis vertaalwerk en proefleeswerk. Hoewel sy 'n lang loopbaan in bemarking en advertensiewese gehad het,

¹²³ Skadutolking verwys na die aktiwiteit waar 'n passiewe tolk in die lesing sit en die brontekste “in haar gedagtes saamtolk”. Dit word gedoen om tolke blootstelling aan die vak en die konteks te gee. Tolke in die huidige studiekonteks gebruik egter ook hierdie term as hulle verwys na die geval waar die dosent teksgedeeltes direk uit 'n handboek aanhaal of daaruit lees en die tolk dit in dieselfde taal aan die gebruikers herhaal. In tolkstudies verwys hierdie term na die geval waar die tolk, gewoonlik in opleidingsessies, die spreker se uiting woord vir woord hardop herhaal.

¹²⁴ Tolke is aanvanklik aangestel as senior tolk, tolk of junior tolk. Die posbeskrywing “junior tolke” word nie meer gebruik nie.

nasionaal sowel as internasionaal, het sy nie enige blootstelling gehad aan logistiek as veld nie.

5.3.2 Tolke in lesing B

Carine het in Julie 2013 begin tolk en is tans 'n senior tolk. Sy is 'n Afrikaans-eerstetaalspreker en verkies om in Afrikaans te tolk. Sy het 'n BA-graad (Taal en Kultuur) en die Nagraadse diploma in Tegnologie vir Taalaanleer (NDTT) aan die US verwerf. Sy het lesing B alleen getolk, maar is deur Heidi as passiewe tolk¹²⁵ bygestaan.

Heidi het aan die begin van 2015 by die tolkdienst aangesluit en hou 'n permanente aanstelling as tolk. Sy is 'n Engels-eerstetaalspreker en is nie heeltemal gemaklik daarmee om in Afrikaans te tolk nie. Sy beskik oor 'n BA-graad met Engels en Duits en 'n nagraadse diploma in Vertaling (Unisa). Sy het 'n loopbaan van meer as 40 jaar in kommunikasiewese en werk reeds meer as dertig jaar as vryskutvertaler en -redigeerder.

5.3.3 Tolke in lesing C

Vivian was tolk 1 in lesing C. Sy is sedert 2015 deel van die US se tolkdienst en is 'n senior tolk. Sy is 'n Afrikaans-eerstetaalspreker en verkies om in Afrikaans te tolk, maar gee nie om om in Engels te tolk nie. Sy is 'n opgeleide onderwyser met twee jaar onderwyservaring. Sy het 'n honneursgraad in Politieke Wetenskap met Geskiedenis as hoofvak. Sy het Filosofie in haar eerste jaar op universiteit as vak gehad.

Margot was tolk 2 in lesing C. Sy is sedert 2015 deel van die US se tolkdienst en hou 'n permanente aanstelling as tolk. Sy is 'n Afrikaans-eerstetaalspreker maar kan Engels vlot en idiomaties praat en tolk graag in Engels. Sy het 'n BA-graad met Engels en Musiek, 'n hoërondwysdiploma en 'n honneursgraad in Opvoedkunde. Sy het meer as 20 jaar onderwyservaring.

¹²⁵ Die term “passiewe tolk” verwys na die tolk in die tolkpaar wat nie tydens die tolkbeurt tolk nie. Daar word van die passiewe tolk verwag om die aktiewe tolk by te staan. Hierdie aspek word verder in paragraaf 8.5.1 bespreek.

5.4 Objekte/ Artefakte

In die proses van opvoedkundige tolking is daar verskeie artefakte of objekte wat 'n rol speel en telkens met óf die tolke óf die dosent óf die gebruikers verband hou. Voorbeelde van artefakte wat met die dosent verband hou, is sy persoonlike skootrekenaar of die draagbare lapelmikrofoon met radiosender. Artefakte wat uitsluitlik met die tolke verband hou, is die tolkmikrofoon of die tolktas (Big Jim), maar ook hulle persoonlike artefakte soos terminologieboekies, selfone, penne en selfs hulle waterbottels. Artefakte of objekte wat met die gebruikers verband hou, is uitgedrukte studiemateriaal en tolktoerusting soos ontvangers en oorfone. Sommige artefakte hou met al drie hierdie groepe akteurs verband, soos die lokaal, die tegnologiese hulpmiddele in die lokaal en die PowerPoint-skyfies.

Sommige artefakte is sigbaar in die lokaal, soos die tolktoerusting of uitgedrukte terminologielyste, terwyl ander, soos die taalbeleid of die rooster, onsigbaar is. Aanlyn hulpmiddele of rekenaartoepassings is ook artefakte wat in die voorbereidingsproses en in die tolkproses deur tolke gebruik word maar wat eintlik onsigbaar is. Voorbeelde hiervan is Google Translate, PharosAanlyn en SUNLearn, die US se aanlyn leerportaal. My navorsing is verantwoordelik vir bykomende artefakte soos die navorsingsmikrofoon, kameras, monitors en die notaboekies waarin die tolke aantekeninge oor die lesing moet maak. Belangrike rolspelers wat nie as persone of objekte geklassifiseer kan word nie, maar wat belangrike rolspelers en akteurs in die netwerk van 'n getolkte lesing is, is die vak wat aangebied word, die taal van aanbieding (die brontaal) en die taal waarin getolk word (die doeltaal).

Die objekte en tegnologiese hulpmiddele wat tolke in hulle daaglikse werk en in die proses van tolking gebruik, word vervolgens beskryf. Die beskrywing begin met 'n tegniese skets van 'n belangrike rolspeler in die proses van tolking, naamlik die tolkrooster, kortweg die "rooster" genoem.

5.4.1 Die tolkrooster

Sedert tolking in klasse begin het, het die tolke daaglik 'n rooster per e-pos van hulle lynbestuurder ontvang waarin hulle tolkindeling vir die volgende dag uiteengesit is.¹²⁶ Van tolke word verwag om die verskillende kolomme in die rooster te bestudeer en dan na aanleiding daarvan vir die volgende dag se lesings voor te berei. Die rooster word aan die einde van elke werksdag vir die volgende dag uitgestuur.

Die proses wat met die rooster gevolg word, is kortliks die volgende: Aan die begin van elke semester gee die Direkteur¹²⁷ 'n lys van die modules wat uit hoofde van die taalbeleid¹²⁸ en fakulteite se taalimplementeringsplanne¹²⁹ getolk moet word. Die roosterspan “pak” dan die tolkrooster deur die modules op 'n Excel-sigblad te voltooi. Die rooster word nie elektronies opgestel nie. Die lokale en ander tersaaklike inligting word vanaf die US se webrooster en met behulp van die ankertolke¹³⁰ voltooi. Sedert die tweede semester van 2016 moes tolke daaglik terugvoer gee oor hulle lesings op 'n WhatsAppgroep genaamd Tolkrooster. Dit moes besonderhede bevat oor die aantal gebruikers en enige ander inligting wat vir die rooster ter sake was. Hierdie inligting is dan gebruik vir die indeling vir die volgende dag en om ontbrekende besonderhede op die rooster aan te vul. Dringende roosterveranderinge deur die dag is per WhatsApp, eers op Tolkkantoor en later op Tolkrooster aangekondig. Wanneer die rooster veranderinge ondergaan nadat dit uitgestuur is, word 'n opvolgrooster uitgestuur.

Die rooster het sedert die begin van die tolkdienste verskeie aanpassings ondergaan. Die tolkrooster van 19 tot 23 September 2016 word hierby as bylae S aangeheg.¹³¹ Hieruit kan gesien word dat tolke normaalweg as tolk 1 en 2 in die kolom regs van die kolom vir die lokaal aangedui word. 'n Derde tolkkolom word gebruik vir die plasing van 'n skadutolk. Dit het beteken dat daardie tolk die lesing moes bywoon om te skadutolk. Hierdie kolom is in 2018 verwyder. Daar is 'n derde kolom, genaamd “subkolom”,

¹²⁶ Sedert die begin van 2017 word hierdie taak deur die roosterspan waargeneem. Die roosterspan bestaan uit twee tolke onder leiding van die hoof van die tolkdienste.

¹²⁷ Die Direkteur: Onderrig en Leerverryking.

¹²⁸ Tydens die verfilming van lesing A en B het die 2014-Taalbeleid gegeld. Die 2016-Taalbeleid het in Januarie 2017 in werking getree en was tydens die verfilming van lesing C die geldende taalbeleid.

¹²⁹ Die taalimplementeringskomitee in elke fakulteit is verantwoordelik daarvoor om 'n taalimplementeringsplan vir die betrokke fakulteit op te stel.

¹³⁰ Ankertolke is sedert 2017 in die rooster regs van die subkolom vir elke module aangedui. 'n Ankertolk word vir elke module ingedeel na aanleiding van die indeling van die ankertolkportefeulje.

¹³¹ Name van dosente en tolke is verwyder om anonimiteit te behou.

ingevoeg. In hierdie kolom word 'n plaasvervanger ingedeel wat vir een van die ander tolke moet instaan in die geval van sy/haar afwesigheid. Die verskillende fakulteite word in verskillende kleure aangedui.

Die verskillende dae op die rooster word sedert 2018 met 'n swart gleuf geskei en die verskillende tydgleuwe met 'n wit gleuf. Dit word gedoen om die leesbaarheid van die rooster te vergemaklik. Die rooster maak sedert 2018 van die sogenaamde robotkleure gebruik om modules aan te dui waar gebruikers opgehou het om tolking te gebruik. Geel modules beteken dat daar vir een module geen gebruikers was nie en oranje modules beteken dat daar in twee opeenvolgende periodes geen gebruikers was nie. Modules wat weggeval het omdat daar geen gebruikers in daardie modules is nie, word in grys aangedui en is "versteek"¹³² in die rooster. Onder die rooster is daar twee "oortjies" waar niebeskikbaarheid van tolke sowel as afwesighede op die dag ingevoeg word. Sedert 2018 word die rooster so gestoor dat dit op die eerste toepaslike ry oopmaak. Dit is tolke se verantwoordelikheid om die rooster deeglik te bestudeer wanneer hulle dit daaglik per e-pos ontvang.

Die rooster en die tolke se verpligtinge wat daarop aangedui word, is tolke se eerste prioriteit. Die rooster word opgestel op grond van die beskikbaarheid van tolke. Spesifieke tolkvoorkeure en -ervaring word wel in ag geneem, maar daar is nie 'n beleid dat tolke in sekere vakke of vakgebiede moet spesialiseer of konsekwent in sekere modules moet tolk nie.¹³³ Daar word dus van tolke verwag om, wanneer die rooster dit vereis, in modules te gaan tolk waarin hulle nie noodwendig ervaring het nie. Daar word in sulke gevalle van hulle verwag om uit beskikbare materiaal vir die lesing voor te berei.

Daar bestaan 'n verskeidenheid bronne waaruit tolke kan voorberei. Hierdie bronne word hieronder bespreek.

¹³² "Versteek" is die Afrikaanse vertaling vir die Engelse term "hidden".

¹³³ Die enigste uitsondering is die Regsfakulteit wat vereis dat hulle tolke oor 'n erkende regs kwalifikasies moet beskik. Dit het tot gevolg dat dieselfde tolke konsekwent hier tolk.

5.4.2 Voorbereidingsmateriaal

5.4.2.1 Terminologielyste

Aan die begin van elke akademiese jaar samel die tolkdiens voorbereidingsmateriaal (in sigkopie- en elektroniese formaat) by dosente in. Die tolke werk dan saam om terminologielyste vir elke module wat getolk moet word uit hierdie materiaal saam te stel. Die terminologielyste is in Excel en bevat telkens die term met die vertaalekwivalent (in Engels of Afrikaans) langsaan. Hierdie terminologielyste en elektroniese vakmateriaal word in die databasis van die tolkdiens gestoor. Die koördineerder van die portefeulje Voorbereidingsmateriaal en Terminologie-ontwikkeling is daarvoor verantwoordelik om dit op Dropbox te laai, waar dit onder die hofie “Voorbereidingsmateriaal” in ’n elektroniese lêer volgens fakulteit gestoor word. Daar is 170 terminologielyste waarvan elk gemiddeld 200 terme met vertalings bevat.¹³⁴

Tolke moet op grond van die lesings waar hulle tolk terminologielyste op Google Drive byhou. Hierdie inisiatief het in die tweede semester van 2016 begin. Die lyste staan as die LIVE-terminologielyste (kortweg die LIVE-lyste) bekend. Die terminologielyste op Dropbox word van tyd tot tyd deur die LIVE-lyste aangevul. Daar is twee “oortjies” op die LIVE-lyste. Op die eerste oortjie word woordelyste volgens datums bygehou en op die tweede oortjie teken tolke aan tot waar die dosent gevorder het. Sedert 2019 is die toepassing aansienlik verbeter. Aparte oortjies is vir elke week vir elke module geskep. Tolke kan só sien watter inhoud en terminologie in watter week tydens die lesing gebruik is. Daar is ook ’n aparte spasie genaamd “Waar trek ons” waar tolke kan aandui tot waar die dosent in die laaste lesing gevorder het. Die inligting op die LIVE-lyste kan tans deur middel van ’n spesifieke formule in die terminologielyste ingetrek en elektronies daarmee gesinkroniseer word. Tolke het toegang tot Wi-Fi nodig om op Google Drive aan hulle LIVE-lyste te werk.

5.4.2.2 Dropbox

Dropbox is ’n aanlyn stoorruimte waar belangrike dokumente en veral voorbereidingsmateriaal sedert vroeg in die bestaan van die tolkdiens gestoor word. Die

¹³⁴ Hierdie syfer is in Junie 2016 deur die koördineerder van die portefeulje verskaf. Tans – in 2019 – is daar 173 lyste op die databasis van die tolkdiens.

voordeel wat Dropbox bied, is dat verskeie tolke tegelyk aanlyn aan die dokumente wat daar gestoor word, kan werk en hul werk onderling kan deel. Om die toepaslike lêer op Dropbox oop te maak, moet tolke aanteken deur middel van 'n gebruikersnaam en wagwoord. Die gebruikersnaam en wagwoord word van tyd tot tyd deur die tolkkoördineerder in samewerking met die portefeuljekoördineerder verander en aan tolke op hulle WhatsApp-groep Tolkkantoor gekommunikeer. Die wagwoord neem jou na 'n kieslys op Dropbox. Vandaar moet jy navigeer na “Voorbereiding”, dan na “Vakspesifieke materiaal en termlyste”, dan na die “Fakulteit” en dan na die “Module”. Beskikbare voorbereidingsmateriaal word hier gestoor.¹³⁵

Teen die einde van 2018 was die beskikbare ruimte op Dropbox vol. Bogenoemde portefeulje het toe begin om terminologielyste en voorbereidingsmateriaal op Onedrive op die tolkdienst se Sharepoint¹³⁶ te laai. Dit bied heelwat meer spasie as Dropbox.

5.4.2.3 SUNLearn

SUNLearn is die Universiteit Stellenbosch se aanlyn leerportaal. Tolke het eers sedert die middel van 2015 toegang tot SUNLearn gekry. Die relevante koördineerder¹³⁷ is verantwoordelik daarvoor om te reël dat die tolke toegang kry tot die modules wat hulle tolk. Sy kry die lys by die roosterspan. Die tolke moet telkens deur 'n gebruikersnaam en wagwoord op SUNLearn op die US se webwerf aanteken. Die gebruikersnaam en wagwoord verander van tyd tot tyd en word per e-pos of WhatsApp aan die tolke gekommunikeer.

Op die sigblad van elke module verskyn die dokumente of items wat deur die dosent of 'n ander verantwoordelike persoon daarop gelaai is. Nie al die dokumente kan oopgemaak word nie. Die relevante gedeelte op SUNLearn is telkens deur 'n dosent aktief gemaak. Vir die student en tolke het dit dan in helderblou vertoon. Tolke het dus nie toegang gehad tot enige dokument of item wat nie aktief gemaak is en in helderblou vertoon het nie. Daardie dele is op die sigblad versteek. Sedert 2019 kan tolke as dosente op SUNLearn aanteken en so toegang verkry tot al die materiaal wat daarop gelaai is.

¹³⁵ Die navigeerroete op Dropbox is < Ander algemene inligting vir personeel > < Ander > < Prosedures en alles wat jy wil weet >.

¹³⁶ Sharepoint is 'n webgebaseerde samewerkingsplatform en is beskikbaar vir die tolkdienst as deel van die universiteit se rekenaartoeappings.

¹³⁷ Die koördineerder van die portefeulje: Voorbereidingsmateriaal en terminologie-ontwikkeling.

5.4.2.4 Terminologieboekies

Terminologieboekies is belangrike akteurs in die tolkproses en 'n baie waardevolle en persoonlike hulpmiddel vir elke tolk. Elke tolk gebruik 'n unieke terminologieboekie wat sy op haar unieke manier byhou en organiseer. Tolke skryf terme daarin neer tydens hulle voorbereiding. Hulle gebruik dit ook tydens die tolkproses om terme daarin te soek of nuwe terme of vertalings daarin neer te skryf. Hulle skryf dikwels ook tydens die tolkproses vir hulle tolkmaats vertaalekwivalente daarin neer. Sommige tolke het meer as een boekie en hou elke boekie volgens 'n spesifieke stelsel by. Terwyl sommige tolke 'n streng formaat handhaaf, skryf ander tolke lukraak terme daarin neer soos hulle dit teëkom, soms met vertalings, soms daarsonder.

5.4.3 Elektroniese artefakte

5.4.3.1 Tablette en slimfone

Tydens die tolkproses kan tolke verskillende funksies en toepassings op hulle elektroniese toestelle soos tablette of slimfone gebruik. Hulle kan byvoorbeeld die presensielyste direk op Google Drive invul en hulle kan Dropbox of SUNLearn oopmaak en die voorbereidingsmateriaal voor hulle oophou. Sommige tolke het slimfone sowel as tablette voor hulle oop en wissel in die tolkproses tussen die toestelle en tussen verskillende toepassings. Ander toepassings wat tolke op hulle slimfone of tablette gebruik, is Google Translate, PharosAanlyn¹³⁸ en Read Scripture vir terminologie wat in die Bybel voorkom. Aanvanklik moes tolke hulle eie data gebruik. Nadat die Inetkey¹³⁹ in 2017 aktief gemaak is, kon tolke hulle elektroniese toestelle by die US se Informatietegnologieskantoor registreer en kosteloos van Maties Wi-Fi gebruik maak om toegang tot die Internet te kry. Tolke hanteer hulle selfone deurlopend voor die lesing en tydens die tolkproses. Dit is hulle plig om hul fone deurentyd dop te hou en te reageer wanneer hulle 'n opdrag kry of iets van hulle verlang word. Dit word as 'n noodsaaklike vaardigheid gesien dat tolke tydens die tolkproses verskillende take gelyktydig kan uitvoer. Selfone en WhatsApp-groepe soos Tolkkantoor en Tolkrooster speel hier 'n belangrike rol. Op Tolkkantoor word dringende aankondigings, versoeke vir hulp met

¹³⁸ Die meeste tolke het vanaf Maart 2017 van hierdie toepassing bewus geword toe die skakel vir hulle aangestuur is. Dit het gebeur toe tolke gratis toegang tot Wi-Fi gekry het.

¹³⁹ Die Inetkey is 'n vorm van elektroniese identifikasie waardeur studente en dosente toegang tot die Internet kan kry.

toerusting of ander administratiewe reëlins gekommunikeer. Tolke moet ook aan die begin van elke lesing 'n kanaal op hierdie groep reserveer. Op Tolkrooster word roosterreëlins gekommunikeer en terugvoer deur tolke gegee oor aspekte wat relevant is vir die rooster. Afgesien van hierdie WhatsApp-groepe is daar vir sommige modules ook WhatsApp-groepe gestig vir die verskillende tolke wat die module tolk. Op hierdie groep kommunikeer tolke aspekte van belang in die module aan hulle kollegas. Wanneer daar sydelingse prosesse aan die gang is, soos assessering of opnames, word reëlins en uitkomst hieroor in bykomende WhatsApp-groepe aan kollegas gekommunikeer.

Dit is verpligtend vir tolke om 'n Gmail-rekening te hê en op Google Drive tussen die verskillende dokumente en toepassings te navigeer. Google Drive is nie versoenbaar met Internet Explorer nie, maar slegs met Google Chrome en Firefox. Tolke moet vir elke lesing presensie daarop aanteken op die sigblaaie wat vir die verskillende modules daarop gestoor word. Sedert 2017 moet elke tolk daagliks die klasverslag op Drive voltooi. Die klasverslag is 'n elektroniese sigblad waarop elke tolk se daaglikse modules aangedui word. Die tolk moet in die toepaslike blokkies aandui hoeveel gebruikers daar op die betrokke dag was. Indien die tolking nie plaasgevind het nie, moet die tolk 'n rede daarvoor op 'n kieslysie merk. 'n Skermgreep van 'n klasverslag word aangeheg as bylae V. Tolke doen ook die eweknie-beoordeling op Google Drive. Hierdie proses is tussen 2017 en 2018 elektronies gedoen en word verder in paragraaf 6.1.1.4 bespreek.




5.4.3.2 Tolktoerusting

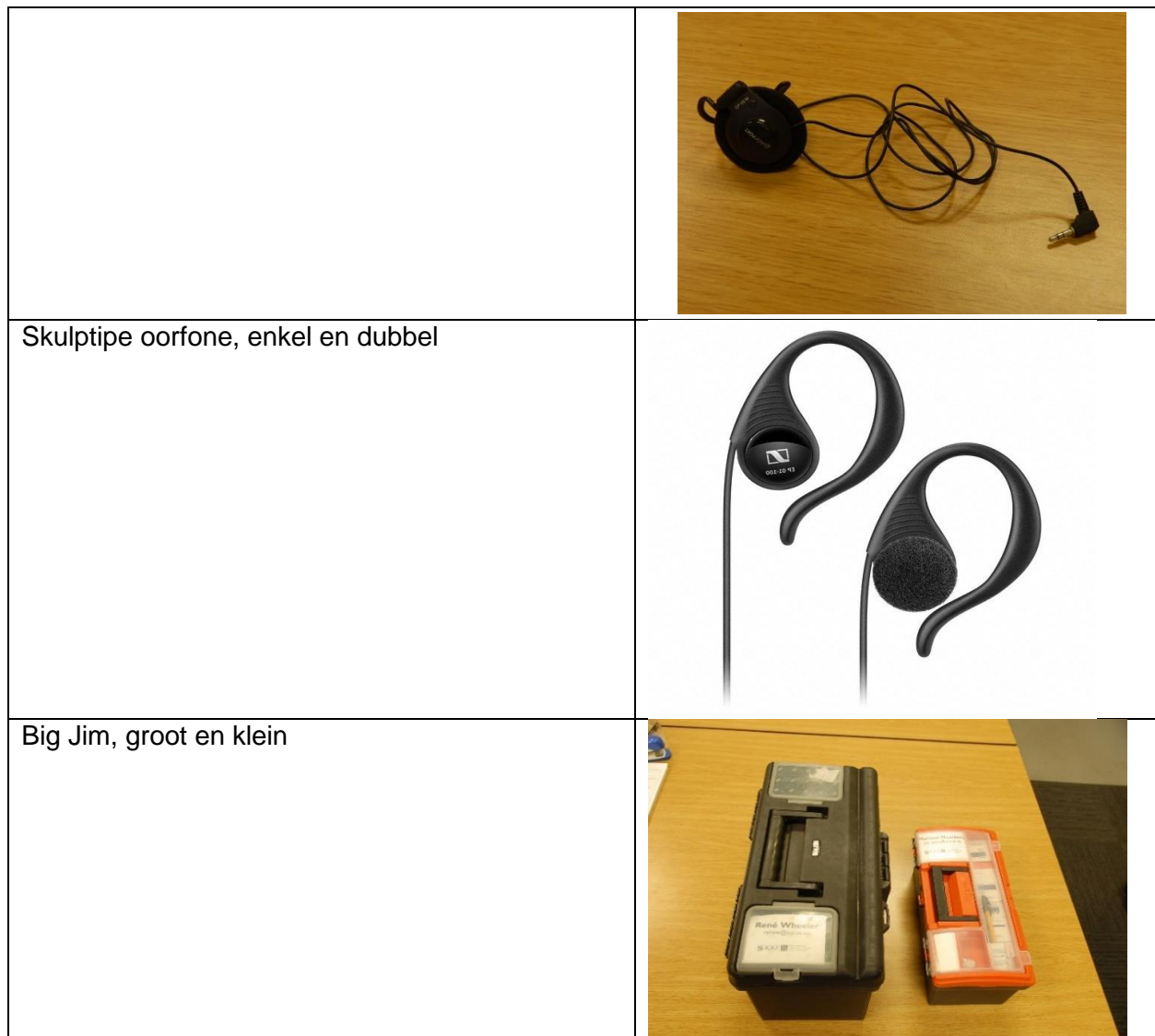
Die mees sigbare objekte wat met tolke geassosieer word, is die tolktoerusting. Die tolke dra die toerusting daagliks tussen lesings van klas tot klas. Die tasse wat tolke gebruik, verskil. Sommige tolke dra hulle toerusting in klein gereedskapshouers van plastiek.¹⁴⁰ Toerusting word egter meestal in 'n groot plastiekgereedskapshouer¹⁴¹ gedra. Die tolktas staan ook as Big Jim bekend. (Sien 'n foto hiervan in figuur 5.2). Tolke pak daagliks ook gedrukte dosentvorme (sien bylae T) en presensielyste (sien bylae U), plastiese sakkies vir die oorfone, alkoholdeppers om die toerusting mee skoon te maak en 'n pak pamflette, die sogenaamde "Infographics" in die tolktas. Die tolktoerusting bestaan uit die volgende komponente:

¹⁴⁰ Die afmetings van die klein Big Jim is 30 cm x 12 cm x 10 cm.

¹⁴¹ Die afmetings van die groot Big Jim is 48 cm x 20 cm x 18 cm. Die groot Big Jim weeg 2,05 kilogram.

<p>Die Sennheiser koordlose handmikrofoon met sender en herlaaibare battery.</p> <p>Ses kanale.</p> <p>Ontwerp om ongewenste geraas in die agtergrond uit te skakel.</p> <p>Die verligte vertoonspasie dui die geselekteerde kanaal, batterystatus en seinkwaliteit aan.</p> <p>Na gebruik word die mikrofoon in 'n vinnige laai-eenheid geplaas waar dit herlaai vir verdere gebruik.</p>	
<p>Die BA2015 herlaaibare battery.</p> <p>Agt ure batterylewe.</p> <p>Dit pas in 'n kompartement in die mikrofoon.</p> <p>Dit het 'n sensor wat die status van die battery aandui.</p>	
<p>Herlaai-eenheid</p> <p>Kan twee batterye gelyktydig herlaai.</p>	
<p>Herlaaikis</p> <p>Toerusting word in herlaaikis geplaas wat 20 ontvangers kan huisves.</p> <p>Dit dien tegelyk as stoorruimte en as herlaaistase.</p>	

<p>Koordlose toestel wat ontvanger en oorfone integreer.</p> <p>Ses kanale.</p> <p>Agt uur batterylewe.</p> <p>Outomatiese deaktivering wanneer dit afgehaal word, met gevolglike besparing van batterylewe.</p> <p>Hoef nie ná gebruik afgeskakel te word nie.</p> <p>Volume kan individueel deur roterende kontroleknop op die ontvanger verander of gestel word sonder dat toestel afgehaal word.</p> <p>Volume, batterystatus, ontvangskwaliteit en kanaal word op 'n LC-venster vertoon.</p> <p>Kanale kan maklik verander word deur die middelknoppie te druk.</p> <p>Ontvangsradius is 100 m buitenshuis en 50 m binnenshuis.</p>	
<p>Herlaaibare ontvanger.</p> <p>“Bodypack”-ontvanger met ses kanale.</p> <p>Oorfone word hieraan gekoppel.</p> <p>Alle verstellings word in 'n venstertjie wat van agter belig word, vertoon.</p> <p>Wanneer die oorfone uitgehaal word, skakel die ontvanger outomaties af om batterylewe te bespaar.</p> <p>Sestien uur batterylewe.</p> <p>Dit word daagliks teruggepak in die herlaaibokse in die tolkstoor waar dit vir die volgende dag se gebruik herlaai.</p>	
<p>Oorfone: Enkel en dubbel</p> <p>Liggewig binneoorfoontjies, aanknuptipe, enkel- of dubbelloorontwerp.</p> <p>Pas oor gemaklik.</p> <p>Die dubbelloorfone is stereo en bied uitstekende stemherkenning (“speech intelligibility”).</p> <p>Die enkelloorfoon het mono-klank en die gebruiker bly bewus van eksterne geluide.</p> <p>Oorfone kom in twee tipes: met sponsies of skulpvorming om om die oor te pas.</p>	



Figuur 5.2: Tolktoerusting

5.5 Slotopmerkings en oorgang na volgende hoofstuk

Binne die netwerke in die studiekonteks werk die akteurs/aktante wat in hierdie hoofstuk bekendgestel is in 'n komplekse wisselwerking saam in die prosesse van opvoedkundige tolking. Die volgende hoofstuk word gewy aan die beantwoording van die tweede navorsingsvraag naamlik: *Hoe verloop die proses van 'n getolkte lesing?* Die tolkprosesse in die drie lesings van die hoofkorpus, lesings A, B en C, word beskryf en daar word ook kortliks verwys na administratiewe prosesse in die tolkdienste wat in sekere gevalle gelyklopend met die tolkprosesse plaasvind. Alhoewel daar in die beskrywing van die tolkprosesse telkens na die brontekste en die doeltekste verwys word,

is die fokus op vertaalkeuses en nie om 'n vergelykende analise te doen nie, maar eerder om die rol van die teks as akteur in interaksie met die ander akteurs te verstaan. Die vertaalkeuses gee insig in die aard van die tolke as akteurs en oor die faktore of akteurs wat die bron van aksie is. Agorni (2007:125) verwys in hierdie verband na Tymoczko se opdrag aan navorsers om die verskille tussen bron- en doeluiting en tolke se unieke vertaalkeuses en strategieë te ondersoek en om in die prosesse wat buite die vertaling lê, te soek na alles wat aandadig is aan goeie of swak vertaalkeuses. So 'n benadering strook met die beginsels van ANT wat leer dat optrede die resultaat van netwerkformasie van menslike sowel as niemenslike akteurs is en dat die vertaler of die tolk nie in die vertaal/tolkproses as uitsluitlike nodus van aksie optree nie.

Hoofstuk 6

Die produksieproses van 'n getolkte lesing

6.1 Inleiding

In hierdie studie word daar in terme van die akteurnetwerkteorie gefokus op die akteurs in die *proses* van die totstandkoming (of vervaardiging) van 'n getolkte lesing. Die huidige studie kwalifiseer as 'n prosesstudie omdat die tolkproses die basiese eenheid van die ondersoek uitmaak. Wanneer 'n proses deur middel van 'n etnografiese strategie bestudeer word, kan insig verkry word in die wyse waarop sosiale akteurs (mense en objekte) hulleself organiseer in hulle sosiale konteks, hoe hulle sin maak uit hulle omstandighede, wat hulle beleef in die proses en hoe hulle in interaksie met ander akteurs optree. 'n Onderzoek met 'n refleksiewe¹⁴² fokus kan toon hoe elke handeling deur faktore in die konteks bepaal word en hoe die handeling wederkerig die daaropvolgende handeling bepaal en die konteks vorm. Die navorser kan sien watter strategieë tolke in die proses van tolking gebruik, hoe tolke betekenis onderhandel en wat die konflikte is wat in die tolkproses bestaan.

'n Interpretivistiese epistemologie impliseer dat die verskillende prosesse in die onderhawige studie, ook die navorsingsproses, aspekte van interpretasie en persoonlike siening behels. Hoe akteurs, ook die navorser, hulle realiteit ervaar, speel 'n sentrale rol in hulle prosesse van betekenisgeving. Dit strook met die doel van ANT, naamlik om die akteurs dop te hou en by hulle te leer; nie net wát en hóekom hulle iets doen nie, maar ook hóé hulle dit doen.¹⁴³ Dit impliseer noodwendig interpretasie. Mote (in Cressman, 2009:1) meen dat die ANT-onderzoeker meer moet doen as om verbindings na te spoor en te beskryf. Sy, of hy, moet ook die aard van die verbindings beskryf en die netwerk en prosesse van netwerkformasie ("networking") evalueer, naamlik hoe sterk of duursaam dit is. In hierdie opsig het

¹⁴² Refleksiwiteit hou verband met simboliese interaksionisme en met etnometodologie as metateoretiese oriëntasie binne 'n etnografiese studie. Dit is ook inherent aan die akteurnetwerkteorie (sien figuur 4.1).

¹⁴³ Jensen (2020:76) verduidelik dat dit geïmpliseer word in die nou verband tussen ANT en etnometodologie.

evaluerende opmerkings 'n rol te speel in 'n ANT ondersoek. Sulke opmerkings word nie gemaak om norme vir optrede voor te stel of om toekomstige uitkomst op grond daarvan te voorspel nie, maar om dit wat in die werklikheid van die situasie gebeur, in besonderhede te vertel. Die opmerkings wat deur die akteurs, ook myself, in die beskrywing van die data oor aspekte van akteurs se optrede gemaak word, moet in hierdie lig gesien word. Dit word nie gemaak om aspekte oor die kwaliteit van die tolkprodukt of van die lesing uit te lig nie, maar om die werklikheid te skets en uiteindelik die rol daarvan in die duursaamheid van die netwerkformasie in die konteks van opvoedkundige tolking te verstaan.

Die beskrywing in hierdie hoofstuk word saamgestel uit my veldwaarnemings tydens die verfilming van die lesings van die hoofkorpus, waarnemings uit die videomateriaal, bestudering van die transkripsies van die dosent se lesing (bronteks) en die getolkte teks (doeltekst)¹⁴⁴, sowel as uit onderhouds met die dosente, tolke en gebruikers. Die beskrywing word in sekere gevalle aangevul met vertellings deur die dosente en tolke. Hierdie vertellings word in kursief weergegee en die woorde van die spreker word telkens *verbatim* in die teks behou. Die voorbereidingsproses en die tolkproses tydens elk van die drie lesings (A, B en C) word afsonderlik beskryf. 'n Beskrywing van die tolke se vertaalkeuses word daarby ingesluit. Die bron en doeluiting word telkens in tabelvorm weergegee en die konvensie in tabel 4.1 word in die transkripsie gevolg. Die doel van die beskrywing van vertaalkeuses is om aspekte van die tolk(vertaal)proses te illustreer. Die beskrywing werp lig op die faktore wat 'n rol speel in die vervaardiging van die doeltekst, en illustreer die rol wat die teks self in interaksie met die ander akteurs (aktante) in die tolkproses speel.

6.1.1 Prosesse voor, tydens of ná die lesing

Uit die data was dit ooglopend dat die tolkproses nie net tolking behels nie, maar dat die tolke tydens die tolkproses binne die lesing dikwels deur prosesse in die breër netwerke buite die lesing gemobiliseer word. Voorbeelde hiervan is die verskillende prosesse wat tolke tydens hulle voorbereiding vir tolking in 'n lesing volg. Dit verwys ook na administratiewe prosesse soos assessering, die maak van opnames van getolkte lesings en na eweknie-beoordeling. Hierdie prosesse vind van tyd tot tyd

¹⁴⁴ Die terme “doeltekst”, “doeluiting” of “tolkprodukt” word afwisselend gebruik.

gelyklopend met die tolkproses plaas, maar is nie beperk tot die lesing self nie. In die netwerke van tolking binne die tolkdienst is hierdie prosesse deel van 'n komplekse netwerkformasie wat ver buite die lesing uitkring. Tydens die lesing self moet sekere administratiewe take gelyklopend met die tolkproses afgehandel word. Die fokus van hierdie beskrywing is op die tolkproses self. Eers word die prosesse wat verband hou met klaskameradministrasie, opnames en eweknie-beoordeling kortliks beskryf. Daarna volg 'n inleidende beskrywing van die voorbereidings- en die tolkproses. Die prosesse wat in lesing A, B en C gevolg is, word hierna in besonderhede beskryf.

6.1.1.1 Klaskameradministrasie

Vir die tolkdienst is dit belangrik om boek te hou van die lesings wat elke tolk en van die gebruikers wat in elke lesing die dienst gebruik. Tolke moet dus by elke lesing toesien dat die dosent die dosentvorm (bylae T) teken en dat 'n presensielys van die tolkgebruikers (bylae U) voltooi word. Normaalweg word die dosentvorm voor of ná die lesing geteken. Die tolk wat tweede tolk, voltooi gewoonlik die presensielys terwyl die eerste tolk tolk.

Die gebruik dat dosente 'n dosentvorm teken, het mettertyd in onbruik geraak. Teen die tweede semester van 2017 is die dosentvorms vervang met 'n klasverslag op Google Drive. Hierdie verslag bevat 'n bladsy per tolk vir elke dag met die besonderhede van die lesings waar die spesifieke tolk ingedeel is, daarop ingevoer. Die tolke moet vir elke lesing die aantal gebruikers invul of, indien die klas nie plaasgevind het nie, die toepaslike opsie op 'n kieslys merk, byvoorbeeld "geen klas" of "toets geskryf". ('n Skermgreep van 'n klasverslag word as bylae V aangeheg.)

Die presensielys word voltooi volgens die studentekaarte wat die gebruikers in ruil vir hulle toerusting by die tolke ingee. Aanvanklik het tolke presensie geneem op gedrukte presensievorms wat in die stoor afgehaal moes word. Daar was 'n presensievorm vir elke module waarop die name en studentennommers van die gebruikers in die spesifieke module verskyn. Daar was ook *blanco*-presensievorms in die stoor. Later is hierdie vorms elektronies op Google Drive gelaai en tolke kon dit op hulle elektroniese toestelle soos slimfone of tablette voltooi. Hulle kon dit ook doen ná die lesing op die rekenaars wat in die tolkstoer beskikbaar is.

Tolke moet voor en tydens die eerste paar minute van elke lesing heelwat take afhandel. Terwyl tolk 1 die lesing tolk, moet tolk 2 verskillende take bykans gelyktydig uitvoer. Wanneer 'n tolk alleen ingedeel is vir 'n lesing, moet sy self al hierdie prosesse uitvoer én op die tolking konsentreer. Die volgende vertelling deur Marí illustreer die praktiese realiteit van hierdie fase van die proses en beskryf die aantal objekte wat by die proses betrokke is en wat die tolk moet hanteer. In lesing A was die administratiewe take haar verantwoordelikheid.

Vertelling: Marí

Normaalweg behels die administratiewe take die volgende: Eers moet ek my lêer uithaal met my dosentvorm sodat die dosent dit kan teken voordat die lesing begin. Dan moet ek vir die gebruikers hulle toerusting uitdeel en sê op watter kanaal die tolking gaan plaasvind. Ek neem hulle studentekaarte in en orden dit in alfabetiese volgorde sodat ek die presensielys makliker en vinniger kan doen. Dan haal ek my presensielys uit en merk die studente se name daarop af. Dan moet ek my dik termboek met al my modules uithaal en hom by die regte plek oopmaak sodat ek nie tydens die lesing rond hoef te blaai nie. Dan haal ek die gedrukte termlys wat ek op Dropbox gekry het, uit en sit dit voor my neer, sowel as my skryfpapier. My skryfpapier moet tussen my en my medetolk lê sodat wat ek skryf maklik deur haar raakgesien kan word. My selfoon moet lê waar ek hom kan sien. Dan haal ek my pen en my pienk merkpen uit my pennesakkie uit en sit dit op die bank neer sodat dit binne bereik is, asook my botteltjie water met 'n afskroefdoppie. Intussen moet ek vir myself toerusting uithaal, my oorfoon in 'n ontvanger druk en in my oor sit. Ek maak seker dat my Big Jim buite raas- of skopafstand is. Wanneer die presensielys klaar afgemerk is, moet die studentekaarte in alfabetiese volgorde uitgepak word op 'n plek waar dit nie my medetolk gaan hinder nie en dit ook nie afgestamp gaan word en van die houtblad gaan afval nie. Ek volg 'n spesifieke patroon hiervoor. Sodra ek klaar is met presensie sit ek my lêer gewoonlik so sag ek kan op die grond neer.

Hierdie take is dikwels nie ál take wat die tolke tydens 'n lesing moet afhandel nie. Hoewel assesserings, opnames en eweknie-beoordeling nie deurlopend plaasvind nie, is dit uit die beskrywing in die volgende gedeelte duidelik dat dit 'n impak op die tolkproses het en bykomende prosesse behels waarby tolke dikwels direk betrokke is.

6.1.1.2 Assessering

Die assessering van elke tolk word in die assesseringsportefeulje gereël en onderling tussen die senior tolke van die portefeulje verdeel. Assessering is die belangrikste meganisme vir kwaliteitkontrolle in die tolkdienste. Wanneer die assesser by die lesing opdaag, ontvang hy/sy 'n ontvanger en oorfone en vra die tolke of daar omstandighede is wat die lesing besonder uitdagend maak en of hulle enige ander aspek onder die assesser se aandag wil bring. Die assesser neem dan in die lokaal plaas en luister na die tolking. Die assesseringsrooster word aangeheg as bylae W.¹⁴⁵ Nadat al die assesserings afgehandel is, word die uitslag daarvan per e-pos aan elke tolk gestuur. As 'n reël word elke tolk twee maal per semester geassesseer.

6.1.1.3 Opnames

Lede van die opnameportefeulje neem gewoonlik drie lesings per module aan die einde van elke semester op. Die tolke wat op dié dag tolk, is dikwels betrokke by die opnameproses en neem die betrokke toerusting saam met hulle tolktoerusting na die klas. Die dosent se ontvanger moet ingestel wees op die kanaal waarop die tolking plaasvind en moet aan die dosent oorhandig word. Die tolke moet seker maak dat die kanale reg ingestel is en dat die opnemer aangeskakel word as die lesing begin. Hulle moet deurgaans op die oorfone van die dosent en die tolk se ontvangers luister en seker maak dat die toerusting korrek opneem. Ná die lesing moet hulle op 'n WhatsApp-groep wat vir die doel geskep is, rapporteer of die opname suksesvol was of nie.

6.1.1.4 Eweknie-beoordeling

Eweknie-beoordeling (“buddy rating”) is in 2015 ingestel en het aanvanklik behels dat tolke hulle tolkmaats op skrif moes beoordeel en die papier dan in 'n kartondoos in die kantoor moes plaas. Sedert 2016 word die beoordeling elektronies gedoen, aanvanklik

¹⁴⁵ Foster en Cupido (2017:119 e.v.) bespreek die verskillende meganismes van assessering in die tolkdienste. Hulle verduidelik dat die rooster in sy huidige vorm geskoei is op SAVI (Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut) se akkrediteringsrooster. Hierdie konseprooster het sedert die aanvang van die tolkdienste aan die US verskeie aanpassings ondergaan, waarvan een van die belangrikste die byvoeging van kontekstuele faktore was. Hoewel hierdie faktore nie die tolk se punt beïnvloed nie, kan dit moontlike optrede en kwaliteit verduidelik. Die skrywers verwys na die tekortkominge in die sisteem. Volgens hulle hou hierdie tekortkominge 'n ernstige bedreiging in vir die kwaliteit van die tolking. Kwaliteit en assessering val buite die bestek van hierdie verhandeling.

op 'n elektroniese sigblad en sedert 2017 op Google Sheets op Google Drive. Tolke teken nou in die weeklange beoordelingsperiode tydens die lesing op Google Drive aan en vul die "Buddy rate"-templaar elektronies in. 'n Skermgreep van die beoordelingsigblad ("peer assessment tool") word aangeheg as bylae X. Die dokument is so opgestel dat dit relatief vinnig voltooi kan word. Tolke moet dit elke tweede week vir elke module wat hulle tolk, laat voltooi. Wanneer al die beoordelings verwerk is, word die punte en uitslag per e-pos aan elke tolk gestuur.¹⁴⁶

6.1.2 Voorbereidingsprosesse van tolke

Tolke moet uit beskikbare voorbereidingsmateriaal soos terminologielyste, handboeke, klasaantekeninge, uittreksels uit vakmateriaal of uit die PowerPoint-skyfies vir die lesing voorberei. Hierdie materiaal is op Dropbox, SUNLearn of as sigkopie beskikbaar.¹⁴⁷ Wanneer dosente aan die begin van die akademiese jaar 'n oriënteringsessie van die tolkdien bywoon, kry hulle instruksies oor die inligting wat hulle aan die tolkdien moet stuur sodat tolke voldoende vir 'n lesing kan voorberei. Hulle word ook deur die tolkkoördineerder per e-pos versoek om tersaaklike vakmateriaal te verskaf. Uit die data in die hoofkorpus was dit duidelik dat tolke op verskillende maniere en in 'n wisselende mate vir 'n lesing voorberei. In die volgende paragraaf word 'n paar algemene opmerkings omtrent die tolkproses gemaak waarna die prosesse wat in die drie lesings van die hoofkorpus gevolg is, in besonderhede beskryf word.

6.1.3 Die tolkproses tydens 'n lesing

Die tolkdien beskik nie oor standaardvoorskrifte of oor etiese of gedragskodes wat tolke tydens die tolkproses moet volg nie. Nadat tolke aangestel is, ontvang hulle, as

¹⁴⁶ Die eweknie-beoordeling wat in die tolkdien gevolg is, word deur Foster en Cupido (2017:127 e.v.) bespreek. Hoewel dit in die tolkdien nie as 'n assesseringsmeganisme voorgelê word nie, meen die skrywers tog dat dit kan dien om tekortkominge in die hoofassesseringsprosedures te oorbrug omdat dit 'n proses van selfgerigte en samewerkende leer stimuleer. Hoewel daar kortliks na eweknie-beoordeling as 'n administratiewe proses verwys word, is 'n uitgebreide bespreking hieroor nie nodig in die konteks van die huidige studie nie. Die proses het konflikterende sieninge onder tolke ontlok en daar was nie eenstemmigheid oor die doel en die nut daarvan nie. Toe hierdie proefskrif gefinaliseer is, is eweknie-beoordeling nie meer in die tolkdien toegepas nie.

¹⁴⁷ Dropbox is 'n aanlyn stoorruimte waar dokumente in die wolk gestoor en toeganklik vir belanghebbende persone gemaak kan word. SUNLearn verwys na die US se aanlyn leerportaal. Hierdie akteurs word in paragrawe 5.4.2.2 en 5.4.2.3 bespreek.

deel van hulle indiensopleiding, algemene riglyne oor hulle pligte en verantwoordelikhede as tolke asook oor die proses van die tolking van 'n lesing. In die konteks van die US-tolkdiens werk tolke as 'n reël in pare. Soms word tolke egter alleen in lesings ingedeel. Voor die lesing moet die tolke toerusting in die tolkstoor gaan haal en dit in hulle tolktas, die sogenaamde Big Jim, plaas.¹⁴⁸ Tolke moet ruim betyds by die lesinglokaal opdaag.

Normaalweg sit die tolke redelik voor in die klas en effens aan die kant van die lesinglokaal. Dit verskil egter van lokaal tot lokaal. Die ontvangers en oorfone word op die bank of blad voor hulle uitgepak. Indien studente van die tolkdien gebruik wil maak, oorhandig hulle hulle studentekaarte as 'n tipe waarborg of deposito aan die tolke. Die tolke oorhandig dan 'n ontvanger en 'n stel oorfone aan die betrokke student. Sommige gebruikers maak van hulle eie oorfone gebruik.

Voor die lesing besluit die tolke onderling watter tolk eerste gaan tolk. Elke tolk se tolkbeurt duur gewoonlik sowat 25 minute van die 50 minute-lesing. Ná die eerste tolkbeurt oorhandig tolk 1 die mikrofoon aan tolk 2, wat die res van die lesing tolk. As die lesing klaar is, neem die tolke die toerusting by die gebruikers in en gee die studentekaarte aan die gebruikers terug.

Tolke reël die tolkproses wat gevolg gaan word onder mekaar en pas hul werkwyse aan na gelang van die omgewing waarin hulle tolk, hul spesifieke tolkmaats en die veranderende daaglikse omstandighede. In die drie lesings van die hoofkorpus van die navorsing was die proses van tolking wat in elkeen gevolg is grootliks dieselfde. Die wyse waarop dit egter in fyner besonderhede in elke konteks afgespeel het, het verskil.

Die volgende afdeling bevat 'n gedetailleerde beskrywing van die proses in elk van die drie lesings. Die proses word telkens vanaf die voorbereidingsproses voor die lesing beskryf en sluit die prosesse direk voor en tydens die lesing in. In die geval van lesings A en C word 'n kort beskrywing van die rol van die PowerPoint-skyfies onder 'n aparte opskrif ingesluit. In die geval van lesing A word twee vertellings deur die tolke van

¹⁴⁸ Sien figuur 5.2 vir 'n grafiese uiteensetting van die verskillende komponente van die tolktoerusting en 'n beskrywing daarvan.

hulle persoonlike belewings direk voor die lesing sowel as 'n beskrywing van die eerste tien minute van die lesing ingesluit.

6.2 Die tolkproses tydens lesing A

6.2.1 Die voorbereidingsproses

In die geval van lesing A was daar voorbereidingsmateriaal op SUNLearn sowel as Dropbox beskikbaar. Daar was twee stelle PowerPoint-skyfies op SUNLearn. Die relevante stel skyfies op SUNLearn, *Logistiek en Inligtingstechnologie*, was egter net deels in Afrikaans vertaal. Op Dropbox was daar ses stelle PowerPoint-skyfies, insluitend die relevante stel, maar almal was slegs in Engels. Om na die relevante module op Dropbox te navigeer (Logistieke Bestuur 324), moes 'n tolk vanaf die Dropbox-sigblad eers navigeer na *Voorbereiding*, dan na *Vakspesifieke materiaal en termlyste* en van daar na *Logistieke Bestuur*. Die Logistieke Bestuur-sigblad toon vyf Logistieke Bestuur-modules, naamlik 314, 318, 324, 344 en 348. Vir Logistieke Bestuur 324 is verskeie dokumente opgelaa, waaronder PDF-dokumente, ses stelle PowerPoint-skyfies en 'n Word-dokument. Die dokumente is in Februarie en Maart 2015 op Dropbox gelaai. Geen ander dokumente is ná daardie datum opgelaa nie. Daar was nie 'n terminologielys vir Logistieke Bestuur 324 nie. Daar bestaan wel terminologielyste vir Logistieke Bestuur 318 (opgelaa in Januarie 2014), 344 (aanvanklike datum onbekend) en 348 (opgelaa in September 2014).

Marí berei baie deeglik voor. Nadat sy haar rooster per e-pos van die koördineerder ontvang het, volg sy dieselfde proses vir al die lesings wat sy die volgende dag tolk. Sy maak die rooster oop, lees dit deeglik deur om seker te maak vir watter lesings sy die volgende dag ingedeel is en vul dan haar dosentvorm in. Daarna werk sy uit hoeveel toerusting sy die volgende dag moet inpak. Sy doen dit deur na die gebruikerskolom op die rooster te kyk en terug te gaan na haar eie rekords om te sien hoe getalle gefluktueer het en wat die maksimum aantal gebruikers in die module was. Daarna skryf sy terme wat sy tydens die vorige lesing in die betrokke module neergeskryf het in haar netjiese terminologielysboek oor. Sy soek die relevante terminologielys op Dropbox en maak seker dat sy die nuutste weergawe in haar lêer het. As daar PowerPoint-skyfies is, druk sy dit uit. Sy skryf terme wat moontlik

probleme kan gee, op 'n aparte A4-bladsy. Daarna maak sy seker dat al haar dokumentasie in haar lêer gepak is. Dit sluit die volgende in: Haar dosentvorm, elke module se presensielys, die A4-bladsy met terme, die uitgedrukte terminologielys en twee skoon bladsye vir elke lesingnaam en datum. Die aand voor lesing A het Marí ook hierdie proses vir lesing A gevolg. Sy het die stel skyfies genaamd *Logistics and Information Technology* op Dropbox oopgemaak en uitgedruk.¹⁴⁹ Sy het die Engelse skyfies deurgegaan en Afrikaanse vertaalekwivalente vir potensieel moeilike terme op die Engelse drukstuk in pen ingeskryf en belangrike terme met 'n pienk merkpen gemerk. Die hele proses het haar sowat een en 'n half uur geneem.

Sonja berei baie min vir tolking in module A voor. Sy vertel dat die dosent redelik onlangs skyfies gekry het – hy het as 'n reël nooit skyfies in lesings gebruik nie. Sy het nie voor die verfilming van die lesing die skyfies gesien nie. Vir hierdie module sal sy soms voor die tyd aspekte oor terme uitklaar waaroor sy onseker is. Vir ander lesings sal sy volledig voorberei.

In die volgende paragraaf word die prosesse in die lesing voor die tolking begin, beskryf. Daar is ook twee vertellings deur die tolke oor hulle beleving voor die lesing.

6.2.2 Voor die aanvang van die lesing

Sonja kom die lokaal binne en neem plaas in die voorste ry, aan die kant. Die dosent is besig om sy PowerPoint-aanbieding op te stel. Hy staan agter die dosenttoonbank voor in die klas. Op die blad staan daar 'n groot rekenaarskerm en die arm van die dokumentkamera is vanaf die tolke sigbaar. Die dosent se skootrekenaar staan oopgevou op die toonbank voor hom. Sy PowerPoint-aanbieding word elektronies deur middel van vier data-projekteerders as vier beelde teen die muur vertoon. Hy verduidelik later dat hy aantekeninge (“PowerPoint-notes”) by die skyfies het sodat hy telkens as hy na 'n sekere skyfie verwys, na sy toepaslike aantekeninge kan kyk en só die teks van sy lesing kan volg. Die dosent en Sonja gesels vriendelik met mekaar. Die studente kom een-een die lokaal binne. Studente wat van die tolkdien gebruik wil maak, kom na Sonja toe en kry elk 'n ontvanger in ruil vir sy of haar studentekaart. Sommige voornemende gebruikers dui aan dat hulle ook oorfone benodig. Die tolk

¹⁴⁹ Die hele stel het uit 42 skyfies bestaan. Marí het twee skyfies op 'n bladsy uitgedruk, dus 'n totaal van 21 bladsye.

haal dit uit 'n Big Jim te voorskyn en oorhandig dit aan die gebruikers. Die gebruikers neem hulle sitplekke in. Hulle sit verspreid in die lokaal. Marí kom die lokaal binne, groet haar tolkmaat en gaan sit langs haar. Hulle begin onderlangs gesels.

In my onderhoud met Sonja en Marí het ek hulle gevra om dit wat hulle direk voor hierdie lesing ervaar het, vir my te beskryf. Hulle ervaring word vervolgens as twee kort vertellings weergegee.

Vertelling: Sonja

Ek was moeg, ek het my bril vergeet, daar was 'n protes¹⁵⁰ op die plein¹⁵¹. Ek was by die tandarts en my tong was seer, ek was bang om te praat, ek was bang ek is onduidelik. Ek was gou apteek toe vir salf. Die navorsingsmikrofoon was vas aan die groot mikrofoon. Ek was senuweeagtig hieroor, bang dit neem nie duidelik op nie. Ek kyk op na die bord. Gelukkig is die PowerPoint-skyfies duidelik. As dit nie so duidelik was nie, sou ek dit nie kon sien nie. Ek het nie my ver-kyk-bril saamgebring nie. Die dosent se stem is onduidelik ten spyte van die mikrofoon wat hy dra. My tong is baie seer. Dié oggend kon ek omtrent nie praat nie. Ek byt aanmekaar my tong raak.

Vertelling: Marí

Ek kom met 'n ietwat leë en teleurgestelde gevoel in myself by die lokaal aan. Ek was tolk 2 in die vorige lesing en ek het beslis nie presteer nie. Ek het inligting laat val en ek voel asof ek my medetolk, myself en die gebruiker in die steek gelaat het. Ek was power en ek het my medetolk in verleentheid geplaas by die enkele gebruiker. My gemoed is dus maar donker en broos, maar my ken is in die lug. Ek was nie vandag betrokke toe die studente hul toerusting kom haal het nie, so ek het hulle nie vandag gegroet nie.

Terug by die lesing...

Marí haal haar gedrukte stel PowerPoint-skyfies uit. Sy het die vorige aand as deel van haar voorbereidingsproses die Engelse stel uitgedruk en Afrikaanse vertalings vir

¹⁵⁰ Hierdie protes verwys na die Fees Must Fall-protesaksie wat in Mei 2016 landswyd op kampusse plaasgevind het.

¹⁵¹ Die plein verwys na die Jan H. Marais-plein op die US-kampus. Dit word in die algemene omgang die Rooiplein genoem.

sommige van die terme op die skyfies ingeskryf. Die tolke kyk saam daarna. Hulle kyk op na die skyfies teen die muur. Dit stem ooreen met die skyfies wat Marí uitgedruk het. Marí sê hieroor: “Toe ek die skyfie op die bord sien, toe herken ek dit. Toe dog ek kolskoot!” Sonja was ook verlig toe sy die skyfies sien: “Gelukkig het die skyfies op die dag duidelik teen die muur vertoon. Dit is nie altyd die geval nie.”

Marí soek skielik na iets. Dan buk sy af en tel ’n klein A5-notaboekbladsytjie van die grond af op en plaas dit tussen haar en haar medetolk. Sonja neem Marí se gedrukte skyfies en lees daarvan af: “... daar het jy leityd, dis reg ... jy het wisselaar, goed ... on demand ... wat is dit ... op aanvraag.” Sy skryf die term op die bladsytjie tussen hulle neer. (’n Afskrif van hierdie bladsy word aangeheg as bylae Y). Sonja vra dringend: “Wat gaan ons sê vir ‘streamline’ ... tik dit gou in!” Marí soek die term op haar uitgedrukte skyfies. Dan kry sy dit: “Daar’s hy!” Sy wys iets vir Sonja op die dokument. Skielik begin die dosent praat. Marí kyk onseker rond. Sonja tel die mikrofoon op en begin tolk. Marí se oorfone hang reeds om haar nek. Sy neem ’n ontvanger uit haar tolktas en plaas die oorfoon se draad daarin. Dan sukkel sy om haar oorfone oor haar hare te kry, maar slaag tog daarin en plaas haar oorfoon in haar oor.

6.2.3 Die aanvang van die lesing¹⁵²

Sonja en Marí sit teen mekaar, Sonja effe na links, na die dosent gedraai. Marí het een oorfoon van ’n dubbel-oorfoon (skulptipe) in haar regteroor, die oor verste van haar medetolk. Die ander oorfoontjie lê op haar skoot. Die oor naaste aan haar medetolk het nie ’n oorfoon in nie. Tydens die onderhoud sê sy dat sy haar medetolk en die dosent in haar een oor wil hoor en die tolk duideliker in haar ander oor. Sy hou nie van die spons-oorfone nie, want dit flap weg van haar oor. Sonja hou die tolkmikrofoon vas. Die klein navorsingsmikrofoon is met ’n rek aan die gewone tolkmikrofoon vasgemaak. Sy hou die mikrofone versigtig vas, soms met twee hande. Sy luister baie aandagtig om te hoor wat die dosent sê. Dit lyk asof dit inspanning van haar verg. Die studente in die lokaal is baie stil en die tolke hou hulle stemme laag en praat soms in ’n fluisterton. Die dosent vra aan die klas of hulle hom kan hoor. Sonja

¹⁵² Hierdie gedeelte bevat ’n beskrywing van die eerste 10 minute van die lesing soos dit deur die navorser waargeneem is. Marí se vertelling tydens haar onderhoud oor haar beleving hiervan word by die beskrywing ingesluit. Daarná word Sonja se tolking tydens haar tolkbeurt beskryf.

hou die mikrofoon met haar regterhand vas en maak gebare met haar linkerhand. Haar gesig is uitdrukingsvol en meelewend.

Terwyl Sonja tolk, haal Marí 'n A4-klaswerkboek uit en begin hard daarin blaai. Sonja kyk in haar rigting, raak aan haar arm en wys vir haar sy moet sagter. Sy druk Marí se hand daarna, vermoedelik om haar gerus te stel. Marí probeer om haar tolkmaat nie te steur nie en probeer lyk asof sy luister, maar dit is duidelik dat haar aandag elders is. Dan vat-vat sy weer aan haar papiere. Dit is duidelik uit Sonja se liggaamstaal dat sy haar bes doen om te fokus. Marí haal haar uitgedrukte PowerPoint-skyfies uit en vergelyk dit met die skyfie op die bord. Sy lyk skielik onseker. “Ek was so bly dat ek die regte skyfies oop het voor my, maar toe hy begin praat, toe beseef ek, nee. Skyfie nommer een was voor my en hy het op skyfie nommer vyf begin.” Weer wys Sonja vir haar sy moet sagter. Sonja probeer deurgaans haar bes om te konsentreer. As die dosent sê: “Jy weeg voorraad, jy skuif dit”, maak sy ooreenstemmende bewegings met haar linkerarm, op en af en heen en weer. Haar tolkstyl is lewendig en natuurlik. Soms lag sy sag maar tog hoorbaar in die mikrofoon. As die dosent beklemtoon dat iets baie groot is: “It is massive”, volg Sonja met “massiewe”.¹⁵³ Haar regterelmbuig rus gemaklik op die houtoppervlak voor haar.

Twee van die gebruikers sit amper heel agter in die klas, skuins regs agter die tolke. Gebruiker P gebruik sy eie oorfone en het 'n foontjie in albei ore. Hy maak min oogkontak met die dosent, kyk af en lag dan vir iets wat 'n medestudent vir hom wys.

As die dosent 'n vraag aan die klas vra en wag dat iemand antwoord, draai Sonja haar bolyf half om, eers linksom en dan regsom. Sy glimlag in die rigting van die studente. Dit lyk asof sy haar inspan om die dosent te hoor. Die dosent staan steeds in dieselfde posisie, voor in die klas agter die toonbank. 'n Student antwoord, maar Sonja kan nie die antwoord hoor nie. Die dosent het duidelik self moeite om die student te hoor. Dan herhaal die dosent die antwoord en Sonja tolk dit in Afrikaans oor.

Marí blaai so geruisloos moontlik deur die dokumentasie voor haar. Sy luister ooglopend met 'n halwe oor en probeer steeds die regte plek op die uitgedrukte PowerPoint-skyfies kry. Dan blaai sy weer harder en probeer om haar dokumente voor

¹⁵³ In ooreenstemming met transkripsiekonvensies word beklemtoning hier met onderstreping aangedui. Dit beteken hier dus nie dat die woord baie hard gesê is nie.

haar te organiseer. Sy sit 'n lêer onder die tafel neer, tel die studentekaarte op en probeer dit in alfabetiese volgorde rangskik. Dit lyk asof sy sukkel om die situasie te hanteer. Sy soek ooglopend steeds na 'n dokument. Haar armbewegings is groot en opmerklik. Sonja kyk weer in haar rigting. Dit is duidelik dat Marí haar steur. Sonja probeer konsentreer. Marí begin nou met die neem van presensie en luister sydelings na die tolking. Sonja tolk sag, byna fluisterend. Marí glimlag, kyk op na die skyfies en trek haar oë op skrefies. Dit kom voor asof sy moeite het om die skyfies goed te sien. Sonja neem haar pen en skryf iets neer. Marí kyk daarna, maar gaan voort om die presensielys in te vul. Dit lyk egter nie asof sy doelgerig werk nie. Sy probeer betrokke wees, maar haar aandag is nie werklik by die tolking nie. As sy 'n naam vanaf 'n naamkaartjie afgeskryf het, pak sy die kaartjie uit op die bank. Dit lyk asof sy steeds nie die regte dokument in die hande kan kry nie. Sonja draai dan haar bolyf effe weg van Marí. Sy skuif die mikrofoon na die ander hand, baie versigtig. Sy maak haarself gemaklik, skuif haar hare reg en tolk dan voort terwyl sy intens op die dosent fokus. Haar lyf tolk saam. Sy frons, asof sy sukkel om die dosent te hoor. Wanneer die dosent oor die *Huisgenoot* praat, glimlag Marí. Sonja het intussen teruggedraai na Marí en hulle liggaamshouding is vir 'n oomblik nader aan mekaar. Dit is asof Sonja nou vir Marí tolk, sodat sy kan volg. Die tolke sit baie ná aan mekaar. Al twee se arms is bo die houtbank se oppervlak. As Sonja na die studente agter haar kyk en skuins draai, beweeg haar bolyf half voor Marí in. Marí neem iets voor Sonja se elmoog weg en Sonja moet haar arm uit die pad haal. As die dosent iets humoristies kwytraak, "glimlag" Sonja hoorbaar in die mikrofoon. Dan buk Marí af en soek iets onder die tafel. Sonja draai weer na haar en wys dat sy pla. Skielik kom Marí tot ruste en fokus meer aandagtig op die tolkproses. Sonja laat die term "chippies" 'n paar maal onvertaald. Marí glimlag in Sonja se rigting. Dan neem sy haar pen en skryf iets op 'n papier neer. Sy skuif die papier in Sonja se rigting en wag dat Sonja dit sien. Dan vorm Marí die woord "skyfies" met haar mond en probeer Sonja só¹⁵⁴ help, maar Sonja gee nie aandag nie. Marí haal haar selfoon uit en Sonja draai weer haar bolyf weg, in die rigting van die dosent. Marí soek die term "streamline" in die aanlyn woordeboek PharosAanlyn op haar slimfoon. Sy vind die vertaling op haar selfoon, neem haar pen en skryf die term neer. Dan lyk dit asof sy weer met haar administratiewe take voortgaan. Sonja draai na haar toe en sê: '... betydsheid ... betydsheid ...' en soek

¹⁵⁴ Hierdie inligting is tydens my onderhoud met Marí bevestig.

ooglopend 'n beter ekwivalent vir “timeous”. Marí kyk egter voor haar, oënskynlik onbewus van Sonja se probleem. Marí vou dan haar gedrukte skyfies oop en plaas dit só tussen hulle dat Sonja dit kan sien. Sonja kyk egter nie daarna nie en tolk voort. Later gebruik Sonja die Afrikaanse term “transmissie” vir die Engelse woord “transmission”, maar sy lyk onseker oor haar vertaalkeuse. Sy kyk vraend na Marí. Marí knik haar kop en vorm die woord “transmissie” met haar mond. Met 'n handbeweging dui Sonja vir Marí gefrustreerd aan dat dit nie is wat sy wou weet of waarmee sy gesukkel het nie. Marí wag 'n rukkie, maar kom rusteloos voor. Dan soek sy iets op haar slimfoon. Sy vat Sonja se papiertjie en skryf daarop in hoofletters: “transmission: versending” (sien bylae Z). Sonja kyk nie daarna nie. Later lees sy dit wel, maar die oomblik is verby. Marí blaai weer in haar skyfies rond. Dis asof iets haar steeds pla, asof sy nie in die proses van die lesing en die tolking kan “inkom” nie. Uit die volgende vertelling word dit duidelik wat sy tydens hierdie gedeelte van die tolkproses, rofweg die eerste 10 minute van die lesing, beleef het.

Vertelling: Marí

In die begin van die lesing het ek probeer om my lêers, termboeke en administratiewe dokumentasie geruisloos te orden, maar ek kon dit nie regkry nie. Die ruimte voor my was beperk. Voor my was my lêer met dokumente. Die ander steunmateriaal en ander stukke was op my skoot. Ek het die dokumente wat ek vir die lesing nodig gehad het, probeer uithaal en die ander wou ek op my Big Jim, wat op die vloer gestaan het, balanseer. My medetolk het vir my gewys dat ek sagter moes werk. Ek het skielik gesien dat die skyfie wat ek op die bord sien, nie ooreenstem met die PowerPoint-drukstuk voor my nie. Sonja het vir my aangedui dat ek presensie direk op haar tablet moes doen in plaas van op die gedrukte presensielys en die tablet tussen ons gesit. Ek het egter nog nooit presensie op 'n tablet gedoen nie. Ek het my presensielys nadergetrek en sy het die PowerPoint-drukstuk op die tablet tussen ons gesit sodat dit vir beide van ons sigbaar is. Ek het die kaartjies alfabeties georden en gesien dat daar ses in totaal was. Ek het met presensie begin en gemerk dat een van die gebruikers se name nie op die lys was nie. Ek het sy naam en besonderhede met die hand op die lys ingeskryf. Ek het skielik besef dat ek die verkeerde vak se presensielys voor my het. Ek was besig met die lys van die vorige module. In die gehardloop en in die geharwar het die volgorde van my dokumente deurmekaar geraak. Ek het probeer

om so geruisloos as moontlik die lys vir die module in die hande te kry. Ek wou nie vir Sonja steur nie en ek het geweet my papiere raas. Dis vir my die belangrik om so gou as moontlik rustig te raak sodat ek na die tolking kan luister. Ek handel die presensie af en pak die studentekaarte in alfabetiese volgorde uit in die beskikbare ruimte.

Ek kyk op na die skyfie wat vertoon word en probeer my PowerPoint-drukstuk omblaai om by die regte skyfie te kom. Tussen al die rondblaaiery deur het ek op 'n stadium net gedink, nee, ek kan nie en ek gaan nie nou nog hier ook omblaai in Sonja se oor nie. Toe't ek vir myself letterlik kalmeer en gesê luister hierso, jy kan nou nie meer dink oor dit of dat of wat ook al nie. Fokus op wat Sonja tolk, fokus op die dosent. Klaar! En vergeet net. En wat ek basies toe gedoen het eintlik is dat ek van alle papiere, alle ondersteuningsmateriaal, alle hulpmiddels het ek net vergeet en probeer om op die tolkproses te fokus ...”

Die volgende gedeelte bevat 'n beskrywing van die tolkproses tydens Sonja se tolkbeurt in die eerste 25 minute van lesing A.

6.2.4 Eerste tolkbeurt: Sonja

Sonja tolk lewendig en met gevoel. Sy kommunikeer natuurlik. Sy kom tuis voor in die vakgebied. Haar liggaamstaal getuig van meelewing. Sy en die dosent maak dikwels oogkontak. Die dosent praat oor Malcolm Gladwell se boek en twyfel vir 'n oomblik oor die titel. Dan sê Sonja hardop: “Outliers”. Die dosent sê: “Outliers” en Sonja knik en wys “thumbs up” vir die dosent.

Wanneer sy nie onmiddellik 'n vertaalekwivalent vir die term “picking” kry nie, omskryf sy die term as volg: “Jy kry die bestelling bymekaar ...” Sy weet uit haar ervaring van logistiek in die praktyk wat die term beteken. Later verduidelik die dosent dat die korrekte term “samestelling” is. Sonja tolk nie die bronteks woord-vir-woord nie en verander die teks soos dit vir háár sin maak en soos sý dit in konteks verstaan (sien byvoorbeeld tabel 6.1). Hoewel die gedeeltes in vetdruk tolkuitinge verteenwoordig wat nie met die bronteks korrespondeer nie,¹⁵⁵ word die wesenlike inhoud van wat die dosent aan die studente wil kommunikeer, tog deur die tolk oorgedra. Omdat die tolk uit die voorafgaande teks weet dat die dosent Pick n Pay se spesialisprodukte met dié

¹⁵⁵ Hierdie tipe uitinge staan in tolking as zero uitinge (“zero renditions”) bekend.

van Woolworths kontrasteer, voeg sy die teksgedeelte “na Woollies toe nie” in. Uit die transkripsiekonvensie [>teks<]¹⁵⁶ is dit duidelik dat die tolk haar ritme moes aanpas om die ekstra inligting in te sluit.

Tabel 6.1: Transkripsie 1

1	[[00:06:46.8]] So eventually she realised, but wait a minute, this is a problem, and she started (.) and she <u>discovered</u> the deli section of Pick n Pay.	[[00:06:48.0]] So uiteindelik het sy besluit, weet jy wat , [[mondklanke]] dis 'n probleem (.) [[mondklanke]] en sy't agtergekom (1.3) daar's 'n deli (.) gedeelte in Pick n Pay ...
2	[[00:06:53.2]] She never went back.	[[00:06:56.2]] ... >en sy's nog nooit terug na Woollies toe nie<.

Soms is dit duidelik dat die tolk probeer agterkom wat die dosent bedoel en probeer om so goed sy kan sin te maak uit sy uitinge. Die direkte uitwerking van die dosent se stelwyse op die doelteks en betekenisgeving is hier duidelik. Soos in tabel 6.2 gesien kan word, is dit nie altyd vir die tolk moontlik om die betekenis van die dosent se stelling in die doelteks met sukses te verreken nie.

Tabel 6.2: Transkripsie 2

1	[[00:06:55.1]] But on the other hand, if you, to have <u>too</u> much stock, then (.) the other problem (.) is your inventory carrying cost k-, is too high.	[[00:06:57.5]] Aan die ander <u>kant</u> nou weer, as jy te veel voorraad dra, wat's jou ander probleem? (.) Jou <u>drakoste</u> van jou voorraad [in r:ande? 00:07:02] <u>styg</u> .
2	[[00:07:01.9]] So it achieves two things that work together.	[[00:07:03.9]] So daai twee goed werk saam.
3	[[00:07:04.2]] The <u>one</u> is (.) your <u>in-stock availability</u> <u>should</u> improve (.) and the stock <u>levels</u> should be <u>less</u> because you understand <u>exactly</u> when you know what .	[[00:07:05.1]] Die <u>een</u> (.) is jou <u>invoorraad</u> verbeter-, uh, uh, uh, beskikbaarheid <u>sal</u> verbeter en jou <u>voorraadvlakke</u> <u>moet</u> minder wees, want jy verstaan presies (.) wat jy waar moet doen .

¹⁵⁶ Die woord “teks” word deurgaans gebruik om die transkripsiekonvensie te illustreer. Sien tabel 4.1 vir 'n uiteensetting van die transkripsiekonvensie.

4	[[00:07:15.1]] And this is how you replace it , because what are we talking about now?	[[00:07:16.3]] En <u>dit</u> (.), [hoes] jy dit doen, nou waarvan praat ons nou?
5	[[00:07:17.5]] <u>I</u> nventory is less, (.) that's because you <u>used</u> a lot of information.	[[00:07:18.8]] Jou <u>voor</u> raad is minder (.), maar dis omdat jy baie inligting gebruik.
6	[[00:07:21.7]] I'll show you why.	[[Mondklanke]] (2.1).
7	[[00:07:22.7]] Can you reduce, can you reduce variability (.) in a supply chain with information?	[[00:07:25.2]] Kan jy: varieerlikes , veranderlikes binne jou ketting verminder? (1.3)
8	[[00:07:27.4]] What I'm talking about here is this whole thing about (.) too much inventory, too little inventory, too much inventory, too little inventory.	[[00:07:30.5]] [[Mondklanke]] As jy dink aan te veel, te min (.), te veel, te min (.) voorraad.

In reël 1 praat die dosent van voorraad en drakoste en die feit dat albei te hoog is. Sy volgende stelling (reël 2) is onduidelik. Die tolk probeer betekenis oordra met: “so daai twee goed werk saam”. Op dié stadium verstaan die tolk waarskynlik nie presies wat die dosent bedoel nie. Sy kan waarskynlik ook nie die “two things” waarna die dosent verwys, onthou om die betekenis van sy stelling beter in die doeltteks weer te gee nie. Uit haar gesigsuitdrukking terwyl sy tolk, is dit duidelik dat sy onseker is. As strategie tolk sy die tweede deel van die dosent se stelling letterlik oor: “daai twee goed werk saam.” Sy laat egter die eerste frase “achieves two things” uit, waarskynlik omdat sy nie die dosent se stelling verstaan het nie en as gevolg daarvan te lank (twee sekondes)¹⁵⁷ gehuiwer het. Later in die dosent se onderhoud met die navorser verduidelik hy dat die “two things” verwys na die feit dat voorraadvlakke nie te hoog moet wees nie, maar ook nie te laag nie. Die “it” (reël 2) verwys egter na “inligting”. Die feit dat inligting die probleem van te hoë voorraadvlakke en drakoste kan oplos, is nie in die doeltteks deur die tolk verreken nie.

¹⁵⁷ Die tydsaspek blyk duidelik uit die transkripsiekonvensie om die tyd van elke uiting tussen dubbele blokhakies aan te dui.

Dieselfde gebeur in reël 3. Wat die dosent met “you understand exactly when you know what” bedoel, is onduidelik. Die tolk uiter iets wat koherent klink: “jy verstaan presies wat jy waar moet doen”. Later in sy onderhoud met die navorser erken die dosent dat hy homself swak uitgedruk het. Wat hy bedoel het, was: “Jy verstaan watter voorraad jy waar nodig het.” Die tolk se uiting het in hierdie konteks meer sin gemaak as die dosent se uiting in die bronteks.

In reël 4 is dit nie duidelik wat die dosent met “you replace it” bedoel nie. Die tolk laat hierdie frase onvertaald in die doelteks. Die rede hiervoor is waarskynlik dat sy onseker is oor die vertaling van “replace” in die breukdeel van ’n sekonde tot haar beskikking en die term onvertaald laat as ’n strategie om tyd te wen.

Die tolk vertaal reël 5 akkuraat, maar laat reël 6 uit. Uit die videomateriaal kom dit voor asof sy dit nie so belangrik ag nie en die oomblik gebruik om asem te skep. Sy doen dit byna as strategie om te oorleef. Sy bevestig dit in haar onderhoud: “Soms as dit nie belangrik is nie, laat val ek dit. Soms hoor ek nie die dosent nie. Soms laat ek iets uit omdat ek aan ’n woord dink of iets neerskryf.” As sy na die opname kyk waar sy ’n frase uitgelaat het, sê sy: “Ek het hier seker gedink dis belangriker om iets neer te skryf as om daai stukkie te tolk. Ek sou ’n besluit geneem het.”

In reël 7 gebruik sy die term “varieerlikes” vir die Engelse woord “variability”. Sy maak dit vinnig reg en sê “veranderlikes” direk daarna. Sy laat “supply chain” onvertaald en laat die frase “met inligting” uit. Uit die video-opname is die dosent se woorde “met inligting” bykans onhoorbaar. Sowel Sonja as Marí het in hulle onderhoude aangedui dat dosent A soms die laaste deel van sy sinne binnensmonds uitspreek en dat dit dan baie moeilik is om hom te hoor. Nadat sy reël 7 getolk het, moet sy eers asem skep en haarself herinstel op die proses. Sy frons en luister versigtig.¹⁵⁸ Haar spanning is hoorbaar in haar mondklanke.

In reël 8 gee sy die idee van voorraadvlakke wat te veel en dan te min is weer, maar sy laat die frase “what I’m talking about here is the whole thing” uit. Dat die dosent hier die aanvanklike vraag in sy lesing: “How do you replace inventory with information?” beantwoord, kom nie duidelik in die doelteks na vore nie. Die idee dat wisseling in voorraadvlakke ’n ernstige logistiese probleem is en dat dit hanteer of verminder kan

¹⁵⁸ Dit word duidelik uit die 1.3 sekonde-pouse wat in die transkripsie in reël 7 aangedui word.

word deur inligting, is ook nie duidelik uit die tolkprodukt nie. In hierdie stadium is dit egter ook nie baie duidelik uit die dosent se teks nie.

Die verlies aan betekenis in die tolkprodukt vind in die meeste gevalle plaas wanneer die dosent se bedoeling nie duidelik uit die bronteks na vore kom nie. In haar navorsingsonderhoud bevestig die tolk dit. “Ek luister vir betekenis. Ek verstaan wat hy probeer sê, maar as ek nie verstaan nie, dan stop ek of ek laat val daardie inligting.” ’n Goeie voorbeeld hiervan is die vertaling in tabel 6.3.

Tabel 6.3: Transkripsie 3

1	[[00:13:54.0]] I remember when I grew up it could be a letter that you write and say please send me ten million tons of coal (.) a:nd the letter is received a few weeks later [[giggles softly]] and you get it back, even for other components.	[[00:13:55.4]] Ek onthou toe ek grootgeword het, (.) kon dit ’n briefie gewees het wat sê, stuur my tien miljoen (.) ton steenkool en dan word die (.) brief eers ’n paar we:ke later ontvang, dan kry jy dit terug.
2	[[00:14:04.6]] Today it’s fast <u>but</u> it is a component.	[[00:14:05.2]] Selfs, maar <u>vandag</u> is dit vinnig, maar dit is ’n komponent.

Dit is onduidelik wat die dosent bedoel met die frase “even for other components” in reël 1. Die tolk laat hierdie frase onvertaald. In reël 2 herhaal die dosent die term “component”. Die tolk vertaal die bronteks letterlik met “maar dit is ’n komponent”.

Wanneer die dosent later in sy onderhoud saam met die navorser daarna kyk, sê hy dat die komponent in reël 1 na ander komponente as steenkool verwys, byvoorbeeld olie of staal. “Komponent” in reël 2 verwys na ’n komponent van die bestelsiklus. Hy sê hieroor: “Dit moes die tolk iets verskrikliks ‘afgegooi’ het.” In haar onderhoud met die navorser sê die tolk die volgende oor haar vertaalkeuses hier: “Die dosent het dit swak gestel. Ek sou dit nie verstaan het nie. Daai sin maak in elk geval nie vir my sin nie. Al lees jy dit vir my driemaal gaan ek dit nog steeds nie verstaan nie. Ek was bietjie ‘gegooi’ daar.”¹⁵⁹

¹⁵⁹ Dit is ironies, maar tog betekenisvol, dat sowel die dosent as die tolk hier dieselfde term naamlik “afgooi” en “gegooi”gebruik. Die term verwys hier na die feit dat die dosent se stelwyse die tolk in die tolkproses verwar en van stryk gebring het. Dit veroorsaak ’n momentele huiwering en kan lei tot ’n uitermate lang volgfstand en ’n verlies aan inligting in die doeluiting.

Oor die algemeen kry die tolk dit reg om agter die betekenis van die dosent se uitinge in te kom en die idee wat die dosent wil oordra, wel aan haar gebruikers oor te dra. Soms kan sy nie die dosent hoor nie. As iets haar aandag aftrek of as hy 'n storie vertel, laat val sy soms 'n frase. Dit gebeur dikwels wanneer sy effens agter is, met ander woorde as haar volgafstand te lank is. Die reël in tabel 6.4 is 'n voorbeeld hiervan.

Tabel 6.4: Transkripsie 4

[[00:19:14.3]] So, so we <u>know</u> things in <u>real</u> time (.) through (.) what I call big data.	[[00:19:17.1]] So dit was <u>intyds</u> , <u>nou</u> .
--	--

Uit die video-opname van hierdie deel van die proses is dit duidelik dat Marí iets vir Sonja neerskryf terwyl die dosent besig is met sy uiting in tabel 6.4. Die dosent sluit die sin met 'n afwaartse infleksie af en kyk terselfdertyd af na sy skootrekenaar. Die frase “through what I call big data” is byna onhoorbaar. Dan kyk Sonja af na wat Marí neergeskryf het. Sy knik haar kop vir Marí, maar laat die frase oor “big data” uit. Wanneer Sonja inligting uitlaat, is daar dikwels 'n kombinasie van faktore wat dit veroorsaak.

6.2.5 Oorgee van die mikrofoon

Teen die 23ste minuut van die lesing begin Marí rusteloos voorkom. Sy maak mondbewegings agter Sonja aan, amper asof sy nou meer intensief oefen om te tolk. Haar hande is rusteloos en sy kyk herhaaldelik op haar selfoon. Sy hou haar hande dan voor haar op die tafel asof sy die mikrofoon só vinniger wil oorneem. Sy kom ongemaklik en gespanne voor. Sonja kyk op haar selfoon om te sien hoe laat dit is. Marí neem haar pen en skryf iets neer, vermoedelik die term “eierhouers” omdat sy vermoed dat die dosent die term “egg trays” gaan gebruik. Dan kyk sy weer op haar horlosie. Sonja skuif die mikrofoon versigtig vanuit haar linker- na haar regterhand, die hand wat die naaste aan haar medetolk is. As Marí weer 'n handbeweging maak, wys Sonja vir haar met 'n handbeweging dat sy die mikrofoon aan haar gaan oorgee en vra met 'n handgebaar of sy gereed is. Marí knik vir haar en begin deur haar skyfies blaai. Sy soek die regte plek in haar gedrukte skyfies en kyk ook na die skyfies op die bord. Sonja tolk egter nog voort. Marí kom onseker en tentatief voor, sy pluk-pluk aan

haar oorfoon se draad. Sy haal egter nog nie haar oorfoon uit nie. Dit is duidelik dat sy nie seker is presies wanneer Sonja vir haar die mikrofoon gaan aangee nie. Sonja draai dan na Marí toe en dit lyk uit haar liggaamshouding asof sy gereed maak om die mikrofoon oor te gee. Sy doen dit egter nie en tolk voort. Dit kom voor asof sy die storie waarmee die dosent besig is, eers klaar wil tolk. Marí se hande is rusteloos. Sy reik met haar hand na die mikrofoon, soos 'n atleet wat 'n aflosstokkie wil oorneem. Steeds gee Sonja nie die mikrofoon oor nie. Marí raak progressief meer gespanne. Sy hou haar oorfoon met haar linkerhand by haar oor vas, gereed om hom uit te pluk. Haar regterhand is al in die lug en dwars gedraai, in die regte posisie om die mikrofoon oor te neem. Dan huiwer Sonja as sy die woord “fairness” moet tolk en Marí sê hardop “regverdigheid”. Skielik, byna in reaksie hierop, gee Sonja die mikrofoon aan en Marí neem dit by haar. Die dosent is reeds met sy volgende sin besig. Marí het in die middel van 'n idee die tolking oorgeneem en moet onmiddellik aangaan om geen inligting te verloor nie. Sonja wys vir haar met 'n rolbeweging van haar hand dat sy nie moet huiwer nie en voort moet tolk. Uit tabel 6.5 is dit duidelik dat die frase “something that people don't use, do not exist” in die doeltteks uitgelaat is. In die volgende sin is die frase “are critically important” uitgelaat.

Tabel 6.5: Transkripsie 5

<p>[[00:28:23.7]] And if <u>you</u>'re a data processor and you can't make it available to anybody, it in <u>all</u> (1.6) <u>fairness</u> do not exist. Something that people u-, don't use, do not exist.</p> <p>[[00:28:34.8]] So <u>all</u> three of these things are critically important, (.) all three of those elements.</p>	<p>[[00:28:25.5]] En as jy 'n dataprocesseerder is en jy kan dit nie aan iemand beskikbaar stel nie, (1.8) in alle (.) va-, [[medetolk fluister regverdigheid]] regverdigheid bestaan dit dan nie.</p> <p>[[Mic word oorgegee]]</p> <p>[[00:28:37.0]] °So al drie hierdie dinge (.), <u>al</u> drie hierdie elemente ... °</p>
---	--

6.2.6 Tweede tolkbeurt: Marí

Wanneer Marí die mikrofoon oorneem, hou sy dit versigtig vas, met drie vingers bo, haar duim onder en haar pinkie in die lug. In haar ander hand hou sy die oorfoontjie vas wat sy so pas uit haar oor gehaal het. Dan, nadat sy 'n sin of wat getolk het, bekijk sy die mikrofoon van naderby en verstewig haar greep daarop. Met haar linkerhand

probeer sy die oorfone en die draad neersit. Haar toon is byna tentatief of versigtig en sy tolk in 'n fluisterstem.¹⁶⁰ Haar asemhaling is redelik hard hoorbaar oor die oorfone. Sy tolk in fragmente, sy spreek woorde nie volledig en helder uit nie en haar ritme is onreëlmatig en onnatuurlik.¹⁶¹

Tabel 6.6: Transkripsie 6

[[00:39:35.8]] [[Mondklanke]] Maar die <u>prosessering</u> <u>hiervan</u> , die <u>werk</u> , hoe hulle dit <u>werk</u> (.) is 'n <u>lys</u> van <u>transaksies</u> .
[[00:39:42.6]] °>Wie kan dit gebruik?< °
[[00:39:43.3]] Die enigste <u>persoon</u> wat dit kan <u>gebruik</u> (.) is om (.) fature (.) uit te skryf en (.) °te ontvang°.
[[00:39:51.4]] Die m-, wanneer jy dit <u>bestroomlyn</u> of <u>stroombelyn</u> (.) sal jy uitvind (.) <u>wat</u> is dit wat mense regtig v-, van hou, wat wil hulle regtig kies, wat wil hulle regtig hê.
[[00:40:02.2]] En <u>dit</u> is 'n stelsel.
[[00:40:03.7]] Dit (.) sk-, om, (.) jy sk-, jy sk-, dit word 'n omskakeling genoem (1.8) om (.) <u>prestasie</u> (.) te beheer en (.) bestuur.

Haar getolkte uitinge vorm nie altyd koherente sinne of idees nie. Sy laat dele van die bronteks uit. Sy tolk in 'n herhalende styl. In tabel 6.7 en 6.8 word voorbeelde hiervan telkens in vetdruk aangedui.

Tabel 6.7: Transkripsie 7

[[00:29:51.2]] So (.) what he or she is doing, (.) she, she's (.) recording everything that you've bought, (.) take your money or take your credit card and you go on.	[[00:29:56.2]] Sy (.) °plaas° alles op rekord wat jy deurbring (1.8) en so gaan dit °aan° .
[[00:30:00.7]] How do you think this cashier <u>feels</u> about (1) a slow day?	[[00:30:02.8]] °Hoe dink jy voel hierdie kassier?° (2.7) Hoe voel, hoe voel sy?

¹⁶⁰ Dit is duidelik uit die transkripsiekonvensie °teks° wat 'n sagte of fluisterstem aandui. Let daarop dat die woord "teks" bloot die woord is wat gebruik word om die konvensie ooreenkomstig tabel 4.1 te illustreer.

¹⁶¹ Die transkripsiekonvensie waarmee dit aangedui word, is die gedurige beklemtonings (teks), die pouses (.), die verlengde lettergrepe (te:ks) en die vinnige praatspoed (>teks<).

Tabel 6.8: Transkripsie 8

[[00:31:52.6]] <u>In</u> a supermarket that can be a person that says (.) can I survive for five years?	[[00:31:53.7]] 'n <Supermarke> (.) of mark (.) sê, <u>kan</u> ek oorlewe vyf jaar?
---	---

Haar styl verskil merkbaar van dié van Sonja. Sy tolk stadiger en wag dikwels vir die volledige uiting van die dosent voordat sy begin tolk, amper asof sy in die konsektiewe eerder as die simultane modus tolk. Dit klink nie asof sy die inhoud probeer verstaan nie. Dit klink asof sy probeer woorde uitmaak, asof sy bloot probeer oorleef. Dis asof sy op woordvlak bly, asof sy eers nadat die dosent sy uiting voltooi het, daaraan terugdink en dan besef wat die uiting was. Haar strategie is dan om in die teks terug te beweeg en besonderhede wat sy laat val het, ná die tyd in te vul. Tabel 6.9 is 'n voorbeeld hiervan. Nadat sy “krisis” uiter, besef sy dat die dosent se kwalifikasie van die krisis as “major” verreken moet word en voeg sy by: “'n groot krisis”.

Tabel 6.9: Transkripsie 9

[[00:32:02.5]] <u>What</u> will I do if there's a major crisis?	[[00:32:03.2]] Wat ek gaan ek °doen° as daar 'n <u>krisis</u> is, 'n groot krisis?
--	---

Marí tolk met oordrewe intensiteit. Haar mondklanke is hoorbaar oor die mikrofoon en dit klink asof haar mond droog is. Sy tolk byna geanimeerd en haar gesig is besonder uitdrukkingvol. As Sonja vir haar iets neerskryf, kyk sy op na Sonja, maar verstaan nie wat Sonja bedoel nie. Sy raak agter en verloor inligting. Sekere dele laat sy bloot uit. Tabel 6.10 is 'n voorbeeld hiervan.

Tabel 6.10: Transkripsie 10

[[00:31:49.2]] But if you get to the world of <u>strategy</u> , you work in a world of <u>concepts</u>
--	-------

Sy tolk nie grammatikaal of sintakties korrek nie. Soms verander sy 'n positief na 'n negatief. Dit verander die betekenis van die doelteks. Tabel 6.11 illustreer so 'n geval. Die dosent probeer die punt maak dat iemand wat operasioneel gefokus is, juis na die besigheid se korttermyn doelwitte kyk en nie soseer aspekte in ag neem wat oor die

lang termyn belangrik is nie. Die tolk verander die positief na 'n negatief en maak die teenoorgestelde punt.

Tabel 6.11: Transkripsie 11

<p>[[00:30:47.6]] >So if it's a slow day I'm actually okay< (.) because this person is operationally focussed (.) and <u>only</u> look at the world in a short term.</p>	<p>[[00:30:49.1]] >So as dit 'n slae-, 'n stadige dag is, so ek het eintlik< (.) lekker of reg, >so hierdie persoon is nie bedryfsgefokus nie, hulle kyk net 'in' die <u>kort</u> termyn na die wêreld.<</p>
---	---

Sonja is merkbaar gespanne. Sy probeer haar medetolk help. Sy soek na iets in haar skyfies, maar kry dit nie. Sy knik vir Marí en probeer haar positief beïnvloed. Dan tik sy iets in op haar slimfoon. Later in haar onderhoud bevestig sy dat sy soms Google Translate gebruik as sy dringend 'n woord wil opsoek. Sy doen dit ook soms op haar tablet, maar omdat die skyfies oop was op haar tablet, het sy dit op haar selfoon gedoen. Sy gee 'n papiertjie met 'n woord daarop vir Marí aan. Soms fluister sy terme vir haar en soms skryf sy vir haar 'n term neer en wys dit vir haar. Sy probeer met handbewegings om 'n idee of die kernaspek wat in die getolkte teks verreken moet word, aan haar duidelik te maak. Die dosent noem die naam "Ellisras". Marí hoor dit nie. Sonja buk oor na haar en fluister die naam vir haar. Aanvanklik lyk dit asof sy haar nie gehoor het nie, maar dan sê sy tog hard: "Ellisras". Die uiting kom egter oomblikke te laat.

Sonja maak die Engelse PowerPoint-skyfies op haar Samsung-tablet oop en maak die beeld so groot moontlik. Die skyfie self vertoon 7 cm x 10 cm.¹⁶² Sy plaas die tablet tussen hulle sodat Marí die terme daarop kan sien. Die dosent spring egter rond tussen skyfies. Marí kyk op na die skyfies, maar sukkel om die skyfies wat sy voor haar op die muur sien in verband te bring met dit wat die dosent sê. Later in my onderhoud met die dosent word die moontlike oorsaak hiervan duidelik. Die dosent het in die lesing van PowerPoint-notas gebruik gemaak. Dit het tydens die lesing vasgehaak en wou nie afrol nie. Hy sê hieroor: "Dis baie verwarrend as jou notas net ophou werk."

Die verband tussen die opskrifte op die skyfies en die inhoud daarvan is nie vir Marí duidelik nie. Die dosent gebruik nie die wyser om na sekere aspekte op die skyfie te

¹⁶² Die vergrote beeld van die skyfie is gemeet as 7 cm x 10 cm in deursnee.

wys nie. Hy hou nie daarvan nie. Marí kyk heen en weer tussen die Engelse skyfies op die bord en die Afrikaanse skyfies op die tablet voor haar. Haar gesigsuitdrukking is verward en gespanne.

6.2.7 Die PowerPoint-aanbieding in lesing A

Uit die video-opname was dit duidelik dat die dosent heen en weer tussen skyfies gewissel het. Eers praat hy oor die STO¹⁶³-driehoek in skyfie 9 (figuur 6.1). Hy slaan dan skyfie 10 oor en behandel die verskillende soorte inligtingstelsels op skyfie 11 (figuur 6.2). Daarná gaan hy terug na skyfie 10 toe om die verhouding tussen die vlak van SST (“strategic systems thinking”) en dié van integrasie te verduidelik. Toe ek tydens die analiseproses na hierdie drie skyfies gekyk het, was dit duidelik dat daar ’n paar aspekte was wat moontlik vir die toek probleme kon veroorsaak het. Daar word telkens na skyfies 9, 10 en 11 verwys. Die skyfies is hieronder as onderskeidelik figuur 6.1, 6.2, en 6.3 ingesluit.

¹⁶³ STO is ’n afkorting vir “strategy, tactics, operations”.



Figuur 6.1: Skyfie 9, lesing A

Die opskef van skyfie 9 is “Strategic Thought”. Die drie letters op die skyfie S, T en O, in vetdruk in swart, verwys elk na ’n denkvlak wat telkens onder die letter in dofgrys gedruk is, naamlik “strategy”, “tactics” en “operations”. Terwyl die dosent hieroor praat, praat hy egter van “the world of concepts”, “the world of functions” en “the world of transactions”, wat buite die driehoek in teksbokse aangedui word. Die tolk sien dus byvoorbeeld die S, maar hoor die sleutelwoord “concepts”. Dieselfde geld vir “function” by T en “transaction” by O. In die drie teksbokse is die terme “long term”, “medium term” en “immediate” egter in groen gemerk. Hoe hierdie konsepte met mekaar verband hou, is nie vir die tolk duidelik nie. Die verwantskap tussen Afrikaans en Engels en die feit dat die terme hier in die twee tale baie soortgelyk is, help die tolk tot ’n mate. Sy vertaal die drie terme “strategy”, “tactics” en “operations” met “strategiese”, “taktiese” en “bedryfsvlak”. Hoewel die letters STO nie ’n korrekte afkorting in Afrikaans is nie, gebruik die tolk dit steeds in die doeltaal by gebrek aan ’n beter oplossing.

Hierná spring die dosent na skyfie 11 wat na die verskillende tipes inligtingstelsels verwys, telkens met 'n afkorting soos TPS of MIS. Hoe hierdie afkortings met die vorige skyfie (skyfie 9) verband hou, is nie duidelik nie.

2-9

General Types of Information Systems

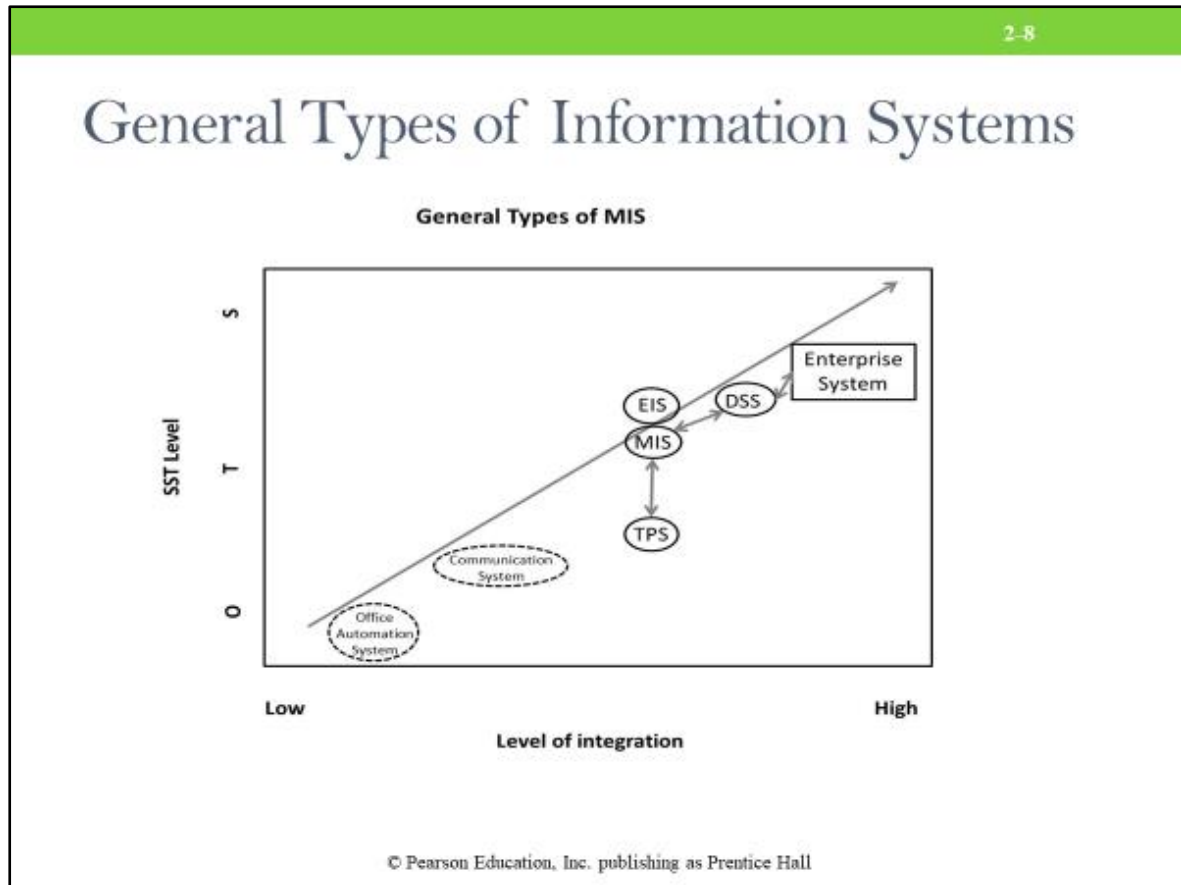
• **Figure 2-1**

System type	Logistics examples
Office automation system: provides effective ways to process personal and organizational business data, to perform calculations, and to create documents	Spreadsheet applications to calculate optimal order quantities, facility location, transport cost minimization, among others
Communication system: helps people work together by interacting and sharing information in many different forms	Virtual meetings via computer technology Voice-based order picking
Transaction processing system (TPS): collects and stores information about transactions; controls some aspects of transactions	Electronic data interchange Automatic identification technologies such as bar codes Point-of-sale systems
Management information system (MIS) and executive information system (EIS): converts TPS data into information for monitoring performance and managing an organization; provides executives information in a readily accessible format	Logistics information system
Decision support system (DSS): helps people make decisions by providing information, models, or analysis tools	Simulation Application-specific software such as warehouse management systems Data mining
Enterprise system: creates and maintains consistent data processing methods and an integrated database across multiple business functions	Logistics modules of enterprise resource planning systems

© Pearson Education, Inc. publishing as Prentice Hall

Figuur 6.2: Skyfie 11, lesing A

Die dosent vertoon skyfie 10 nadat hy skyfie 11 vertoon het. Hy verwys terug na skyfie 9 en die STO-vlak sonder om skyfie 9 weer te vertoon. Terwyl hy praat van STO, is skyfie 10 steeds op die bord met die letters STO links van die omraamde grafiek. Vanweë die manier waarop die letters vertikaal op skyfie 10 vertoon word en moontlik van onder na bo (links na regs) as OTS gelees kan word, is dit nie onmiddellik duidelik dat dit na die STO op skyfie 9 verwys nie. Die dosent sê dan dat die STO-vlak op skyfie 9 eintlik die SST-vlak op skyfie 10 is. (Die term “SST-level” staan vertikaal en links op skyfie 10.) Die dosent verwys hier na die verskillende inligtingstelsels, maar dit is nie duidelik hoe die SST-vlak met STO verband hou nie. Op skyfie 10 word slegs afkortings gebruik. Die volledige terme is op skyfie 11, maar skyfie 11 vertoon nie meer op die bord nie. (Sien skyfie 10 en 11 in figuur 6.3 en figuur 6.2.)



Figuur 6.3: Skyfie 10, lesing A

Tydens my onderhoud met die dosent verduidelik ek waarom die skyfies en sy aanbieding daarvan moontlik vir die tolke probleme kon inhou. Hy begryp dit en verduidelik: “SST staan vir ‘stratified systems theory’, maar toe ek in die lesing die skyfie soek, toe kom ek agter êrens het hy afgeval.” Die dosent dui aan dat ’n skyfie wat SST verduidelik, weg is. “Ek dink dit was altyd daar. Dit is ’n fout. Ek hoop dis op die teks, maar dit is dalk nie. Dit beteken ‘stratified systems theory’.¹⁶⁴ Eintlik moes ek dit ook verduidelik het. Dit het my gepla in die lesing dat dit nie op die skyfie was nie en dit was altyd. Dit was altyd met ’n baie mooi verduideliking van wat dit is. So amper asof daar ’n skyfie weg is. Ja, hy’s weg. Terrible.” Later in ’n opvolgonderhoud kyk die dosent na skyfie 9 en sê dat hierdie skyfie tog die SST-vlak verduidelik. Die dosent verduidelik: “Dit ‘collapse’ eintlik maar die sewe vlakke na drie toe, ‘operations’,

¹⁶⁴ Die dosent verduidelik dat die akkurate verwysing “Strategy systems theory” is. Dit is die eerste maal deur Elliot Jacques gebruik. Aanvanklik het Jacques 7 vlakke van strategiese denke identifiseer wat wissel van ’n operasionele tot ’n strategiese vlak.

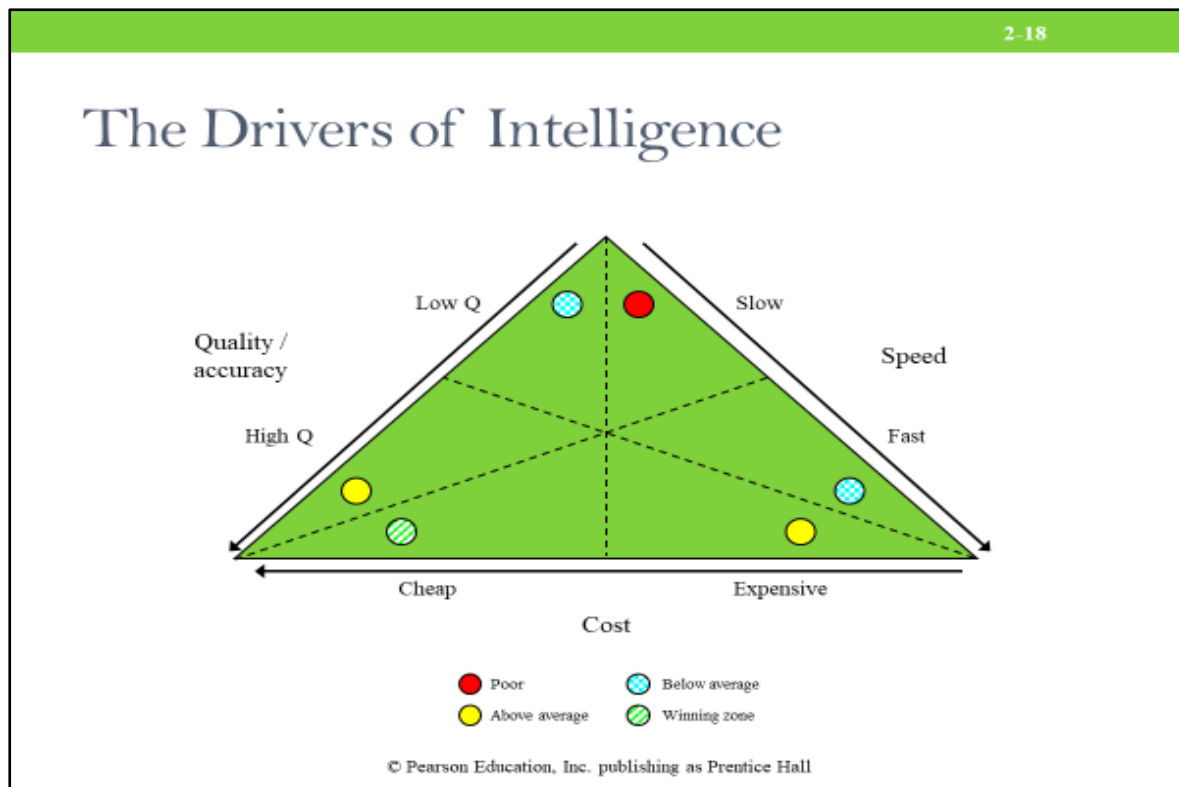
‘tactical’ en ‘strategic’”. Hoe STO en SST met mekaar verband hou en dat dit in werklikheid na dieselfde ding verwys, is egter nie duidelik gemaak in die lesing nie.

Hoewel die korrekte term volgens die dosent “stratified systems theory” is, blyk dit duidelik uit tabel 6.12 dat die dosent tydens die lesing die frase “strategic systems thinking” gebruik het. In sy onderhoud met my verduidelik die dosent dat sy verkeerde vertaling van SST in die lesing moontlik te wyte was aan die feit dat die aantekeninge (notas) op sy PowerPoint-aanbieding hier vasgehaak het. Die feit dat die skyfie wat die SST-vlak verduidelik, weg was, het ook moontlik ’n rol gespeel. Die tolk het “strategic systems thinking” vertaal met “strategiese stelselsdenke”. Dit is onbevredigend omdat dit nie ooreenkom met die welbekende afkorting SST nie.

Tabel 6.12: Transkripsie 12

[[00:33:01.5]] Strategic (1.6) systems thinking, (1.6) that says to what <u>level</u> are you thinking (.) and this (.) other one here talks about the level of integration.	[[00:33:04.6]] <Strategiese stelsels denke>, (.) dit sê <u>op</u> watter vlak dink jy. Hierdie een, (1.3) hierdie praat van die vlak van integrasie.
--	--

Soms is die manier waarop die dosent die skyfies vertoon, wél nuttig vir die tolk tydens die tolkproses. Wanneer skyfie 20 (figuur 6.4) vertoon word, vertoon die dosent eers net ’n gedeelte van die teks. Hy gebruik die animasiefunksie op PowerPoint. Die eerste beeld bevat die skets en drie terme, naamlik “quality/accuracy”, “speed” en “cost”. Die tolk kyk op en tolk dan akkuraat: “kwaliteit of akkuraatheid, spoed en koste”. Dan vul die dosent die res van die skyfie in en die drie sleutel terme verdwyn tussen die res van die teks. Tussen die ander teks vertoon hierdie drie terme nie meer so duidelik nie. Indien die dosent die volledige skyfie met al die inligting slegs in een beeld vertoon het, sou bogenoemde drie terme moontlik nie vir die tolk onmiddellik toeganklik wees nie.



Figuur 6.4: Skyfie 20, lesing A

Wanneer die dosent afsluit, is Sonja besig op haar selfoon. Sy het die melkprys op haar slimfoon gegoogel en deel die dosent mee wat die prys van melk in Kaapstad is. Die dosent herhaal dit vir die klas. Die studente is reeds besig om hulle sakke in te pak en op te staan. Die tolke draai na mekaar. Marí sug en skud haar kop. Sy sê iets vir Sonja. Sonja probeer haar gerusstel: “Nee, moenie worry nie. Moenie worry nie.”

Die voorbereidingsproses sowel as die tolkproses in lesing B word in die volgende gedeelte beskryf.

6.3 Die tolkproses tydens lesing B

Die onderwerp van lesing B is elektroniese hoogspanning. In die fakulteit ingenieurswese geld ’n ander taalreëling as dié van lesing A.¹⁶⁵ In hierdie geval moet

¹⁶⁵ Nadat alle klasse in die eerste kwartaal van 2016 in Engels aangebied is, is o.a. die Ingenieursfakulteit deur ’n hofbevel verplig om in die tweede kwartaal na Afrikaans as hoofonderrigtaal terug te keer. Die universiteit het ’n tussentydse reëling ingestel vir die tydperk tot die publikasie van die nuwe taalbeleid. Kort tevore het universiteite landswyd protesoptrede ervaar, onder andere ook teen die gebruik van Afrikaans as onderrigtaal en die gebruik van opvoedkundige tolking.

die dosent vir die eerste tien minute van die lesing 'n inleiding in Engels gee en dan die res van die lesing in Afrikaans aanbied. Die gebruikers luister dus net tydens die laaste veertig minute na die tolking. Op die dag van die verfilming van lesing B besluit Heidi om in die lesing te gaan skadutolk.¹⁶⁶ Carine is gespanne omdat sy alleen vir hierdie lesing ingedeel is, deels vanweë die navorsing en deels omdat sy nie onlangs hierdie module getolk het nie. Hoewel Heidi nie vir die module ingedeel is nie, besluit sy om Carine te gaan bystaan en die administratiewe take te verrig. Sy wil egter nie self tolk nie.

6.3.1 Voorbereidingsproses vir lesing B

Carine raadpleeg normaalweg Dropbox sowel as SUNLearn in haar voorbereidingsproses. Die energiedepartement het nie van SUNLearn gebruik gemaak nie. In haar voorbereiding vir lesing B het sy na Dropbox gegaan en die terminologielys wat daarop gelaai is vir Energiestelsels 424 deurgegaan. In die tyd toe die lesing vir die navorsing gebruik is, was daar geen PowerPoint-skyfies op Dropbox beskikbaar nie. Vir die betrokke module is 'n boek oor elektroniese hoogspanning op Dropbox gelaai. Die boek is in Engels, het 145 bladsye en bestaan uit teks, foto's en illustrasies. Die dosent se lesings volg die inhoud van die boek. In haar voorbereidingsproses gaan sy deur die materiaal en skryf terme in haar terminologieboekie neer vir die volgende dag. Indien sy na 'n term soek wat nie op die lys verskyn nie, raadpleeg sy die terminologielyste vir die derdejaar-energiestelselmodules omdat dosente dikwels terugverwys na terme wat in die vorige jare bespreek is. Dit neem haar elke aand sowat een uur om voor te berei vir die volgende dag se tolking.

6.3.2 Voor die aanvang van die lesing

Die twee tolke sit in die eerste ry in die heel regterkantste blok.¹⁶⁷ Carine sit reg langs die paadjie en Heidi, haar hulptolk, sit in die middelste stoel, reg langs haar. Voordat die lesing begin, laat Heidi die gebruikers hul name op 'n A4-papier skryf sodat sy die

¹⁶⁶ Skadutolking verwys na wanneer 'n tolk die lesing bywoon en die tolking in haar gedagtes volg. Die aanvanklike oogmerk hiermee was dat dit 'n tolk vir tolking in die spesifieke module voorberei. In die praktyk is tolke egter nie konsekwent ingedeel om aan hierdie voorneme uitvoering te gee nie.

¹⁶⁷ Die regterkantste blok verwys na die blok sitplekke aan die regterkant van die klaskamer vanuit die dosent se perspektief.

presensielys kan invul. Sy laat ook die dosentvorm deur die dosent teken. As die lesing begin, is Heidi se A5-boekie oop voor haar. Carine het haar Samsung 320-tablet voor haar oop. Sy het reeds op Dropbox ingeteken sodat sy vinnig die handboek vir die module, 'n boek oor hoogspanning, en die terminologielys¹⁶⁸ wat elektronies daar gestoor word, kan oopmaak. Sy verkies haar tablet bo haar selfoon omdat die skerm groter is en sy makliker daarop kan lees. Sy sit haar tablet netjies in die regterkantste, verste hoek van die houtbank voor haar neer. Reg voor haar lê haar terminologieboekie. Haar terminologieboekie is A5-grootte (20 cm X 15 cm). Sy verkies hierdie grootte sodat sy groot letters kan gebruik. "Ek moet groot genoeg kan skryf om te sien." Sy trek twee kolomme op elke bladsy, Afrikaans in kleinletters aan die een kant en Engels in hoofletters aan die ander. 'n Foto van 'n bladsy uit hierdie boekie word aangeheg as bylae AA. Sy verduidelik haar organisering soos volg: "Van die begin af skryf ek my module se naam neer en dan los ek 'n spasie, sê so agt blaai en dan begin ek weer die volgende module. As hy vol is, dan begin ek maar net in 'n nuwe boekie. Maar ek skryf nie die terme weer oor nie. Ek skryf hom net soos die dag gebeur met 'n datum by. Ek leer uit my boeke van vorige jare ook." Die navorsingsnotaboekie en 'n ontvanger met 'n stel enkel-sponsoorfone lê op die blad voor haar. Die navorsingsmikrofoon is met maskeerband aan die tolmikrofoon vasgemaak. Carine hou die mikrofone baie versigtig in haar linkerhand vas sodat sy nie die maskeerband beskadig nie. In haar regterhand hou sy 'n potlood waarmee sy van tyd tot tyd in haar terminologieboekie skryf. Heidi het 'n ontvanger voor haar en 'n A5-notaboekie wat in 'n ringbinder gebind is.

Die drie gebruikers bring hulle studentekaarte vir die tolke en neem elk 'n ontvanger. Voordat die lesing begin, doen Heidi die presensie op 'n A4-papier. Sy gaan dit later op haar rekenaar op Google Drive invul. Die studentekaarte lê voor haar op die bank.

Die dosent se skootrekenaar is oop op die houttoonbank voor hom. Hy vertoon sy PowerPoint-skyfies vanaf sy skootrekenaar op 'n afgerolde skerm bo in die linkerkantste hoek van die klaskamer¹⁶⁹. Voor die lesing het die dosent sketse en

¹⁶⁸ Hierdie voorbereidingsbronne word in paragraaf 5.4.2.1 bespreek.

¹⁶⁹ Links vanuit die perspektief van die studente in die klas. Vanuit hulle perspektief sit die tolke ook aan die linkerkant.

vergelykings met bordkryt op die vier groen rolborde voor in die klas geteken. Die dosent begin met die inleidende gedeelte van die lesing in Engels.

6.3.3 Tolkbeurt: Carine

Die tolke luister na die dosent terwyl hulle na die bord en na die skyfies links bo teen die muur kyk. Die skyfies is in Engels. Hulle skryf kort-kort 'n term in hulle terminologieboekies neer. Deur die loop van die lesing tel Carine haar tablet op en tik iets daarop in. Sy moet telkens die kombinasie-wagwoord intik as sy Dropbox wil oopmaak om die Afrikaanse vertaalekwivalent op die terminologielys te soek. Wanneer sy 'n term op haar tablet opspoor, skryf sy dit in haar terminologieboekie neer. Sy herhaal hierdie handeling 'n paar keer, luister aandagtig na die dosent en kyk op na die skyfies. Soms blaai sy in haar terminologieboekie rond. Dit is uit die videomateriaal duidelik dat sy probeer konsentreer so goed sy kan. Tog lyk sy gespanne. Sy het nie die PowerPoint-aanbieding voor die lesing gesien nie¹⁷⁰ en sy weet dat sy nie al die terme wat sy daarop sien, ken nie. Sy verstaan ook nie wat dit beteken nie en maak staat op haar kennis van die vertaalekwivalente van tegniese terme. Sy het nie die vorige lesing in die module getolk nie en is nie seker tot waar die dosent met die onderwerp gevorder het nie. Die lesing handel oor die fenomeen van besoedeling op isolators in hoogspanningselektrisiteit. Daar is nie 'n aparte terminologielys vir hierdie gedeelte nie, hoewel die terminologie in hierdie onderafdeling aansienlik van dié van die res van die module verskil.

Die dosent praat vinnig en val homself dikwels in die rede of onderbreek 'n idee of 'n uiting, om dan met 'n nuwe uiting te begin.¹⁷¹ Hy sê dikwels “uhm”. Hy doseer met entoesiasme en staan meestal in een posisie agter die houtbank. Sy skootrekenaar staan voor hom op die houtbank. Hy wissel van tyd tot tyd 'n skyfie op die PowerPoint-aanbieding en draai dan half om en kyk na die skyfie regs bokant en agter hom teen die muur. Hy draai van tyd tot tyd linksom na agter om iets op die bord te illustreer. As hy 'n bord oprol, draai hy weg van die klas en rol dit met redelike krag op. Dit maak 'n groot lawaai.

¹⁷⁰ Hierdie aspek word verder in paragraaf 8.3.3.2 bespreek.

¹⁷¹ Hierdie verskynsel word in Engels “false starts” genoem. In die Afrikaanse teks het ek dit omskryf omdat daar nie 'n soortgelyke term of frase in Afrikaans beskikbaar is nie.

Die dosent gebruik die term “ambient temperature” en Heidi skryf dit in haar boekie neer met die vertaling “omgewingstemperatuur” langsaan. Carine kyk nie na Heidi se aantekeninge nie. Dan vra Carine iets vir Heidi en Heidi fluister iets in haar oor. Die twee tolke sit teen mekaar. In die tiende minuut deel die dosent die klas mee dat hy nou met die hooflesing gaan begin. Gebruiker Q sit sy oorfone in al twee ore. Hy gebruik sy eie binne-oorse oorfoontjies. Gebruiker O se kopfoon hang sedert die begin van die lesing om sy nek. Nadat hy vir ’n minuut of wat na die Afrikaans geluister het, sit hy sy kopfoon op. Die derde gebruiker gebruik ook haar eie oorfone. Dit is soortgelyk aan dié van gebruiker Q en lê voor haar op die houtbank, ingeprop in ’n ontvanger. Sy plaas een klein ronde binne-oorse oorfoontjie in haar regteroor. Die linkeroorfoon hang aan die draadjie op die tafel voor haar.

Carine is besig om iets met haar regterhand op haar tablet te soek wanneer die dosent oorslaan na Afrikaans. Sy sit haar pen vinnig neer, skuif die tolmikrofoon van haar linkerhand na haar regterhand en begin tolk. Sy sit agteroor en effe na die dosent gedraai. Haar linkerhand rus in haar skoot. Sy tel nou en dan die spons-oorfoon met haar linkerhand op en hou dit teen haar oor. Sy bevestig later dat sy wil hoor hoe sy klink. Sy wil egter nie die oorfoon permanent op haar oor hou nie, omdat sy dan moontlik te hard sal praat. Dan rus sy haar hand weer op haar skoot, maar vat-vat ook weer aan die oorfoontjie. Sy sit dan vorentoe, dan agtertoe.

Skielik soek sy na die Engelse term vir “aanpaksel”. Sy huiwer, maak ’n mondgeluid en stamp dan liggies aan haar tolkmaat. Heidi fluister die woord “accretion” hoorbaar vir Carine. Carine se volgfstand is teen hierdie tyd al redelik lank. Sy uiter ’n woord wat vaagweg soos “accretion” klink, maar eintlik onverstaanbaar is. Heidi skryf dan die woord “accretion” in haar eie boekie neer.

Terwyl Carine tolk, kom sy matig gespanne voor. Sy maak bewegings met haar linkerhand. Haar handbewegings is ietwat stokkerig, byna krampagtig. Soms klink dit of sy sukkel om terme te kry en sy raak dan agter in die tolkproses. Dit raak veral ooglopend wanneer die dosent iets op die bord met behulp van sketse verduidelik. Die dosent praat vinnig en verwys in vinnige opeenvolging na simbole op die skets of na posisies op ’n getekende stroombaai. In hierdie gevalle is die tolk se uitinge dikwels nie met die uitinge van die dosent gesinkroniseer nie. Carine is bewus hiervan: “Soms moet ek dink oor ’n woord. Ek weet wat die woord is, dit vat net langer om dit te kry en

dan verloor ek tyd. As die dosent wys op 'n punt op die skets, dan kom ek nog bietjie aan.”

Uit die tolkprodukt is dit duidelik dat die tolk haar tegniese terme baie goed onder die knie het. Sy sukkel soms met die Engelse uitspraak van woorde en dit is die nievakkundige woorde wat nie vinnig genoeg beskikbaar is nie.¹⁷² Carine sê hieroor: “Partykeer is 'n mens se invalshoek net nie reg nie en die woord kom nie gou genoeg nie.” Dit gee aanleiding tot 'n langer volgfstand en dikwels tot foute in die volgende uiting. Tabel 6.13 toon 'n voorbeeld hiervan.

Tabel 6.13: Transkripsie 13

[[00:10:33.9]] <u>Een</u> was 'n gebrek aan generasiekapasiteit , met ander woorde nie genoeg generators nie.	[[00:10:35.0]] One wa:-, > we didn't have < generation capacity , in other words, we didn't have enough generators.
--	---

Die dosent verduidelik dat daar in Suid-Afrika 'n gebrek aan generasiekapasiteit was. Die vertaalekwivalent vir “gebrek” is egter nie onmiddellik beskikbaar nie.¹⁷³ Die tolk oefen 'n strategie uit, omskryf die woord “gebrek” en sê: “We didn't have generation capacity.” Daar is egter nou 'n probleem met die logika van die doelteks. Die punt wat die dosent maak is dat daar wel generasiekapasiteit was, maar dat dit onvoldoende was. Die tolk se vertaling impliseer dat daar glad nie generasiekapasiteit was nie. Net daarna sê sy egter: “we didn't have enough generators”. Dit rym nie met die eerste stelling nie. As daar generators was, moes daar generasiekapasiteit gewees het.

Tabel 6.14 bevat 'n voorbeeld van 'n geval waar die tolk se ongemak en onbekendheid met die grammatikale verbuigings van woorde in Engels haar laat huiwer en haar tolkprodukt verswak.

¹⁷² Hierdie verskynsel is 'n voorbeeld van Gile (1995) se gravitasiemodel wat onderskei tussen aktiewe en passiewe woordeskat. Die tolk is 'n Afrikaans-eerstetaalspreker en praat selde Engels. Engelse woorde en taalreëls is dus nie in haar aktiewe sone nie en dikwels nie vinnig genoeg beskikbaar tydens die tolkproses nie.

¹⁷³ Dit is duidelik uit die transkripsiekonvensie [te:ks] wat aandui dat sy weifel voordat sy die uiting voltooi.

Tabel 6.14: Transkripsie 14

1	[[00:11:55.4]] Ons kry dus 'n besoedelingslagie (.) bo-op ons isolator, uhm, en as ons water bysit, met ander woorde dou, dan raak hierdie laag geleidend en ons kry 'n klein stroompie , ons noem dit lekstrome, leakage current, wat op hierdie, uh, isolatoroppervlakte vloei.	[[00:11:57.1]] So we have a pollution layer on our insula ^o tor ^o (1.4) a:nd if we add water, in other words dew, then this (.) layer will be, or start conducting , and then we have the leakage currents (.) <that (.) flows on this> insulator surface.
2	[[00:12:11.7]] <u>Die probleem</u> is (.) die oppervlakte se area, as ek hierdie ding van bo af kyk, (1.7) dan sien ek so ringvormige area.	[[00:12:13.9]] ...The problem here is that the area of that surface, if you look from the top, (.) <then you, you see a ring-shaped area.>

Die tolk slaag nie onmiddellik daarin om die bywoordvorm van “conducting” (“conductive”) in Engels te kry nie en dit dwing haar om terug te gaan in haar vertaling: “will be or start conducting”.¹⁷⁴ Die dosent gebruik die term “stroompie” en sy twyfel skielik hoe om die verkleiningsvorm in Engels te hanteer. Haar volgafstand¹⁷⁵ raak nou redelik lank. Die dosent verduidelik wat lekstrome is en gee die Engelse term “leakage currents”. Dit gee haar tyd om haar volgafstand te verkort. Sy het nie nou tyd om haar tolkprodukt versigtig en idiomaties te formuleer nie. Sy vertaal “ons noem dit lekstrome” onidiomaties met “and then we have the leakage currents”. Daarna maak sy 'n taalfout: “leakage currents ... that flows”.¹⁷⁶ Sy herstel egter, huiwer tweemaal en tolk “op hierdie isolatoroppervlakte” korrek as “on this insulator surface”. Die tolk spreek “currents” vreemd as [kʌvɪnts] uit. Uit die transkripsie is dit duidelik dat haar ritme onreëlmatig is.¹⁷⁷ Die tolk se lang volgafstand hier is opmerklik. Wanneer die dosent met die sin in reël twee begin, uiter die tolk: “that flows on this insulator surface”. Terwyl die dosent 'n normale pouse tussen die twee sinne handhaaf, is daar nie tyd vir die tolk om asem te haal nie en sy tolk in een stroom woorde voort: “the problem here is that ...”¹⁷⁸

¹⁷⁴ Dit staan ook in tolking bekend as “backtracking” (Baraldi en Gavioli, 2012:4).

¹⁷⁵ Volgafstand staan ook as “lagtime” of “decalage” bekend. Dit verwys na die temporele verskil tussen die oorspronklike uiting en die getolkte uiting.

¹⁷⁶ Die fout hier verwys na die verkeerde werkwoordvorm (“flows”) vir 'n meervoudsvorm (“currents”).

¹⁷⁷ In die laaste gedeelte van reël 1 word die huiwering van die tolk deur die konvensie “(.)” aangedui. Die konvensie <teks> dui aan dat die tolk stadiger praat.

¹⁷⁸ Die feit dat die twee sinne aaneen geuiter word, word volgens die transkripsiekonvensie deur die teken [...] aan die begin van die getolkte uiting in reël 2 aangedui.

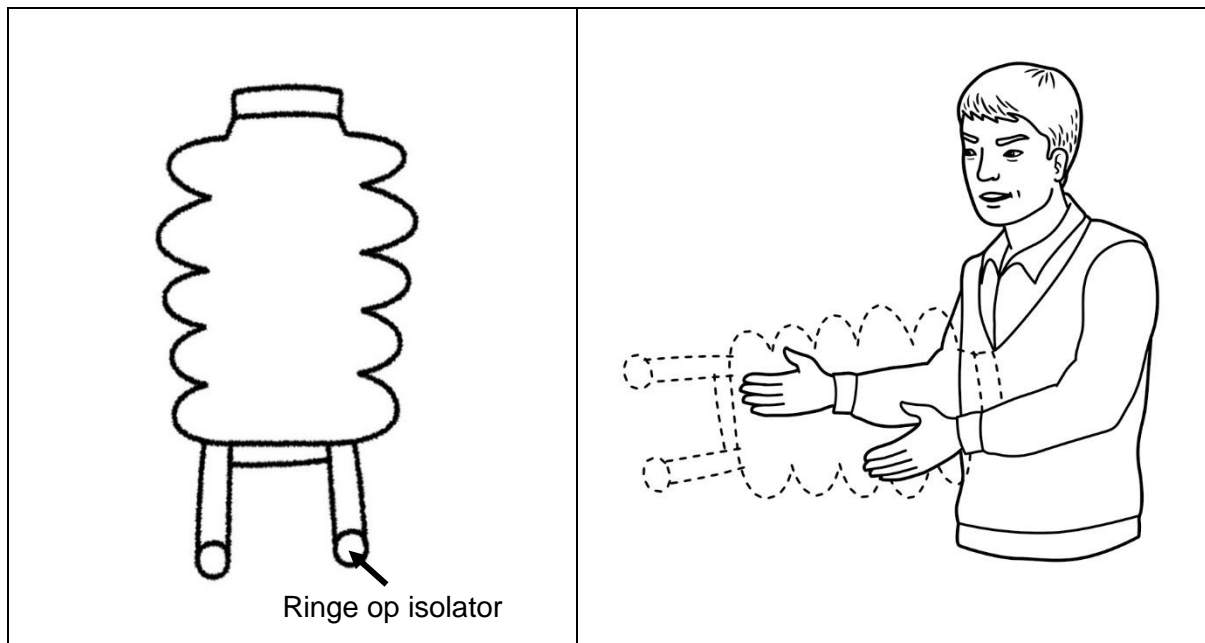
In reël 2 van tabel 6.14 verwys die dosent na 'n skets van 'n isolator op die bord en probeer 'n beginsel verduidelik deur na die skets te verwys. Die tolk verstaan nie heeltemal wat die dosent bedoel as hy sê: “as ek hierdie ding van bo af kyk” nie. Uit die transkripsie van die doelteks in reël 2 is dit uit die gedeelte in vetdruk duidelik dat die tolk eers stop en dan die frase “then you, you see a ring-shaped area” stadiger en met huiwering uiter. Uit die video-opname kan die tolk se huiwering en haar inspanning om die beginsel te vertaan, uit haar liggaamstaal en gesigsuitdrukking gesien word. Tabel 6.15 toon ook hoe die tolk sukkel om die betekenis van die bronteks te begryp.

Tabel 6.15: Transkripsie 15

1	[[00:12:28.2]] Okay, kyk nou van die punt af .	[[00:12:29.6]] ... if you look from the side .
2	[[00:12:30.1]] <u>Daardie</u> area, (.) uh, soos ek op beweeg, verander die heelyd.	[[00:12:31.2]] Now, that area, (.) as it moves up , will change all the time.

Reël 1 en 2 van tabel 6.15 illustreer die feit dat die tolk die bronteks letterlik in die doeltaal tolk, maar dat sy nie werklik insig het in wat die dosent wil oordra nie. Die dosent is steeds besig om 'n konsep aan die hand van die skets van die isolator te verduidelik (sien figuur 6.5 (a)). Hy wys na die tekening en verduidelik in reël 1 dat as jy van die punt af kyk, jy ringe op die isolator kan sien. Hy bedoel van bo na onder, maar hy maak 'n horisontale handgebaar wat die indruk skep dat hy van die sykant van die isolator praat (sien figuur 6.5 (b)). Die tolk tolk “van die kant af”. Sy het waarskynlik nie geweet hoe om “van die punt af” in Engels te vertaal nie. Sy het ook nie besef dat die dosent na die bopunt van die isolator verwys nie. Die dosent teken hierna die ringe op die skets van die isolator in (sien die ringe in figuur 6.5 (a) en dit kom voor asof die ringe op die onderpunt van die isolator is. In reël 2 van tabel 6.15 verduidelik die dosent dat die area van die ringe verander soos wat 'n mens op beweeg (of kyk) na die isolator (van die onder-punt na die bo-punt). Die tolk se vertaling “that area as it moves up” laat egter die idee ontstaan dat dit die area sêlf is wat opbeweeg. Die dosent verduidelik in 'n opvolgonderhoud dat die ringe in figuur 6.5 in werklikheid verkeerd geteken is en dat hy kan verstaan dat dit die tolk verwar het. Die ringe verwys na die totale oppervlak van die isolator wat 'n geleidende area op het. Carine sê later die volgende hieroor: “Wel, as ek geweet het hy verduidelik van 'n isolator en ek weet

hy praat van die area, as ek verstaan het, sou ek dit miskien beter verduidelik het, want dan sou ek self 'n prentjie kon vorm in my kop.”



Figuur 6.5 (a): Skets van isolator

Figuur 6.5 (b): Dosent se handgebare

Tabel 6.16 is 'n illustrasie van Carine se gebrek aan kennis van nievakkundige terme – waarna sy verwys as “gewone Engels” – en hoe dit in die tolkproses veroorsaak dat sy vakkundige terme, wat sy ken, verkeerd vertaal. Dit is ook 'n illustrasie van die kompleksiteit van foute wat kan voorkom vanweë die tolk se onbekendheid met die konteks van die vakgebied. In reël 1 van tabel 6.16 ondervind die tolk aanvanklik probleme met die term “oneweredig”. In haar onderhoud met die navorser bevestig sy dat toe sy die woord hoor, sy onmiddellik oor die vertaling daarvan getwyfel het. Dit het veroorsaak dat sy die foute in die volgende reëls begaan het.

Tabel 6.16: Transkripsie 16

1	[[00:13:11.6]] Hier het ek 'n <u>hoë</u> R (.) en ons weet ook dat ons 'n potensiaalverdeling gaan kry oor, oor hierdie weerstand (.) en daardie potensiaalverdeling is nou oneweredig .	[[00:13:13.0]] ... a:nd here I have a high R, and we also know that the potential distribution, we'll find that over this resistance and that potential (1.1) resistance is (.) m-, disproportional.
2	[[00:13:22.0]] So die (.) plekke waar ek, uhm, klein R het, (.) of liever groot R het, hierso, daar's die groot R .	[[00:13:27.0]] Now, where I have the larger R , let's say there, we have it there, (.) we have large R there ...

Wanneer die dosent die woord “oneweredig” in reël 1 uiter, uiter die tolk die woord “potential” en dan huiwer sy. Sy het so pas die uitdrukking “potential distribution” korrek gebruik, maar omdat sy twyfel oor die korrekte Engelse term vir “oneweredig”, sê sy nou verkeerdelik “resistance” in plaas van “distribution”. Dan huiwer sy weer. Sy maak ’n mondgeluid “m-“ en dan uiter sy ’n gepaste vertaling vir “oneweredig”, naamlik “disproportional”. Sy het dus die vertaling van oneweredig geken, maar omdat sy nie gemaklik in Engels is nie, was die woord nie vinnig genoeg beskikbaar nie en het die inspanning om dit beskikbaar te maak te veel tyd in beslag geneem. Die uitdrukking “potential resistance”, wat sy in haar huiwering geuiter het, bestaan nie in die vakgebied nie. Hierdie geval is ’n voorbeeld van onsuksesvolle aandagverdeling. Die feit dat die tolk aan ’n vertaalekwivalent vir “oneweredig” gedink het terwyl sy ’n tegniese term wat aan haar bekend is, moes tolk, het veroorsaak dat sy die term verkeerd getolk het.

Teen die tyd dat Carine die getolkte uiting in reël 1 voltooi het, was haar volgafstand al redelik lank en het die dosent reeds met reël 2 begin. Aanvanklik weerspreek die dosent hom: “uhm klein R het of liever groot R.” Dit help die tolk om haar volgafstand te verkort. Sy maak dan ’n fout en sê: “the larger R” in plaas van “large R”. Die uitdrukking “larger R” bestaan nie in die vakgebied nie. Daar word slegs ’n onderskeid gemaak tussen “large R” en “small R”. Haar doeluiting kom ook ná die van die dosent en as hy op die skets wys “hierso, daar’s die groot R” (in reël 2) is sy nog besig met die vorige uiting. Wanneer sy tolk “we have large R there”, het hy reeds teruggedraai van die bord.

Tabel 6.17 is ’n goeie voorbeeld van ’n geval waar die tolk al die woorde min of meer in haar produk verreken. Die konsep wat die dosent hier verduidelik, is die onderwerp van die lesing¹⁷⁹ en maak die kern uit van wat hy aan sy studente probeer oordra het. In reël 1 tot reël 4 in tabel 6.17 verduidelik die dosent dat dou ’n nat laag op die isolator vorm. Wanneer die dou verdamp, is daar meer weerstand op daardie plek op die isolator, wat beteken dat daardie plek nou hoogs geleidend is. Dit skep ’n gaping op die oppervlak wat gaan oorvonk. Die tolk verstaan nie wat die dosent besig is om te verduidelik nie. Die dosent praat vinnig en die tolk raak agter. Sy begaan ’n paar foute.

¹⁷⁹ Hierdie spesifieke lesing in hoogspanning handel oor die probleem van besoedeling op isolators en dat dit oorvonking kan veroorsaak.

Tabel 6.17: Transkripsie 17

1	[[00:14:21.1]] Dit beteken ons <u>kook</u> daardie water vinniger af.	[[00:14:22.9]] And <u>that</u> means that we are boiling the water down.
2	[[00:14:28.6]] Kom ons sê maar daardie ene het nou <u>drooggekook</u> .	[[00:14:30.6]] Let's say that one (.) was (.) dry.
3	[[00:14:31.5]] So <u>effektief</u> het ons nou 'n geleidende laag (.) waarvan daar 'n <u>gaping</u> oorgebly het.	[[00:14:34.1]] So now we have a conducting layer of where we have a gap left there .
4	[[00:14:36.7]] <u>Daardie</u> gaping gaan <u>vonk</u> , want die meeste van die spanning gaan sit oor daardie gaping.	[[00:14:38.5]] And that gap will fill up because most of the voltage will be over that gap.

Reël 1: Hier laat die tolk die woord “faster” uit. Die idee dat die waterlagie op daardie plek juis vinniger droogkook, gaan verlore.

Reël 2: Die tolk laat die woord “drooggekook” weg. Sy huiwer tweemaal en sê dan: “let's say that one was dry.” Die betekenis van die bronteks is juis dat daardie plek op die isolator nou drooggekook het as gevolg van die hoër weerstand wat daar ontstaan het. Dit was nie droog nie. Uit die aarseling blyk dit dat die tolk die konstruk “het drooggekook” nie in Engels kon vertaal nie. Haar strategie is om na die toestand te verwys (is droog) eerder as om die proses te verduidelik (het drooggekook). Ongelukkig gebruik sy die verlede tyd (was droog), wat die ware betekenis nog meer verdraai.

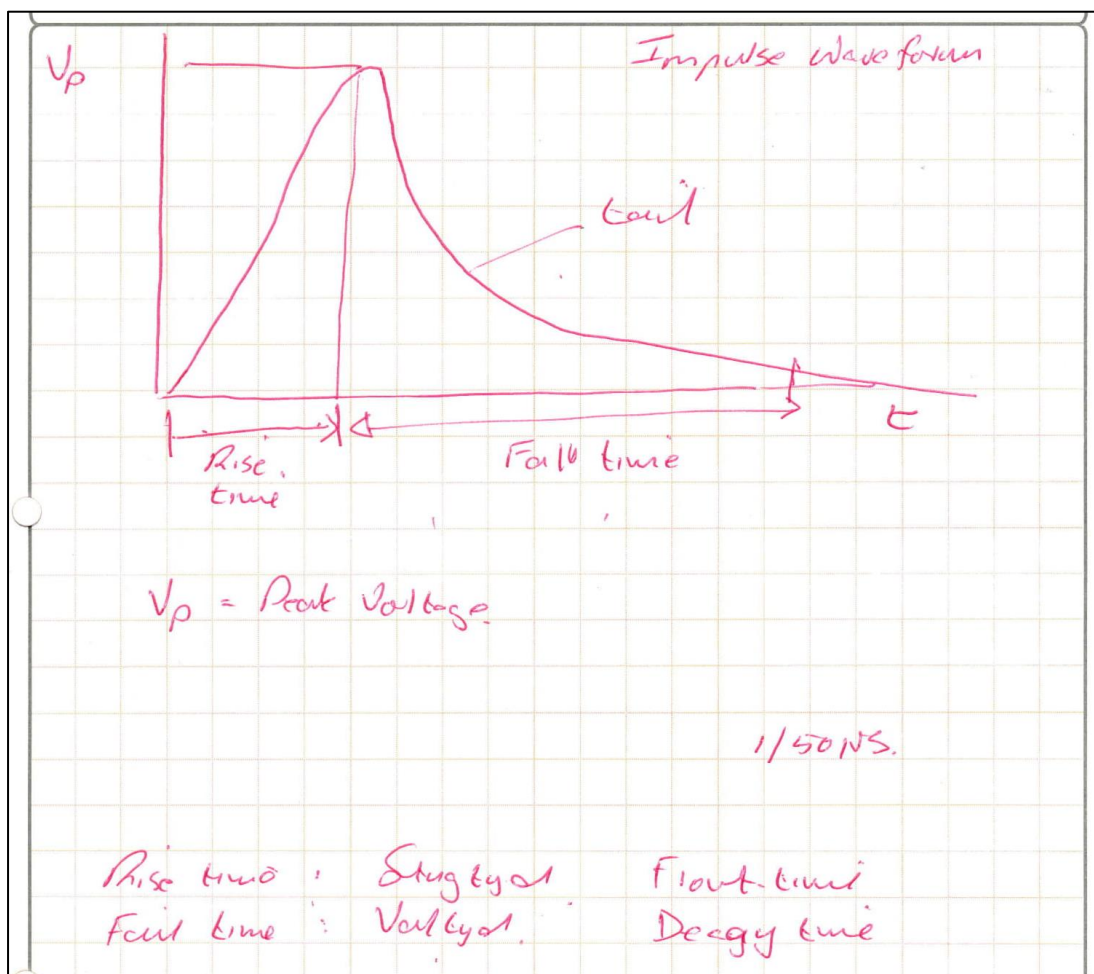
Reël 3: Hierdie reël is 'n voorbeeld van die tolk se beperkte vaardigheid om grammatikaal korrek in Engels te tolk. Haar strategie is om woord vir woord te vertaal.¹⁸⁰ Sy sukkel met die konstruk “waarvan ... oorgebly het”, raak in die Engels vasgeknoop en sê: “Of where we have a gap left there.” Die tolk se weergawe is taalkundig verkeerd en die bedoeling in die bronteks is nie duidelik in die doelteks nie.

Reël 4: In hierdie reël begaan die tolk 'n redelike ernstige tolkfout. Die bedoeling in die bronteks is dat daar 'n vonk oor daardie gaping gaan ontstaan. Die tolk se vertaling,

¹⁸⁰ Hier is 'n voorbeeld van interferensie waar die Afrikaanse woordorde en konstruksie in die doeltaal gedupliseer word (“waarvan” word “of where”; “gaping oorgebly” word “gap left there”).

“that gap will fill up”, is verkeerd. Die hele punt van die lesing so ver is dat besoedeling oorvonking veroorsaak. Hierdie punt word nie duidelik gemaak in die doeltteks nie.

Hoewel die tolk vir die lesing voorberei het en die vakterminologie ken, het sy tydens die lesing nie altyd daarin geslaag om dit korrek in konteks te gebruik nie. 'n Voorbeeld hiervan was die terme “valtyd” en “stygtyd”. Hierdie terme is sentraal tot die vakgebied en verwys na die twee kante van 'n golf. Wanneer die dosent in my onderhoud met hom die beginsel en die korrekte terminologie met betrekking tot 'n impuls golfvorm verduidelik, teken hy 'n golf en verduidelik dat die fronttyd (“front time”) of stygtyd (“rise time”) verwys na waar die golf opgaan (sien figuur 6.6). Die valtyd (“fall time”) staan ook bekend as die wegsterftyd (“decay time”) of die stert (“tail”) van die golf. Hoewel die term “settling time” as sinoniem vir “decay time” gebruik word, kan “settle” ook verwys na waar die golf styg – dit kan boontoe of ondertoe “settle”.



Figuur 6.6: Impuls golfvorm

Die tolk se hantering van hierdie terme is nie altyd korrek in konteks nie en het tydens die tolkproses onsekerheid en spanning by haar veroorsaak. Tydens die lesing het sy “valtyd” in reël 402 met “drop time” in plaas van “fall time” vertaal. In reël 410 vertaal sy “valtyd” met “drop section”. In reël 419 vertaal sy “valtyd” met “tail time” (“valtyd” is “tail” en nie “tail time” nie). In reël 420 skadutolk sy “fall time time constant” as “the fall time, rather the time constant”.¹⁸¹ Sy beseft en verstaan nie dat die frase “fall time time constant” na een konsep verwys nie.

Toe ek haar later in my onderhoud met haar hieroor uitvra, het sy bevestig dat sy in die lesing onseker daaroor was. Sy het eers ná die lesing uitgevind dat “tail”, “fall time” en “settle” sinonieme is. Uit my gesprek met haar het dit egter duidelik geword dat haar begrip van die terme en die korrekte gebruik daarvan nog nie deeglik vasgelê is nie.

Tabel 6.18 is ’n voorbeeld van hoe jargon (spesifieke taalgebruik in die konteks van die vakgebied) die tolkproses kan bemoeilik. Hier gaan dit nie soseer oor vakkundige terminologie nie, maar oor die manier van praat in die konteks van elektriese energiestelsels en hoogspanning.

Tabel 6.18: Transkripsie 18

1	[[00:39:29.1]] Hulle moet die spanning van daai een wat deurbreek het , absorbeer, en as jy reg ontwerp, dan sal die hele ding (.) vanself gaan in, in ’n, in ’n oogwink.	[[00:39:32.5]] They need to absorb that voltage and if you design it correctly, the whole thing (.) will (3.1) in the blink of an eye do it on its own . [[00:39:42.7]]
2	[[00:39:37.6]] Die deurbreektye van hierdie goed is nanosekondes, okay.

Reël 1 in tabel 6.18 is ’n voorbeeld van ’n sin wat relatief ingewikkeld is om te tolk weens die ontoeganklikheid van die onderliggende betekenis en die vreemde stelwyse. Die dosent is besig om ’n impulsgenerator te bespreek en verduidelik hoe om dit só te ontwerp dat hy aanskakel of “sneller”. Dit gebeur wanneer deurbreekspanning bereik word. Eers slaag die tolk nie daarin om “van die een wat

¹⁸¹ Hierdie reëlnommers verwys na die reëls van die transkripsie op die Excel-sigblad. Elke sin verskyn in ’n aparte reël. Sien paragraaf 4.10.3.2 vir ’n verduideliking hiervan.

deurgebreek het” te vertaal nie en laat dit bloot uit. Sy ken die vertaalekwivalent vir “deurbreekspanning” naamlik “breakthrough voltage”, maar sy het vermoedelik gestruikel oor die byvoeglike bepaling, “wat deurgebreek het”. Sy vertaal “die ding sal vanself gaan” as “do it on its own”. Die idee hier is dat as die spanning deurgebreek het, die impulsgenerator sal begin werk. Die dosent se gebruik van “sal vanself gaan”, is tipiese jargon van die vakgebied, maar die tolk verstaan dit nie. Sy kry ook nie onmiddellik ’n gepaste vertaling vir “oogwink” nie. Sy leun in die rigting van haar medetolk wat vir haar die frase “blink of an eye” fluister. Dan tolk sy dit korrek. Teen die tyd is haar volgfstand egter te groot en sy laat reël twee onvertaald.

In my onderhoud met haar verduidelik sy wat hier gebeur het: “Ek hoor ‘in ’n oogwink’ en dan wil ek dit perfek hê en dan dink ek te lank om ‘blink of an eye’ te kry en dan hoor ek nie sy volgende sin nie. Behalwe dat hy vinnig gepraat het, het die meeste foute ontstaan omdat ek nie verstaan nie. Ek raak agter en ek moet inhaal en dan gaan ek informasie laat val, want dan los ek iets uit sodat ek kan kom waar hy is. Maar meeste van die tyd is die rede dat ek nie verstaan wat hy sê nie.”

Tabel 6.19 bevat ’n voorbeeld van ’n vertaalfout deur die tolk.

Tabel 6.19: Transkripsie 19

[[00:31:53.9]] So daardie een <vonk vanself>, want die deurbreekspanning het nou te hoog geraak.	[[00:31:55.4]] So that will, will spark (.) by itself because the (.) voltage started.
---	---

Die tolk het hier onder andere nie gespesifiseer dat die spanning “deurbreekspanning” was nie. Die dosent bevestig verder dat die uitdrukking “the voltage started” nie tegnies in die vak energiestelsels sin maak nie. Oor hierdie tolkfout sê hy die volgende: “Die feit dat die tolk nie getolk het dat die deurbreekspanning te hoog geraak het nie, is ’n definitiewe verlies en ’n student sal dit so ervaar. Die vraag is nou of hy saam met die tekeninge en wat ek op die bord wys tog kon sin maak van wat daar aan die gebeur was. Maar dit was my hele storie. Maar ek gaan ook vir jou sê die verduideliking in Engels was ook nie ideaal nie. Dit kan ek ook wel vir jou sê.”

6.4 Die tolkproses tydens lesing C

In hierdie module tolk die tolke Vivienne en Margot vir twee gebruikers. Die proses hier verloop grootliks soos in lesings A en B. Die aard van die vakgebied, die dosent en die tolke verskil egter van dié in die vorige kontekste. Die 2016-Taalbeleid is van krag en die lesing word in Engels gegee. Die tolke tolk in Afrikaans. Die gebruikersgetalle in hierdie lesing is aansienlik minder as dié in lesing B. Die twee gebruikers in lesing C verstaan wel die brontaal, maar hulle gebruik die tolking vir hulle eie persoonlike redes wat later in meer besonderhede beskryf sal word.

6.4.1 Voorbereidingsproses vir lesing C

Op die dag voor lesing C verfilm is, was daar geen voorbereidingsmateriaal op Dropbox nie. Die spesifieke module is ook nie op SUNLearn vir tolke geaktiveer nie. Vivienne erken sy dat sy nie 'n doelbewuste poging aanwend om voor te berei nie. Sy word te wisselvallig by verskillende modules ingedeel. Sy het ook nie vir die huidige lesing voorberei nie. In enkele gevalle sal sy voor die lesing 'n bietjie op SUNLearn of Dropbox gaan "rondkrap". Sy sal ook by die tolke wat voorheen daar getolk het, uitvind wat aangaan. "Dit help geweldig baie, want dikwels kry mens dan by hulle die idee dat ...O nee, wag 'n bietjie, hier moet jy maar voorberei en dan sal ek uit die skyfies uit of wat ook al wat beskikbaar is, voorberei, andersins nie." Haar vlak van voorbereiding hang ook baie af van wie saam met haar vir 'n lesing ingedeel is. "As ek sien dit is 'n tolk wie ek vertrou en wat vertrou is met die module, sal ek minder voorberei. As ek sien dis 'n tolk wat ek dalk bietjie minder vertrou en wat nie so gereeld daar tolk nie of wat minder daar tolk, dan sal ek beter voorberei." Dit was moeilik om die skyfies vir die betrokke module in die hande te kry. "En toe ons uiteindelik die skyfies kry, was ek nie heeltemal seker waar hy trek nie, en toe't ek ook geweet Margot is kliphard besig om voor te berei, so toe het ek dit gelos en toe ons in die klas kom, het sy voor die tyd vir my so bietjie gewys van waar hulle trek en wat sy beskikbaar het, en toe't ek daarop gegaan. Dit het my in elk geval nie veel gehelp nie, dit was nie akkuraat nie."

Margot verduidelik dat sy die skyfies en die Afrikaanse aantekeninge vantevore per e-pos van 'n medetolk ontvang het. Omdat sy nie die module onlangs getolk het nie,

was sy nie seker watter deel van die voorbereidingsmateriaal in die klas behandel sou word nie. Sy het 'n e-pos gestuur aan die tolke wat voor haar daar getolk het. Hulle het haar na die LIVE-lys verwys. Hulle het geen voorbereidingsmateriaal gehad nie, het nog nooit 'n PowerPoint-aanbieding gesien nie, en kon nie 'n aanduiding gee van waar die dosent met sy lesing sou begin nie. Sy het na LIVE gegaan, maar dit het haar nie gehelp nie. Sy het toe maar die skyfies en aantekeninge probeer deurgaans en daaruit 'n paar terme in haar terminologieboekie geskryf. Sy was egter onseker wat die dosent in die lesing sou behandel.

6.4.2 Voor die aanvang van die lesing

As Vivienne inkom, sit Margot reeds met haar terminologieboekie en navorsingsboekie voor haar oop. Vivienne gaan sit langs haar. Die tolke sit in die tweede ry aan die regterkant¹⁸², in die tweede en derde stoel langs die paadjie. Margot het die voorbereidingsmateriaal die vorige aand per e-pos gekry. Sy het daaruit voorberei en terme wat potensieel probleme kon veroorsaak, in haar terminologieboekie ingeskryf. Die voorbereidingsmateriaal, naamlik die stel PowerPoint-skyfies, die Afrikaanse aantekeninge en 'n opsomming van die Engelse handboek, is op haar selfoon oopgemaak. Vivienne het haar Samsung Mini-tablet oop en kyk na die PowerPoint-skyfies daarop. Sy skryf terme in haar boekie neer: “belief/oortuiging”, “religious/godsdienstig” en “toeganklike empiriese waarneming”. Vir laasgenoemde term skryf sy egter nie die Engelse terme neer nie. As ek haar later hieroor uitvra, verduidelik sy dat sy net solank potensieële struikelblokke neerskryf wat sy in die skyfies raaklees. Voor die lesing begin, kyk Margot ook na haar PowerPoint-skyfies op haar selfoon en wys telkens vir Vivienne terme daarop wat moontlike struikelblokke kan wees. Dit kom voor asof Vivienne die terme nog nie gesien het nie. Sy kom egter rustig voor en nadat sy 'n paar terme afgeskryf het, plaas sy haar tablet netjies eenkant neer. Margot kom meer gespanne voor en kyk deurentyd na haar voorbereidingsmateriaal. Sy stel Vivienne gerus en onderneem om telkens vooruit te kyk op die skyfies en haar te help met terme. Vivienne kyk intussen na die titelskyfie wat teen die muur vertoon word. Die twee tolke praat oor die korrekte uitspraak vir die

¹⁸² Vanuit die perspektief van die dosent wanneer hy voor in die lokaal staan.

naam van die Italiaanse filosoof Thomas Aquinas. “Is dit Thomas van Aquinas of Thomas van Aquino of net Thomas Aquinas?” Hulle bly egter onseker hieroor.

Die twee gebruikers kom in die klas in en gaan sit langs mekaar, skuins regs agter die tolke, met ’n oop ry tussen hulle en die tolke. Ná ’n ruk kom haal gebruiker L een ontvanger en een stel dubbel-sponsoorfone. Hy neem weer sy plek in langs gebruiker S, plaas die oorfone se draad in die ontvanger en gee een van die oorfone (een enkel-sponsoorfoon) vir gebruiker S aan. Elkeen plaas een van die oorfone in een oor.

Die dosent staan voor in die klas agter ’n houtoppervlak of toonbank, half agter die groot rekenaarskerm van die tafelrekenaar voor in die klas. Die skyfies is in drievoud agter hom op die muur geprojekteer. Voor die lesing begin, staan die dosent met sy hande in sy sakke en wag stil vir die studente om hulle plekke in te neem. As hy met sy lesing begin, praat hy hard en duidelik. Hy bly hoofsaaklik in een posisie met sy linkerhand in sy sak en verduidelik met sy regterhand. Af en toe beweeg hy ’n tree of wat na regs agter die rekenaarskerm uit. Soos wat die lesing vorder en momentum verkry, beweeg hy verder na regs en praat hy soms nog harder en byna dringend.

6.4.3 Eerste tolkbeurt: Vivienne

Die dosent begin met die lesing en verwys na die onderwerp daarvan, naamlik “die verifieerbaarheid van godsdienstige oortuigings”. Vivienne kyk op na die skyfie waar die onderwerp in beide Afrikaans en Engels verskyn en lees die Afrikaanse vertaling noukeurig van die skyfie af. Terwyl sy die mikrofoon in haar linkerhand vashou, hou sy ’n potlood in haar regterhand vas. Terwyl sy tolk, maak sy die heelyd handbewegings met haar regterhand. Die dosent gaan na die tweede skyfie. Hier lees sy ook die woorde van die skyfie af. Haar styl is lewendig en natuurlik. Sy tolk in ’n gemaklike praatstyl en met ooglopende selfvertroue. Haar tolkmaat, Margot, luister aandagtig en knik telkens haar kop.

Die dosent praat met gesag en gebruik formele taal. Sy sinne bevat dikwels ’n opeenstapeling van terme. Hy herhaal homself baie. Soms doen Vivienne dit ná, amper asof sy by kom aangesteek het. Nog ’n rede hiervoor is dat sy naby die bronteks bly. Die dosent se teks bevat baie onderbrekings en onvoltooide idees of uitinge.¹⁸³

¹⁸³ Sien tabel 6.20 en 6.21.

Hy sê dikwels “uhm”. In sy soeke na die korrekte tegniese uitdrukking het hy soms ’n stotterende praatstyl wat uitdagend is om te tolk. Dit word in tabel 6.20 geïllustreer. Ten spyte hiervan slaag Vivienne daarin om met behulp van haar tolkvaardigheid ’n koherente produk te lewer. Sy is ooglopend tuis in die *genre* van die vakgebied.

Uit die doeltteks in tabel 6.20 kan gesien word hoe die tolk die dosent se lewering opruim en ’n gladder en meer koherente tolkprodukt as die bronuitleg lewer. Aan die einde van die reël draai sy haarself egter vas (“maak dit dat ons toe”) en sy moet herformuleer (“om kennis te maak met”). Sy vertaal “reflection on religion” met “nadenkende besinninge oor geloof”. Hoewel dit nie ’n tegniese ekwivalente vertaling is nie en hoewel haar woordorde nie korrek is nie, slaag sy tog daarin om ’n soortgelyke idee by haar gebruikers tuis te bring.

Tabel 6.20: Transkripsie 20

<p>[[00:07:30.2]] But let’s, as I say, for the sake of, uh, (.) of the coherence of the lecture, uh, <u>tackle</u>, uh, the new and the last <u>topic</u> of (.) what we, uh, are doing in this module, namely the issue of the <u>verifiability</u> of religious belief – die <u>verifieerbaarheid</u> van godsdienstige oortuigings – which is a (.) fascinating topic and that (.) <u>particularly</u> also acquaints us (.) with, uh, twentieth century (.) reflection on religion.</p>	<p>[[00:07:32.9]] Kom ons sê, soos ek gesê het, ter wille van die samehangendheid van die lesing, (.) kom ons pak vandag die <u>nuwe</u> en laaste (.) onderwerp aan (.) van wat ons doen in hierdie module. En dit is naamlik die kwessie van die veri-<u>verifieerbaarheid</u> van godsdienstige oortuigings (4) en dis ’n fassinerende onderwerp, in die besonder (.) maak dit dat ons toe, om kennis te maak met twintigste-eeuse (.) nadenkende besinninge oor geloof.</p>
--	---

Die lesing vind plaas nadat die 2016-Taalbeleid in werking getree het. Volgens die toepaslike taalimplementeringsplan¹⁸⁴ moet inhoud ook in Afrikaans beklemtoon word. Uit tabel 6.20 kan gesien word hoe die dosent frases of dele van die teks in Afrikaans herhaal. Vir die tolke is hierdie gebruik soms ’n tweesnydende swaard. Hoewel dit hulle geleentheid gee om asem te skep en die korrekte term te kry, veroorsaak dit dikwels ’n onnatuurlike ritme of herhalende styl. Dit maak tolkfoute ook meer ooglopend vir die gebruikers. Wanneer die dosent hierdie terme in Afrikaans gee, gebruik Vivienne die oomblik om terme in haar terminologieboekie neer te skryf. Sy skryf “knowledge claims/ kennisaansprake of religieuse aansprake”, “sterrestelsel/ galaxy”, “universe/heelal” en “falsifiable/vals-verklaarbaarheid”.

¹⁸⁴ Paragraaf 3.2.1.2 van die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe se taalimplementeringsplan van 2017.

Vivienne het 'n uitgebreide Afrikaanse woordeskat. Sy kan vinnig prosesseer en die getolkte uiting produseer. Dit kom voor asof sy geen probleem het om die dosent te hoor nie. Wanneer sy agter raak, kan sy vinnig inhaal. Sy kan 'n opeenstapeling van terme suksesvol en akkuraat weergee. Sy tolk sorgvuldig en verduidelik die betekenis van wat sy tolk aan haar gebruikers. Sy tolk natuurlik en wissel haar toon af. Dit is aangenaam om na haar te luister.

As sy wel 'n fout begaan, skryf Margot vir haar die korrekte term of frase neer. Sy kyk nie altyd hierna nie. Die dosent gebruik die stadnaam "Vienna" en sy herhaal dit onveranderd in die doeluiting. Margot skryf vir haar die naam "Wenen" (in plaas van "Wene") neer. Sy kyk hierna, gebruik "Wenen" en mis die woord "Tractatus" in die volgende sin. Sy is effe van balans af en verwys hierná slegs na Wittgenstein se werk en nie na sy "Tractatus" nie. Margot plaas dan haar vinger op die woord "Tractatus" wat sy reeds by 'n vorige geleentheid in haar eie terminologieboekie neergeskryf het. Vivienne kyk daarna en tolk die woord daarná korrek. As die dosent praat van die Wiener Kreis, fluister Margot "Weense sirkel" in haar oor.

Tabel 6.21 bevat nog 'n voorbeeld van die dosent se praatstyl en sy onidiomatiese gebruik van Engels. Hier ruim Vivienne die dosent se uiting minder suksesvol op en val sy terug op 'n woord-vir-woord-vertaling. Sy wil sê "sensitiwiteit gehad", maar kry nie die woorde reg uit nie. Sy gebruik die Engelse vorm "mentaliteit" vir "mentality".¹⁸⁵ Hoewel dit nie 'n ideale vertaling is nie, dra sy tog die basiese idee oor.

Tabel 6.21: Transkripsie 21

<p>[[00:08:15.5]] In the Middle Ages they had no (.) <u>sensitivity</u> that what we're gonna talk about today (.) has any relevance, I mean, there was no (.) scientific mentality operative in the Middle Ages.</p>	<p>[[00:08:17.1]] In die Middeleeue het hulle geen [sensitiwiteitgeid? 0:08:18] (.) oor (.) <u>dit</u> wat ons vandag gaan praat nie, hulle het nie gedink dis <u>relevant</u> nie. Ek bedoel, daar was geen wetenskaplike mentaliteit nie, dit was nie in werking nie.</p>
---	--

Hoewel Vivienne 'n goeie woordeskat het, kan sy nie altyd vinnig genoeg deverbaliseer en 'n gepaste vertaalekwivalent kry nie. Dit kom ook voor asof haar kennis van die onderwerp van die lesing beperk is. As die dosent die naam Wittgenstein uiter, lyk dit asof sy nie daarmee bekend is nie. Sy uiter iets wat vaagweg

¹⁸⁵ 'n Beter vertaalkeuse hier sou "ingesteldheid" of "benadering" wees.

soos Wittgenstein klink met ooglopende vertwyfeling. Sy sukkel soms met die vertaling van tegniese terme. Sy tolk die Engelse woord “criterion” sewe keer verkeerd as “kriterion” in plaas van “kriterium”.¹⁸⁶

In tabel 6.22 tolk sy die term “establishment” verkeerd as “stigting”, maar stel dit vinnig reg met “of bevestiging”. Sy tolk dan “truth value” as “waardegesag” in plaas van “waarheidswaarde” en “knowledge claims” as “kennisuitsprake” in plaas van “kennis aansprake”.

Tabel 6.22: Transkripsie 22

[[00:14:30.6]] <u>Ver:ification, ver:ifiability has to do with the establishment of the truth value or the <truth status> of knowledge claims.</u>	[[00:14:32.7]] Verifieerbaarheid, verifikasie het te make (.) met die (.) stigting of bevestiging van die waarde (1.7) <gesag van kennisuitsprake.>
---	--

Haar tolkmaat Margot knik haar kop, maar dit is uit haar liggaamstaal duidelik dat sy twyfel oor die korrektheid van die terme in die doelteks. Margot vertel later dat sy en ’n ander tolkmaat al voorheen met die term “knowledge claims” gesukkel het. Sy kyk af na haar terminologieboekie. Sy weet dat dit daar iewers neergeskryf is. Sy blaai rond, maar kry nie wat sy soek nie. Sy skuif dan haar tolkmaat se boekie van haar (Vivienne se) tablet af en trek die tablet na haar toe sodat sy daarop kan lees. Die Afrikaanse aantekeninge is oop op die tablet. Sy werk versigtig sodat sy nie haar tolkmaat steur nie. Dan kyk sy vinnig deur die dokument en sien die woord “kennis aanspraak” onder op die eerste bladsy. Sy skuif die tablet weg, plaas haar boekie bo-op die tabletomslag en skryf “claim” – “aansprake” in haar boekie neer. Sy onderstreep “aansprake”, tik Vivienne aan die arm en Vivienne tolk: “kennis stellings”. Dan kyk Vivienne af na die nota en tolk “of kennis aanspraak.”

Die dosent gebruik die Engelse term “public” herhaaldelik en Vivienne tolk dit telkens as “openbaar” in plaas van “publiek”. As ’n student later in ’n vraag na “the public” verwys, tolk Vivienne dit ook as “die openbaar” in plaas van “die publiek” (sien tabel 6.23). Die tolk se uiting is ook nie koherent en grammatikaal korrek nie.

¹⁸⁶ Hier is ’n voorbeeld van interferensie: Die Engelse term “criterion” word in Afrikaans as “kriterion” in plaas van “kriterium” vertaal.

Tabel 6.23: Transkripsie 23

[[00:23:39.3]] So is a statement still meaningful if it's, uhm, only tautology and not available to the public ?	[[00:23:41.9]] Is 'n stelling steeds betekenisvol (.) as dit net toutologies is en <u>nie</u> (.) vir die openbaar beskikbaar is nie?
---	--

Hoewel Vivienne op die betrokke dag as tolk oorleef het, was haar produk konstant “op risiko” en het sy hier en daar woorde laat val of nie die betekenis van die bronteks akkuraat en helder in haar tolkprodukt oorgedra nie. Tydens my onderhoud met haar sê sy dat sy baie verlig was dat haar tolkmaat die gelykenis van die tuinier moes tolk. “Dit sou maar gesukkel het” as sy dit moes doen.

6.4.4 Oorgee van die mikrofoon

As dit tyd word vir Vivienne om vir Margot die mikrofoon te gee, soek Margot iets op haar selfoon. Sy drink water uit haar waterbottel, draai weer die proppe op en sit dit voor haar neer. Sy soek dan weer iets op haar selfoon. Sy skryf iets in die terminologieboekie wat voor haar lê. Haar handeling kom ietwat gespanne en ongefokus voor. Sy het 'n dokument oop voor haar op haar selfoon, beweeg dit met haar vinger op en af en soek doelloos in die dokument rond. Dan kyk sy na haar tolkmaat en vat-vat aan haar oorfoontjie. Dit is tyd vir haar om die mikrofoon oor te neem. Vivienne merk dit op, kyk na haar en dui met 'n kopknik aan dat sy sal oorgee. Dan haal Margot haar oorfoon uit en wag vir die mikrofoon. Sy bevestig later dat sy dit doen sodat sy die laaste paar sinne in Engels kan hoor. Dit maak die oorgang gladder. Die dosent slaan oor na Afrikaans en dit skep 'n oomblik om die mikrofoon soomloos oor te gee. Margot neem die mikrofoon met haar linkerhand en plaas dit dan oor na haar regterhand. Sy hou dit versigtig met twee vingers vas en begin tolk. Sy is teen hierdie tyd effens agter die dosent, maar hy onderbreek sy sin en dit gee Margot geleentheid om gelyk met hom met 'n nuwe sin te begin. Vivienne sit nie onmiddellik haar oorfoontjie in nie. Sy lig haar terminologieboekie op en blaai om en skryf iets in verband met haar eweknie-beoordeling van Margot in die boonste hoek van haar terminologieboekie neer.

6.4.5 Tweede tolkbeurt: Margot

Wanneer Margot begin tolk, plaas sy haar oorfone op die tafel. Die drade van die oorfone lê oor Vivienne se tablet. Margot se tolkbeurt begin met die gelykenis van die onsigbare tuinier.¹⁸⁷ Die dosent lees dit voor uit die klasaantekeninge. Die teks is klein gedruk en die dosent het sy bril op. Hy lees nie te vinnig nie, maar hy weerspreek homself gereeld en maak leesfoute. Hy haal sy bril af. Hy lees met gevoel en beklemtoon sekere dele. Hy stap stadig heen en weer. Margot tel haar selfoon op, kyk vinnig daarna, sit dit dan neer en kyk nie weer daarna tydens haar tolkbeurt nie. Sy tolk stadig en handhaaf 'n lang volgafstand. Haar mondklanke en asemhaling is duidelik hoorbaar oor die oorfone. Haar taalgebruik en kennis van Afrikaans is goed. Sy gebruik woorde soos “doelmatig” vir “purposeful” en tolk “to examine more carefully” as “om dieper na iets te gaan kyk”. Sy dink ná oor wat sy tolk en probeer die betekenis oordra. As die dosent praat van 'n “certain theory” verduidelik sy dit as 'n “onargumenteerbare teorie”. Haar ritme is huiwerig omdat sy telkens probeer om die beste vertaling te kry (sien tabel 6.24).

In hierdie tabel sukkel sy om die korrekte vertaling vir “eminent” te kry. Sy kies die term “belangrik”, maar is nie tevrede nie. Sy gebruik “welgediend”, maar beseft dat dit nie korrek is nie en huiwer. Sy vertaal “philosopher” verkeerdelik met “akadeem”. Haar ritme is rukkerig en haar volgafstand is nou baie lank. Uit die videomateriaal is dit duidelik dat die gebruikers haar probeer volg, maar dis asof hulle wag vir betekenis. Die dosent se aflewering is ook nie glad nie. Hy sê tweemaal “uh” en herhaal die naam Anthony Flew. Dit gee die tolk 'n oomblik om te herstel. Dan sê sy uiteindelik die naam Anthony Flew en die gebruikers lyk voorlopig tevrede.

Tabel 6.24: Transkripsie 24

[[00:29:09.6]] The <u>first</u> , uh, significant participant (.) in this debate (.) was, uh, an eminent Oxford philosopher with the name of Anthony Flew, of Anthony Flew.	[[00:29:12.1]] Die ee:rste belangrike deelnemer in hierdie debat is (.) 'n baie belangrike, wel (.) gediende Oxfordse akadeem , <Anthony> Flew.
---	---

Vivienne luister deurentyd na Margot. Sy het nog nie haar oorfoon ingesit nie. Margot weifel effens toe sy die woord “parable” moet vertaal, en fluister Vivienne “gelykenis”

¹⁸⁷ Die gelykenis van die onsigbare tuinier is 'n bekende filosofiese teks deur John Wisdom.

vir haar. Margot het intussen die term onthou en uiter dit tegelyk met Vivienne. Dan neem Vivienne die ontvanger en oorfoon wat voor Margot lê. Sy lig die drade op en probeer dit uitsorteer. Die woord “parable” kom weer op en Vivienne neem vinnig haar tablet. Sy twyfel skielik oor die term en wil sekerheid daaroor kry. Margot vertaal weer “parable” met “gelykenis” en Vivienne sit die tablet neer. Sowat tien minute nadat Margot begin tolk het, sit sy haar oorfoon in.

Margot kry nie onmiddellik die Afrikaanse term vir “weed” nie en Vivienne fluister die woord “onkruid” in haar oor. Deur die loop van die lesing soek Vivienne gereeld iets op Google Translate op haar tablet. Sy skryf dan terme neer in haar boekie, byvoorbeeld “definitively/finaal”, en onderstreep dit. Margot kyk nie daarna nie. Vivienne kyk op haar tablet, maar gee nie vir Margot oplossings nie. Sy skryf ook Engelse terme neer sonder die vertaalekwivalent, byvoorbeeld “unequivocal”. Wanneer Margot ooglopend stadiger tolk en sukkel, kyk Vivienne na haar, maar help haar nie. Soms knik Vivienne instemmend as Margot tolk. Margot tolk “factual” as “faktueel” en Vivienne skryf die korrekte term “feitelik” in haar eie terminologieboekie. Sy wys dit egter nie vir Margot nie; die oomblik is in elk geval verby. Margot sukkel om die vertaling vir “eclipse” te kry. Vivienne skryf “verduistering” neer. Margot kyk hierna, maar dit is te laat. Dan gebruik die dosent weer die term en Marian tolk dit korrek. As Margot sukkel, klink sy onseker en haar toon raak langdradig. Haar volgafstand raak te lank en sy begin foute maak.

Die dosent se komplekse stelwyse en sy onidiomatiese gebruik van Engels is dikwels ’n bydraende faktor (sien tabel 6.25).

Tabel 6.25: Transkripsie 25

1	[[00:32:30.2]] At this stage (.), in this context, the <u>gardener</u> hypothesis has <u>ceased to be experimental</u> .	[[00:32:34.2]] So in <u>die</u> konteks het die tuinier-hipotese nou opgehou om eksperimenteel van aard te wees .
2	[[00:33:17.9]] Two people (.) emerging on a, on what <u>seems</u> to be a garden, the one finding a lot of support of evidence, <u>verificatory</u> evidence, (.) uh, that the hypothesis that there is a gardener, <i>mutatis mutandis</i> there is a gardener.	[[00:33:22.2]] Hulle, twee mense vind hierdie tuin, die een vind <u>baie</u> <u>verifieerbare</u> getuienis (.) vir sy hipotese dat daar wel ’n tuinier is, daar is ’n God, julle weet mos nou van die Latynse uitsprake .

In reël 1 van tabel 6.25 gebruik die dosent 'n relatief moeilike konstruk: “has ceased to be experimental”. Margot se uiting is sintakties lomp: “het nou opgehou om eksperimenteel van aard te wees”. Sy voeg “van aard” in die teks in. Dit is onnodig en neem meer tyd in beslag.

Met die Latynse frase *mutatis mutandis* in reël 2 wil die dosent waarskynlik 'n verband trek tussen die gelykenis van die tuinier en wat daardeur geïllustreer word, naamlik die vraag na die bestaan van God. Die dosent sê dit egter nie, weerspreek hom waarskynlik en herhaal bloot: “there is a gardener”. Die tolk maak die fout van die dosent reg en tolk: “daar is 'n God”. Om die frase *mutatis mutandis* te ondervang, sê sy “julle weet mos nou van die Latynse uitsprake”.

Tabel 6.26 illustreer hoe die dosent se onduidelike stelwyse daartoe lei dat die betekenis van die doeltteks van dié van die bronteks verskil. Die dosent probeer juis die punt maak dat daar nie materiaal of getuienis bestaan wat iemand van die waarheid van 'n sekere godsdiens sal oortuig nie. Die tolk se uiting impliseer dat daar wél sulke materiaal bestaan. Dit sal egter steeds nie help om iemand te oortuig nie. In die breukdele van sekondes waarbinne die tolk die dosent moet probeer verstaan, maak sy komplekse stelwyse en sy uitgerekte sinne dit vir die tolk baie moeilik om die betekenis van die bronteks akkuraat weer te gee.

Tabel 6.26: Transkripsie 26

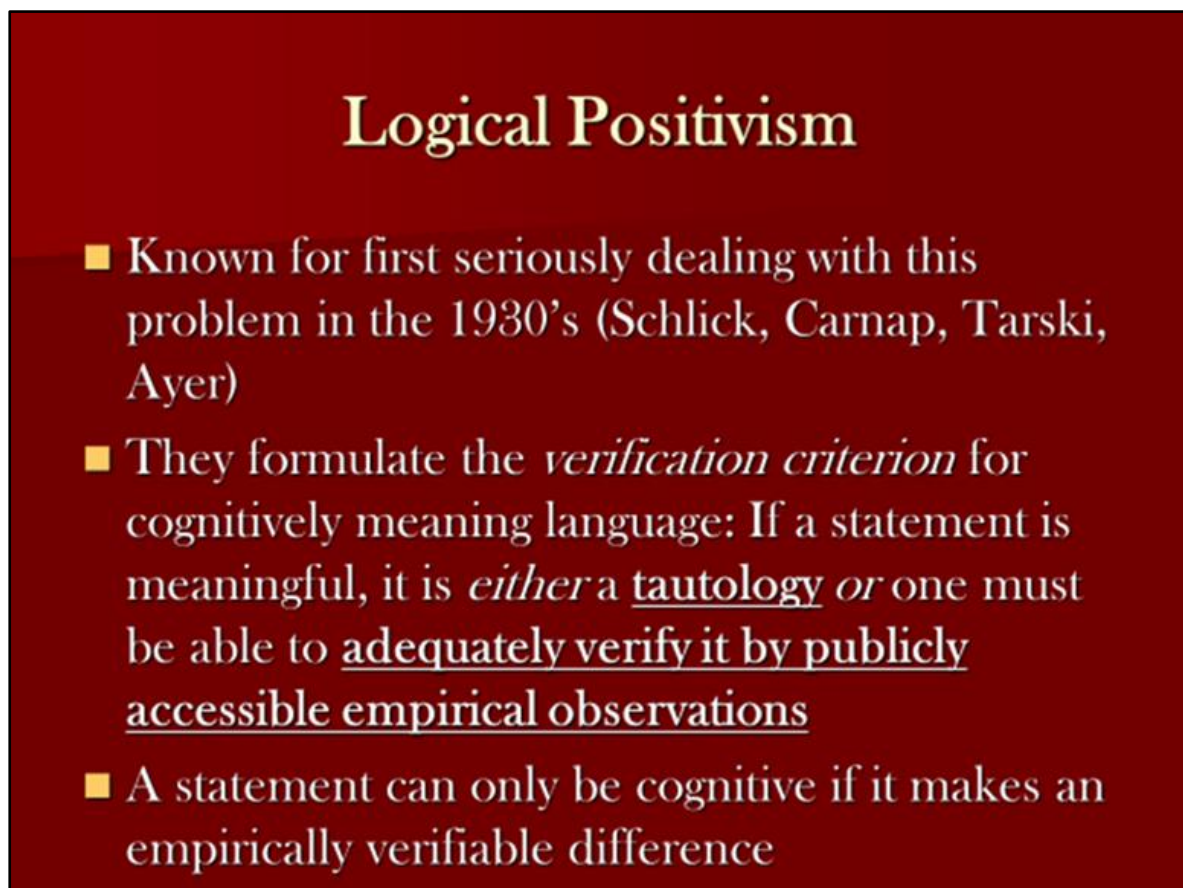
<p>[[00:37:52.1]] Uh (.), in that sense (.) don't think that you can identify (.) verifying (.) material or, uh uh, testimony or (.), uh, whatever out there in the world that is going to persuade people definitively of the truth of a certain religion.</p>	<p>[[00:37:55.0]] En in <u>daai</u>: sin (.) moet jy nie dink (.) dat jy <kan deur te verifieer> of deur 'n materiaal of (.) 'n stelling te verifieer, gaan jy iemand kan <u>oortuig</u> oor die <u>waarheid</u> van 'n <u>spesifieke</u> godsdiens nie.</p>
--	---

Hoewel Margot voorberei het en 'n sterk Afrikaanse woordeskat het, gebruik sy tog soms terme in die konteks verkeerd. Sy is nie altyd op hoogte van fyn betekenisverskille in vakterme in filosofie nie. Sy tolk die woord “falsifyable” nege maal verkeerd as “vervalsbaar”. Die korrekte term is “valsifiseerbaar”. As die dosent hieroor uitgevra word, sê hy: “Nee, dis verkeerd. Die term “vervalsbaar” kom uit die regswêreld. “Valsifiseerbaar” kom uit Karl Popper, uit die kritiese rasionalistiese denke. Dit is 'n tegniese term, maar die studente behoort te weet wat dit beteken.”

As die lesing verby is, verskoon Vivienne haar vinnig omdat sy elders moet wees. Margot pak stadig op en maak nog aantekeninge in haar navorsingsboekie. Sy sê later in haar onderhoud: “Met sekere tolke kan jy net nie na ’n lesing sinvol praat oor die tolking nie, selfrefleksie toepas nie. Ons praat net nie almal dieselfde taal nie. Elkeen is op sy eie missie.”

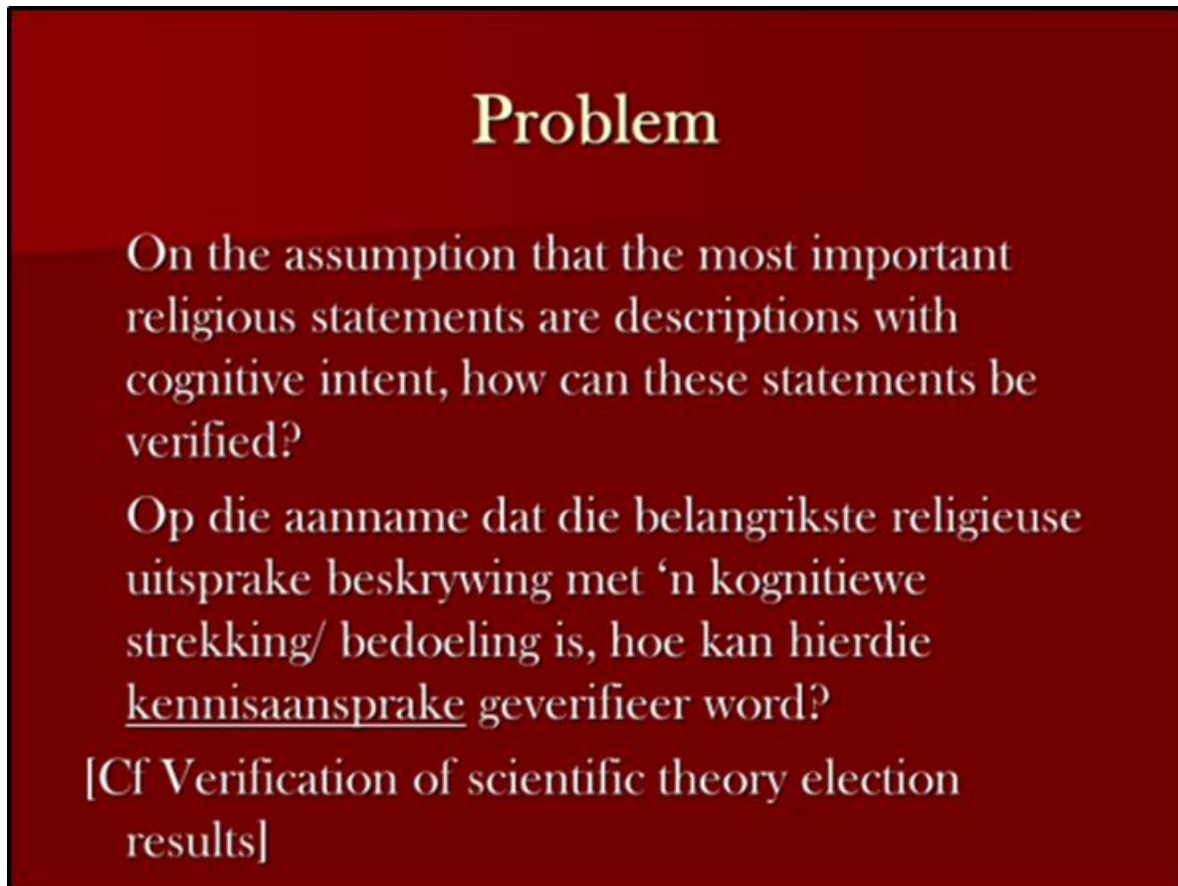
6.4.6 Die PowerPoint-skyfies in lesing C

Die dosent het min skyfies en slegs ’n paar van hulle bevat Afrikaanse vertalings. Hoewel Vivienne tydens haar onderhoud sê dat sy nie die skyfies baie nuttig vind nie en liever na die dosent kyk terwyl sy tolk, is dit uit die video-opname tog duidelik dat sy soms die skyfies gebruik. Die skyfie in figuur 6.7 bevat die name van ’n paar filosowe, naamlik “Schlick, Carnap, Tarski, Ayer”. Wanneer die dosent na hulle verwys, kyk Vivienne op en tolk hulle name direk van die skyfie af.



Figuur 6.7: Skyfie 1, lesing C

Die teks op die skyfie in figuur 6.8 is baie dig. Vivienne sigtolk die teks van die skyfie af en tolk dit korrek, maar sien nie die term “kennisaansprake” raak nie, alhoewel dit onderstreep is. In paragraaf 7.3.3 word die teks in hierdie skyfies in meer besonderhede beskryf.



Figuur 6.8: Skyfie 2, lesing C

6.5 Slotopmerkings en oorgang na volgende hoofstukke

In hierdie hoofstuk is die prosesse wat gevolg is tydens die voorbereiding en ook tydens die produksie van die getolkte lesings A, B en C in besonderhede beskryf. Die derde navorsingsvraag wat hierdie studie moet beantwoord, is: *Wat is die aard van die interaksie/wisselwerking tussen die akteurs/aktante in die tolkproses en hoe tree elkeen op in hierdie wisselwerking?*

Die volgende drie hoofstukke word gewy aan die beantwoording van hierdie vraag.

Die opdrag om binne 'n ANT-benadering op interaksie of wisselwerking te fokus, word deur Latour as volg geformuleer: “The network pole of actor-network refers to the *summing up*¹⁸⁸ of interactions [...] into a very local, very practical, very tiny locus (Latour, 1999:17). Vir Law en Callon (1988:285) lê die belang van die bestudering en beskrywing van interaksies daarin dat akteurs se rolle in interaksie deur hulle mede-akteurs bepaal word. Hy sien 'n werkwyse volgens die akteurnetwerkteorie soos volg: “We map the way they [actors] define and distribute roles [...] or mobilize or invent others to play these roles.” Hierdie grondbeginsels in ANT dui op die verband tussen wisselwerking en rol en het aanleiding gegee tot die formulering van die derde navorsingsvraag.

Volgens Callon (1991:142) is dit die navorser sêlf wat moet besluit aan wie agentskap in die netwerk toegeken word en watter akteurs as mediators hanteer sal word. In ANT-terme is 'n mediator 'n aktant wat nie slegs sêlf optree nie, maar ook as 'n bron van aksie optree, met ander woorde 'n aktant wat ander akteurs láát optree. Een van die basiese beginsels van die akteurnetwerkteorie is dat menslike wisselwerking deur objekte gemedieer word en dat die sosiale veld uit patrone van heterogene (menslike en niemenslike) materiaal bestaan (Law, 1992:3). Dit is hierdie patrone wat volgens Law as raamwerk in die analiseproses moet dien. Uit my waarnemings was dit duidelik dat 'n veelvoud aktante binne hierdie netwerke optree en dat 'n omvattende beskrywing daarvan in hierdie studie nie haalbaar is nie. As navorser moes ek besluit watter akteurs/aktante ek as mediators in die beskrywing sou hanteer.¹⁸⁹

Die beskrywing van die wisselwerkings wat in die proses van 'n getolkte lesing plaasvind en die rolle wat die akteurs daarbinne uitleef, word in die volgende drie hoofstukke hanteer. Elke hoofstuk is telkens om 'n menslike akteur georganiseer; hoofstuk 7 fokus op die dosent, hoofstuk 8 op die tolk en hoofstuk 9 op die tolkgebruiker. In die beskrywing in elke hoofstuk word die hibriede netwerke uitgebou waarbinne hierdie menslike akteurs telkens in wisselwerking optree. Hierdie struktuur beteken nie dat menslike akteurs in die beskrywing bó objekte geplaas word of dat voorkeur aan hulle rol en agentskap gegee word nie. Dit word bloot gedoen as

¹⁸⁸ Die kursivering hier is in die oorspronklike teks.

¹⁸⁹ Daar kan byvoorbeeld bykans 'n aparte studie onderneem word oor die rol van die niegebruikers met verwysing na hulle gesindheid teenoor tolkgebruikers, hulle posisionering ten opsigte van die tolke en hulle invloed op die tolkproses. In die huidige studie het hierdie aspek nie prominent uit die data navore gekom nie en dit word daarom nie as tema in die beskrywing hanteer nie.

metodologiese oorweging en in navolging van Latour se siening hierbo naamlik as lokus waarbinne wisselwerkings telkens “opgesom” word.

Die beskrywing is getrou aan die opdrag van ANT en die etnometodologiese onderbou daarvan deur uitdrukking te probeer gee aan die deelnemers se ervaring van hulle “geleefde orde”. Deur ’n suiwer empiriese benadering probeer ek as navorser om ’n beskrywing in fyn besonderhede te gee van die werklikheid wat heers binne die verskillende lesings waar tolking plaasvind. As deel van ’n etnografiese strategie en weens my langdurige blootstelling aan die geleefde werklikheid in die studiekonteks, kon ek ’n emiese of binneperspektief op die verskillende prosesse kry. Die beskrywing is hoofsaaklik gebaseer op data uit die hoofkorpus, maar word aangevul deur waarnemings tydens veldwerk in die aanvullende korpus¹⁹⁰ wat bevindinge uit die hoofkorpus telkens óf staaf óf weerspreek. Die lesings in die veldwerk word deur ’n nommer aangedui. Lesing 23 in die aanvullende korpus word byvoorbeeld aangedui as L23 (sien bylae K vir ’n uiteensetting hiervan). Die beskrywing sluit die ervaring in van die menslike akteurs soos dit uit die onderhoude na vore gekom het. Waar nodig word die beskrywing deur my verduidelikings aangevul om aan die leser agtergrond oor sekere aspekte in die beskrywing te gee.

¹⁹⁰ ’n Verwysing na veldwerk in die datahoofstukke verwys spesifiek na veldwerk in die lesings van die aanvullende korpus. Hoewel my navorsingstrategie in die hoofkorpus ook ’n element van veldwerk bevat, word bogenoemde reëling ter wille van bondiger verwysing getref.

Hoofstuk 7

Die dosent as akteur in die akteurnetwerk

7.1 Inleiding

By 'n beskouing van die dosent¹⁹¹ moet Latour (2005:217) se beeld van 'n akteur as 'n akteurnetwerk met sy groot web van akteurs/aktante waarmee hy “geassosieer” of verbind is (“swarming in and out of it”) en wat hom laat optree of optrede/aksie aan hom gee, deurgaans voor oë gehou word. Hierdie akteur is dus self ook 'n netwerk wat deur die groter netwerk beweeg. Die “samestelling” van hierdie akteurnetwerk is vloeibaar wat beteken dat die optrede van 'n akteur van oomblik tot oomblik kan verander. Die belang hiervan vir die etnograaf is juis dat akteurs binne hulle konteks beskou en beskryf moet word.

Die siening van die akteur as 'n netwerk impliseer nie dat alle eienskappe ekstern tot die akteur is nie. By 'n beskouing van die akteur is sekere eienskappe ook inherent aan hom of haar, soos die stemkwaliteit en praatstyl van 'n dosent of 'n tolk. Die beskouing van 'n akteur as 'n netwerk beteken bloot dat die manier waarop hierdie eienskappe uiteindelik in die akteur tot uitdrukking kom, die resultaat is van die wisselwerking daarvan met ander akteurs/aktante in die netwerk.

Die dosent word te midde van al die akteurs in 'n lesinglokaal as die “hoofakteur” in die lesing gesien.¹⁹² Hy is nie alleen die outeur en prinsipaal¹⁹³ van die “teks” van die lesing nie; hy oefen ook beheer uit oor die omgewing en die hulpbronne binne daardie omgewing. In die data het daar 'n verwantskap of wisselwerking tussen die persoonlikheid van die dosent en sy vakkundige konteks na vore gekom. Elke vakgebied het gefigureer as 'n soort subkultuur met die dosent as 'n verteenwoordiger

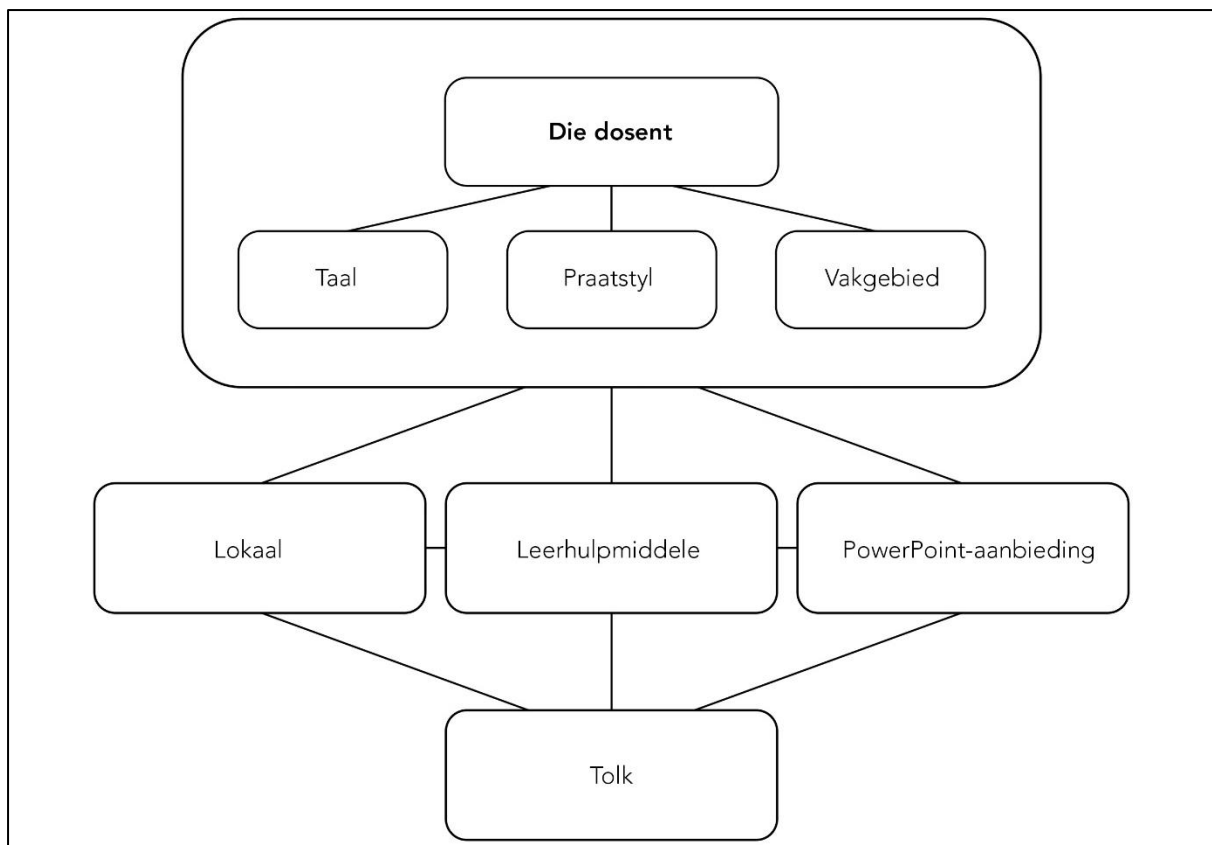
¹⁹¹ Vir makliker verwysing word die dosent telkens as manlik en die tolk as vroulik hanteer. Hierdie keuse verwys nie na enige onderliggende simboliek of magdinamiek nie. Die keuse is bloot pragmaties.

¹⁹² Die verwysing na die dosent as hoofakteur word gemaak na aanleiding van die teatermetafoor en 'n interpretivistiese filosofiese onderbou. Dit word in paragraaf 4.4 bespreek.

¹⁹³ Hierdie terme verwys na Goffman (1981:226) se taksonomie van sprekerrolle. Die outeur en prinsipaal neem eienaarskap van sy uitinge.

daarvan. Hierdie verwantskap het telkens bepaal hoe die dosent hom in die wêreld uitleef of voorstel. Hierdie voorstelling sluit die dosent se doseerstyl in: hoe hy praat, hoe hy taal gebruik, hoe hy in die klas rondbeweeg en hoe hy die verskillende leerhulpmiddele gebruik of vermy.¹⁹⁴

Die beskrywing in hierdie hoofstuk word gedoen na aanleiding van die uiteensetting in figuur 7.1. Dit behels breedweg die wisselwerking tussen die dosent en die tolk en die wyse waarop hierdie wisselwerking deur aktante soos die lokaal, die leerhulpmiddele in die lokaal en die PowerPoint-aanbieding gemedieer word. Die beskouing van die dosent as 'n netwerk word in die skets verreken.



Figuur 7.1: Die dosent: vernaamste wisselwerkings en struktuur van die hoofstuk

¹⁹⁴ Duranti (1997:39) verduidelik in sy boek *Linguistic anthropology* dat taal 'n meganisme is wat sosiale verhoudings medieer en realiteit in stand hou, maar ook verander. Hy wys ook daarop dat werktuie en artefakte per definisie mediasie-objekte is. Dit medieer die mens se verhouding met sy/haar omgewing en is 'n middel of meganisme om die omgewing te beheer en hulpbronne te skep (1997:39). Deelname tussen mense impliseer dat hierdie hulpbronne onderling gedeel word (1997:46), maar dit beteken nie noodwendig gelyke kennis daarvan of beheer daarvoor nie.

7.2 Wisselwerking tussen taalgebruik, doseerstyl en vakgebied

In die proses van lesing A was daar 'n sigbare wisselwerking tussen die dosent, die teorie van sy vakgebied, die beginsels van logistiek in die praktyk en die vaktaal binne die veld. Die dosent se lesing, sy klasgeestyl en die manier waarop hy idees oordra, het binne hierdie wisselwerking vorm aangeneem. Dosent A se lesing volg nie 'n vaste struktuur nie. Hy onderbreek die oordrag van teoretiese beginsels voortdurend met anekdotes uit die praktyk. Uit die skets van die dosent in paragraaf 5.2.1.2 is dit duidelik dat hy sy vakgebied goed ken, maar dat die manier waarop hy teorie en praktykkennis vervleg, veroorsaak dat die betekenis wat hy wil oordra nie altyd duidelik vir sy studente is nie. Gebruiker V beaam dit as sy sê: "Sy stories is deurmekaar. Daar is dele wat ek nie verstaan nie, so dan hoop ek maar net dit is nie belangrik nie." Inherent verwant hieraan en bykomend tot die probleem is die dosent se gebrek aan vaardigheid in Engels sowel as die manier waarop hy woorde gebruik en hom uitdruk. Uit tabel 6.2 in hoofstuk 6 blyk dit duidelik hoe sy stelwyse dit vir die studente moeilik maak om die onderlinge verband tussen idees in te sien. Reël 1 van tabel 6.2 is 'n voorbeeld van die dosent se stelwyse. Hy voltooi nie 'n idee op 'n koherente manier van begin tot einde nie. Hy huiwer telkens, gaan 'n paar maal terug in sy sin en kom byna tentatief by die punt uit. Dit is hieruit duidelik dat die dosent as akteur nie 'n enkelvoudige nodus is nie, maar self die produk is van netwerkformasie tussen aktante soos taal, die teorie en die praktyk van sy vakgebied, maar ook van paralinguistiese faktore wat inherent aan hom is soos sy stemkwaliteit en sy praatstyl. Binne hierdie komplekse proses van netwerkformasie tussen 'n veelvoud aktante neem die bronteks vorm aan.

Dosent B se lesing was ook die resultaat van die wisselwerking tussen verskeie aktante. Sy verwantskap met die betrokke departement, die hoogspanningslaboratorium in die departement, die teorie van sy vakgebied en die praktyk van hoogspanningsenergie was bepalend vir die produk van sy lesing. Hy het 'n spesifieke verhouding met taal en met vaktaal. In die skets van die dosent in paragraaf 5.2.2.2 word genoem dat hy die korrekte Afrikaanse vakterme van sy vakgebied ken en self betrokke was by die ontwikkeling van Afrikaans terminologielyste in sy vak. Sy

verbondenheid aan taal en sy passie vir Afrikaanse vakterme is duidelik as hy na die vertaling “hersluiter” vir “auto recloser” as briljant verwys. Dosent B het ’n spesifieke persoonlikheid wat die verhoudings tussen hom en sy studente bepaal. Hulle ag hom as ’n kundige, hulle wil hom beïndruk, en hulle wil hóm hoor en beleef.¹⁹⁵ Hy praat vinnig en feitelik, hy het ’n droë sin vir humor en hy doseer met selfvertroue. In wisselwerking lei al hierdie faktore tot ’n spesifieke doseerstyl en tot die lesing as produk wat die tolk in háár produk moet verreken.

Dosent C staan ook in ’n spesifieke verhouding tot filosofie as vak. Sy sterk stem en sy formele, byna oratoriese, doseerstyl is tekenend van sy verbondenheid aan sy vakgebied. Ook sy taalgebruik is verwant aan sy kennisveld. Hy gebruik komplekse sinskonstruksies en sy lesing is deurspek met filosofiese vaktaal en Latynse terme. Dosent C se formele beeld het ook ’n invloed op sy kommunikasie met sy studente en met die tolke. Hy kommunikeer nie direk met sy studente nie; sy assistent doen dit. Hy het ook nie direkte kontak met die tolke nie. Die tolke vermy kontak met hom en ervaar dat hy hulle nie positief gesind is nie. Dit het ’n invloed op die tolkproses. Tolke sal hom nie tydens ’n lesing onderbreek om iets ter opheldering te vra nie. Vivienne sê die volgende hieroor: “Hy het ’n sekere gedagterigting. Jy gaan hom onderbreek en hy gaan nie daarvan hou nie.”

Die netwerk wat in elke lesing tussen die dosent, die vakgebied en taal bestaan, brei verder in die netwerk ook uit na die lokaal en die verskillende leerhulpmiddele in die lokaal. Elke dosent se liggaamstaal en gebruik van ruimte in die lokale waar hulle doseer, is verskillend. Die manier waarop elk die tegnologiese en ander hulpmiddele in die lokaal gebruik, het van dosent tot dosent en van konteks tot konteks verskil.

¹⁹⁵ Bahadir (2017: 122 e.v.) se bespreking verwys na hierdie siening van die tolk as derde party en indringer of “the other” in die intieme kommunikasie tussen twee partye.

7.3 Die wisselwerking tussen dosente en akteurs/ aktante in die tolkproses

7.3.1 Die lokaal

In ooreenstemming met die teatermetafoor tree die dosent teen die agtergrond van die lokaal op. Dit dien as sy verhoog waar hy saam met sy mede-akteurs en die verskillende artefakte (rekwisiete) toneelspeel. Die ruimte binne die lokaal, die plasing van die verskillende objekte binne die ruimte en selfs die afstand tussen die verskillende objekte het alles 'n invloed op die proses en produk van tolking.

Uit my waarneming van die lesings in die hoof- en aanvullende korpus was dit duidelik dat dosente tot 'n wisselende mate daarin slaag om die lokale waarin hulle doseer, effektief te benut. Sommige kom tuis voor, byna asof die dosent en die lokaal onmisbare onderdele van die konteks is, terwyl daar in ander gevalle nie hierdie "pas" bestaan nie en daar in sekere gevalle selfs 'n diskonneksie is. Die lokale in die hoofkorpus het aansienlik van mekaar verskil. Lokaal A is groot, modern en lig en is toegerus met die jongste tegnologiese hulpmiddele. Lokaal B is klein en herinner aan 'n ouwêreldse klaskamer terwyl lokaal C 'n mediumgrootte lesingsaal met moderne leerhulpmiddele is. Lokaal C is kort tevore opgeknep.

Tydens die verfilming van lesing A staan dosent A hoofsaaklik in een posisie voor in die klas agter 'n houttoonbank. Uit onderhoude met die tolke en gebruikers in lesing A was dit egter duidelik dat die dosent normaalweg op en af tussen die banke in die klas rondloop terwyl hy klasgee.¹⁹⁶ Die "toneel" voor in die lokaal en die tegnologiese hulpmiddele is in paragraaf 5.2.1.1 beskryf.

In lesing B kom die dosent baie tuis voor in die lokaal; hy het ooglopend beheer oor sy omgewing. Die lokaal is klein en die kommunikatiewe situasie persoonliker as dié in die ander twee lesings. Dit gee aanleiding daartoe dat daar 'n byna persoonlike verbintenis tussen die dosent en die studente sigbaar is. In hierdie persoonlike ruimte (in fisiese sowel as abstrakte sin) kan die dosent baie effektief uitdrukking gee aan sy

¹⁹⁶ Die feit dat die dosent tydens die navorsing in een posisie stilgestaan het, was waarskynlik 'n effek van die navorsing. Die navorsing het hier as akteur opgetree en in wisselwerking met die ander akteurs die konteks en die proses beïnvloed.

kundigheid en aan sy persoonlikheid. Die leerhulpmiddele is binne bereik van die dosent. Hy kan in een posisie staan en deur sy lyf effens na agter te draai, sowel die rekenaar as die rolbord beheer.

Die situasie in lesing C is anders as in die vorige twee lesings. Die dosent staan in een posisie teen die agterste muur en wag dat die lesing begin. Sy voorkoms en liggaamstaal is formeel. Hy herinner aan 'n predikant, met die rekenaarskerm as sy podium of kateder. Die muur agter hom vorm die agtergrond of raam vir sy "vertoning". Tydens die lesing beweeg hy min rond in die klas en doseer hoofsaaklik in een posisie. Wanneer 'n student voor in die klas 'n vraag vra, sukkel hy om te hoor en loop dan nader na hom toe. Die dosent draai telkens dan weer terug en neem weer sy posisie agter die rekenaarskerm in. Tydens die lesing maak hy selde oogkontak met die tolke. Die gebruik van die ruimte deur die dosent bevestig sy formele benadering en sy afstandigheid ten opsigte van die studente en ook ten opsigte van die tolke.

Dit is vir tolke tydens die tolkproses van kardinale belang om die dosent goed te kan hoor. Hoorbaarheid het nie net met die akoestiek in die lokaal te doen nie. Dit het te doen met die wyse waarop dosente die ruimtes in lokale gebruik. Wanneer die akoestiek in die betrokke lokaal swak is en die dosent boonop daarin rondloop, soms met sy rug na die tolk gedraai, en gesprekke met individuele studente voer, word die tolke se taak aansienlik bemoeilik. In lesing A was die dosent juis moeilik hoorbaar weens die manier waarop hy die lokaal gebruik. Sonja bevestig dit: "Hy hou daarvan om, terwyl hy klasgee, in die klas rond te loop en met studente geselsies aan te knoop. Dis 'n oulike gewoonte vir hom. Hy stap weg van jou af in die klas in, amper tot heel agter. Hy draai sy rug op jou." As gevolg daarvan hoor sy die dosent soms baie swak, sy lapelmikrofoon ten spyt.

Vivienne sê hieroor "Ek kyk vir die dosent en ek fokus op hom. So ek moet hom kan sien. Dit is belangrik om die spreker te kan sien, om sy lippe te kan sien, om sy gesigsuitdrukking te kan sien. So as 'n spreker baie rondbeweeg, sal ek ook saam beweeg. Nou nie opstaan nie, maar kyk waar hy is. Ek tolk baie moeilik as ek nie die spreker sien nie." Tydens veldwerk en my gesprekke met tolke het hulle deurgaans die belangrikheid hiervan bevestig.

'n Bepalende faktor in die wisselwerking tussen die dosente en hulle lokale is hulle gebruik van die verskillende leerhulpmiddele en elektroniese toestelle in die lokaal. Hierdie aspek word vervolgens beskryf.

7.3.2 Die leerhulpmiddele in die lokaal

In lokaal A is daar 'n groot rekenaarskerm en 'n dokumentkamera. Dosent A gebruik nie een van die twee toestelle nie. Hy verduidelik dat die dokumentkamera 'n baie beperkte ruimte het om te skryf, sowat A5-grootte. In ander lokale waar die skryfoppervlak groter is, gebruik hy dit wél. Hy gebruik ook nie die groot rekenaar nie en werk met sy eie, veel kleiner, skootrekenaar. Hy gebruik dit om die PowerPoint-aanbieding elektronies deur middel van vier oorhoofse projektors op vier beelde voor teen die muur te projekteer. Hy sê hieroor: “Ek het aanvanklik gesukkel om dit reg te kry, om al vier skerms aan te sit, maar mettertyd het ek geleer. Niemand het rêrig vir my gewys nie. Ek moes op 'n manier self gaan uitkarring hoe dit werk”. Hy gebruik dikwels die PowerPoint se notas-funksie en vind dit baie nuttig. Dit wou egter tydens die verfilming van lesing A nie werk nie en het tydens die lesing vasgehaak. “Ek kon net nie af-‘scroll’ nie. Ek het nie baie notas nie, maar dit is steeds verwarrend as dit net ophou werk.” Hoewel 'n wyser¹⁹⁷ beskikbaar is, gebruik hy dit nie. As hy hieroor uitgevra word, antwoord hy bloot: “Ek hou nie daarvan nie.”

Dosent A ervaar frustrasie in die lokaal waar hy doseer. Hoewel die lokaal nuut en gerieflik is en toegerus is met moderne tegnologiese hulpmiddele, sukkel die dosent om dit te laat werk. Hy sukkel met die mikrofone. Hulle is dikwels defektief en die knippies is stukkend. Sonja sê die volgende oor die dosent se draagbare mikrofoon: “Hy dra die mikrofoon, maar die ding hang soms soos 'n verlepte blom en jy kan hom ten spyte daarvan regtig omtrent nie hoor nie.” Tydens die verfilming van lesing A is die twee klein mikrofontjies, die klasmikrofoon en die navorsingsmikrofoon, aan sy knoophemp voor vasgemaak. Hy dra die twee radiosenders in sy hemsak. Daar is wel 'n gemonteerde mikrofoon in die lokaal, maar die dosent verkies om dit nie te gebruik nie. Wanneer ek die dosent hieroor in sy onderhoud uitvra, is dit duidelik dat

¹⁹⁷ In hierdie geval is die wyser die elektroniese liggie waarmee die aanbieder op die skyfie wat vertoon word, kan skyn om aspekte van die skyfie uit te lig.

klanktoerusting in die lokaal en lokale oor die algemeen 'n groot frustrasie vir hom is. Die dosent se gevoel hieroor word uit die volgende vertelling duidelik:

Vertelling Dosent A

Oor die algemeen is klankstelsels in lokale aan die universiteit swak. Dit word nie goed onderhou nie en dit word swak bestuur. 'n Aspek wat baie probleme veroorsaak, is dat herlaaibare batterye vir die mikrofone gebruik word. Dit hou nie. Die klankstelsels werk nie effektief nie. Ek kan aan duisend keer beter klankstelsels dink. Die batterye is feitlik altyd pap. Die tegnologiese hulpmiddele in die lokale is ook moeilik om te gebruik. Ek sukkel my altyd morsdood op party plekke om byvoorbeeld die skyfieprojektor aan die gang te kry. Probleme van die aard is nie maklik om op te los nie. Die mikrofoon is vyf en twintig persent van die tyd defektief. Die mikrofoon wat tans gebruik word, tel nie klank effektief op nie. In sowat negentig persent van gevalle is die hakie wat die ontvanger aan die dosent moet vasmaak, stukkend. In een lokaal gebruik hulle selfs 'n skuifspeld en om hom perfek voor jou mond te kry, is natuurlik nie maklik nie, want hy flap rond. Dit flap aan jou lapel of iewers aan jou klere en veroorsaak frustrasies vir dosente en studente. Ek sou voorstel dat kopmikrofone gebruik word. Ek vind dit frustrerend dat die universiteit nie met 'n werkbare oplossing vorendag kan kom nie.

In lesing B gebruik die dosent die hulpmiddele en die tegnologie effektief. Agter die dosent is daar twee groen rolborde. Hy kom voor die aanvang van die periode in om sketse van byvoorbeeld stroombane met bordkryt op die bord te teken of om berekeninge te doen wat hy later in sy verduideliking gaan gebruik. Wanneer hy tydens die lesing iets op die bord wil illustreer of verduidelik, draai hy om na die bord. Wanneer die bord vol raak, rol hy dit tot by die relevante skets of berekening op. Hy gebruik albei hande en redelike krag hiervoor, en die bord maak 'n kenmerkende skuurgeluid. Deur die loop van die lesing maak hy verdere berekeninge op die bord en rol dit telkens verder op. Aan die einde van die lesing is daar bykans geen area op die bord wat nie volgeskryf is nie. As dosent B hieroor uitgevra word, sê hy die volgende: “Ek hou daarvan om die swartbord te gebruik. Dit is nodig om jou trant te breek nou en dan en 'n bord op en af te skuif. Mens het daai fisiese aksie nodig daarvoor. Die feit dat die dosent die ding rondruk en dan haak hy vas, dis alles deel van die dinamika, van die omgewing, en dis goed vir die dosent. Dis vir my sleg dat swartborde uitgaan.”

Die waarde van die gebruik van die borde lê juis daarin dat dit binne die netwerk verbind/geassosieer is met die spesifieke dosent, die spesifieke vakgebied en die spesifieke studente. In die huidige konteks skep dit 'n gees van kennis en van outoriteit. Die kragtige oprol van die borde in die lesing voeg waarde tot die leerervaring toe. In die betrokke fakulteit en departement het dit ten spyte van die modernisering van hulpmiddele 'n gebruik by die senior, gesaghebbende dosente gebly om die rolborde aan te wend. Dit dra gewig en is betekenisvol in die leerproses van die studente in die spesifieke konteks.

Hoewel lokaal C met moderne tegnologie toegerus is¹⁹⁸, vermy dosent C dit grootliks. Hy vertoon wel PowerPoint-skyfies, maar vir lesing C gebruik hy slegs sewe skyfies. Hy kyk baie selde op na sy skyfies teen die muur. In 'n stadium, as hy na 'n wiskundige vergelyking verwys, kom dit voor asof hy dit op 'n bord wil uitskryf. Hy draai effe na die bord en draai dan weer terug. Tydens sy onderhoud bevestig hy my waarneming: "In die verlede sou ek met kryt of iets op die bord skryf, maar ek doen dit nie meer nie, want ek verstaan nie die tegnologie nie."

Uit die voorafgaande beskrywing is dit duidelik dat die dosent as akteurnetwerk die produk is van die aktante wat in wisselwerking met mekaar optree in die vervaardiging van die bronteks. Binne hierdie wisselwerking het die PowerPoint-skyfies as 'n hoogs sigbare akteur opgetree. Hoewel die PowerPoint ook 'n tegnologiese leerhulpmiddel is, word dit vervolgens afsonderlik beskryf vanweë die belangrike rol daarvan en die veelvoud handeling wat daarmee in die netwerk geassosieer/verbind is.

7.3.3 Die PowerPoint-aanbieding

Die PowerPoint-aanbieding het telkens tydens die tolkproses en in die verskillende kontekste verskillend figureer; met ander woorde, die vorm waarin dit waarneembaar was, het verskil.¹⁹⁹ Die implikasie vir 'n beskouing volgens die akteurnetwerkteorie is dat dit telkens, ondanks verskillende vorme of figurasies, as volskaalse akteur in die netwerk opgetree het. Die rol daarvan as akteur is nie beperk tot die PowerPoint as

¹⁹⁸ Lokaal C as akteur word in paragraaf 5.2.3.1 bespreek.

¹⁹⁹ "Figureer" verwys hier na Latour se gebruik van die woord "morfisme". (Sien die bespreking in paragraaf 3.3.2 en voetnoot 64). Die rol van die PowerPoint as akteur is nie beperk tot die rol daarvan as fisiese objek nie. In elektroniese of abstrakte vorm kan dit ewe veel agentskap in die netwerk uitoefen en aksie aan ander aktante oordra.

fisiese objek nie. In elektroniese of abstrakte vorm kan dit ewe veel agentskap in die netwerk uitoefen en aksie aan ander aktante oordra. Uit die data was hierdie fenomeen duidelik waarneembaar.

In lesing A het dit as vier groot, helder beelde teen die muur in die moderne lokaal vertoon. Voor dosent A op sy dosenttoonbank het dit as 'n beeld op sy skootrekenaar saam met die teks van sy lesing in die vorm van PowerPoint-notas vertoon. In lesing B het dit op die rolskerm, effens skuins en bó in die linkerkantste hoek van die klaskamer (uit die studente se perspektief) vertoon. In lesing C het dit in die vorm van sewe roesrooi skyfies, dig gepak met teks, op twee beelde teen die muur vertoon.

In die geval van die PowerPoint-aanbieding is Latour se beskrywing van die netwerkagtige aard ("networky character") van 'n akteur besonder sigbaar. Dit word o.a. geassosieer (is belyn met) persone (dosente, tolke en studente), elektronika soos die wyser en die funksionaliteite van die PowerPoint-sagteware, vakgebiede, teks en illustrasies. Dit is ook 'n goeie illustrasie van Mol (2010:260) se bedoeling met die volgende stelling: "Actors are enacted, enabled and adapted by their associates while in their turn enacting, enabling, and adapting these." Die PowerPoint-aanbieding tree telkens verskillend op afhange van die aktant naas wie of wat dit in die netwerk geplaas is (waarmee dit geassosieer is) en wat dit geaktiveer of laat optree het. Op sy beurt was die PowerPoint-aanbieding ook die bron van aksie wat die akteurs in die netwerk laat optree het.

Die dosente wat deelgeneem het aan die navorsing het hulle PowerPoint-aanbiedinge op verskillende maniere en met verskillende oogmerke in die leerproses gebruik. Die PowerPoint-aanbieding in lesing A tree op as die dosent se belangrikste doseerhulpmiddel. Dit rig sy gedagtegang en gee struktuur aan sy lesing. Die teks op die skyfies (die notas) gee hom die gerusstelling dat hy die lesing se formaat korrek volg en nie inhoud uitlaat nie. Hy lees tydens die lesing voortdurend die teks op sy notas en volg die skyfies op die monitor van sy skootrekenaar voor hom. Hy blaai telkens verder op die elektroniese raaskerm soos wat sy lesing vorder.

Die manier waarop PowerPoint as akteur egter aksie in die netwerk versprei het, was onvoorspelbaar. Op die dag van lesing A werk die dosent se PowerPoint-notas nie reg nie. Dit haak vas en hy kan nie verder daarop blaai nie. Hy begin tussen skyfies

rondspring. Hy wyk af van sy beplande inhoud. Die logiese opeenvolging van idees gaan verlore.

Die waarde van die skyfies self en hoe dit in die tolkproses tydens die lesing optree, het die optrede van die dosent, voor sowel as tydens die lesing, as oorsprong. Dit word met ander woorde grootliks deur die dosent bepaal. Dit is nie altyd vir tolke moontlik om uit die PowerPoint-skyfies voor te berei nie, omdat die dosente gewoonlik die PowerPoint-aanbieding n t voor die lesing op SUNLearn laai. Die dosent bepaal die inhoud en die formaat van die skyfies. In lesing A is die inhoud van die skyfies nie altyd duidelik of geredelik waarneembaar nie. Die volledige verduideliking is soms in die skyfie weggesteek (“collapsed”). In lesing B tree die skyfies as padkaart vir die dosent sowel as die studente op. Binne die netwerke waarin die dosent en studente verbind is, het die PowerPoint-aanbieding gestabiliseer as ’n belangrike akteur. Studente weet dat dit die opsomming van die werk sowel as die kern is van dit wat hulle moet ken om die module te slaag. Die tolke was egter baie swak in hierdie netwerk belyn. Hulle het dit vir die eerste maal in die lesing gesien.

Die waarde van ANT as “teorie van aksie” lê daarin dat akteurs se sosiale leefwêrelde juis hier in die produksieproses eksplisiet en waarneembaar word. Situasies waar die akteurs nie opgetree het nie, kom eweneens ook aan die lig. In lesing C is relatief min optrede of aksie met die PowerPoint-aanbieding geassosieer. Die PowerPoint-skyfies is klaarblyklik oop voor die dosent op sy rekenaarskerm, maar hy kyk baie min daarna. Hy gee uit sy kop uit klas en lees nie van die skyfies af nie. Slegs drie uit die sewe skyfies bevat die Afrikaanse vertaling van die teks. Dosent C sien sy skyfies as ’n blote hulpmiddel in die klas. Dit verteenwoordig glad nie wat hy van sy studente verwag en hoe hy hulle gaan toets nie. Hy verwag dat hulle komplekse filosofiese tekste moet kan lees en die skyfies gaan hulle nie daarmee help nie.

By ’n nader beskouing van die PowerPoint-skyfies in lesing C kom dit voor asof dit juis die bewoording in die skyfies was wat aanleiding gegee het tot die lae mate van aksie wat dit aan die tolke oorgedra het. Die sinskonstruksie in die skyfie in figuur 6.8 (paragraaf 6.4.6) is lomp. Die Afrikaanse sin lui: “Op die aanname dat die belangrikste religieuse uitsprake beskrywing met ’n kognitiewe strekking/bedoeling is, hoe kan hierdie kennisaansprake geverifieer word?” ’n Beter stelwyse sou wees: “Hoe kan hierdie kennisaansprake geverifieer word as jy aanneem dat die belangrikste

religieuse uitsprake beskrywings met 'n religieuse strekking/bedoeling is? Die sin sou selfs na die aktiewe vorm kon verander: “Hoe kan jy hierdie kennisaansprake verifieer as jy aanneem...” In die druk tolkproses, waar tolke reeds 'n hoë kognitiewe lading moet hanteer, is dit belangrik dat die inligting op die skyfie in 'n oogwink toeganklik en verstaanbaar moet wees. Uit onderhoude met die tolke blyk dat die rol van die skyfies in lesing C beperk was. Hulle het enkele terme daarop in die proses gebruik, maar dit het hulle nie gehelp om die onderliggende betekenis van die dosent se lesing te verstaan nie.

In lesing A gebruik die dosent nie 'n wyser wanneer hy sy skyfies vertoon nie. Die skyfies is slegs in Engels en word deur vier beelde teen die muur vertoon. Wanneer die dosent uitgevra word waarom hy nie twee Afrikaanse skyfies en twee Engelse skyfies vertoon nie, sê hy: “Dis 'n fantastiese idee. Ek het nog nooit daaraan gedink nie. Die tolke het my ook nooit hieroor gevra nie.” As ek Sonja daarvoor vra, antwoord sy dat sy nog nie daaraan gedink het nie. Sy en die dosent het ten spyte van hulle goeie saamwerkverhouding nog nooit daarvoor gepraat nie. Hier word die belangrikheid van die wisselwerking tussen die dosent en die tolk reeds duidelik. Voordat hierdie aspek in meer besonderhede beskryf word, word daar eers na waarnemings uit die veldwerk in die aanvullende korpus verwys.

7.4 Waarnemings tydens veldwerk in die aanvullende korpus

Tydens die veldwerk in die 61 lesings van die aanvullende korpus het die nou verband tussen die dosent, die vakgebied en die dosent se verhouding met taal sterk figureer. Dosente se liggaamstaal en gebruik van ruimte en artefakte soos die truprojektor, dokumentkamera en PowerPoint-skyfies was telkens verskillend en het aansienlik van die kommunikatiewe situasies van die drie lesings van die hoofkorpus verskil. In die volgende paar paragrawe word etlike kontekste uit die veldwerk geskets om dié punt te illustreer.

In L11 praat die dosent in 'n dralerige, monotone stemtoon oor rotse en geologiese grondlae. Sy maniërismes is eienaardig en sy humor droog. Hy het 'n vreemde manier van praat: “As jy dalkies bereken”, of: “... hmmm ... ek dink my som is verkeerd.” Hy

hou nie van tegnologie nie. Hy soek tydens die lesing na die bordkryt en sê: “Daar is alweer ’n kalkskaarste in die gebou.” Hy sit die handboek op die skerm van die truprojektor neer om iets op ’n grafiek te demonstreer. Die teks is in Engels (die doeltaal), maar die lettertipe is so klein dat dit onleesbaar vir die tolke is. Daar is illustrasies van rotsdeursnitte en grafieke. Dan skuif die dosent die boek deels van die skerm af. Sy mikrofoon val af van sy hemp, maar hy kom dit nie agter nie. Die hoorbaarheid van die dosent en sy hantering van die handboek en die tegnologiese hulpmiddele, maak die tolkproses uitdagend. Tolke moet weet wat om in hierdie konteks te verwag. Hulle moet die inligting korrek oordra, maar steeds die dosent se persoonlikheid in die tolkprodukt verreken.

Die dosent in L26 is bekend vir sy grappies en sy sin vir humor. Hy praat van ’n “pestelike weerstand” en verduidelik vergelykings wat moeiliker word as: “eers gee hulle ons moedersmelk, dan bier, dan brandewyn.” Hy maak grappies met die studente op ’n droë manier en glimlag vir hulle: “Ek trek punte af hiervoor, want ek weet wat julle doen!” Die vak is moeilik en die terminologie is dig. Uit die studente se reaksies is dit ooglopend dat hulle die dosent se grappe en sy doseerstyl geniet en respek het vir sy kennis.²⁰⁰ Die uitdaging vir die tolke hier is om die dosent se groot persona en sy humorsin te verreken. Om tolkgebruikers toegang tot die dosent se kundigheid te gee, moet hulle terselfdertyd ook vinnig en akkuraat tolk.

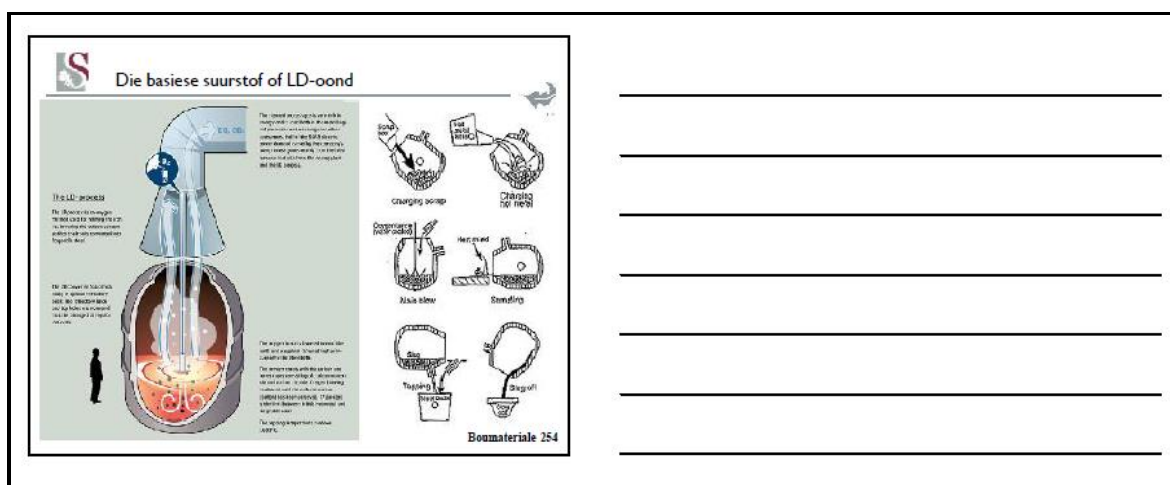
In L27 doseer ’n ervare, gerespekteerde dosent ’n baie moeilike module. Hy doen komplekse berekeninge in vinnige opeenvolging en draai voortdurend om na die bord. Hy praat vinnig en sy styl is op die man af. Hy gebruik moeilike terme soos “hoekfase”, “ideale laagdeurlaatfiter” en “frekwensieweergawerespons”. Die dosent, die hulpmiddele, die sketse op die bord en die komplekse vakterme gee in wisselwerking teen ’n hoë tempo vorm aan ’n besonder moeilike en uitdagende tolkonteks. Van die tolke vereis dit akkurate tolking en ’n vinnige tolkspoed.

In L28 verduidelik die dosent grafieke en statistieke en rammel woorde soos “complementary slack”, “feasible”, “constraint” en “restriction” in vinnige opeenvolging af. Hy praat met ’n sterk en byna “plat” Afrikaanse aksent. Hy maak grappies oor

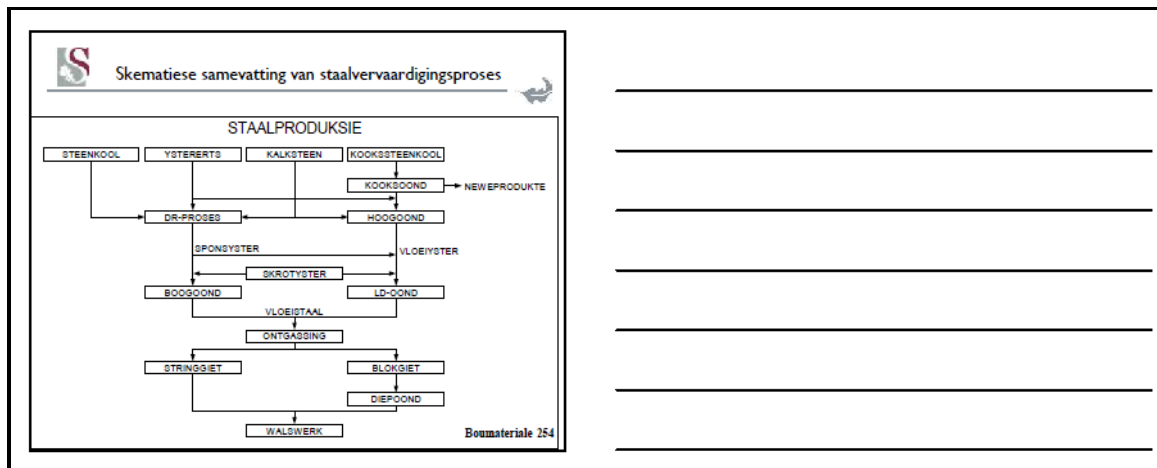
²⁰⁰ Hierdie laaste opmerking is gebaseer op my waarneming oor ’n tydperk waartydens ek self as ’n tolk in die module opgetree het. Die situasie illustreer ’n etnometodologiese benadering (sien paragraaf 4.3) waar die navorser self ’n deelnemer in die veld is en insig het in aspekte wat agter die sosiale gebeurtenis lê en nie noodwendig ooglopend tydens die betrokke lesing is nie.

Middelpos en gebruik woorde soos “rower” en “takhaar”. Hy het ’n byna eiesoortige kommunikasiestyl. As hy verduidelik dat jy ekstra berekeninge moet doen, sê hy: “Nou moet jy begin bypak, bypak, bypak ...” Hy staan voor die bord. Daar is twee beelde op die skerm geprojekteer. Hy wys met ’n pen in sy hand na die syfers waarvan hy praat: “Moenie te veel hiermee karring nie.” In hierdie lesing is kennis van terminologie en die fyn onderskeid tussen terme belangrik, omdat die terminologie verwarrend en baie soortgelyk is.

In L29 doseer die dosent met behulp van sy PowerPoint-skyfies. Daar is baie grafika met byskrifte op die skyfies. ’n Voorbeeld is die skyfie in figuur 7.3. Die teks op die vertoonde skyfie is nie leesbaar nie. Die dosent praat vinnig en gebruik ’n laserliggie om telkens na ’n aspek op die skyfie te verwys. As hy staalproduksie na aanleiding van die skyfie in figuur 7.4 hieronder behandel, lees hy teen ’n hoë spoed deur die skyfie en wys telkens met die liggie na die toepaslike blokkie. Hoewel die teks van die skyfie in figuur 7.4 op die bord leesbaar is, is dit nie op die uitgedrukte bladsye wat die tolke voor hulle het, leesbaar nie. Dit is nie in PowerPoint-formaat nie, maar in ’n *Word*-dokument gedruk met lyntjies langs die skyfies soos in figure 7.3 en 7.4 gesien kan word. Die tolke kan dit op ’n tablet vergroot, maar nie voldoende om die teks maklik te lees nie. Hoewel die skyfies in Afrikaans en Engels op SUNLearn beskikbaar is, word slegs die Afrikaanse skyfies (brontaal) tydens die lesing vertoon. In hierdie lesing moet die tolke verkieslik kennis van die praktiese aspekte wat verduidelik word en ’n goeie kennis van die korrekte terminologie in die doeltaal hê. Die spesifieke uitdagings wat die uitleg van die skyfies vir die tolke inhou, word in paragraaf 7.5 beskryf.



Figuur 7.2: Skyfie in L29 – LD-oond



Figuur 7.3: Skyfie in L29 – Staalproduksie

Die dosent in L57 is 'n “karakter”. Sy lesings is deurspek met anekdotes uit universiteitsrugby en sport. Hy verduidelik die liggaam se fisiologie met uitdrukkings soos: “Jy sal nou dink lae bloeddruk is dan nou so oulik”, of: “... maar die ou niertjie kan ook so bietjie op sy eie”, of: “dan piepie jy vir jou baie gou morsdood en kurkdroog”. Die dosent maak gebruik van kort videogrepe terwyl hy klasgee. Terwyl die stem op die video praat, lewer die dosent tussendeur kommentaar op die teks of praat met homself. Die twee stemme oorvleuel soms en skep probleme vir die tolke. Dit is hier belangrik dat tolke kennis van vakterminologie, maar ook kennis van sport moet hê. Tolke moet ook die paralinguistiese aspekte van die dosent se uitinge soos toon en stembuiging verreken en steeds outentiek voorkom.

Uit bogenoemde beskrywing is dit duidelik dat die variasie van dosente as akteurnetwerke en die wyse waarop hulle deur die aktante in die breër netwerk van 'n lesing “genetwerk” word, uiteenlopend en veelvuldig is. Die uitdagings wat dit vir die tolkproses inhou, is ooglopend. Die belang hiervan volgens ANT is dat tolke in staat moet wees om in sterk netwerkformasies in lesings met die akteurs daarbinne te skakel. Dit beteken dat hulle moet beskik oor die vaardighede wat in elke unieke konteks vereis word, sodat hulle die uitdagings wat daar geld suksesvol die hoof kan bied. In die volgende paragraaf word etlike van hierdie vaardighede en uitdagings beskryf.

7.5 Uitdagings van die dosent se lesing vir die tolkproses

In elke konteks is die konfigurasie van aktante in die lesing anders, wat beteken dat elke konteks unieke uitdagings aan tolke bied en spesifieke vaardighede van tolke vereis. Dosent A se vertellings uit die praktyk maak dit 'n voorvereiste dat sy tolk ervaring van die praktyk van die vakgebied moet hê. Dit gaan die tolkproses vergemaklik as die tolk byvoorbeeld weet dat die boek *Outliers* geskryf is deur Malcolm Gladwell, dat 'n jatropa-bessie as moontlike bron vir die ontginning van biobrandstof ondersoek word, dat Secunda die staalproduksielokus van ons land is en dat 'n "widget" verwys na 'n plekhouer. Die dosent se stelwyse vereis 'n sekere tipe tolk: 'n tolk wat oor kennis van die konteks beskik en wat "agter" die betekenis van sy woorde kan inkom. Dit verg 'n tolk met selfvertroue, wat die status van 'n volwaardige kommunikasievenoot het en strategieë kan inspan in die tolkproses, wat die vrymoedigheid het om te vra as sy nie hoor nie of onseker is en wat goeie beheer oor die doeltaal het om inspanninge²⁰¹ te verminder; 'n tolk wat, wanneer sy 'n fout maak of meer insig in die konteks verkry het en agterkom dat sy verkeerd getolk het, bereid is om die teks binne te dring en dit reg te maak en aan te vul sodat haar gebruikers kan verstaan; 'n tolk wat bereid is om kansse te waag, wat ernstig is oor haar gebruikers en oor hulle leerproses. 'n Pragmatiese dosent vereis 'n pragmatiese tolk, iemand wat gebreke en inkonsekwentheid in die bronteks kan aanvul en wat 'n koherente tolkprodukt kan lewer, al is die bronteks onsamehangend en soms nie koherent nie.

Die opstelling van aktante in lesing B vereis 'n tolk wat vinnig van begrip is, vinnig kan tolk en goeie beheer oor die doeltaal het. As gevolg van die tegniese aard van die vak moet die tolk ook 'n goeie beheer oor die korrekte tegniese terminologie hê. Bykomend moet die tolk só gemaklik in die konteks wees dat sy deur haar toon en styl die dosent se sin vir humor, sy persoonlikheid en sy status effektief in haar produk kan verreken. Dit vereis 'n uitgebreide woordeskat van gesprekstal en nie net van die vaktaal nie.

²⁰¹ "Inspanninge" verwys na Gile (1995) se inspanningsmodel ("effort model"). Hiervolgens bestaan tolking uit vier inspanninge ("efforts") – luister, produksie, geheue en koördinerende – wat gelyktydig plaasvind. Volgens dié model mag die totale energieverbruik nie op enige stadium die beskikbare kognitiewe energie oorskry nie.

Binne die netwerk van lesing C moet 'n tolk verkieslik oor kennis van antieke tale en oor teologiese en filosofiese tekste beskik. Die tolk moet die dosent se formele stelwyse begryp, en moet byvoorbeeld weet wat die frase *mutatis mutandis* beteken en die verskil tussen “vervalsbaar” en “valsifieerbaar” verstaan. Binne hierdie komplekse wisselwerking is die dosent besig om 'n filosofiese argument te bou in 'n proses van opeenstapeling van logiese premisse. Margot bevestig dit: “Dit gaan nie hier tegnies oor die vertaling van woorde nie. Dit gaan daaroor dat jy as tolk sy gedagterigting moet kan volg.” Die dosent se spesifieke stelwyse, kenmerkend van die vakgebied en sy indirekte en tentatiewe praatstyl, verg uitstekende tolk- en kommunikasievaardighede van tolke. Die tolk moet die onreëlmatige ritme van die bronteks as't ware kan uitstryk en verreken in 'n gladde, koherente en reëlmatige tolkprodukt met 'n aangename toon. Dit impliseer dat die tolke die onderliggende betekenis begryp en die dosent se uitinge kan antisipeer.²⁰²

Uit die beskrywing van voorbeelde uit die aanvullende korpus het die variasie van uitdagings wat in werklike tolkkontekste bestaan, duidelik geblyk. Die tolkproses word nie net deur die teks van die dosent gekompliseer nie, maar ook deur sy interaksie met die lokaal en met ander aktante soos doseerhulpmiddele en ander artefakte. Tolke moet só in lokale sit dat hulle die dosent kan sien en dat hy oogkontak met hulle kan maak. Die lokaal in lesing A het 'n swak akoestiek. Dit word vererger deur die dosent se doseerstyl en die feit dat hy dikwels wegdraai van die mikrofoon en op en af tussen die banke loop. Wanneer dit gebeur, sukkel die tolke om hom te hoor. Dit het 'n negatiewe kettingreaksie vir die tolke tot gevolg. Die tolk moet omdraai in haar sitplek, weg van haar eie vertaalhulpmiddele en met haar rug na haar medetolk, in 'n poging om te hoor wat hy sê. Dit ontmagtig die medetolk en veroorsaak moontlike foute in die vertaling. Dit veroorsaak weer spanning en onsekerheid by die tolke en hou potensieel verdere nadelige gevolge vir die proses en produk in.

In L29 word die tolkproses aansienlik gekompliseer deur die uitleg op die skyfies en die hantering van die skyfies deur die dosent. Wanneer die dosent die LD-oond in figuur 7.3 behandel, is die tolk telkens vanweë die dosent se hoë praatspoed en haar

²⁰² In sy bespreking van antisiperings as tolkstrategie wys Chernov (2004:24 e.v.) dat dit belangrik is om die onderliggende betekenis van die bronteks te begryp. Hy gebruik die term “cognitive thesaurus” (2004:199) om te verwys na die tolk se algemene opvoedkundige agtergrond sowel as haar kennis van die spesifieke vakgebied. Om effektief te kan antisipeer, moet 'n tolk oor 'n kognitiewe tesourus beskik.

volgafstand agter. Sy sê hieroor: “Wanneer hy al na die strooitjie wys, is ek nog met die drom besig.” Haar tolkproses is kompleks. Sy moet op die bord kyk, die term in die brontaal aflees, op die skyfie voor haar na die ooreenstemmende vertaalde term in die doeltaal kyk, die term in die doeltaal uitspreek en dan weer opkyk na die skyfie om te sien wat die volgende term is. Vanweë die uitleg van die skyfies op die bladsy (sien figuur 7.3 en 7.4) is die teks moeilik leesbaar. In die proses het die tolk sekere dele onvertaald gelaat en verskeie terminologiefoute gemaak. Haar ritme was gejaagd en haar toon was plek-plek onseker.²⁰³

Uit my waarneming van die prosesse in die hoof- en aanvullende korpus was dit opmerklik hoe die PowerPoint-skyfies die tolkproses kan kompliseer. Die skyfies is dikwels ’n opsomming van die inhoud in beide die bron- en die doeltaal. Dit bevat dikwels te veel teks of dit bevat teks sowel as grafika, soms in verskillende kleure. Die verskillende prosesseringsvereistes hiervan veroorsaak kognitiewe oorlading by die tolke. Die teks word dikwels verwarrend aangebied en die vertalings is nie altyd korrek nie. Hierdie probleme beperk tolke se vermoë om die inhoud te prosesseer en in woorde om te skakel. Dosente problematiseer nie hoe hulle skyfies só uitgelê of vertoon kan word dat dit tolke in die tolkproses help nie.

Dit was ook uit die data opmerklik dat die presiese rol van die artefakte meestal onverwags en onvoorspelbaar was.²⁰⁴ Dit het voorgekom asof die effektiwiteit van tegnologiese artefakte dikwels in die wisselwerking tussen akteurs verlore gegaan het. Dosent A se mikrofoon saai nie sy stem effektief uit nie, maar hang soos ’n verlepte blom aan sy hemp. Die vertaalekwivalente wat die tolk in lesing A vir haar tolkmaat op PharosAanlyn opsoek, word nooit in die tolkproses gebruik nie. In dieselfde lesing het die tegnologiese funksionaliteit van die tablet waarmee die lettertipe vergroot kan word die tolk net meer verwar en die proses gekompliseer. In lesing B word die hoogspanningsboek ’n bron van spanning omdat dit kompleks is en die dosent dit nie in die lesing volg nie. Dit is ook ’n simbool van die gebrek aan behoorlike samewerking en onderlinge verskille tussen tolke in die tolkdienste. Carine deel dit nie met die ander tolke nie omdat hulle nie daarvoor vra nie en volgens haar nie ernstig is oor hulle

²⁰³ ’n Bykomende aktant wat ’n bepalende rol in hierdie konteks gespeel het, is die tolkrooster. Daar word in hoofstuk 8 weer na hierdie konteks en na die rol van die tolkrooster verwys.

²⁰⁴ Latour (2005:107) en Mol (2010:261) verwys na hierdie onverwagse uitkomst en sien dit juis as ’n sterkpunt van die akteurnetwerkteorie. Dit is op hierdie aspekte wat die ondersoeker moet fokus.

voorbereiding nie. In lesing C het die vertalings op die skyfies in sekere gevalle die tolke gehelp, maar in ander gevalle juis hulle vertaalfoute sigbaar gemaak. Die ontoeganklikheid van die teks het die rol wat die skyfies kon speel, verder beperk.

Binne die realiteit van 'n lesing moet die tolk in die ekstreme omstandighede wat in 'n simultaantolksituasie geld, in 'n oogwink besluite neem te midde van 'n fluktuierende en onstabiele konteks. Die tolk moet probeer om die dosent se persoonlikheid te verreken terwyl sy steeds die tolkprodukt só moet verpak dat dit akkuraat oorkom. Tolke moet goed kan hoor, vinnig kan prosessee en akkuraat en idiomaties vertaal. Hulle moet ook soms 'n uiters vinnige praatspoed handhaaf.

Tydens die veldwerk het ek dikwels ervaar dat tolke in sulke komplekse situasies weliswaar akkuraat tolk, maar dat hulle tolkprodukt klink soos 'n onemosionele, meganistiese lewering. Een van die tolke maak in so 'n geval die volgende opmerking: “Ons kan vinniger as die dosent praat, maar help dit die gebruiker?” Wanneer ek tydens veldwerk in sulke gevalle my oorfone afgehaal het, was ek telkens verbaas deur die dosent se rustiger en “skoner” lewering.

In die volgende deel word die beskrywing spesifiek gefokus op die saamwerkverhoudinge tussen die dosente en tolke in die drie lesings van die hoofkorpus. Uit die beskrywing sal aangedui word hoe hierdie verhoudinge telkens deur netwerke van hibriede akteurs gemedieer word.

7.6 Wisselwerking tussen dosente en tolke in die tolkproses

7.6.1 Inleiding

'n Algemeen aanvaarde siening onder opvoedkundige tolke is dat 'n goeie werksverhouding tussen tolke en hulle dosente potensiële voordele vir die tolkproses inhou en selfs as 'n voorwaarde vir suksesvolle tolking in klasse gesien kan word.²⁰⁵ Uit die data van die drie lesings van die hoofkorpus was daar verskillende aanduiders van hierdie verhoudings en die mate waartoe dit funksioneel en werklik was. Dit was

²⁰⁵ Hierdie siening strook met die bevindinge van Clausen, 2011; Brewis, 2013 en Van Zyl-Bekker, 2019.

duidelik dat die suksesvolle wisselwerking tussen dosent en tolk verband hou met die dosent en die tolke as akteurs en die mate waarin hierdie verhouding deur faktore in die konteks gemedieer word.

7.6.2 Lesing A

In lesing A het die goeie werksverhouding tussen Sonja en die dosent verband gehou met taal en taalgebruik. Sonja sê hieroor: “Omdat hy in Engels doseer, kon ek hier in my eerste taal, in Afrikaans, tolk.” Dit het ook verband gehou met die rooster as mediator²⁰⁶. Sy tolk van die begin af in al die lesings in hierdie module. Dosent A sê hieroor: “Sonja was van die begin af as tolk in module A betrokke. Sy was my eerste tolk en dit is absoluut positief. Dit werk honderd persent. Ek beskou haar as deel van die leerervaring en sy doen dit ook so. Ek en sy het ’n baie sterk verstandhouding.” Wanneer die dosent tydens die lesing met Sonja praat, praat hy in Afrikaans. Sy sê hieroor: “Hy praat met my Afrikaans, want ek tolk na Afrikaans toe. So hy eerbiedig die taal waarin ek tolk.”

Dosent A se positiewiteit oor tolking in sy klas spruit deels uit sy liefde vir taal en vir Afrikaans. Wanneer hy oor die 2016-Taalbeleid en die ontwikkeling van Afrikaanse terminologielyste praat, sê hy: “Die soeke na tegniese woorde het gestaak. Dit gebeur nie meer. In die verlede het ons voortdurend na Afrikaanse terme gesoek. Die laaste een wat ek onthou, is “knapbetyds” vir “just in time” (JIT). Hierdie soeke is dood.” Hy is spyt daaroor en steun die uitbouing van meertaligheidsmeganismes aan die US.

Die wisselwerking tussen die dosent en die tolk word ook deur vakterme medieer. Dosent A sê: “As daar byvoorbeeld ’n woord is waaroor sy onseker is, dan vra sy my in die lesing. Ek beskou dit as ’n geleentheid om die konsep in elk geval beter vir die klas te verduidelik. Terwyl sy tolk, sal ek ook soms na haar kyk en vir haar sê, jinne nou kan ek nie dink wat die Engelse woord vir hierdie woord is nie en dan help sy my gewoonlik.” Sonja bevestig dat die dosent tydens sulke geleenthede in die lesing met haar oogkontak maak en haar vir ’n term vra. Ironies genoeg is dit ook die dosent se stelwyse en sy gebruik van taal wat tydens die tolkproses vir die tolk probleme

²⁰⁶ “Mediator” verwys hier na die onderskeid tussen mediator en intermediator in ANT. Eersgenoemde is ’n volskaalse akteur wat aksie in die netwerk tot gevolg het terwyl ’n intermediator geen aksie aan ander akteurs oordra nie. Hierdie onderskeid word in paragraaf 3.3.2 bespreek.

veroorzaak en vir foute in die tolkprodukt sorg. Wanneer ek tydens my onderhoud met Sonja 'n vertaalaspek uit haar produk met haar bespreek sê sy: “Die dosent het dit swak gestel. Ek sou dit nie verstaan het nie. Daai sin maak in elk geval nie vir my sin nie. Al lees jy dit vir my driemaal gaan ek dit nog steeds nie verstaan nie. Ek was bietjie gegooi daar.” Wanneer dieselfde aspek uit die vertaling met die dosent bespreek word, gee hy toe: “Ek het dit sleg gestel. Dit moes die tolk iets verskrikliks afgegooi het.”

Nog 'n aspek wat die verhouding tussen Sonja en die dosent medieer, is haar kennis van die vakgebied. Die dosent sê hieroor: “Sy het al per geleentheid in die klas ook insette gegee. As ek klasgee en ek verwys na iets, sal sy daarvoor gaan lees en dan ná die lesing 'n bietjie terugvoering daarvoor gee.” Sonja onthou die voorval: “Hy't een dag tydens sy lesing verwys na 'n bessie wat in Mosambiek aangetref word. Dit is 'n spesifieke bessie wat gebruik word in die vervaardiging van biobrandstof. Dit is die jatropha-bessie. Ek het dit hardop in die klas vir hom gesê.” Die dosent ervaar hierdie inisiatiewe as positief. Dit het na sy mening 'n positiewe uitwerking op die kommunikasie. Sonja sal na 'n lesing na die dosent gaan en met hom praat oor moeilike terme. Hulle sal terme bespreek en aandui watter terme hy verkies sy in die vertaling gebruik. Die dosent bevestig dit: “Soms sal ek en Sonja ná 'n lesing oor iets in die lesing praat. Sy sal byvoorbeeld vir my sê: ‘Jy't 'n rigting ingeslaan wat vir my moeilik was om te tolk’ en: ‘Het jy gedink aan die gevolge daarvan?’ of iets van die aard.” Dit gebeur egter min. Maar so nou en dan sal sy na my toe kom en vir my sê sy het 'n sekere woord glad nie vertaal nie, want sy dink dit is so 'n vreemde woord in Afrikaans dit sou geen doel dien nie. Sy het in so 'n geval net vir die gebruikers gesê dis die woord in Engels. Dan maak sy seker of ek tevrede is daarmee.”

Sonja se positiewe saamwerkverhouding met die dosent gee haar die vrymoedigheid om insette in die lesing te gee. Dit word illustreer deur die voorbeeld van die melkprijs wat sy vir hom opgesoek het en aan die einde van die lesing met hom gekommunikeer het. Sy vertel van 'n ander voorval: “Hy het eenmaal die term ‘widget’ gebruik. Ek het besef die studente weet nie wat dit is nie. Toe steek ek my hand op en ek sê vir hom dit is 'n plekhouer.” Sonja verduidelik tydens haar onderhoud dat dit belangrik was om die konsep te verstaan omdat die studente besig was met berekeninge en vir 'n onbekende kommoditeit 'n plekhouer in die berekening moes plaas om later die

toepaslike inligting in te voer. Sy het besef dat die studente nie die betekenis van “widget” in die konteks verstaan het nie.

Dosent A het waardering vir Sonja se betrokkenheid by die gebruikers, sy studente, en haar sin vir verantwoordelikheid jeens hulle. Hy sê hieroor: “Sy sal met die gebruikers oor terminologie praat. Sy raak betrokke. Ek hou daarvan. Dit werk vir my honderd persent.” Sonja ervaar dat die dosent tolking goedgesind is en meen dat dit bydra tot ’n rustiger gevoel voor en tydens die lesing. Hy vertrou tolke en sien hulle as sy vennote.

Marí bevestig dat Sonja ’n baie goeie verhouding met die dosent het. Ironies genoeg het hierdie goeie verhouding Marí se verhouding met hom inhibeer. Sy sê: “Hulle hou van mekaar en vertrou mekaar. Hulle het wedersydse respek vir mekaar se vermoëns.” Sy het egter ’n algeheel ander verhouding met die dosent en met dosente in die algemeen. “Ek sal nie met dosente praat nie, veral as ek saam met Sonja is nie. Sy het ’n baie goeie verhouding met dosente en sy praat baie keer met hulle. So dan sal ek tien teen een terughang, want sy gesels met hulle. Sy sal selfs tydens die lesing interaksie met hulle hê. Ek het nog nooit. Ek sal byvoorbeeld nooit tydens ’n lesing interaksie met die dosent hê nie.” As ek haar vra waaraan sy dit toeskryf, antwoord sy bloot: “Ek weet nie hoekom nie.” Goeie of ten minste funksionerende werkverhoudinge hang ook van die persoonlikheid van die tolk af.

7.6.3 Lesing B

Carine sê in haar onderhoud die volgende oor haar verhouding met dosente in die algemeen: “Ek praat nie graag met dosente nie. Behalwe dat hy my dosentvorm invul en dat ek vir ’n termlyns vra, sal ek nie sommer met ’n dosent praat nie. Dosente sien ons nie as gelykes nie. Dis asof hulle nie vir ons voorbereiding tref nie, hulle akkommodeer ons bloot.”

Binne hierdie wisselwerking speel taal ook ’n groot rol. Dosent B is positief oor tolking en baie bedag daarop om die tolke tydens lesings te help. As hy ’n nuwe onderwerp bekendstel of ’n tegniese term gebruik wat moontlik aan die tolke onbekend is, gee hy die vertaalekwivalent in die doeltaal om hulle te help.

In hierdie module word die vlak van die verhouding tussen die tolke en die dosent geïllustreer deur die feit dat die tolk nie bewus was van die bestaan van die PowerPoint-skyfies nie. Dit word meer volledig in paragraaf 8.3.3.2. beskryf. Nie een van die tolke het geweet dat die skyfies op die Departement se webtuiste Courses beskikbaar is en dat dit sonder 'n wagwoord vir enigiemand toeganklik is nie. Nie een van die tolke in die module het die dosent al ooit direk vir sy PowerPoint-skyfies gevra nie.

Die dosent bevestig dat daar nie kommunikasie tussen hom en die tolke is nie. Hy voel daar moet meer formele kommunikasie tussen die tolk en dosent wees; gestruktureerde, gereelde kommunikasie oor, as 'n beginpunt, die beskikbaarheid van voorbereidingsmateriaal en waar dit gekry kan word. Hy bevestig dat dit nie in hierdie geval gebeur het nie. As dit nie gebeur nie, kan tolke moontlik nie in 'n posisie wees om voldoende voor te berei vir klasse nie. Hy voel dit is die tolk se plig om met die dosent te skakel en materiaal wat sy vir voorbereiding nodig het, aan te vra: "Die tolk moet vir ons sê: Luister, hierdie goed van jou, kan ek dit kry? Die saamwerkverhouding behoort so te wees dat die dosent die tolk inlig as hy oor iets gaan praat wat nie in die voorbereiding is nie." Hoewel hy toegee dat daar nie werklik tyd tussen klasse is vir dosente en tolke om met mekaar te praat nie, voel hy tog dat dit gereël kan word. Tolke en dosente behoort volgens hom na die week se klasse so tien minute in te ruim om oor tolking in die klas te praat. Dit moet as 'n reël so tussen hulle ooreengekom word.

7.6.4 Lesing C

In die data van lesing C was die wisselwerking tussen die tolke en die dosent nie besonder waarneembaar nie. Margot beskryf die verhouding tussen hulle as "afstandig" maar professioneel. Die dosent boesem vertrou by haar in hoewel sy nog nooit direk met hom gepraat het nie. Vir my as navorser het dit voorgekom asof die tolke versigtig is vir die dosent, asof hulle 'n professionele afstand tussen hulle en hom handhaaf. Die dosent bevestig dat hy die tolke groet, maar nie werklik betekenisvolle gesprekke met hulle het nie. Hy weet nie watter tolke in sy klasse tolk nie en ken nie hulle name of gesigte nie. Hy het wel agtergekom dat dieselfde tolke nie altyd in sy lesings tolk nie. Hy is nie baie positief oor tolking is nie. Die feit dat tolke nie sy vak

ken nie, laat vrae by hom ontstaan. Hy het nog nie klagtes oor tolking gehoor nie, maar ook nog nie goeie dinge nie. Die tolke “pla” hom nie.

Uit die video-opname van lesing C is dit duidelik dat die dosent nie met die tolke kommunikeer nie, ook nie eers nieverbaal nie. Hy kyk nie eers na die tolke nie. Hy het sy PowerPoint-aanbieding en kursusmateriaal per e-pos vir die tolke gestuur nadat hulle hom daarvoor gevra het. In die verlede het hy per geleentheid beswaar gemaak daarteen dat sy klasse opgeneem word. Ná ’n bespreking het hy dit toegelaat en beskou dit nie as so ernstig nie. As die tolke hieroor uitgevra word, is dit egter duidelik dat dit afstand tussen hulle en die dosent geskep het.

Die dosent en studente praat soms met mekaar en sommige van daardie opmerkings gaan verlore omdat dit onhoorbaar is. Al twee tolke bevestig tydens hulle onderhoud dat hulle nie die vrymoedigheid het om hom te onderbreek en te vra dat hy iets herhaal nie. As ek die dosent uitvra oor sy mening oor tolking is hy ambivalent. Hy beskou tog die feit dat die een gebruiker vrae in die klas vra as ’n teken dat die gebruiker die lesing volg en die inhoud verstaan.

7.6.5 Die wisselwerking tussen dosente en tolke: waarnemings tydens veldwerk

In die lesings van die aanvullende korpus het ek enkele funksionele verhoudinge tussen tolke en hulle dosente opgemerk. Die funksionaliteit het telkens ’n aspek van die lesing behels en nie een daarvan het die vlak van openhartigheid gehad wat ek in die saamwerkverhouding tussen Sonja en die dosent in lesing A waargeneem het nie. In L53 het die tolk en dosent die tegniese probleme in die lokaal saam hanteer en ook gepraat oor die beste posisie vir die tolk en die volume van die tolk se stem. Die funksionaliteit van hulle samewerking was egter hiertoe beperk. In die meeste gevalle was daar geen sigbare tekens van bewuste interaksie tussen tolke en dosente waarneembaar nie. Dosente kommunikeer in die meeste gevalle nie aspekte van die lesing aan tolke soos dat daar ’n gasspreker sal wees en tolking nie nodig sal wees nie of dat ’n sekere klas afgestel is nie. In die veldwerk kom tolke soms by lesings aan en tref niemand in die klas aan nie. By navraag word dan bevestig dat die lesing afgestel is. Die tolk in L55 sê voor die lesing vir my: “Daar is geen aanduiding op die rooster wat ons kan verwag in die lesing nie. Ons weet nie wat hier gaan uitkom nie,

of daar klas gaan wees nie. Mens weet nie.” ’n Algemene gewaarwording uit die data was dat tolke nie die vrymoedigheid het om openlik met dosente te wees nie. In L5 moet die tolk vinnig na die lesing uitglip. Sy voel ongemaklik hieroor en is bang dat sy die dosent steur. Sy bespreek nie haar probleem met hom nie. Dieselfde tolk het nie die vrymoedigheid om die dosent in L31 te vra om ’n mikrofoon te gebruik nie. Sy verduidelik haar besluit as volg: “Die dosent kom alreeds skaam en ongemaklik voor. Ons wil dit nie vir hom erger maak nie.” Tolke het nie die vrymoedigheid om probleme in die kommunikasie met dosente te bespreek nie. ’n Eenvoudige oplossing vir die probleme in L29 (sien paragraaf 7.5 hierbó) sou wees dat die dosent óf slegs die Engelse (doeltaal) óf sowel die Afrikaanse as die Engelse skyfies langs mekaar op die bord tydens die lesing vertoon om die tolke te help. Die tolke bespreek egter nooit hierdie aspek met die dosent nie. In die tolkproses van L37 is die tolk deurgaans bewus van ’n fout deur die dosent. Die dosent sê telkens “termynkontrak” (“future”) wanneer hy in werklikheid verwys na ’n “vooruitkontrak” (“forward”). Dit word deur die skyfies bevestig. Die tolk tolk deurgaans die term wat die dosent gebruik, wetende dat die dosent hom weerspreek. As ek haar hieroor vra, is sy antwoord: “Wel, dit hang af van die verhouding. Ek tolk min hier. Die korrekte term staan in elk geval op die skyfies. Dit sou harekloof wees. What can you do?”

In gevalle uit die veldwerk waar die verhouding tussen dosente en tolke openhartiger was, was dit dus steeds oppervlakkig en is tolke nie binne die verhouding bemagtig om probleme in die proses effektief te hanteer en op te los nie. Die vlak en die effektiwiteit van die saamwerkverhouding tussen tolke en hulle dosente was dikwels tydens vraesessies sigbaar.

7.6.6 Wisselwerking tussen dosente en tolke tydens vraesessies

Vanweë onder andere die rol wat die lokaal (sien paragraaf 7.3.1 en 9.6.1) en die oorfone (sien paragraaf 9.6.3.2) binne die wisselwerking in ’n getolkte lesing speel, is die tolking van vraesessies kompleks. Hier speel die dosent ’n belangrike rol. ’n Vraag wat relatief maklik is om te hoor en om akkuraat te tolk, ontwikkel dikwels in ’n gesprek waar die studente en die dosent mekaar onderbreek of tegelyk praat en waar aparte gesprekke onderling in die klas gevoer word. Vir tolke kan hierdie situasie ’n nagmerrie wees. Dikwels is studente se vrae onhoorbaar. Tolke en dosente praat in sekere kontekste hieroor en oor hoe om dit in die belang van effektiewe kommunikasie te

hanteer. Die tolk sal byvoorbeeld haar hand opsteek en die dosent vra om die vraag te herhaal. Tussen Sonja en dosent A bestaan daar so 'n reëling. Dit is ook deur die gebruikers bevestig. In sommige kontekste word hierdie aspekte nie bespreek nie. Wanneer die tolk nie kan hoor nie, sal sy bloot oor die mikrofoon sê: “Die tolk kan nie die vraag hoor nie”, of: “Die spreker is onhoorbaar”. In enkele gevalle sal tolke dosente onderbreek en vra dat hulle die vraag herhaal. Uit die veldwerk was daar bewyse daarvan dat dosente somtyds hierdie optrede van tolke as hinderlik en selfs as 'n aantasting van hulle status as dosent beskou. Hoewel hierdie ervaring uiterstes verteenwoordig, was my algemene waarneming dat die saamwerkverhouding tussen tolke en dosente die funksionaliteit van vraesessies inperk.

7.7 Slotopmerkings en oorgang na die volgende hoofstuk

Uit die data van sowel die hoof- as die aanvullende korpus en op grond van my ervaring as deelnemer in die veld sien dosente oorwegend die waarde en belang daarvan in om met tolke saam te werk. Dit is egter vir hulle van kardinale belang dat tolke tuis in die konteks van hulle vakgebied moet wees. Hulle waardeer die werk wat die tolke doen en het bewondering vir hulle vertaalvaardigheid en hulle vermoë om die lesing intyds te tolk, maar hulle is tevrede om dit daar te laat. Hulle is oop vir nader en dieper verhoudings met tolke, maar as dit nie gebeur nie, bevraagteken hulle dit ook nie. Uit onderhouds met die tolke was dit ooglopend dat baie min dosente verstaan wat tolke in die tolkproses nodig het om optimaal te funksioneer. Dosent B bevestig hierdie waarneming en is van mening dat dosente tolke nie behoorlik toerus nie. Hy wys op die nodigheid daarvan en is jammer dat dit nie gebeur nie. Dosente weet volgens hom nie hoe om oor tolking te dink nie. Hulle verstaan dit nie eintlik nie. Hulle het 'n konsep van tolke as “vertaalmasjiene”.

Tolke ervaar dat dosente hulle dikwels hanteer sonder enige begrip vir wat hulle werk behels. Uit die veldwerk was daar tekens dat tolke soms aan ekstreme en vernederende situasies blootgestel word. Sommige dosente verskoon tolke uit hulle klasse met: “Julle kan maar gaan teedrink” of: “Ek sal die Afrikaanse studente (potensiële tolkgebruikers) ‘uitsort’”. Sommige dosente probeer goed doen maar tree

ontoepaslik of oënskynlik neerbuigend op. Baie min dosente oorweeg die besondere verhouding tussen woorde en begripvorming en die vereistes wat dit vir tolking in hulle kontekste stel. As hulle dit verstaan, beïnvloed dit in elk geval nie hulle optrede teenoor tolke in die proses nie, en dit lei ook nie tot aktiewe besluite oor tolking en tolke in hulle klasse nie. Dit blyk ook dat dosente nie dink oor maniere waarop hulle hulle styl van klasgee kan aanpas, of tegnologiese hulpmiddele op so 'n manier kan gebruik dat dit tolking sal vergemaklik nie. Die implikasies hiervan vir die roluitewing van tolke word verder in hoofstuk 10 uitgebou. In die volgende hoofstuk word die tolk as akteurnetwerk beskryf sowel as die wisselwerkings waarbinne die tolk in die tolkproses optree.

Hoofstuk 8

Die tolk as akteur in die akteurnetwerk

8.1 Inleiding

In die netwerk van 'n getolkte universiteitslesing figureer die tolke vanweë hulle unieke middelposisie²⁰⁷ as volskaalse akteurs. Bestaande literatuur in tolkstudie wat handel oor die rol en posisie van tolke in kommunikasie, bevestig telkens die integrale rol wat die tolk in die kommunikasie speel. Dit is die tolk wat suksesvolle kommunikatiewe interaksie tussen persone wat nie mekaar se taal kan of wil praat nie, moontlik maak.²⁰⁸ Die tolk as akteur beskik dus oor mag en agentskap. In terme van die akteurnetwerkteorie tree tolke as mediators²⁰⁹ in tolgemedieerde kommunikasie op. As mediator is die tolk nie bloot verantwoordelik vir aksie nie, maar sy mobiliseer ook ander aktante in die netwerk. 'n Akteur wat as mediator kwalifiseer, kan intermediators met mekaar belyn en die verbintnisse tussen hulle bepaal en verander (Callon 1991:141). In hierdie opsig sien Callon 'n mediator²¹⁰ as 'n outeur. Die verandering of transformasie in die netwerk is dikwels onverwags en onvoorspelbaar en kan slegs deur noukeurige waarneming blootgelê word. In die huidige studiekonteks is dit die taak van die navorser om die aard van die tolk se agentskap en outeurskap te ondersoek. Is dit vas en stabiel, of is dit wisselvallig of selfs kontroversieel?

Soos wat die geval is met dosente, tree tolke nie alleen op nie, maar telkens in wisselwerking met die ander aktante in die netwerk. As akteur is die tolk ook self 'n netwerk. Die wyse waarop 'n tolk optree, kan van oomblik tot oomblik verander en word bepaal deur die aktante waarmee sy binne die netwerk geassosieer is. Hierdie aktante is nie noodwendig in die lesing teenwoordig nie en dikwels met betrekking tot

²⁰⁷ Baraldi en Gavioli (2015:247) wys daarop dat hierdie idee aanvanklik deur Knapp-Potthof en Knapp (1987) bekendgestel is. Dit is later deur Wadensjö (1998:109) bevestig. Pöchhacker (2008) bespreek mediasie in tolking en onderskei drie dimensies hiervan naamlik die linguïstiese/kulturele, die kognitiewe en die kontraktuele dimensie.

²⁰⁸ Sien o.a. Cokely (in Napier, 2016:1) se definisie van tolking.

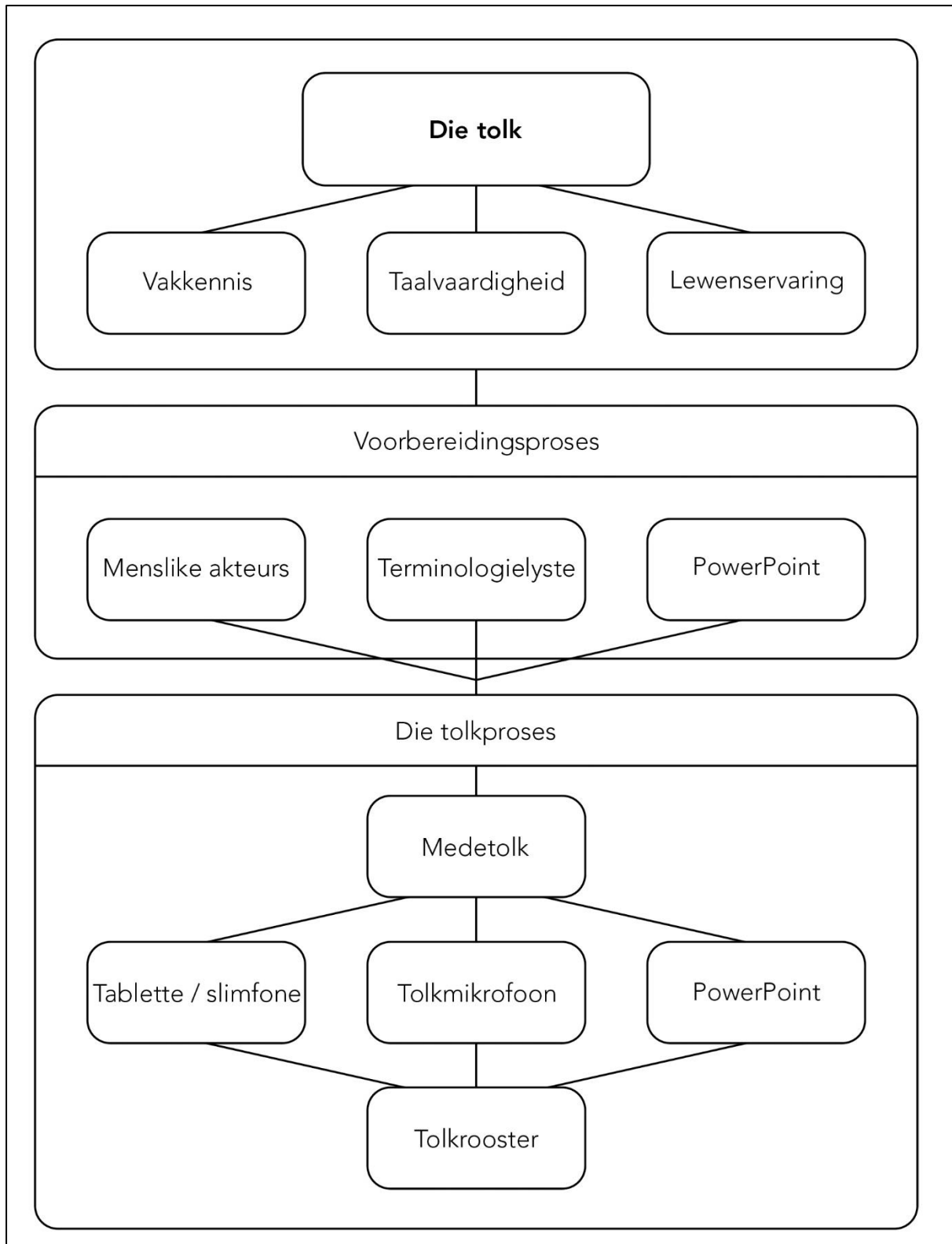
²⁰⁹ Hierdie term is eie aan ANT en verwys nie na die tolk se mediasierol nie. Sien paragraaf 3.3.2.

²¹⁰ Callon (1991:140 e.v.) gebruik nie die term mediator nie. Hy onderskei, anders as Latour, tussen akteurs en intermediators. As hy dus na "akteur" verwys, impliseer hy "mediator" volgens Latour (2005:39) se siening. (Sien die bespreking hiervan in paragraaf 3.3.2).

tyd en plek op die oog af nie verwant daaraan nie. Onder tolke bestaan daar, soos in die geval van dosente, groot onderlinge verskille en variasie. Dit is die taak van die ANT-ondersoeker om te probeer let op die aard van elke spesifieke tolk: Wat is haar agtergrondkennis en kwalifikasies? Oor watter vaardighede beskik sy? Wat is haar tekortkominge? Alles is potensiële leidrade oor die rol wat tolke in interaksie met die verskillende akteurs in 'n getolkte lesing speel.

In hierdie hoofstuk gaan ek eerstens na tolke as netwerke kyk om te sien hoe hulle optrede deur 'n verskeidenheid aktante bepaal word. Daarna word die wisselwerking tussen tolke en aktante in die voorbereidingsproses en daarna tydens die tolkproses self beskryf. Die beskrywing hier fokus eerstens op die rol van die lokaal en daarna die leerhulpmiddele in die lokaal. Daarna word die wisselwerking tussen die twee tolke tydens die tolkproses beskryf, asook die wyse waarop hierdie wisselwerking deur artefakte soos die PowerPoint-skyfies en die tolkmikrofoon gemedieer word. 'n Beskrywing van die saamwerkverhoudinge tussen tolke kom dan aan die beurt. Dit is gebaseer op my waarnemings tydens die tolkproses en my onderhoude met tolke.

In die netwerke van opvoedkundige tolking beklee die tolkrooster 'n hoogs sigbare rol as akteur wat op 'n verskeidenheid maniere tolke se optrede bepaal en hulle verhoudinge met die ander aktante in die netwerk medieer. Hoewel die tolkrooster ook 'n artefak is, word dit as 'n afsonderlike gedeelte aangebied. Die beskrywing in hierdie hoofstuk volg breedweg die uitleg van die voorstelling in figuur 8.1.



Figuur 8.1: Die tolk: vernaamste wisselwerkings en struktuur van die hoofstuk

8.2 Die wisselwerking tussen fisiese vermoëns, agtergrondkennis, taalgebruik en lewenservaring²¹¹

8.2.1 Beskrywing van data uit die hoofkorpus

Uit die data van die hoofkorpus was dit opmerklik hoeveel tolke van mekaar verskil. Uit die sketse van die tolke in hoofstuk 5 is dit duidelik dat tolke se kwalifikasies en vlak van kwalifikasies verskil; almal het nie formele opleiding in tolking of vertaling nie en verder verskil hulle wat blootstelling aan en ervaring van vertaling en tolking betref. Hoewel tweetaligheid aanvanklik as vereiste vir tolke gestel is,²¹² is daar soms aansienlike verskille in die vaardigheidsvlakke van tolke in die bron- en doeltaal. Tolke se kommunikasievaardighede en die mate waartoe hulle natuurlik kommunikeer, verskil ook. Hulle persoonlikhede en die manier waarop hulle take soos voorbereiding aanpak, verskil. Daar is groot variasie in ouderdom en fisiese vermoëns soos gehoor en prosesseringspoed tydens die tolkproses. Hulle verskil in hulle vermoë om druk te hanteer, in lewenservaring en in wêreldkennis. Uit die data was dit duidelik dat die manier waarop al hierdie verskillende faktore in wisselwerking optree, tolke meer of minder geskik maak om effektief in verskillende kontekste te tolk.

As Margot uitgevra word oor haar natuurlike aanvoeling vir die vaktaal van filosofie, antwoord sy as volg: “Filosofie, Sosiologie, Politieke Wetenskap, daardie tipe vakke het ’n spesifieke woordeskat nodig. Vir my was dit net altyd daar, dit is my gemaksone, hierdie vakke. Dis die goed waarin ek belangstel. Dis die goed waaroor ek lees. Ek dink nie jy kan hierdie tipe vakke tolk as jy nie besonder wyd lees nie, of as jy nie oor lewenservaring beskik nie, want baie van die goed is so ‘general’ en jy moet kan ‘connect’, maar jou hande is half afgekap as jy nie ’n baie groot, wye algemene kennis het nie.”

²¹¹ Hierdie aspekte sou ook bestudeer kon word na aanleiding van Bourdieu se konsep “habitus” wat kortweg verwys na “a set of dispositions that are enduring and that can be transferred from one context to another”. Buzelin (2005:204) bespreek hierdie konsep, maar sien dit as moontlik te deterministies omdat tolke in die praktyk dikwels konflikterende “habitusse” openbaar.

²¹² Die koerantadvertensie vir tolkposte in die US tolkdien word aangeheg as bylae BB.

As Vivienne praat oor die gemak waarmee sy in lesing C tolk, sê sy die volgende: “Ek is mal oor godsdiensfilosofie. Daar is baie predikante in ons vriendekring. Ons praat dikwels oor hierdie goed en ken kerke en die Bybel. Vakke soos Missiologie is vir my tweede natuur. Ek verkies om nie ingenieurs- of syfergebaseerde vakke te tolk nie.”

In lesing A het Sonja vanweë faktore in die lokaal gesukkel om te hoor. Haar kennis van die konteks van die vak het haar egter gehelp om te “hoor”. Sy kon name soos Secunda en Estcourt in ’n oogwink identifiseer en reg uitspreek. Omdat sy die verband tussen hierdie dorpe en die yster- en staalbedryf in Suid-Afrika verstaan, het sy geweet wat sy hoor en oombliklik besef dat sy reg gehoor het. Sy ken die naam van die outeur, Malcolm Gladwell en kon *Outliers* (die titel van sy boek) korrek antisipeer en tegelyk met die dosent uitspreek. Toe die dosent oor ouditeursfirmas praat en die naam “Arthur” uiter, het sy onmiddellik geweet dat hy na die maatskappy Arthur Andersen verwys.

Mari se onvermoë om duidelik te hoor, het ’n negatiewe invloed op haar produk gehad. Hierdie faktor het egter nie in isolasie opgetree nie, maar het saam met haar onbekendheid met die vakgebied en gebrek aan agtergrondkennis veroorsaak dat sy gesukkel het om die lesing te tolk. Uit die beskrywing van haar tolkbeurt is dit duidelik dat eienaam of “nuwe” inligting in die vinnige opeenvolging van uitinge in die tolkproses vir haar “onhoorbaar” en “ontoeganklik” was. Tydens die tolkproses van lesing A het agtergrondkennis en ervaring een van die twee tolke in staat gestel om die swak akoestiek in die lokaal en die dosent se soms onhoorbare uitinge te verreken, terwyl die gebrek aan agtergrondkennis en ervaring meegewerk het tot ’n swakker produk in die geval van die tweede tolk.

Nog ’n aspek wat ’n groot rol binne die netwerk van elke tolk speel en bepalend vir haar optrede is, is taalvaardigheid in die doeltaal. In die drie lesings van die hoofkorpus het vier uit die vyf tolke in hulle eerste taal getolk. Uit hierdie vier het drie aangedui dat hulle dit so verkies, terwyl een aangedui het dat sy ewe gemaklik in haar eerste en tweede taal tolk. Hoewel Margot (lesing C) se eerste taal Afrikaans is, is haar Engels baie goed vanweë haar werkervaring en die feit dat sy in haar volwasse lewe meer Engels as Afrikaans gepraat het. Tog ervaar sy dat sy beter in haar eerste taal tolk. “Ek het nie gedink dit sal so ’n verskil maak nie, maar ek is tog ontsettend baie meer

tuis in Afrikaans. Ek kan baie beter antisipeer. Ek kan baie beter deverbaliseer.²¹³ Ek kan baie vinniger snap wat die punt is wat die dosent probeer maak. En as ek sien ek het nie die woorde nie of 'n term of konstruksie gaan nie vir my werk nie, kan ek 'n alternatief gebruik. Ek voel ek het baie meer beheer. In jou eerste taal ... jy het net dieptes wat jy nie in 'n tweede taal het nie.”

In lesing B het Carine se beperkte taalvaardigheid in die doeltaal spanning vir haar veroorsaak. Sy ervaar dit veral met die tolking van humor en as dosente anekdotes vertel. “Dit is vir my 'n probleem as dosente grappe vertel, want dan kom jou algemene Engels woordeskat uit en as hulle storietjies vertel van jare gelede toe hulle op die plaas gebly het en sulke goedjies. Sodra die dosent nie meer praat oor terminologie nie, dan begin ek ... ‘optens’.” Uit die data was daar 'n sigbare verband tussen taalvaardigheid en lewenservaring. Tolke word dwarsdeur hulle lewe op verskillende maniere en tot wisselende mate aan taal blootgestel; dit vorm hulle vaardighede en beïnvloed en bepaal hulle optrede in die tolkproses.

Tolke se persoonlikhede het eweneens 'n groot invloed op die proses en produk van tolking. Hulle vermoë om effektief binne 'n spanningsvolle, veeleisende situasie te funksioneer, verskil. In die data het ek opgemerk dat sekere tolke meer geneig is tot spanning as ander en hierdie spanning met wisselende sukses in die tolkproses hanteer. Mari het so gespanne geraak tydens die tolkproses in lesing A dat sy haarself nie op die tolking kon instel en op haar tolkbeurt kon voorberei nie. Haar spanningsvlakke was so hoog dat sy selfs die tolkproses ontwrig het. Uit die beskrywing van die tolkproses in paragraaf 6.2.6 is die netwerk van faktore wat tydens die voorbereiding en in die tolkproses self daartoe aanleiding gegee het, ooglopend. Spanning kom dus in wisselwerking met ander faktore tot uitdrukking. Daar was ook tekens van tolke wat aan die ander kant van die spektrum is en byna gelate en ongeaffekteerd bly wanneer hulle probleme of etiese dilemmas tydens die tolkproses ervaar. Tolke verskil in hulle siening van die optimale rol wat hulle in die tolkproses moet of kan speel. Hulle verskil in hulle siening oor wat vir tolke in die tolkproses geoorloof of selfs wenslik is. Hulle verskil in hulle siening oor die norme wat in hulle kontekste geld, wat dit beteken om 'n etiese tolkprodukt te lewer of wat professionele

²¹³ Antisiperings is 'n inherente funksie in simultaantolking en word deur Chernov (2004) in diepte bespreek. Deverbalisering (soos in die geval van parafrasering of verduideliking) is deel van tolkstrategieë en word o.a. deur Gile (1995) en Napier (2016) bespreek. Gile verwys daarna as “coping tactics”.

tolkgedrag behels. Die veelvoud maniere waarop elke tolk se optrede vanuit netwerke tot uitdrukking kom, het ook tydens die veldwerk duidelik geword.

8.2.2 Waarnemings tydens veldwerk in die aanvullende korpus

In L37 vra ek die tolk hoe hy in 'n breukdeel van 'n sekonde die vertaalekwivalent van “swam” (“fungus”) en van “koringoes” (“wheat harvest”) kry. Hy antwoord: “Ek dink dis my lewenservaring ... my blootstelling aan Engelse boeke en films. Ek het 'n baie goeie Engelsonderwyser op skool gehad, maar my oupa was 'n stoere Afrikaner.”

In L57 vra ek die tolk na haar ooglopende gemak in Fisiologie as module. Sy sê die volgende: “Ek tolk wetenskaplike vakke. Daar is baie mense met mediese agtergrond in my familie. My ma was 'n verpleegster. Ek het altyd in die hospitaal rondgehang. Ek sien siektes as deel van die lewe. Gesondheid is vir my baie belangrik.”

Uit my waarneming tydens veldwerk was dit ooglopend dat tolke se ervaring en blootstelling meegewerk het om die tolkproses minder inspannend te maak en kognitiewe ruimte vir hulle te skep. Dit was ook ooglopend hoeveel tolke van mekaar verskil en hoe sommige tolke oor 'n etiese sensitiwiteit beskik terwyl dit by ander nie die geval is nie.

Die tolk in L37 sê hieroor: “As tolk moet jy empatie hê. Jy moet daaraan dink dat jou gebruiker se kultuur verskil van dié van die dosent. Dit moet die ergste ding wees om in 'n klas te sit en nie te verstaan nie. Dit is jou taak om gebruikers so veel as moontlik deel te laat voel van die lesing. Ek het 'n empatiese persoonlikheid. Jy kan dit nie vir iemand leer nie.”

In L51 besef die tolk ná die lesing dat die gebruiker se ontvanger defektief was en dat hy die tolking glad nie kon gebruik nie. As ek haar hieroor vra, sê sy: “Ek het nie simpatie met sulke mense nie. As hy nie kan opstaan en 'n ander ontvanger by ons kom haal nie, is dit sy probleem.”

Uit die voorafgaande is dit dus duidelik dat die manier waarop tolke *in die proses* optree, deels bepaal word deur aspekte wat inherent aan die tolk self is, maar ook afkomstig is vanuit netwerke van aktante wat ekstern aan die tolk is en die tolk “van

buite” aktiveer of mobiliseer. In die volgende paragraaf word die wisselwerking beskryf wat tydens die voorbereidingsproses sigbaar was.

8.3 Die wisselwerking tussen tolke en akteurs/aktante in die voorbereidingsproses

8.3.1 Inleiding

Uit die beskrywing van die onderskeie voorbereidingsprosesse wat in die drie lesings van die hoofkorpus plaasgevind het, is dit duidelik dat hierdie prosesse plaasvind binne hibriede netwerke. Die menslike akteurs hier was die dosente, dosent-assistente, die tolkkoördineerder²¹⁴, die portefeuljekoördineerder²¹⁵ en die tolke. Hierdie menseverhouding is telkens in die proses gemedieer deur die verskillende niemenslike akteurs. Een van die belangrikste groepe objekte hier was die voorbereidingsmateriaal soos terminologielyste, PowerPoint-skyfies, uittreksels uit handboeke en klasaantekeninge. Dropbox, die aanlyn stoorruimte waar al hierdie materiaal vir tolke gestoor word, het as akteur in wisselwerking opgetree met ander elektroniese artefakte soos Google Drive, die LIVE-terminologielyste, SUNLearn en tolke se elektroniese toestelle soos tablette en slimfone waarmee hulle toegang tot die gestoorde materiaal kry. Uiteindelik hang die effektiwiteit van die voorbereidingsproses af van die effektiwiteit van menslike verhouding en van die effektiwiteit waarmee menslike verhouding deur objekte medieer word.

8.3.2 Die rol van menslike akteurs

Aan die begin van ’n semester word voorbereidingsmateriaal aan die tolkkoördineerder gestuur. Dit gebeur egter nie konsekwent nie. Tolke is dikwels nie seker watter materiaal aan die koördineerder gestuur is en wat tussen die koördineerder en die dosent oor voorbereiding gekommunikeer is nie. Tolke het aanvanklik opdrag gehad om nie direk met dosente te kommunikeer nie. In baie

²¹⁴ Die koördineerder van die tolkdien of tolkkoördineerder se posbeskrywing is van tyd tot tyd aangepas. Die huidige posbeskrywing is Hoof: Tolkdien.

²¹⁵ Die koördineerder waarna hier verwys word, is die koördineerder van die portefeulje Terminologielyste en Voorbereidingsmateriaal.

gevalle kommunikeer tolke steeds nie direk hieroor met dosente nie. In ander gevalle word voorbereidingsmateriaal tussen slegs sekere tolke (nie noodwendig die ankertolke nie) en die dosent uitgeruil. Dit was in al drie lesings van die hoofkorpus die geval. In lesing A verduidelik Sonja wat gebeur het: “Die voorbereidingsmateriaal is in die begin direk deur die dosent aan die tolkkoördineerder gestuur. Sy stuur dit gewoonlik vir ons aan. Op ’n stadium het ek dit nie gekry nie en toe het ek direk met die assistent van die vak gekommunikeer en haar gevra om die PowerPoint-aanbieding direk vir my aan te stuur. Sy het dit gedoen. Dit het baie goed gewerk.” Die vertelling van dosent A beskryf egter die geleefde realiteit wat in hierdie situasie afgespeel het.

Vertelling: Dosent A

Aan die begin was daar ’n oriënteringssessie waar die koördineerder van die diens mooi verduidelik het hoe die tolking werk. Ons het ook redelik duidelike instruksies gekry wat van haar kantoor af gekom het oor watter materiaal ons vir die tolke moet stuur vir hulle om behoorlik voor te berei. Op daardie stadium het ek dit gedoen. Daar was egter ’n paar haakplekke in die proses. Ek het die persepsie gehad dat dit op een of ander manier nie alles uitgekóm het waar dit moes uitkóm nie. Ek vermoed dat ek in die laaste jaar of twee nie getrou genoeg was deur die materiaal wat ek vir die tolke gee, op te dateer nie. Ek dink nie ek het elke keer as ek iets nuuts uitgedink het of ’n ander aspek of perspektief op ’n hoofstuk geplaas het of die skyfies verander het, dit vir hulle gestuur nie. Ek het dit al minder begin doen en later glad nie en daar was niemand wat my gepla het daarvoor nie. Nou deesdae as ek nuwe skyfies byvoorbeeld het, stuur ek dit vir die tolk aan. Dis die vinnigste en die maklikste. Ek weet dit sal by die tolk uitkóm, ek weet sy sal dit gebruik en ek weet sy sal dit vir die regte persoon stuur as syself nie gaan tolk nie.

Sedert die begin van die tolkprogram het die prosesse ten opsigte van voorbereidingsmateriaal en die hantering daarvan organies verander. Die aanvanklike opdrag was dat voorbereidingsmateriaal deur die verskillende ankertolke op Dropbox gelaai moes word. Dit het nie konsekwent gebeur nie. Later moes tolke materiaal aan die tolkkoördineerder stuur en sy het dit dan opgelaai. Mettertyd is hierdie taak deur die betrokke portefeuljekoördineerder oorgeneem. Materiaal is intussen stuksgewys van Dropbox na Sharepoint geskuif. Die verandering in werkwyse rakende

voorbereidingsmateriaal is nie altyd konsekwent gekommunikeer nie en veroorsaak onsekerheid en dikwels 'n gevoel van futiliteit oor voorbereiding onder tolke.

Tolke kan mekaar onderling baie help met voorbereiding. Vivienne bevestig dit. Sy steun byna uitsluitlik hierop in haar voorbereiding. As haar medetolke haar waarsku oor 'n vak sal sy voorberei, anders nie noodwendig nie. Tolke se oneffektiewe onderlinge verhoudinge en gebrekkige samewerking tree egter dikwels as hindernis op vir effektiewe voorbereiding. Marí het agtergekom dat dit nie noodwendig help om by 'n tolk uit te vind waarmee die dosent besig is nie. Sy sê hieroor: “In die begin het ek saans vir die tolke op die WhatsApp-groep gevra, maar ek het die indruk gekry, miskien is ek oorsensitief, dat ek inbreuk maak op hulle privaatheid in die aand.” In module B het Carine die voorbereidingsmateriaal (hoogspanningsboek) op Dropbox gelaai. Ander tolke wat die module getolk het, het nie van die boek geweet nie of het geweet dat 'n kopie in omloop is, maar het nie geweet waar die sigkopie is nie en het ook nie geweet dat daar 'n elektroniese weergawe op Dropbox is nie. Carine het egter nie vir ander tolke spesifiek daarvan gesê nie. Toe ek haar daarvoor uitvra, antwoord sy: “Ek was bewus van die feit dat dit daar is, maar ek het nie vir die ander tolke gesê nie. Behalwe as iemand nou vir my sal vra, Carine is daar iets om voor te berei, dan sal ek vir jou sê ja, daar is 'n boek op Dropbox gelaai daarvoor.”

Die verwarring wat voor die verfilming van lesing C onder die tolke geheers het, was tekenend van die oneffektiewe samewerking tussen tolke ten opsigte van voorbereidingsmateriaal. Die dosent het voorbereidingsmateriaal per e-pos aan twee van die groep tolke vir die spesifieke module gestuur, maar hulle het dit in hulle inmandjies gehou en dit nie met die span gedeel nie. As Margot hieroor gevra word, sê sy: “Die ankertolk²¹⁶ wat dit moes doen, het dit nie gedoen nie. Hoekom moes ons dit doen?”

Dit was duidelik uit die data dat effektiewe voorbereiding afhanklik is van samewerking binne effektiewe, funksionele verhoudings tussen die menslike akteurs, naamlik tussen die dosente en die koördineerder, die tolke en die dosente, die tolke en hulle tolkkoördineerder en laastens die tolke onderling. Hierdie verhoudinge is dikwels nie

²¹⁶ 'n Ankertolk word vir elke module ingedeel na aanleiding van die indeling van die Ankertolkportefeulje. Die doel van 'n ankertolk is om 'n band met die dosent te bou en o.a. voorbereidingsmateriaal aan tolke wat in die module tolk, deur te gee.

naatloos nie en word vanuit die oogpunt van die tolke deur onsekerheid en spekulاسie gekenmerk. Binne hierdie verhoudings het tolke dikwels 'n gebrek aan mag en dit gee aanleiding tot groot frustrاسie.

Tolke is vir effektiewe voorbereiding ook van niemenslike akteurs afhanklik. Een van die sentrale akteurs tydens die proses van voorbereiding is die terminologielyste.

8.3.3 Die rol van niemenslike akteurs

8.3.3.1 Die terminologielyste

Uit die beskrywing in paragraaf 5.4.2.1 van terminologielyste as akteur is dit duidelik dat terminologielyste op 'n organiese manier deur die tolke self gegenereer word. Die gevolg hiervan is dat dit nie noodwendig korrek of omvattend genoeg is nie. Carine sê die volgende oor terminologielyste: “Die termlyste is nie op datum nie. Baie daarvan is opgestel deur die tolke wat aan die begin nog getolk het.” Hoewel ankertolke in die verskillende modules veronderstel is om die tolkdienste terminologielyste met hulle dosente te bespreek vir kwaliteitkontrolle, gebeur dit slegs in enkele gevalle. Dosent A het nog nooit 'n terminologielys vir sy module gesien nie. Hy meen egter dat dit 'n goeie idee is om daarna te kyk. Dosent B het die terminologielys vir sy module gesien en het baie foute reggemaak. Hy sê die volgende hieroor: “Ek het net gedink jis hel dankie dat ons dit ondervang het, want wat hierdie tolk sou gesê het en wat ek bedoel, is totaal verskillende goed. Dis verstaanbaar dat tolke wat nie die vak ken nie, sukkel met die vertaling. Ek het besef hoe belangrik dit is dat ons dit doen.” Dosent C is nie bewus van enige terminologielys vir sy vak nie. In die tydperk toe die data ingesamel is, was daar nie terminologielyste vir al die modules wat getolk word nie. Uit die beskrywing van die voorbereidingsprosesse in paragraaf 6.1.2 is dit duidelik dat daar nie terminologielyste in module A en C was nie. Die terminologielys vir module B was 'n algemene lys. Daar was nie 'n aparte terminologielys vir die onderwerp van die lesing nie.²¹⁷

Uit die beskrywing van die LIVE-terminologielyste as akteurs is dit ook duidelik dat die lyste se funksionaliteit organies oor 'n tydperk ontwikkel en verander het en dat tolke

²¹⁷ Die lesing was deel van die oorkoepelende onderwerp, naamlik hoogspanning. Volgens Carine word die tweede kwartaal gewoonlik aan hierdie onderwerp gewy.

dit tot 'n wisselende mate gebruik. Sommige tolke gebruik die LIVE-lyste byna daaglik en vind dit baie effektief. Ander tolke weet nie waar om LIVE-lyste te vind nie en gebruik dit glad nie. Tydens die veldwerk het ek gevind dat daar tolke is wat glad nie van die bestaan van die LIVE-lyste bewus was nie. In die tweede semester van 2017 het Vivienne die volgende daaroor gesê: “Een ding wat ek onlangs eers effektief begin gebruik het, is die LIVE-lyste. In die verlede het ek altyd half gesê vir die ander tolk: ‘Okay, so jy gaan vir ons terme op LIVE sit, nè?’ En nou’t ek dit self begin doen so drie weke gelede en dit is nogal baie waardevol, want daar kan mens dan nou sien, soos vandat ek nou laaskeer hierop was, is daar weer nuwe terminologie by en ek hoef nie deur die hele PowerPoint te gaan om daai terminologie te gaan soek nie.”

Benewens die terminologielyste word die PowerPoint-aanbiedings gesien as een van die waardevolste hulpmiddele in tolke se voorbereiding. Dit bou voorafkennis op en gee tolke 'n inleiding tot die konteks van die lesing. Uit terminologielyste kry hulle algemene terminologie vir die module, maar uit die PowerPoint-skyfies kan hulle spesifieke terme en inhoud vir die spesifieke lesing kry. Die PowerPoint-aanbieding moet die tolk in die werklikheid van die konteks in die lesing anker. Ongelukkig het die data blootgelê dat die werklikheid nie altyd met die ideaal ooreenstem nie en dat die waarde daarvan dikwels weens oneffektiewe saamwerkverhoudinge beperk is.

8.3.3.2 Die PowerPoint-aanbieding

Uit die beskrywing van Marí se voorbereidingsproses in paragraaf 6.2.1 is dit duidelik dat haar voorbereiding vir lesing A grootliks om die PowerPoint-skyfies sentreer het. Dit was egter duidelik dat hierdie voorbereiding grootliks futiel was. Toe ek tydens ons onderhoud vra hoe sy geweet het uit watter skyfies uit die stel sy moes voorberei, antwoord sy: “Dit is 'n uitstekende vraag. Daar is bitter weinig van ons dosente wat vir jou 'n goeie aanduiding gee van presies watter skyfies hulle in die volgende lesing gaan gebruik. Die PowerPoint is ook nie gedateer nie. Dit is wat altyd gebeur. So, wat ek altyd doen, is ek probeer raai. Ek skat maar na aanleiding van wat die vorige week gebeur het. Die probleem is egter jy tolk nie elke keer dieselfde vak of opvolgende lesing nie. So tensy jy werklik die moeite doen en vir die ander tolke vra waar die dosent opgehou het, gaan jy nie weet nie. Oor die algemeen kom daardie inligting nie sommer by jou uit nie. Jy moet gaan soek daarvoor. Jy moet gaan skrop daarvoor. So jy moet regtig half en half raai met watter skyfies die dosent besig is. So ek gaan kyk

altyd op SUNLearn en dan kyk ek wat die vorige aktiwiteit was. So jy kan sien byvoorbeeld die dosent was aktief van die eerste tot die derde Maart en dan raai jy maar. Daar is nie datums op die skyfies wat jy met 'n sekere lesing in verband [kan] bring nie.”

Dosente finaliseer hulle PowerPoint-aanbiedinge in baie gevalle nie lank genoeg voor die lesing sodat tolke daaruit kan voorberei nie. Hulle kommunikeer nie met tolke hieroor nie of stuur nie vir hulle die PowerPoint-aanbieding nie en tolke vra dit ook nie van hulle nie. Tolke moet dikwels hieroor raai en spekulêr, wat meebring dat hulle nie voorberei nie. Vivienne sê prontuit hieroor: “As daar nie 'n PowerPoint is nie, berei ek nie voor nie.” Die tolkdieners en die tolke in lesing B is nie in besit van PowerPoint-skyfies vir module B nie. In my onderhoud met die dosent word dit duidelik dat die departement op daardie stadium nie van SUNLearn²¹⁸ gebruik gemaak het nie, maar hulle studiemateriaal op hulle eie webtuiste, Courses, gelaai het. Daar was op daardie stadium onbeperkte toegang tot Courses. Die tolkdieners, die tolkkoördineerder en die tolke was nie van die webblad bewus nie. Hoewel Carine geweet het dat die tolkdieners nie PowerPoint-skyfies vir daardie module gehad het nie, het sy dit nooit met die dosent uitgeklaar nie. Sy het ook nie tydens haar voorbereiding toegang tot die PowerPoint-skyfies gehad nie. Die dosent was verbaas toe hy hoor dat die tolke nie bewus is van die bestaan van Courses nie en dat hulle slegs uit die hoogspanningsboekie voorberei. Hy sê hieroor: “Ek weet nie hoe hulle voorberei sonder die PowerPoint-lêers nie. Die boekie oor hoogspanning is nie 'n professionele boekie nie en dit lees baie moeilik. Dit is baie volledig en moet hulle voorbereidingstyd baie langer maak. Dit is net in Engels beskikbaar so jy gaan nie die Afrikaans daar sien nie. Die PowerPoint-skyfies is 'n padkaart. Die kern van wat ek sê is op die PowerPoint. Dit is letterlik die opsomming. Ek werk streng daarvolgens. Dinge soos dat die tolke moet voorberei sonder my PowerPoint-lêers, moet nie gebeur nie.” Hy verduidelik die probleem wat die verkeerde materiaal vir tolke sal veroorsaak na aanleiding van twee terme waarmee die tolk in lesing B gesukkel het, naamlik “stygtyd” en “valtyd”. Hy sê hieroor: “Daardie kurwe, daardie goed is nie in soveel detail gedek in die handboek soos ek dit doen nie en dit is hoekom hulle nie eintlik in hulle voorbereiding presies kon sien wat hier aangaan nie.” Nadat hy die konsep van die

²¹⁸ In 2018 het die betrokke departement vanaf Courses na SUNLearn oorgeslaan.

sinusgolf en die op- en af-kurwes (o.a. “stygtyd” en “valtyd”) aan my tydens ons onderhoud verduidelik het aan die hand van ’n skets (sien figuur 6.6), sê hy die volgende: “As ek dit nou vir julle moet verduidelik, is dit maklik. Jy weet nou wat dit is. Maar nou hulle ‘encounter’ dit vir die eerste keer in die lesing, want dit is nie so beskryf in die materiaal [hoogspanningsboekie] nie. En ek dink u gaan ’n soortgelyke situasie kry met baie goed deur die res van die semester waar ek baie aanvullende goed verduidelik wat nie in ons handboek is nie en wat nie in die notas is nie.” Die belang van effektiewe wisselwerking tussen die aktante vir effektiewe voorbereiding blyk duidelik hieruit.

8.3.4 Die wisselwerking tydens die voorbereidingsproses

Tolke berei op verskillende maniere vir ’n lesing voor. Die redes hiervoor kan dikwels nagespoor word in die netwerke wat binne hulle kontekste bestaan. Tot watter mate tolke effektief kan voorberei, het te doen met die wyse waarop die spesifieke tolk in die netwerk ten opsigte van die ander rolspelers geplaas is. Nie alleen moet die voorbereidingsmateriaal vir die tolkdien beskikbaar wees nie, maar tolke moet in staat wees om elektronies of andersins toegang daartoe te kry. Tolke se vermoëns om elektroniese artefakte suksesvol te gebruik en te navigeer, wissel. Vir sommige tolke is dit ’n moeitelose proses, vir ander het dit baie lank geneem om dit reg te kry, en vir sommige is die proses steeds te omslagtig en kompleks.

Marí sê die volgende oor Dropbox: “Aanvanklik was dit nie vir my maklik om Dropbox te navigeer nie. Dit het my so twee tot drie maande geneem om dit effektief te gebruik. Miskien as ek vinniger gevra het, sou ek dit vinniger baasgeraak het. Daar was nie werklik in opleiding daarop gefokus nie. Ek het Dropbox geken weens my werksgeskiedenis, maar dis nie so eenvoudig nie. Jy gaan nie na Dropbox en dis klik, klik, klik, tjoeps, daar is dit nie. Jy moet partykeer soek. Selfs die manier wat dit opgestel is. Dis nie noodwendig as jy een module kry aan die linkerkant onder daai spyskaartjie wat oopmaak, dat jy die ander een op dieselfde manier of plek gaan kry nie. Dis nogal iets wat jy moet leer ken. Soms kry ek dit nie oopgemaak nie. Ek weet op ’n stadium is die wagwoord taamlik gereeld verander, maar dan kon ek ’n WhatsApp op Tolkkantoor stuur en dit só oplos.”

Sonja sê oor Dropbox: “Ek gebruik nie werklik Dropbox nie. Dit het my al te lank gevat en die wagwoord verander kort-kort. Nes ek lekker onthou, dan’s die wagwoord anders. In my dagboek staan die navigeerroete en die gebruikersnaam en wagwoord voorin geskryf, maar dis te omslagtig.” Sy gebruik meestal SUNLearn. SUNLearn is met ’n kortpadsakel op haar tablet aangedui sodat sy dit maklik kan oopmaak.²¹⁹ Oor tegnologie sê sy die volgende: “Ek het verskriklik gesukkel met tegnologie in die begin. Dit was ’n nagmerrie. Dit het my lank geneem om met die tegnologie te werk ... lank, lank, lank. Ek was baie geïntimideerd en mense is baie katterig met jou as jy nie tegnologie onmiddellik bly is nie. Maar die mense wat dit hanteer, is tegnologie uitstekend en wonderlik, fantasties, maar hulle moet jou eintlik half instrumente gee om dit te kan verstaan en nou voel jy half dommerig as jy nie weet nie en jy steek jou handjie op en vra ... Ek het nie grootgeword in daai tyd nie, maar ja, ek is seker veronderstel om dit te doen.”

Sommige tolke het al gesukkel met die LIVE-lyste op Google Drive. ’n Tolk waarsku hieroor: “As jy uit Drive wil uitdruk moet jy eers aflaai na Excel anders druk jy honderde bladsye uit.” ’n Ander tolk kla dat sy nuwe terme op die LIVE-lyste wou plaas, maar dat daar nie ’n leë templaet was nie.

Hoewel die tegnologiese hulpmiddels soos SUNLearn en die LIVE-lyste geskep is om tolke se voorbereidingsproses te vergemaklik en hulle produk uiteindelik te verbeter, is daar dikwels ’n probleem hieraan verbonde. Sommige modules is nie op SUNLearn gelaaai nie. Hoewel SUNLearn van die begin van die tolkdien bestaan, was dit eers vanaf ongeveer Februarie 2016 vir tolke toeganklik. In die begin van die tolkprogram het tolke nie konsekwent toegang tot SUNLearn gehad nie. Vir die grootste deel van 2016 en ook oor korter periodes in 2017 was dit die geval. Hulle was dus van alle voorbereidingsmateriaal en inligting daarop afgesny. Hoewel tolke onder mekaar oor die rede daarvoor spekuleer het, het hulle nie die vermoë gehad om dit self op te los nie. Tydens hierdie tydperk moes hulle hoofsaaklik op die terminologielyste op Dropbox staatmaak. Sonja maak die volgende opmerking hieroor: “Onthou, ons het

²¹⁹ Bylae CC(d) is ’n foto van Sonja se sigblad op haar slimfoon. Hierdie funksie van Google as internetblaaier beteken dat haar gebruikersnaam en wagwoord outomaties op haar tablet gestoor word. Sy hoef dus nie telkens aan te teken op SUNLearn nie. Daar is ’n verdere keuse vir tolke om maklik op hulle elektroniese toestelle by SUNLearn uit te kom. Hulle kan die toepassing aflaai. Hulle hoef dan net een maal aan te teken. Die toepassing word deur ’n ikoon op hulle fone of tablette aangedui en deur daarop te klik word SUNLearn onmiddellik oopgemaak.

eers nou toegang tot SUNLearn. Dis 'n baie onlangse verwikkeling. Toe ek begin tolk het, het ons geen toegang gehad tot SUNLearn self nie. Jy het 'n woordelys gehad 'and that was that'. Jy stap blind in die klas in en jy hoop en bid jy verstaan die woorde.” SUNLearn word ook nie ewe effektief deur dosente gebruik nie. Tydens veldwerk sê 'n tolk hieroor: “Sommige dosente se bladsy op SUNLearn is 'n gemors.”

Vir baie tolke is die proses om voorbereidingsmateriaal op te spoor te omslagtig. Vanweë faktore waaroor tolke geen of min beheer het nie, het die voorbereiding dikwels beperkte waarde en is dit selfs futiel. Vir Carine is die voorbereidingsmateriaal nie goed genoeg vir die doel waarvoor dit moet dien nie. Dit geld veral die terminologielyste. Sy sê hieroor: “Ek het aanvanklik die terminologielyste gesien as die pilaar waarop ek my voorbereiding en ook my tolking gebou het. Ek was van die begin af so geheg daaraan om my terminologie te leer, want ek het gedink dit is die 'be-all and end-all', terwyl ek nou besef dit is nie die geval nie, want ek ken my terminologie in Ingenieurswese, maar ...” Tydens die tolkproses in lesing B gebruik die dosent die term “lekstrome”. Die terme “lek” en “leakage” is wel op die terminologielys vir Energiestelsels 424, maar nie die term “lekstrome” nie. In die proses gee die dosent die Afrikaanse term vir die tolke (sien die beskrywing in paragraaf 6.3.3 en tabel 6.14). Die feit dat Carine dit korrek kon tolk, het dus nie met die beskikbare voorbereidingsmateriaal verband gehou nie, maar met dosent B en die verhouding waarin hy tot Afrikaanse terminologie staan en met die taalreëling wat in die fakulteit geld.

Uit die data van die lesings in die hoofkorpus kon daar nie 'n direkte verband tussen voorbereiding en die kwaliteit van die tolking waargeneem word nie. Marí het meer as 'n uur lank voorberei vir lesing A. Tydens die tolkproses het sy gesukkel, terwyl Sonja makliker en beter²²⁰ getolk het. Sonja het nie vir die lesing voorberei nie. Dieselfde fenomeen was waarneembaar in lesing C. Alhoewel Margot deeglik voorberei het en

²²⁰ My verwysing hier na die kwaliteit van die tolke se onderskeie produkte is gebaseer op die opmerkings van die tolke oor hulle eie produk en die opmerkings van die gebruikers daarvoor. Dit is verder bevestig deur my waarnemings oor die natuurlikheid en ritme van die tolke se onderskeie produkte en die verwantskap tussen die bron- en die doeltteks soos bespreek in hoofstuk 6. sien ook my verwysing na evaluerende opmerkings in paragraaf 6.1

Vivienne glad nie, was Vivienne se produk natuurliker en is dit ook meer positief deur die gebruikers ervaar.²²¹

Hoewel die tolkrooster as akteur later in paragraaf 8.6 in meer besonderhede beskryf word, kan 'n beskrywing oor voorbereiding nie afgesluit word sonder 'n verwysing na die bepalende rol wat die tolkrooster in die voorbereidingsproses speel nie. Dit is die rooster wat bepaal hoe gereeld 'n tolk in 'n spesifieke omgewing of 'n module tolk. Hoe meer lesings 'n tolk in 'n module tolk, hoe beter kan sy 'n verhouding met die betrokke dosent bou en hoe groter is die tolk se kennis van die hulpbronne wat in die module beskikbaar is en die vereistes van kwaliteittolking wat in die spesifieke konteks geld. Dit stel die tolk in staat om meer produktief vir lesings voor te berei. Uit die data kon ek sien dat tolke deur onstabiele roosters ontmoedig word om voor te berei. Vivienne sê byvoorbeeld: "Omdat ek te wisselvallig vir modules gerooster word, wend ek nie 'n doelbewuste poging aan om voor te berei nie." Uit die data kon ek ook sien dat die nodigheid vir voorbereiding vir tolke progressief minder word soos hulle blootstelling aan 'n tolkomgewing toeneem.

Die res van die beskrywing hieronder fokus op die tolkproses self en die verskillende wisselwerkings tussen die tolke en die ander akteurs in die netwerk. Eers word die wisselwerking tussen tolke en lokale beskryf, dan die wisselwerking tussen tolke en hulle elektroniese toestelle soos slimfone en tablette, en daarna die wisselwerking tussen die tolke self in die tolkproses.

8.4 Die wisselwerking tussen die tolke en akteurs/aktante in die tolkproses

8.4.1 Inleiding

In ooreenstemming met die grondbeginsels van ANT en die erkenning van die hibriede aard van akteurs wat agentskap kan hê, was dit in die data duidelik dat objekte as kardinale rolspelers in die tolkproses kan optree. Voorbeelde hiervan is die akademiese dissipline van die module of die lokaal waar die lesing plaasvind en die

²²¹ Hierdie opmerking hou verband met die toon van die tolk en nie met afwykings van die bronteks nie.

leerhulpmiddele wat gebruik word. Aktante wat direk met die tolke in die netwerk geassosieer was, was die tolktoerusting en die veelvoud artefakte, fisies en elektronies, wat die tolke tydens die tolkproses gebruik. Op die ou end kan tolke se wisselwerking met niemenslike akteurs die tolkproses bevorder of ondermyn. Die rol van die lokaal het byvoorbeeld duidelik uit die data na vore gekom en word vervolgens beskryf.

8.4.2 Die lokaal

In sommige gevalle het die lokaal 'n direkte uitwerking op die gemoedstoestand van die tolke gehad. Sommige lokale “voel” lekker terwyl ander lokale negatiewe konnotasies vir 'n tolk kan inhou. Sonja geniet dit byvoorbeeld om in lokaal A te tolk omdat dit goeie lugversorging het. Die sagte, gestoffeerde sitplekke is gemaklik en die moderne lokaal ruik nog lekker nuut.

Lokale se akoestiek verskil ook. Terwyl die swak akoestiek in lokaal A die tolkproses bemoeilik het, het die tolke in lesing C dit geniet om in daardie lokaal te tolk omdat die akoestiek goed is en die klank goed in die ruimte versprei. Binne die ruimte van 'n lokaal is dit verder vir tolke belangrik om siglyne op die borde, skerms en die dosent te hê. Tolke raak gewoon aan sekere posisies en aan 'n sekere fisiese organisasie in 'n lokaal. As dit verander, kan dit die tolkproses belemmer. Die vertelling hieronder deur Carine oor 'n voorval wat op 'n ander geleentheid met haar gebeur het, illustreer die rol wat posisionering in 'n lokaal kan speel.

Vertelling: Carine

Ek is gewoon aan my spesifieke sitplek in die klas. In die volgende lesing moes ek ook daar tolk. Ek het van 'n ander klas af gekom. Ek het getolk en die dosent het oor sy tyd gegaan en toe moes ek ... Dit is mos nou E354 dan moet jy mos deur E352 gehardloop kom en toe's dit soos vyf minute voor die tyd. Normaalweg sit ek al vyftien minute voor die tyd, want dit is wat ek doen. Ek wil voor die tyd gaan sit. Ek wil uitpak. Ek wil alles reg doen. Foon afsit, alles. My medetolk het alreeds gesit dus moes ek geneë neem met die posisie. Sy het gesit heel aan die ander kant van waar ek gewoonlik sit as ek in daai klas inkom. Regterkant in die hoek, by die deur en sy't op die tweede stoel gesit van die muur af en ek het langs haar kom sit op die derde stoel

van die muur af. Eerstens, ek sit nooit daar nie, want ek weet vir hom kan jy nie hoor as jy aan dié kant sit nie, want sy sinne verdwyn en jy kan ook nie, volgens my, sien op die projektor nie. Die medetolk het dit egter nie geweet nie, want sy tolk nooit vir hom daar nie. En ek het vyf minute voor die tyd ingekom, my tas neergesit en toe het hy begin. Ek moes nog persepsievraelyste uitdeel, maar ek het nie tyd gehad nie, want toe ek sit toe begin die dosent. Ek was onder die indruk sy sou begin omdat ek laat is, maar sy het net vir my die mikrofoon gegee en gesê: “Ek doen hom nooit, so begin jy.” So ek het gesit, mikrofoon gevat en begin tolk. Maar vir een of ander rede kon ek myself nie vind daai dag in die klas nie. Hy het gepraat, ek ken sy stem, sy skyfies was op, alles, hy’t op die bord geskryf en hy’t begin praat oor weerlig en ek het al oor weerlig gepraat in sy klas, maar ek kon nie die woord ‘weerlig’ kry nie en van daar af was dit net afdraand. Ek het net gevoel ek gaan vir haar die mikrofoon gee en sy moet maar tolk. En terwyl sy getolk het die klas deur, het ek probeer byhou by wat hy sê of probeer vir hom tolk in my gedagtes. Maar ek kon net nie. Ek weet nie wat het daai Woensdag gebeur nie.”

Uit bogenoemde vertelling is die belangrike rol wat ’n niemenslike aktant soos die lokaal in wisselwerking met ander aktante soos die terminologie, die medetolk en die tolk self kan speel, duidelik. Ook die tolkrooster kan hier ’n bepalende rol speel. Tolke moet soms as gevolg van hulle roosterindeling in minder as tien minute lang afstande met swaar tasse tussen verskillende lokale aflê.

Ander niemenslike akteurs wat ’n belangrike rol in wisselwerking met tolke speel, is slimfone en tablette. Die verskillende funksies en programmatuur daarop het ’n onmisbare deel van hulle taakuitvoering geword en het tydens die navorsing as volskaalse akteurs in die tolkproses opgetree.

8.4.3 Elektroniese toestelle soos slimfone en tablette

Tolke gebruik hulle elektroniese toestelle tydens lesings om toegang tot materiaal op Dropbox en SUNLearn te kry of om terme deur middel van toepassings soos PharosAanlyn, Google Translate of Read Scripture te soek. (Sien bylae CC (a), (b) en (c) vir foto’s van Marí se sigblaai op haar selfoon.) ’n Paar tolke het tablette, maar die meeste maak net op hulle slimfone staat. Tolke gebruik hulle elektroniese toestelle

op verskillende maniere en vir verskillende funksies. Sommige tolke verkies om na Dropbox te navigeer; ander verkies SUNLearn.

Tolke gebruik hulle toestelle ook vir prosesse wat gelyklopend met die tolkproses in die lesing plaasvind. Tydens die lesing kan hulle die presensielyste op Google Drive voltooi. Hulle vind dit baie makliker om dit tydens die lesing af te handel. Om telkens terug te gaan kantoer toe en dit op die tafelrekenaars te doen, neem te veel tyd in beslag. Dit is egter nie moontlik om dit in alle lokale te doen nie, omdat Wi-Fi nie oral beskikbaar is nie. Sonja verduidelik dat sy soms in die ouer geboue sukkel om toegang tot Wi-Fi te kry. Ten tye van die verfilming van lesings A en B het tolke nog nie toegang tot die Universiteit se Wi-Fi gehad nie. Omdat data duur is, het tolke verkies om nie hulle eie data daarvoor te gebruik nie en het die presensielyste op die kantoorrekenaars gaan doen. Sedert tolke hulle elektroniese toerusting kan registreer en 'n Inetkey kan kry, het hulle kosteloos tot Wi-Fi toegang en word dit meer gebruik. Sommige tolke sukkel om die presensielyste op hulle slimfone in te vul, omdat die skerm te klein is en die foon te lomp vir hierdie funksie is. Marí het nog nooit presensie op haar slimfoon gedoen nie. Sy doen dit altyd op die dokument self in sigkopie. Sedert die elektroniese klasverslae op Google Drive die dosentvorms vervang het, kan tolke dit tydens die lesing elektronies invul. Tolke ervaar egter ook hier probleme. Vivienne sê hieroor: "Drive gee moeilikheid. Dit vat te lank. Ek doen dit eerder in die kantoer op 'n rekenaar."

Uit die data was daar tekens dat toestelle tog ook die tolke se prosesse kan vergemaklik. Sonja is baie positief oor die waarde van haar tablet. "Die tablet het my lewe verander. Dit het my lewe handomkeer verander. My tablet is vir my goud werd. Dit is so opgestel dat ek SUNlearn maklik daarop kan oopmaak, dis net 'n lêer op my foon. Ek kan maklik presensie daarop doen."²²²

Uit die data kom dit voor asof elke tolk haar eie manier uitgewerk het om met haar toestel te werk en dat sy dit moeilik verander. Vivienne gebruik haar iPad Mini-tablet tydens lesings. Hoewel die funksionaliteit daarvan haar toelaat om tegelyk na Dropbox en SUNLearn te gaan, gebruik sy meestal net Dropbox. Sy gebruik nie dikwels

²²² Sien voetnoot 219 in hierdie verband. By nadere ondersoek het dit geblyk dat Sonja deur middel van die Google Sheets-toepassing wat outomaties daarop geïnstalleer is, direkte toegang tot SUNLearn kry. Sien bylae CC (d).

SUNLearn nie. Wanneer sy in 'n lesing oor die vertaling van 'n term twyfel, verkies sy dit om Google Translate te gebruik: "Dit is vinnig en ek hoef nie te diep daarvoor te gaan soek nie." Soms vra sy 'n vertaalekwivalent vir 'n term op die tolkkantoor se WhatsApp-groep.

Tydens 'n lesing gebruik tolke hulle toestelle in wisselwerking met ander objekte. Carine kyk op haar tablet na die voorbereidingsmateriaal op Dropbox. Sy skryf dan telkens terme met haar potlood in haar terminologieboekie neer. Tolke sien soms iets op hulle tablette en doen dan na aanleiding daarvan 'n verdere soektog op hulle selfone. In lesing C het Margot die PowerPoint-skyfies oop op haar selfoon. Vivienne het die aantekeninge oop op haar tablet. As Margot oor iets in die tolkproses twyfel, blaai sy op Vivienne se tablet op die raaskerm rond op soek na die regte term. As Margot in haar onderhoud hieroor gevra word, erken sy dat die waarde van haar selfoon tydens haar tolkbeurt beperk was. Dit stel haar eintlik net gerus. Sy sê: "Dis 'n 'backup', iets voor jou. Dit laat jou net voel of jy iets weet. Dit gee jou selfvertroue, al weet jy niks." In een geval het 'n tolk haar slimfoon in interaksie met die hele klas gebruik. Sonja het in lesing A die prys van melk daarop vir die klas opgesoek. Uit die beskrywing aan die einde van paragraaf 6.2.7 is dit egter duidelik dat dit nie effektief was om groter wisselwerking tussen almal in die klas te bewerkstellig nie.

Tolke verskil wat betref hulle vermoë om effektief met tegnologie te werk. Die manier waarop tolke aan artefakte gewoon raak, is in baie gevalle 'n stadige proses. Tolke het nie altyd die vaardighede om met hierdie tegnologie te eksperimenteer en programmatuur af te laai of só te installeer dat hulle vinnige, direkte toegang daartoe kan kry nie. Hulle is versigtig daarvoor. Hulle sê dit egter nie hardop nie. Hulle gaan eerder maar op hulle manier voort met die werkwyse wat hulle ken en waaraan hulle gewoon is.

Die proses waarvolgens tolke tegnologie begin gebruik, is 'n baie persoonlike en privaat proses. Tydens die verfilming van die drie lesings het net sommige tolke die elektroniese woordeboek, PharosAanlyn, op hulle fone gehad en gebruik. Vivienne sê hieroor: "Ek het dit nog nie. Ek sal dit later kry." Hoewel dit sedert die begin van die tolkdien beskikbaar was, het tolke dit oor die algemeen eers in Maart 2017 begin gebruik. Die meeste tolke het tot op daardie stadium nie besef dat hulle kosteloos toegang daartoe kon kry nie. Tolke is dikwels nie openlik en eerlik oor hulle

vaardighede met elektroniese toestelle in wisselwerking met funksionaliteite in die tolkdienste. Iets gebeur dan op 'n dag wat as 'n katalisator optree en die tolk se werkwyse verander. Die nadeel hiervan is dat tolke nie altyd hulle kennis hieroor deel nie. Vivienne vertel opgewonde van haar gebruik van Read Scripture. Sy weet egter nie van enige ander tolk wat van die toepassing gebruik maak nie.

Objekte en netwerke van objekte bemiddel nie slegs die tolk in die tolkproses nie maar ook die wisselwerking tussen die twee tolke self. Tolke se vaardighede met hierdie artefakte speel 'n belangrike rol in die effektiwiteit van hulle samewerking in pare.

8.5 Die wisselwerking tussen die tolke in die tolkproses

8.5.1 Inleiding

As algemene uitgangspunt is 'n getolkte lesing die gemeenskaplike produk van twee tolke wat in 'n span saamwerk en mekaar bystaan in die tolkproses.²²³ Tolke word as 'n reël in die tolkrooster as tolk een en tolk twee ingedeel om in lesings te tolk. Die ideaal is dat tolk twee of die hulptolk deurlopend aktief luister en die aktiewe tolk met woordeskat of andersins tydens haar tolkbeurt van sowat 25 minute bystaan. Tydens die tweede tolk se tolkbeurt ruil hierdie rolle om. Tolke het bepaalde voorkeure oor hoe hulle deur hulle medetolk bygestaan wil word. Soms verkies tolke dat die passiewe tolk terme wat moontlik probleme kan veroorsaak vir hulle op 'n vel papier of in hulle terminologieboekies neerskryf. Die passiewe tolk kan ook 'n term of inligting wat ter sake is op die uitgedrukte PowerPointsyfyies of op die bord uitwys. Tolke kan ook vir mekaar terme vertoon op 'n elektroniese hulpmiddel soos 'n tablet of slimfoon. Soms verkies tolke dat hulle hulptolke terme saggies vir hulle fluister.

In die data van die hoofkorpus kon gesien word dat die tolke telkens in spanne saamwerk. Die video-opnames en waarneming tydens veldwerk het baie effektief lig gewerp op die sosiale faktore wat 'n rol speel in hierdie saamwerkverhouding. Die rol

²²³ De Kok en Blaauw (2008:83) het in die konteks van die tolkprogram by NWU en na aanleiding van empiriese studies deur Moser-Mercer, Künzli en Korac (1998) bevind dat tolke ideaal gesproke in pare moet tolk en dat 'n tolkbeurt van twintig tot dertig minute die norm moet wees. Hierdie konvensie is uit die staanspoor in die huidige studiekonteks gevolg.

van objekte en van tolke se materiële omgewing was besonder sigbaar. Omdat tolke dikwels in hulle interaksie met ander aktante hulle liggame gebruik, kon leidrade hieruit die effektiwiteit van hulle samewerking blootlê. Die verskillende tipes dinamika wat tussen die tolke bestaan het, was ook besonder sigbaar in die videomateriaal. Die wisselwerking tussen die tolke in die tolkpare van die drie lesings in die hoofkorpus en die manier waarop hierdie wisselwerking deur die materiële omgewing en hulle aktante soos die lokaal, die tolkmikrofoon en die PowerPoint-skyfies gemedieer is, word vervolgens beskryf.

8.5.2 Lesing A

Sonja en Marí was met die verfilming van lesing A as tolk 1 en tolk 2 onderskeidelik vir die lesing ingedeel. Die twee tolke ken mekaar goed en is sedert die begin van die eerste semester in 2016 saam by hierdie module ingedeel. Hulle tolk soms ook saam in ander modules. Hulle kom goed oor die weg as medetolke en het respek vir mekaar. Op die oog af het hulle 'n goeie werksverhouding. Marí sê hieroor: “Ek tolk baie lekker met Sonja saam, ek identifiseer met haar. Sy is altyd ondersteunend, baie behulpsaam, gee positiewe terugvoer en wys probleme en ruimte vir verbetering op die mees taktvolle manier moontlik uit. Sy motiveer my om elke keer beter te doen. Sy is onderleg in die modules wat sy tolk en baie selfversekerd met haar terminologie. As sy sonder my in 'n lesing getolk het en sy loop my raak, sal sy my vooraf waarsku oor iets wat gaan opkom. Sy sal sê: ‘Kyk uit hiervoor of daarvoor’.” Sonja hou ook van Marí. “Sy is dierbaar. Sy artikuleer goed en het 'n goeie woordeskat. Wat haar tolkstyl betref ‘vertel sy ook stories’, so ek hou daarvan om saam met haar te werk.”

Marí sien haar posisie en status as tolk in die lesing byna as ondergeskik aan dié van Sonja. Haar opmerking oor die roosterindeling is betekenisvol in die verband: “Vir die spesifieke lesing is ek as hulptolk saam met Sonja ingedeel. Sonja tolk normaalweg eerste. Die administratiewe take is my verantwoordelikheid.” Sonja se opmerking oor die toerusting en die feit dat sy dit voor die lesing klas toe geneem het, verklap ook iets van Marí se onseker posisie in hierdie konteks. “Daai spesifieke dag het ek die toerusting vir haar gevat dat sy daar kan aankom en kan rustig wees, dat sy nie hoef te sukkel met toerusting en goed nie. Sy’s altyd uitasem. Ek kry haar half jammer, want sy kom so in en ons is amper aan die gang...” (Marí tolk normaalweg direk voor

hierdie periode in 'n ander lesing en kom soms as gevolg daarvan op die nippertjie by lokaal A aan.)

Op die dag van die verfilming is daar slegs beperkte tyd beskikbaar voor die lesing begin. In die tydperk wat strek vandat Marí daar opdaag tot omtrent die tiende minuut van die lesing is daar 'n veelvoud handeling en artefakte sigbaar. Hierdie deel van die proses is in besonderhede in paragraaf 6.2.3 en in Marí se vertelling van die gebeure beskryf. Dit is hieruit duidelik dat die ekstreme omstandighede wat heers, veroorsaak word deur die wanorde in die materiële omgewing, maar ook deur aspekte wat nie direk met die tolke verband hou nie, soos die dosent se hantering van die PowerPoint-aanbieding en die swak akoestiek in die lokaal. Ook die navorsing het hier 'n rol gespeel. Marí kon haarself deurentyd op die monitor sien en het die situasie in geheel as byna onhanteerbaar ervaar. Sy sê hieroor: "Dit het later gevoel asof dit fisies by my ore wou uitspuit." Die opeenvolging van aksies wat hier gebeur, is waarna Latour (2005:106, 107) verwys as 'n "concatenation of actors". Dit gebeur wanneer 'n akteur onverwags optree en ander akteurs as gevolg daarvan ook onverwags optree. Latour sê van hierdie gevalle dat die praktiese besonderhede van wat hier in proses gebeur, 'n baie beter verduideliking gee van die ervaring in die werklikheid as enige verduideliking in die tradisionele sosiologie.

Uit die videomateriaal is Marí se spanningsvlakke sigbaar. Dit is ook duidelik dat sy dit na Sonja oordra en dat dit Sonja in die tolkproses pla. Dit is duidelik dat Marí se aandag nie op die tolking is nie en dat sy bewus is daarvan dat sy haar medetolk pla. Sonja bevestig dit later. "Ek was baie geïrriteerd, want ek kon nie die dosent hoor nie en dit trek my aandag af, geweldig." Haar pogings om Marí tot ruste te bring, is nie effektief nie.

As Marí uiteindelik besluit om op die tolking te fokus, probeer sy haar medetolk help. Dit is egter nie effektief nie en dra tot haar spanning en onsekerheid by. As ek haar later hieroor uitvra, vertel sy wat gebeur het. "Sonja het my voor die lesing gevra om 'n vertaling vir 'streamline' op my PharosAanlyn-toepassing op my slimfoon te soek. Ek kry 'stroomlyn' en 'stroombelyn'. Ek skryf 'stroomlyn' vir haar op die blaadjie tussen ons neer, maar ek voel nie dis 'n goeie keuse nie. Sy gebruik 'stroombelyn'. Ek voel sleg dat ek vir Sonja die verkeerde term gegee het. Ek forseer myself om daarvan te

vergeet en te fokus op wat Prof sê. Ek blaai deur my skyfies en probeer 'n beter term kry.”

Wanneer Sonja tolk, probeer Marí haar telkens met terme wat probleme kan veroorsaak, help. Sy doen dit op verskillende maniere. Sy plaas haar PowerPoint-skyfies met vertalings van terme tussen hulle sodat Sonja dit kan sien. Sy blaai deur haar skyfies en soek terme. Sy soek moontlike oplossings op haar slimfoon op PharosAanlyn en skryf dit vir Sonja op die A4-papier tussen hulle neer.²²⁴ Sy vorm selfs woorde met haar mond en probeer haar medetolk só help.

Marí verduidelik die proses as volg: “Ek kyk vooruit op die skyfies en skryf vir my medetolk ‘eierkartonne’ en ‘eierverpakking’ vir ‘egg trays’ neer. Sy gebruik die term ‘eierhouertjies’ en verduidelik dat jy dit in die yskas kry. Sy is reg. Ek krap my voorstelle op my A4-vel dood. Alhoewel ek ‘skyfies’ vir ‘chips’ vir haar gee, het sy dit nie gebruik toe dit weer opkom nie. Sy gebruik die term ‘chippies’. Ek skryf vir haar ‘biefstuk’ vir ‘steak’ neer, maar sy gebruik steeds ‘steak’.” Uit die videomateriaal kan ek sien dat Sonja meestal nie die voorstelle wat Marí vir haar neerskryf, lees nie en ook nie gebruik as sy dit wel sien nie.

Sonja verduidelik later waarom sy nie haar medetolk se voorstelle aanvaar het nie. “Partymaal is sy té korrek vir haar gehoor. Sy sal byvoorbeeld die term ‘biefstuk’ vir ‘steak’ gebruik of ‘skyfies’ vir ‘chips’. Sy is te bekommerd oor die ‘nitty-gritty’. Ek voel sy mors tyd deur byvoorbeeld vir my ‘biefstuk’ te skryf as ek ‘steak’ gebruik.”

Marí raak toenemend ongemaklik en onseker. Haar spanning bou op. “Ek verkwalik myself omdat my oplossings nie korrek is nie.” Sonja sê egter hieroor: “Moenie tydmors deur vir my tegniese korrekte vertaalekwivalente te gee nie. Swot liewers jou skyfies op, jy gaan nou-nou tolk. Kom in die konteks, kom in die ritme, kom in die storie. Klim in die dosent se skoene in, klim in sy kop in. Probeer hom verstaan. Probeer sy storiëtjies verstaan.”

Wanneer Marí tolk, verloor sy inligting. Haar uitinge kom te lank na dié van die dosent. Wanneer sy met terminologie sukkel en agter raak, probeer Sonja haar help. Sy fluister soms terme vir haar in haar oor en soms skryf sy vir haar 'n term neer en wys

²²⁴ Hierdie bladsy is aangeheg as bylae Y.

dit vir haar. Sy probeer met handbewegings om telkens 'n idee of belangrike aspekte wat in die getolkte teks moet oorkom, aan haar duidelik te maak. Toe ek haar later hieroor uitvra, sê Marí: “Ek kan sommige van die hulpvoorstelle wat Sonja vir my fluister, nie hoor nie. Ek probeer terugdink aan wat sy gesê het terwyl ek luister na wat die dosent sê en nog probeer inhaal wat ek besig is om te verloor.”

Sonja maak die PowerPoint-skyfies op haar tablet oop en maak die beeld so groot moontlik. Sy doen dit omdat Marí probeer volg op haar uitgedrukte PowerPoint en op die skyfies op die bord, maar dit nie regkry nie. Sonja verkies om die PowerPoint-skyfies op haar tablet oop te maak, want die papiere lawaai te hard en is lomp om te hanteer. Sy plaas die tablet tussen hulle sodat Marí die terme daarop kan sien. Marí sê hieroor: “Sonja kry dit deur alles nog reg om die skyfies op haar tablet oop te maak. Sy doen haar bes om dit so groot en ondersteunend as moontlik vir my te ‘rek’.” Op 'n vraag aan haar of dit haar gehelp het, antwoord sy: “Dit het gehelp ... dit het gehelp, maar dit was 'n bietjie ... dis of dit effens te klein was of iets het nie lekker ‘gejel’ nie. Jy moet opkyk na die bord en jy moet dan nog afkyk na die tablet ook. Dit het gehelp, maar dit het definitief nie genoeg gehelp om van my 'n pragtige, wonderlike tolk daai dag te maak nie.”

In die videomateriaal is Sonja se spanning ooglopend. Sy beaam as volg: “Marí verloor inligting. Ek is senuweeagtig as sy tolk. Ek is bang sy raak agter. Die dosent praat onduidelik. Sy sukkel om te hoor en laat inligting val. Ek probeer haar help, maar sy kan nie altyd hoor nie.” Marí weet Sonja probeer haar help. “Sy wys vir my hierso, dan probeer ek kyk, dan wys sy vir my daar, dan probeer ek kyk. Ek begin dit verloor, want ek kan nie ... ek probeer luister na hom. Ek weet ek is nie so goed as wat ek moet wees nie. Dis 'n breinstorm!”

Marí besef terwyl sy tolk dat haar tolking 'n negatiewe effek op haar medetolk het. “Ek is seker wanneer sy langs my sit en sy luister na my tolking en sy weet dat ek nie tolk soos ek moet nie ... ek dink sy stres verskriklik. Ek bekommer my oor die gebruikers en dat ek hulle moontlik mag benadeel. Ek ruk my dwalende gedagtes die hele tyd terug om te fokus en te konsentreer. Ek was vreesbevange om my medetolk, my kliënte en ook die navorser in die steek te laat.”

Op 'n vraag aan Sonja oor hoekom sy nie die mikrofoon uit Marí se hand vat nie, antwoord sy as volg: “Weet jy wat, as ek dit nou uit haar hand uit vat in hierdie spesifieke konteks ... ek is in 'n moeilike en ongemaklike posisie. Ek wou dit al doen, maar dan kom sy weer reg.” Uit die video-opname is dit duidelik dat die situasie vir Sonja byna onuithoudbaar word. Sy kom uitasem en radeloos voor. As Marí tydens die navorsingsonderhoud na die video-opname kyk, merk sy op: “Kyk hoe kyk Sonja daar vir my! Ek dink sy stres verskriklik. En ek voel dit aan. Ek hoef nie eers na haar te kyk nie. Ek weet sy stres.” Tolke voel mekaar se spanning aan, maar is dikwels nie in staat om mekaar te help nie.

8.5.3 Lesing B

Wanneer Heidi by die lesing opdaag om Carine by te staan sonder dat sy daar ingedeel is, is Carine baie verlig. Sy verkies om in 'n span saam te tolk en maak staat op haar medetolk. Sy sê hieroor: “Ek het dikwels 'n gevoel van angs as ek alleen tolk.” Dit is haar gebrek aan algemene Engelse woordeskat wat haar gespanne maak: “Wat gaan gebeur as ek net nie die woord kry nie, wat gaan ek doen? Maar as ek iemand saam met my het, is ek heel ‘fine’.” Heidi is 'n Engels-moedertaalspreker met 'n uitgebreide woordeskat. In haar onderhoud met my beklemtoon Heidi die belangrikheid van spanwerk: “It helps to have a team working. I cannot emphasize that enough. Because you've got two ranges of knowledge at play and you've got possibly differing levels of comprehension relating to what's being discussed and I think that that can only be beneficial.” Carine verkies 'n spesifieke werkwysie van haar medetolk. Sy sê dit gewoonlik vir 'n tolk wat saam met haar tolk. “Ek kan nie baie goed hoor as ek besig is om te tolk nie en dit gaan my aandag afvat van wat ek besig is om te doen so moenie vir my die woord sê nie. Skryf altyd eers die woord neer wat ek soek in Engels en dan kan jy langsaan later skryf wat die Afrikaanse woord is.” Heidi handel die administratiewe take voor die lesing af. As die lesing begin, is Heidi se A5-boekie oop voor haar. Sy wil dit gebruik om terme vir Carine hierin te skryf en om haar eie terminologielys vir die module aan te vul.

Tydens die lesing sukkel Carine met die term ‘aanpaksel’. Sy huiwer ooglopend. Wanneer sy na Heidi draai en dringend aan haar arm raak, fluister Heidi vir haar die woord ‘accretion’, maar sy fluister dit effens laat. As strategie maak Carine die klanke van “accretion” ná en uiter 'n woord wat vaagweg soos “accretion” klink. Sy sê later

hieroor: “Ek het iets gesê wat klink soos wat ek gehoor het, soos ons geleer is.²²⁵ Maar ek was ook nie seker wat ek gehoor het nie en toe verloor ek alles wat hy na ‘stof’ gesê het.” Tabel 8.1 bevestig dat die tolk ten spyte van ander foute en weglatings in die vertaling nie die woord “accretion” duidelik hoorbaar uitgespreek het nie. Die teks wat ná “aanpaksel” kom, naamlik: “stof, organiese materiaal ensovoorts op die isolatoroppervlaktes”, het sy bloot uitgelaat en vervang met “all of those things”. In die videomaterial is dit duidelik dat sy probeer het om te hoor wat haar medetolk vir haar fluister. Op my vraag hieroor sê sy: “As sy vinniger die woord ‘accretion’ geskryf het, sou my oog dit vang en ek sou beter af wees. Jy moet vir my dit neerskryf, dan gaan ek dit gouer snap.” Heidi skryf die term “accretion” egter in haar eie boekie neer.

Tabel 8.1: Transkripsie 27

<p>[[00:10:56.1]] In daardie geval het ons <u>droë</u> weer gehad vir 'n lang tyd, (.) abnormale droë weer (.) en (.), uh, gedurende daardie tyd, uhm, uh, kry 'n mens 'n, 'n, 'n, 'n <u>aanpaksel</u> van stof, organiese materiaal ensovoorts op die isolatoroppervlaktes.</p>	<p>[[00:10:58.8]] In (.) that stage we had <u>dry</u> weather, <u>abnormal</u> dry weather, and during that time (1.1) we: fi:nd (1.6) a (.), we find (1.4) [accretion] o:f (1.1) dust and all of those things.</p>
--	---

Tabel 6.18 het 'n soortgelyke geval illustreer. Die dosent gebruik die frase “in 'n oogwink”. Weer is dit 'n nietegniese term/frase wat Carine na haar medetolk laat draai. Sy kyk sydelings na Heidi vir hulp. Heidi leun na haar toe oor, fluister “in the blink of an eye” en Carine tolk dit akkuraat oor. Dan skryf Heidi dit in haar eie terminologieboekie neer en omkring dit. Carine kyk egter nie hierna nie. Weens die ophoping van inspanninge in die proses, begaan sy 'n paar foute en verreken sy nie die betekenis van die bronteks in haar produk nie. (Sien paragraaf 6.3.3 vir 'n meer volledige beskrywing.) Op 'n vraag aan Carine oor die effektiwiteit van haar hulptolk tydens lesing B antwoord sy as volg: “Sy het my gehelp, maar gewoonlik nie vinnig genoeg volgens my nie.”

Tydens die lesing het Heidi vier A5-bladsye met terme en vertalings volgeskryf. Hierdie terme was egter nie in interaksie met haar medetolk nuttig nie en het bloot haar eie terminologielys aangevul. Hoewel dit uit die lys ooglopend is dat Heidi die korrekte

²²⁵ Carine verwys hier na 'n strategie wat in opleiding aan tolke geleer is, naamklik om wanneer hulle 'n term of eienaam hoor en hulle onseker is oor wat hulle gehoor het, hulle as strategie die klanke moet naboots en iets moet uitspreek wat soortgelyk aan die korrekte term is.

vertalings vir terme neergeskryf het, het van hierdie terme steeds probleme in Carine se tolkprodukt veroorsaak. 'n Voorbeeld is “tail” en “fall time” (sien figuur 6.6 en die meegaande beskrywing van die hantering van hierdie terme deur die tolk). Heidi skryf die volgende opmerking in haar aantekeningboekie: “tail vs fall time – both terms appeared on the slide used by the lecturer; interpreter initially only picked up ‘fall’ – later used ‘tail time.’” In haar onderhoud met my sê Heidi: “I picked it up on the slides long before he used the words. [The interpreter] was so intent on interpreting she obviously never saw the slide.” Heidi verduidelik dat sy wel “tail” onderlangs vir Carine gesê het, maar dat Carine eers later besef het dat die terme (“tail” en “fall time”) sinonieme is. Uit die beskrywing van die tolkproses is dit duidelik hoe inkonsekwent en verkeerd die tolk soms na hierdie konsepte verwys. Sy is bewus daarvan en dit dra by tot haar spanning. Heidi se aantekeninge en terminologiese insigte was nie in die tolkproses vir Carine nuttig nie. Hoewel die terme op die PowerPoint-skyfies voorgekom het, het Carine dit nie vinnig genoeg raakgesien om dit korrek te hanteer nie. In die video-opname kom dit voor asof Carine op haar eie is. Dit kom ook voor asof Heidi soms iets wil sê en 'n bydrae wil maak. Soms fluister die twee vinnig iets vir mekaar. Dit lyk asof hulle mekaar nie goed kan hoor nie en asof hulle nie werklik daarin slaag om as tolkpaar effektief te funksioneer nie.

8.5.4 Lesing C

Wanneer die lesing begin, sit Margot met haar aantekeninge en skyfies voor haar op haar selfoon oop. Sy wys vir Vivienne die skyfies en hulle praat oor potensieel moeilike terme. Vivienne probeer so vinnig inneem as wat sy kan en skryf 'n paar terme in haar boekie neer. Die twee tolke twyfel egter steeds oor sekere terme en hulle onsekerhede bly onopgelos. Margot stel Vivienne gerus dat sy haar in die lesing sal help. Sy het haar terminologieboekie voor haar oop met terme wat sy die vorige aand uit haar skyfies neergeskryf het. Sy is gereed om vir Vivienne te help. Sy weet Vivienne het lanklaas hier getolk en het nie vir die lesing voorberei nie. Sy voel blootgestel oor haar eie tolking en sy weet dat sy in die lesing waarskynlik nie op Vivienne se hulp sal kan staatmaak nie.

Vir Margot maak dit nie saak of haar hulptolk vir haar terme neerskryf of dit vir haar sê nie. “Wat saak maak, is dat jou medetolk moet antisipeer en om werklik betekenisvol te kan antisipeer, moet hulle jou heertyd volg, die argument volg en vir jou volg. Jy

voel so lekker. Jy's deel van 'n span." Tussen haar en Vivienne is daar nie 'n sterk wisselwerking en verbintenis nie. "Sy (Vivienne) is nie werklik betrokke of 'invested' in wat aangaan in die klas nie. Sy wil tolk en uitstap en aangaan met haar eie goedjies. So sy luister nie werklik nie. As jou medetolk nie die agtergrondkennis van die vak en die belangstelling het nie, dan werk jy buite jou gemaksone en jy weet dat julle nie julle beste produk kan lewer nie. Dan is jy op jou eie. My medetolk op die dag het ook nie voorberei nie. Sy het geweet ek het voorberei so sy het 'back-up'. Sy het my nie eintlik in die lesing gehelp nie. Selfs al het sy my hier en daar gehelp, het ek nie werklik geweet of dit die regte woord is nie. So dis 'n 'solo performance' en die oomblik as dit gebeur, is jou stresvlakke hoër."

In die videomateriaal kan ek sien dat Margot vir Vivienne op verskillende maniere tydens die lesing help. Sy skryf telkens vir haar iets in haar (Margot se) boekie neer en druk dan met haar vinger op die term. Hier en daar fluister sy 'n term vir haar. Soms help dit vir Vivienne en sy tolk korrek, maar meestal tolk Vivienne eers verkeerd en die hulp is net van waarde as die dosent die term weer gebruik. Dan tolk Vivienne dit reg. Margot luister deurentyd aktief na Vivienne se tolk en dit kom voor asof daar aspekte is waaroor sy twyfel. In sulke gevalle raak sy aan haar maat se arm of probeer op 'n subtiele manier deur haar liggaamstaal haar aandag op iets vestig. Dit kom nie voor asof sy in 'n posisie is om iets aan foute in Vivienne se produk te doen nie. Vivienne tolk telkens voort en kom selfversekerd voor.

Wanneer Margot begin tolk, is Vivienne eers besig met ander take, maar luister sydelings na Margot, sonder haar oorfone. Sy knik telkens haar kop goedkeurend. Wanneer Margot twyfel of te lank huiwer, fluister Vivienne vir haar 'n woord. Margot onthou egter die meeste terme betyds. Uit die video-opname is dit duidelik dat Vivienne baie terme op haar selfoon opsoek en dit in haar eie terminologieboekie neerskryf. Sy hanteer haar selfoon deurentyd. As sy skielik 'n term neerskryf, kommunikeer sy nie hierdie term met Margot nie. Sy kyk nie in haar rigting nie en skuif nie haar boekie sodat Margot dit kan sien nie. Terwyl Margot tolk, haal Vivienne haar tablet tussen hulle weg en kyk self daarin. Sy blaai op die raakskerm in die aantekeninge rond. Dan maak sy dit toe en sit dit langs haar neer. Die meeste van haar handeling is nie tot voordeel van haar medetolk nie en lei ook nie tot hulp vir haar nie.

As die lesing klaar is, het Margot die behoefte om oor die tolkproses te praat, nábetragting te hou en selfrefleksie toe te pas. Vivienne is egter haastig en verskoon haar. Margot se opmerking hieroor aan die einde van die beskrywing van die proses in lesing C is veelseggend. Hoewel sy 'n behoefte aan sinvolle nabetrugting het, kan sy en Vivienne dit nie doen nie.

Die wisselwerking tussen twee tolke in die tolkproses word deur objekte medieer. In die volgende paragrawe word die rol van elektroniese toestelle, die PowerPoint-aanbieding en die tolkmikrofoon beskryf. In paragraaf 8.5.8 word my vernaamste waarnemings oor die saamwerkverhouding tussen tolke en die wisselwerking tussen hulle wat ek tydens tolkprosesse waargeneem het, beskryf.

8.5.5 Elektroniese toestelle

Uit die beskrywing van die wisselwerking tussen tolke het die rol van hulle elektroniese toestelle na vore gekom. Vir sommige tolke is hulle selfone 'n oorlewingsmeganisme in die tolkproses en hulle steun meer daarop as op hulle medetolke. Ander tolke gebruik hulle elektroniese toestelle deurgaans in die lesing maar put nie werklik tydens die tolkproses waarde daaruit nie. Vivienne maak tydens die lesing haar aantekeninge op haar iPad oop. Sy gebruik dit egter nie tydens die lesing nie en maak meer op haar natuurlike vermoëns en haar medetolk staat. Terwyl Margot tolk, kyk Vivienne dikwels op haar selfoon maar help nie werklik haar medetolk nie. Sy hou van Google Translate. Daar is egter geen teken tydens die lesing dat sy dit effektief gebruik nie. Sommige tolke se elektroniese toestelle is juis 'n hindernis in die proses. Sonja sê hieroor: "Sommige tolke sal soms tydens die tolking Facebook doen of na persoonlike boodskappe op hulle selfone kyk of hulle eie sake reël. Jy kan nie jou medetolk behoorlik help as jy dit doen nie. En ja, dis net, dit is nie lekker nie, want jy voel nie 'someone's got your back' nie. Jy voel jy's heeltemal op jou eie."

Uit die data is dit duidelik dat selfone en tablette in die interaksie tussen tolke anders gebruik word as wat verwag word en dikwels nie effektief is en waarde tot die tolkproses toevoeg nie.

Die wisselwerking tussen die tolke is, benewens elektroniese toestelle, ook deur die PowerPoint-aanbiedings gemedieer. Die manier hoe die PowerPoint die tolke in die

tolkproses laat optree het, kon egter nie vooraf voorsien of voorspel word nie en het eers in wisselwerking met die ander aktante in die proses duidelik geword.

8.5.6 Die PowerPoint-aanbieding

Die PowerPoint-skyfies het in die tolkproses op verskillende maniere in wisselwerking met die tolke figureer: óf as 'n pak uitgedrukte bladsye, óf in groot elektroniese letters op 'n tablet óf op die klein skerm van 'n slimfoon. Die beskrywing van die tolkproses in lesing A het die rol van die PowerPoint in hierdie verskillende vorme beskryf. Die PowerPoint-skyfies wat teen die muur vertoon word, is helder en leesbaar en skep aanvanklik by die tolke 'n gevoel van verligting. Wanneer die lesing begin, stem hierdie beelde egter nie met Marí se uitgedrukte stel skyfies ooreen nie en die direkte en hinderlike uitwerking wat dit op die proses het, word duidelik. In haar wisselwerking met die tolktafel wat volgepak is met objekte, word Marí se verwarring en angs vererger. Dit het 'n direkte invloed op die proses en is bepalend vir die tolke se optrede. Sonja is besig om te tolk en moet na haar draai en haar stilmaak.

Wanneer Marí tolk en Sonja die PowerPoint-skyfies op haar tablet oopmaak, verander die figurasie (vorm) daarvan van 'n tasbare dokument (objek) na 'n elektroniese beeld. Marí kan die skyfie op die skerm egter nie in verband bring met die beeld van die skyfies teen die muur nie en dit maak haar meer gespanne. Die PowerPoint-aanbieding word nou 'n hindernis in die tolkproses, eerder as 'n hulpmiddel wat die proses vergemaklik.

In die eerste tien minute van lesing B tree die PowerPoint-aanbieding vanweë 'n onvoorsiene wisselwerking tussen aktante in die netwerk ook onverwags op. Die dosent doseer in Engels, ooreenkomstig die tussentydse taalreëling tot die nuwe taalbeleid in werking tree. Carine hoef nie nou te tolk nie. Sy het nie voor die lesing die PowerPoint-skyfies gesien nie. Sy besef dat die inhoud van die skyfies en die bron waaruit sy voorberei het, slegs gedeeltelik ooreenstem. Die PowerPoint-skyfies tree nou as katalisator vir verdere aksies deur die tolk en interaksie tussen haar en ander aktante op. Sy kyk telkens op na die skyfies en soek dan vertalings op haar tablet op. Dropbox is op haar tablet afgelaai en sy het reeds daarop ingeteken, maar sy moet telkens haar wagwoord op die tablet insleutel as sy iets in die terminologies of in die hoogspanningboekie wil opsoek. Sy blaai ook telkens in haar terminologieboekie rond.

As sy 'n oplossing vind, skryf sy dit in haar boekie neer. Die spesifieke rol wat die PowerPoint-skyfies hier in die wisselwerking tussen die twee tolke speel, is onverwags. Elke tolk probeer om so vinnig moontlik terme wat hulle op die skyfies raaksien, op te soek en in hulle onderskeie terminologieboekies te skryf. Heidi se opmerking in paragraaf 8.5.3 bevestig dit. Sy sê: "I picked it up on the slides long before he used the words." In die realiteit van die situasie kan sy nie haar kennis met haar medetolk deel nie. Carine funksioneer in isolasie. Sy probeer haastig uit die PowerPoint voorberei, maar dit verteenwoordig vir haar kennis wat sy nie het nie en maak haar bewus van moontlike swak plekke in haar mondering. Dit dra by tot haar spanning. Sy is bewus daarvan dat die studente in hulle finale jaar is en dat dit vir hulle belangrik is dat sy die presiese en korrekte tegniese terme gebruik. Sy voel ontoereikend. Ná die lesing bevestig sy dit in haar onderhoud.

Die Power-Point het nie effektief binne die wisselweking tussen Heidi en Carine funksioneer om Carine se tolkproses te vergemaklik en haar produk potensieel te verbeter nie. Tydens die tolkproses probeer Carine net om te oorleef. Sy het nie altyd tyd om na die Powerpoint te kyk nie. Heidi bevestig dit: "She was so intent on interpreting she obviously never saw the slide." Die manier waarop elke tolk die PowerPoint in isolasie hanteer het, het die proses gekompliseer en tot Carine se spanning bygedra.

In die geval van die twee tolke in lesing C het die PowerPoint-aanbieding baie verskillend opgetree. Margot het daaruit voorberei en maak daarop staat. Dit is oop op haar selfoon. Tydens die lesing kyk sy deurentyd daarop. Hoewel dit voor die lesing baie belofte gehad het as hulpmiddel in die lesing, is dit uit die beskrywing in paragraaf 6.4.6 duidelik dat dit in die werklikheid van die tolkproses beperkte nut gehad het. Vivienne het voor die lesing nie na die PowerPoint-skyfies gekyk nie. Direk voor die lesing blaai sy vinnig daardeur. Sy is ambivalent oor die waarde daarvan tydens die lesing. "Partykeer verwar dit my meer as wat dit 'n hulpbron is. Ek kyk veel eerder na die dosent. Ek vind as ek na die skyfies probeer kyk en probeer tolk wat die spreker sê, maak ek foute." Uit my waarneming het Vivienne egter tydens die lesing gereeld opgekyk na die skyfies en dit het haar in haar tolking by meer as een geleentheid gehelp. Margot wys in haar onderhoud op die teenstrydige rol van vertaalde skyfies

tydens die tolkproses. “Dit kan ’n mens baie sleg laat lyk as jy ’n woord verkeerd tolk en die korrekte term staan op die volgende skyfie.”

In die aanvullende korpus het ek enkele gevalle waargeneem waar tolke die PowerPoint-aanbiedings gebruik het om mekaar in die tolkproses by te staan. Uit die beskrywing in paragraaf 7.3.3 is dit duidelik dat die rol wat die PowerPoint tydens die tolkproses speel, grootliks afhang van die hantering daarvan deur die dosent. In L29 (sien die beskrywing in paragraaf 7.4) het die passiewe tolk deurgaans probeer om die aktiewe tolk te help en vooruit terme op die skyfies te soek en die vertalings vir haar te gee. Die spoed waarmee die dosent die skyfie behandel en na die verskillende aspekte op die sketse gewys het, het egter die waarde van hierdie pogings beperk.

Die wisselwerking tussen tolke word baie direk deur die tolkmikrofoon medieer. Binne hierdie wisselwerking het die tolkmikrofoon beide ’n praktiese en ’n simboliese waarde.

8.5.7 Die tolkmikrofoon

Die tolkmikrofoon of “talk-mic” is ’n metafoor vir die “agentskap” van die tolk en ’n noodsaaklike rekwisiet vir die hoof-akteur binne die kollig van die uitvoering. Tolke moet volle beheer hê oor die werking van hierdie apparaat en dit naatloos gebruik as ’n meganisme om ’n oop kommunikasiekanaal met die gebruikers te bewerkstelling en vir die duur van die lesing te behou. Saam met die ontvangers en die oorfone oorbrug die mikrofoon die afstand tussen die tolk en haar gebruikers. Vir sommige gebruikers is die feit dat hulle die tolk se stem helder en “naby” oor die mikrofoon kan hoor juis die rede waarom hulle na tolking luister. Hulle verkies dit bo die stem van die dosent wat soms veraf klink en moeilik hoorbaar is.

Die wisselwerking tussen tolke en die mikrofoon is egter nie sonder probleme nie. Tolke sukkel soms om die verskillende kanale in ’n breukdeel van ’n sekonde in te stel of te verander. Baie van die mikrofone se oranje knoppies waardeur dit aangeskakel word, is afgebreek. Tolke moet soms blitsig ’n ander voorwerp in die hande kry om die mikrofoon mee aan te skakel. Tolke haal soms hoorbaar asem oor die mikrofoon of maak steurende mondgeluide. Die mikrofoon as die simbool van agentskap en beheer in die kommunikasie is vir sommige tolke ’n bron van spanning. Hulle raak nooit daaraan gewoond nie. Uit die data was dit duidelik dat tolke steeds ’n mate van

spanning ervaar met die oorgee van die mikrofoon en dat dit 'n oomblik van onsekerheid in die proses en produk meebring. Wanneer dit tyd raak om oor te gee, raak die aktiewe tolk bewus van die feit dat die einde van haar tolkbeurt nader. In die data en volgens my ervaring as waarnemer behou die aktiewe tolk byna onwillekeurig beheer oor die mikrofoon, asof sy nie daarvan afstand wil doen nie. Alhoewel sy willens en wetens effe langer as haar tolkbeurt aan die mikrofoon vashou, verminder haar fokus tog. Sy is intens bewus van die liggaamstaal van die passiewe tolk. Die passiewe tolk se fokus op die tolkproses neem ook nou af. Sy fokus op haar medetolk en maak gereed vir die oorgee van die mikrofoon. Sy haal solank die oorfoon uit haar oor. Uit haar liggaamshouding is haar spanning en afwagting duidelik. Haar bewegings lyk onseker. Dan skielik, byna onverwags, gee tolk een die mikrofoon vir tolk twee aan. Die oorgee van die mikrofoon gebeur dikwels nie in 'n natuurlike breek in die kommunikasie nie, maar as 'n reaksie op 'n katalisator soos 'n skielike vraag of 'n weerspreking deur die dosent. Hoewel daar uit die geheel van die data 'n groot verskeidenheid voorvalle ten opsigte van hierdie oomblik in die proses waarneembaar was, is bogenoemde beskrywing tekenend van 'n tema wat uit die data na vore gekom het.

In die oomblik wanneer die mikrofoon oorgegee word, is daar baie artefakte op die tafel voor die tolke sigbaar en raak die aksie meer intens. Oorfone word uitgehaal, drade word herorganiseer, hande word verwissel, liggame verander van posisie, en selfone, tablette en dokumente word herorganiseer. In hierdie oomblik van 'n fisiese oplewing by die aktante is daar egter dikwels ook 'n huiwering, selfs 'n breek in die tolking self. Dit gaan dikwels gepaard met foute of weglatings. Dit neem dikwels 'n oomblik of wat vir die tweede tolk om haar voete te vind. In lesing A en C was hierdie fenomeen duidelik waarneembaar. Tolk twee het telkens aanvanklik tentatief en asemrig getolk. Eers ná 'n paar minute het die tolk se ritme reëlmatiger geword en het haar stemtoon genormaliseer. As gebruikers hieroor uitgevra word, kom dit voor asof hulle nie van enige foute of weglatings in die proses bewus was nie. Hulle vind dit wel hinderlik as die nuwe tolk se tolkstyl merkbaar verskil van dié van die eerste tolk. Hulle sou verkies dat een tolk die hele lesing tolk.

In my navorsing het ek tydens veldwerk in die hoof- sowel as aanvullende korpus ervaar dat daar by sommige tolke 'n natuurlike behoefte is om die mikrofoon te hanteer

en te beheer. By ander veroorsaak dit weer ongemak en spanning. In lesings is daar dikwels 'n onuitgesproke aanvaarding dat 'n sekere tolk eerste sal tolk. Hierdie tolk tree dikwels as die hooftolk op met meer agentskap in die spesifieke lesing en die ander tolk as die ondergeskikte tolk. In die wisselwerking tussen tolke het die mikrofoon dikwels as die simbool vir agentskap opgetree en tolke se magsposisie in die konteks weerspieël. In die volgende teksgedeelte word etlike van die waarnemings wat ek oor die wisselwerking tussen tolke in die huidige studiekonteks gemaak het, beskryf.

8.5.8 Samewerking tussen tolke in die tolkproses

Die intieme toneel tussen twee tolke wat binne 'n materieel digte omgewing²²⁶ styf langs mekaar in 'n beknopte ruimte moet sit en in die proses van die vervaardiging van die tolkprodukt nóú moet saamwerk, is tekenend van dit waarna Latour (2005:196) verwys as hy sê: "... face-to-face interactions should be taken [...] as the terminus point of a great number of agencies swarming toward them." Hy wys daarop dat sulke interaksies dig aan mediators²²⁷ is en dat die verskeidenheid aksies (handelinge) wat hier plaasvind, potensieel ryk data bevat en ware insig kan verleen in dit wat werklik "agter" 'n sosiale gebeurtenis plaasvind. Latour (2005:196) sê ook oor hierdie navorsingstonele dat, alhoewel daar geen "underlying hidden structure" bestaan nie, daar tog template vir optrede is. Hy verwys hier na die feit dat sulke tonele dikwels ooreenkomste toon.

In die konteks van die huidige navorsing was hierdie "template" ook in die wisselwerking tussen tolke sigbaar en hulle het as 'n reël soortgelyke prosesse in hulle saamwerkverhoudinge gevolg. My algemene waarneming was dat tolke se onmiddellike omgewing materieel besonder dig was.²²⁸ Duflou (2015:308) het in konferensiekonteks dieselfde waarneming gemaak en oor hulle werkruimte opgemerk: "The interpreters must cope with an extremely information-dense material environment." In die huidige konteks het die tolke telkens teen mekaar en in mekaar

²²⁶ Hiermee word verwys na die veelvoud objekte wat op die tolktafel lê. Hierdie objekte/artefakte lê dikwels bo-op mekaar en kan dit tydens die tolkproses vir tolke moeilik maak om iets vinnig in die hande te kry.

²²⁷ Mediators hier verwys na akteurs met agentskap wat verandering en herbelyning in die netwerk kan veroorsaak.

²²⁸ Davitti en Pasquandrea (2016) verwys na die "ekologie van aksie" of die "ekologie van objekte" in dié verband. Dit verwys na die fisiese organisasie wat binne die kommunikatiewe ruimte geld en 'n rol in die interaksie en die kommunikasie speel.

se persoonlike ruimte gesit. Uit die beskrywing van die materiële situasie op die tolktafel in lesing A (sien Marí se vertelling in paragraaf 6.2.3), was die verstikkende potensiaal van die artefakte duidelik. In die betrokke lesing het dit 'n negatiewe effek op die tolke, die proses en die tolkprodukt gehad. Figuur 8.2 is 'n foto van die gerekonstrueerde tolktafel in lesing A met die verskillende artefakte daarop.²²⁹



Figuur 8.2: Artefakte in die beperkte werkspasie

Nie alle tolkspasies is so materieel dig nie. In lesing B was daar baie minder objekte op die tafel voor die tolke. Die ruimte was egter steeds beperk. In die videomateriaal kan waargeneem word dat Carine 'n merkbare ongemak ervaar omdat sy te naby aan haar medetolk sit. Dit is ooglopend dat sy haar eie ruimte nodig het. In lesing C is die ruimte voor die tolke ook beknop. Die objekte lê bo-op mekaar weens onvoldoende ruimte. Wanneer Margot 'n dokument in die hande wil kry, moet sy Vivienne se tablet oplig en die dokument versigtig onder die tablet uitskuif.

Die feit dat objekte en dokumente bo-op mekaar gestapel lê, is dikwels vir tolke problematies en 'n hindernis in die proses. Hulle probeer om nie hulle medetolke te steur nie. Tolke raak dikwels geïrriteerd as hulle medetolk hulle dokumente of ander objekte tydens die tolkproses verskuif. Vivienne se opmerking in hierdie verband is

²²⁹ Dit was nodig om die toneel te rekonstrueer omdat die tolktafel vanweë die posisie van die kameras tydens verfilming nie afgeneem is nie. Dieselfde tafel en dieselfde artefakte wat tydens die verfilming van lesing A gebruik is, is in die rekonstruksie gebruik. Sien ook paragraaf 11.6 vir 'n bespreking van die posisie van die kameras as tekortkoming van die studie.

tekenend van hierdie sentiment: “My medetolk was gelukkig nie lastig nie. Ek raak maklik ‘gefaze’ deur iemand wat my goedjies by my vat en rondskuif en so.”

Ten spyte van die standaardvoorskrif dat tolke in pare tolk, verkies sommige tolke om alleen te tolk. Ander tolke soos Carine raak gespanne as hulle alleen moet tolk. Die idee dat tolke in pare tolk en dat medetolke mekaar bystaan, is vir Margot baie belangrik. Sy wil ’n medetolk hê wat wêrklik omgee, wat wêrklik luister en wat wêrklik help. Volgens haar verbeter dit ’n tolk se produk. Haar vertelling illustreer treffend wat doeltreffende wisselwerking tussen medetolke behels.

Vertelling: Margot

Twee koppe is beter as een. Die hele doel agter ’n tweede tolk is daai ‘support’. Dit maak ’n enorme verskil as jy weet jy werk saam. Dit is lekker as jy jou medetolk goed ken, as julle mekaar gewoon is, gereeld saam tolk en mekaar effektief kan help. Ek hou daarvan as my medetolk vinnig, in die hitte van die oomblik, vir my ’n woord kan gee. En sy kan al sien as sy vooruit kyk op die aantekeninge daar gaan daai woord wees en sy soek hom, en teen die tyd wat jy kom, het jy hom voor jou. Sommige tolke is baie goed daarmee. Hulle sal byvoorbeeld terwyl jy tolk, bybly op die aantekeninge of met hulle vinger op ’n woord druk wat hulle besef jy moontlik mee gaan sukkel. Of hulle hou hul selfoon na jou toe uit en as jy nie op die skerm kan lees nie, maak hulle die skerm groter vir jou. Vir sommige tolke het jy die vrymoedigheid om te wys jy kan nie hoor nie, dan sê hulle vir jou [wat die dosent gesê het]. Hulle is die heeltyd bý jou. Soos in tennis in ’n ‘doubles game’. Julle tolk saám. As ’n tolk jou só help, is dit verskriklik lekker, want jy weet onmiddellik ‘she’s got your back’.

Uit die veldwerk het ek dikwels ervaar dat tolke sekere medetolke verkies en dat hulle dit negatief ervaar as hulle met medetolke ingedeel word waaraan hulle nie gewoon is nie. Alle tolke kom nie ewe goed oor die weg nie en sommiges verkies om nie saam te tolk nie. Tolke se ervaring is veral negatief as hulle ’n medetolk het wat hulle gespanne maak. Uit die data van lesing A was dit duidelik dat die twee tolke deur nieverbale tekens soos handgebare of sydelingse kyke of selfs net deur hulle liggaamshouding gekommunikeer het. Dit was asof elkeen sy spanning op die ander oorgedra het. ’n Tolk ervaar dikwels intense ongemak en spanning as haar medetolk krities is oor haar tolk. Margot sê hieroor: “Jy klink meer senuweeagtig, jy vergeet

meeste van jou terme, want jy's senuweeagtig, want die persoon is miskien puntenerig of sal vir jou heelyd woorde neerskryf.”

Sekere tolke is in die reël swak medetolke. Margot sê hieroor: “Somtyds gee die ander tolk net nie om hoe jy tolk nie en dan sit jy daar en jy weet nie wat die woord is nie. En dan as jy instap en jy sien dit is 'n sekere tolk, dan weet jy dat jy geen hulp van daardie persoon gaan kry nie. Dit het 'n groot invloed op die tolkprodukt wat jy lewer.” Carine stem hiermee saam: “Die persoon saam met wie jy ingedeel is, het 'n groot invloed op jou tolkprodukt. Somtyds besef jy as jy sien wie saam met jou ingedeel is dat die persoon jou nie gaan help nie, dat jy nie op haar kan staatmaak vir hulp nie.”

Wanneer die videomateriaal ondersoek word en waarnemings tydens onderhoude geverifieer en bespreek word, word dit eers duidelik hoe tolke dikwels deur hulle medetolke gefrustreer word, hoe onvoldoende hulle hulp is en hoe onakkuraat hulle idee en begrip is van dit wat hulle medetolke ervaar. Wanneer Sonja oor Marí se voortdurende geskarrel praat, sê sy: “Sy moet eerder luister en konsentreer op die boodskap.” Wanneer ek Marí hieroor uitvra, reageer sy as volg: “Ek het probeer luister, maar ek kon nie.” Uit die data was dit opmerklik dat tolke nie altyd realistiese idees oor hulle eie vermoëns en rol as medetolke het nie. Tolke is soms onder die indruk dat hulle goed met hulle medetolke saamwerk. Op die oppervlak lyk dit wel asof hulle goed oor die weg kom. Uit die data was my gewaarwording dat tolke nie eerlik en oop met mekaar is nie. Tolke kla oor optredes van medetolke terwyl ander tolke eersgenoemdes, ironies genoeg, van dieselfde optrede beskuldig. Terwyl Margot in lesing C nie ervaar het dat Vivienne haar effektief bygestaan het nie, verduidelik Vivienne op haar beurt in haar onderhoud dat 'n spesifieke medetolk haar nooit help nie. Sy het haar (die medetolk) van 'n nuttige selfoontoepassing vertel wat sy in die tolkproses kon gebruik om haar (Vivienne) te help, maar sy het dit nooit afgelaai nie. Vivienne sê hieroor: “Ek help haar terwyl sy tolk en as ek tolk, dan dink ek: ‘Nou kan jy my weer bietjie help’ ... maar niks.” Toe ek vra of sy dit al met haar medetolk bespreek het, sê sy: “Nee, ek sal dit nooit wys nie. Ek sal dit nie sê nie. Sy sal nie agterkom dat dit my pla nie.”

Die rol van terminologie in die wisselwerking tussen tolke was baie sigbaar in die data. Tolke help mekaar dikwels met terminologie, maar verskille oor die korrekte vertaling van terminologie veroorsaak dikwels haakplekke in saamwerkverhoudings. Tolke se

pogings om mekaar te help, bly meestal op die vlak van terminologie. Uit die data kon ek sien dat hulle mekaar nie werklik kon help wanneer die kommunikasie faal nie. Hulle kon mekaar nie help om suksesvol te kommunikeer of om hulle tolkstyle aan te pas nie.

Tolke praat oor terme, verskil oor terme, bespiegel oor terme en bereik dikwels nie sekerheid oor die korrekte gebruik van 'n term nie. Dikwels is hierdie gesprekke nie nuttig of relevant nie. Voorbeelde hiervan was die onsekerheid oor die korrekte verwysing na Thomas van Aquino in lesing C. Die naam "Thomas van Aquino" het nooit in die lesing voorgekom nie. Wanneer tolke mekaar nie met terme kan help nie, voel hulle egter dikwels sleg en ontoereikend.

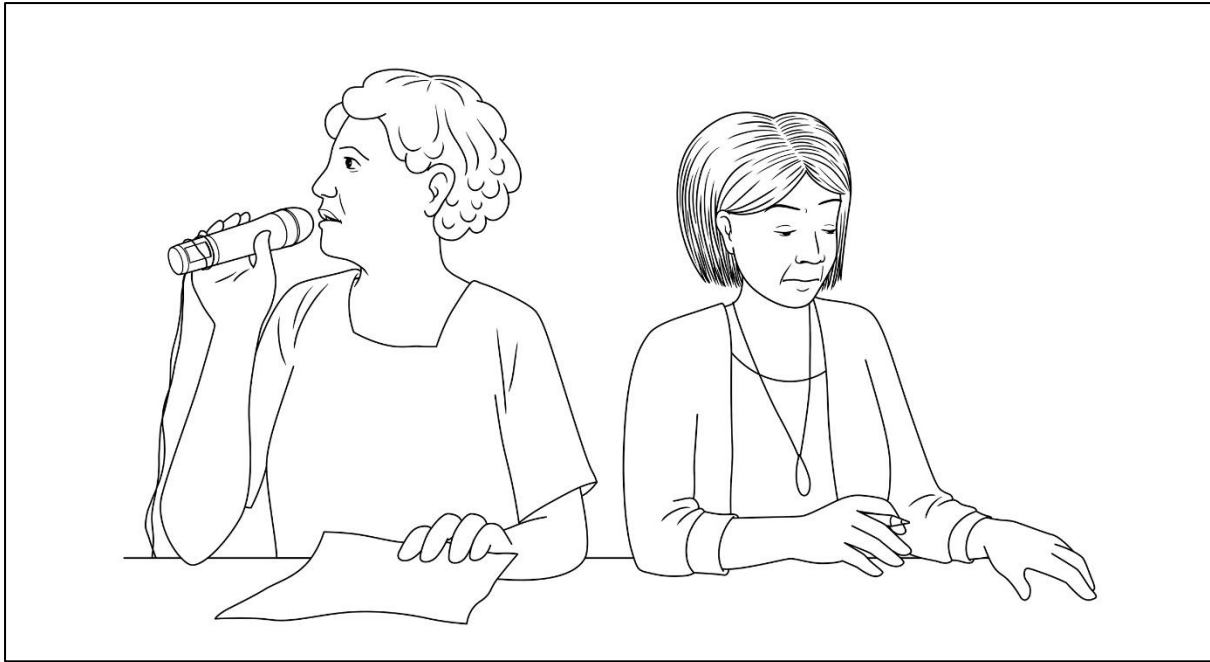
Tolke sal liever ontoepaslike komplimente uitdeel en 'n fasade van goeie samewerking probeer handhaaf as om eerlik met 'n medetolk oor 'n swak produk te gesels. As Marí na haar tolkbeurt aan Sonja te kenne gee dat sy swak getolk het, sê Sonja vir haar: "Nee man, moenie worry nie." Tolke is nie eerlik met mekaar in hulle terugvoer nie. Tog wil tolke graag terugvoer hê. Carine sê hieroor: "Dit is baie waardevol as jou medetolk vir jou sinvolle terugvoer gee oor jou produk."

In die tolkpaar se wisselwerking met die tolkmikrofoon bevind 'n tolk haarself soms in 'n netelige en ongemaklike posisie. Hoewel tolke dikwels tydens indiensopleiding instruksies ontvang om die mikrofoon by 'n medetolk af te neem, was daar geen bewyse in die data dat tolke dit wel doen nie. Hulle sal eerder die *status quo* handhaaf en die ongemak verduur. Vivienne verduidelik waarom: "Soms ná drie periodes se marteling kom 'n tolk net skielik by en as dit nie vir daai eerste drie periodes was wat hy nou maar in die diepkant ingegooi is nie, sou dit nie gebeur het nie. So êrens moet dit gebeur ook dat jy nou maar net moet tolk en waar niemand die mikrofoon by jou gaan vat nie en jy gaan nou maar net aangaan en daar is ook geweldig baie waarde daaraan."

Uit die data was dit ooglopend dat tolke mekaar selde tydens die proses effektief kan help. Ten spyte van Heidi se opmerking oor hulp aan 'n medetolk, was die teendeel in die proses in lesing B eerder waar. In die videomateriaal kon ek sien dat sy in enkele gevalle probeer het om Carine tydens die proses te help. Net twee van hierdie pogings het 'n positiewe uitwerking op die tolkproduk gehad. Die meeste van haar aksies het

egter ten doel gehad om haar eie terminologieboekie uit te brei. Haar hulp was eerder daarin geleë dat sy die administratiewe take afgehandel het en in die feit dat haar teenwoordigheid Carine gerusgestel het. Uit die beskrywing van die proses in lesing B in paragraaf 6.3.3, is dit duidelik dat Heidi haar nie vinnig genoeg kon help nie en – wat selfs belangriker is – dat sy ook nie Carine se gebrekkige Engelse woordeskat van nietegniese terme en haar gebrek aan begrip van die onderliggende betekenis van die lesing kon oorbrug nie.

Volgens die data in die drie video-opnames en die veldwerk kom dit voor asof tolke se hulp aan mekaar tydens die tolkproses grootliks oorbeklemtoon word in die literatuur en in bestaande narratiewe. Tolke se hulp en pogings word dikwels nie goed deur die aktiewe tolk ontvang nie en is dikwels óf te laat óf onnodig óf oneffektief. Daar was trouens tekens dat pogings om te help die aktiewe tolk meer gesteur as gehelp het. In enkele gevalle is tolke se hulp egter wel effektief. Die hulp bestaan grootliks daaruit dat die passiewe tolk die administratiewe take afhandel en die passiewe tolke bloot deur haar teenwoordigheid emosioneel ondersteun. Volgens die tolke se liggaamstaal lyk dit op die oog af asof hulle saamdink en saamtolk, maar in werklikheid is elkeen op haar eie. Elke tolk funksioneer tydens die tolkproses asof in haar eie silo. Tydens waarneming in al drie lesings van die hoofkorpus en dikwels ook in die lesings van die aanvullende korpus het tolke die liggaamsposisie ingeneem soos in die skets in figuur 8.3 uitgebeeld word.



Figuur 8.3: Tolke se liggaamshouding tydens die tolkproses

In die praktyk het ek gevind dat die passiewe tolk ná die afhandeling van haar administratiewe take dikwels met onverwante aktiwiteite besig is en nie gefokus luister na die aktiewe tolk nie. Daar moet ook gesê word dat die navorsing 'n invloed gehad op die manier waarop tolke mekaar bygestaan het. Die passiewe tolk het geweet dat hulle verfilm word en het probeer om die aktiewe tolk te help. In hierdie opsig het ek as navorser, die navorsingstoerusting en die navorsingsproses as volskaalse akteurs in die tolkproses opgetree en hulle optrede teenoor mekaar bepaal.

8.6 Die tolkrooster

8.6.1 Inleiding

Tolke word daaglik volgens die tolkrooster (kortweg “die rooster”) vir tolking in lesings ingedeel. Die rooster en die werkswyse wat daarop gebaseer is, is in paragraaf 5.4.1 beskryf. 'n Fokus op die tolkrooster gee gehoor aan Latour (2005:222) se opdrag om die ondersoek te rig op die oorsprong van die aksie: Hoe word die akteurs in die netwerk gemobiliseer en waar kom die aksie in die netwerk vandaan? Latour (2005:85) se waarneming oor objekte en die relatiewe waarde daarvan in 'n ondersoek na sosiale faktore wat 'n rol binne prosesse teenoor menslike akteurs speel, is by

uitstek van die tolkrooster waar: “[its] action is much more varied, [its] influence more ubiquitous, [its] effect much more ambiguous, [its] presence much more distributed.” In die netwerk van ’n getolkte lesing tree die rooster as volskaalse akteur ooreenkomstig Callon (1991:141) se definisie van ’n akteur op omdat dit netwerke van mense en objekte “in sirkulasie plaas”. Uit die data blyk duidelik dat die rooster bepaal hoe tolke daagliks funksioneer, wanneer hulle tolk, waar hulle tolk, saam met wie hulle tolk en uiteindelik ook hóé hulle tolk, met ander woorde wat die aard is van die prosesse en die interaksies wat in die prosesse plaasvind. Die rooster figureer ook nie as ’n enkelvoudige nodus nie, maar dra daagliks en van oomblik tot oomblik binne ’n uitgebreide, netwerkagtige struktuur aksie aan die intermediators²³⁰ in die netwerk oor. Hierdie aksie veroorsaak dikwels ’n opeenvolging van aksies in die netwerk. Die effek daarvan is veelvoudig, telkens anders en dikwels onvoorspelbaar.

8.6.2 Die tolkrooster as akteur binne die akteurnetwerk

’n Veelvoud akteurs, menslik en niemenslik, werk daagliks in wisselwerking in die proses waardeur die rooster opgestel en as finale produk aan tolke uitgestuur word. Die tolkrooster as akteur verander van oomblik tot oomblik en het ’n onstabiele en vloeibare aard. Dit is ’n voorbeeld van ’n artefak waarvan Latour (2005:144) sê dat dit gekompliseerd, veelvoudig, kompleks en verstrengeld (“entangled”) is en waarbinne ’n veelvoud sosiale verhoudings “opgevou” is. Binne die netwerk van die rooster is daar akteurs soos die roosterportefeulje en die menslike akteurs wat die rooster daagliks opstel (“pak”). Daar is ook niemenslike akteurs wat ’n rol binne hierdie netwerke speel. Die 2016-Taalbeleid skryf voor watter modules vir tolking kwalifiseer.²³¹ Die hoeveelheid tolktoerusting wat beskikbaar is, bepaal hoeveel modules getolk kan word. Die beskikbaarheid van tolke op ’n bepaalde dag, tolke se taal- en tolkvoorkeure, dosente se voorkeure oor tolke en dosente se doseerstyle, die vakinhoude van modules, en die taal van aanbidding wat daarvoor gespesifiseer is²³², speel alles ’n rol. Ook die materiële werklikheid binne die studiekonteks, soos die

²³⁰ Omdat die fokus hier op die rooster as akteur val, figureer die aktante wie se optrede daardeur bepaal word in hierdie deel van die bespreking as blote intermediators. Sien die bespreking van intermediators in paragraaf 3.3.2.

²³¹ Paragraaf 7.1.4.3 bepaal dat intydse tolking vir alle eerstejaarsmodules en vir die tweede en daaropvolgende studiejare op versoek en op sekere voorwaardes beskikbaar gestel word.

²³² Soos genoem in paragraaf 5.4.1 word die taal van aanbidding in modules gespesifiseer in elke fakulteit se taalimplementeringsplan.

afstand tussen lokale, speel 'n rol. Binne die groter netwerk van die universiteit as instelling speel politieke en finansiële oorwegings 'n bepalende rol. Dit is hieruit duidelik dat 'n veelvoud van aktante wat binne komplekse netwerke sirkuleer, 'n bepalende rol speel in die prosesse wat met die rooster verband hou. Volgens Callon (1991:136-137) se uiteensetting figureer die rooster ook as 'n “tegnologiese artefak” waarin en waarop die daaglikse aktiwiteite van tolke en tolking geïnskribeer is.²³³ Hy beskryf dit as 'n aksieprogram wat netwerke van rolle koördineer²³⁴ en sê van 'n tegnologiese artefak: “Like texts they link entities together into networks”. Die rooster is dus volgens Callon (1991:141) se definisie 'n volwaardige akteur wat aktante (intermediators hier) met mekaar belyn en die verbintenisse tussen hulle bepaal. In die netwerk van opvoedkundige tolking beskik die rooster oor agentskap en mag.

Die rooster is informasiedig. Die tolkrooster van 19 tot 23 September 2016 bevat 1760 blokke of inskrywings, in 11 kolomme en 160 rye in 9 verskillende kleure. Dit is die verantwoordelikheid van elke tolk om die rooster deeglik te bestudeer wanneer sy dit per e-pos ontvang. In die volgende paragraaf word die tolkrooster as bron van diverse en soms onverwagte en selfs onbeplande aksie beskryf.

8.6.3 Die rooster se rol as oorsprong van aksie

Op grond van elke tolk se roosterindeling moet sy vir die volgende dag voorberei, haar toerusting pak, en haar werksdag beplan. Die rooster speel 'n bepalende rol in tolke se voorbereidingsproses. Eerstens bepaal dit wanneer sy met voorbereiding kan begin. Ten tyde van die verfilming van lesing A en B het tolke die rooster meestal ná werksure ontvang. Marí bevestig dat die rooster voor die verfilming van lesing A die vorige dag tussen vyf- en sesuur gestuur is. Sy is tevrede as die rooster teen sesuur in haar inmandjie is. “Dit was nie 'n laatnag-rooster of 'n middel-van-die-nag-rooster nie. Ons het die rooster al laataand eers gekry.” Sy verduidelik in haar onderhoud dat tolke in die eerste en tweede week van 'n kwartaal “as dinge nog 'n bietjie dol is” die rooster al so laat soos negeuur en tienuur gekry het. Vir haar is dit laat as sy die rooster ná agtuur in die aand ontvang. Dit het vir haar implikasies, omdat sy noukeurig voorberei en soms baie tyd daaraan bestee. Wanneer sy die rooster kry, moet sy dit

²³³ Die tolkrooster is ook vanweë die tekstuele aard daarvan 'n voorbeeld van 'n inskripsie in ANT. Sien 'n bespreking hiervan in paragraaf 3.3.2.

²³⁴ Callon formuleer hierdie konsep in Engels as “a program of action co-ordinating a network of roles”.

bestudeer, haar dosentvorm na aanleiding daarvan invul en ook die hoeveelheid toerusting wat sy moet inpak, daarop aanteken. Carine bevestig dat dit vir haar ook belangrik is om die rooster betyds te ontvang. Nadat sy die rooster kry, neem dit haar gemiddeld 'n uur om haar woordelyste deur te gaan vir die modules wat sy die volgende dag tolk.

Die rooster as akteur tree dikwels in wisselwerking met tegnologie op. Party van die tolke het aanvanklik gesukkel om die rooster in hulle e-posse in Microsoft Outlook oop te maak. Almal het nie die e-posdiens gebruik nie. Wanneer tolke relatief laat agterkom dat hulle nog nie hulle rooster ontvang het nie, veroorsaak dit vir sommige tolke spanning. Hulle is bang dat daar 'n fout is met hulle e-posse of dat hulle dit net nie kan "sien" as gevolg van hulle eie gebrekkige tegnologiese vaardighede nie. In sulke gevalle raak tolke toenemend gespanne en onseker: "Is dit nog nie gestuur nie? Is dit my tegnologie wat nie werk nie? Is dit net ek?" Sonja sê hieroor: "Ek het verskriklik gesukkel met tegnologie in die begin. Dit was 'n nagmerrie. As ek 'n Gmail-rekening skep, dan kry ek weer nie die rooster nie. Ek kon vir lank nie my rooster oopmaak nie vir een of ander vreemde rede. Dan neem ek foto's, stuur dit vir my koördineerder en sê ek kan dit nie oopkry nie."

Wat die ruimtelike realiteit van die universiteit betref, plaas die rooster tolke soms in moeilike situasies. Wanneer tolke ingedeel word, word die afstand tussen lesinglokale in ag geneem. Dit gebeur egter nie altyd nie. Carine sê die volgende hieroor: "Daar is tolke wat van die kampus af moet hardloop Ingenieurs²³⁵ toe. Dit het al heel partykeer met my gebeur. Ek het altyd op 'n Woensdag negeuur in Ingenieurs getolk en dan tienuur tolk ek in Visuele Kunste²³⁶ wat langs die Neelsie sit. Dan moet jy maar hardloop en hoop jy kom betyds aan. En dan dra jy nog jou toltas en jou handsak of wat ook al. En dan moet jy oor die straat hardloop ... wel, jy moet twee strate basies kruis."

Hoewel die rooster uiters informasiedig is, is dit die verantwoordelikheid van elke tolk om dit deeglik te bestudeer en betyds by klasse op te daag waar hulle ingedeel is. Tolke kan foute maak indien hulle nie sorgvuldig genoeg na die rooster kyk nie. Tolke sukkel dikwels met die leesbaarheid van die rooster en maak as gevolg daarvan foute.

²³⁵ Sy verwys hier na die gebou van die Fakulteit Ingenieurswese.

²³⁶ Hier verwys Carine na die Visuele Kunste-gebou.

Een van die probleme is dat wanneer die sigblad oopgemaak word, die rooster dikwels só vertoon dat die heel boonste reël versteek is.²³⁷ As gevolg hiervan het tolke soms nie besef dat hulle vir die agtuurperiode ingedeel is nie. Daar is dikwels foute op die rooster.²³⁸ Soms word 'n tolk twee keer in een tydgleuf ingedeel. Soms word 'n module verkeerdelik in die rooster geplaas. Soms word die dosent verkeerd in die rooster aangedui. Marí sê: “Die gebruikersgetalle is meestal algeheel verkeerd.” As gevolg hiervan plaas die rooster as akteur tolke soms in 'n moeilike posisie, ook ten opsigte van hulle kliënte. Tolke kom by klasse aan en die dosent sê voor die studente dat hy nie tolking wil hê nie of 'n dosent stop 'n tolk in die gange en vra waar sy tolke is. Tydens veldwerk was daar dikwels gevalle waar die rooster verkeerd was. Wanneer tolke foute in die rooster opmerk, is dit hulle verantwoordelikheid om dit onverwyld aan hulle koördineerder en die roosterspan te kommunikeer.

Tolke lees nie altyd die rooster noukeurig nie en maak foute. In L3 sê die tolk: “Ek kom soms by die klas aan en daar is niemand nie. Ek het moontlik verkeerd op die rooster gekyk. Mens kan maklik verkeerd kyk. So jy is altyd so bietjie senuagtig dat jy verkeerd gekyk het. Jy moet mooi kyk wat in al die kolomme staan.” Margot onthou 'n geval waar sy haar naam in die rooster misgelees het: “Aan die begin het ek na al twee kolomme gekyk, en toe na 'n paar weke, toe kyk ek net na die een, want ek sien toe die ander een verander nie. En ek onthou ek het die oggend dokter toe gegaan, en hier kom 'n WhatsApp deur van 'n tolk wat sê ‘Sal jy asseblief toerusting vat?’ En ek stuur vir haar terug: ‘Ek tolk nie vandag tienuur nie.’ En sy stuur vir my terug: ‘Jy tolk vandag tienuur.’ En ek kyk in die tweede kolom en daar is my naam! Ek sal nooit daai gevoel vergeet nie.”

Teen 2019 is die rooster vir sommige tolke steeds 'n bron van spanning en onsekerheid. Watter modules moet hulle die volgende dag tolk? Wie is saam met hulle ingedeel? Tolke se indeling volgens die rooster is nie stabiel nie. Hulle ervaar dikwels dat hulle spesifieke vaardighede en sterkpunte nie in ag geneem word nie. Uit die data

²³⁷ In 'n gesprek met een van die lede van die roosterportefeulje laat in 2018 blyk dit dat hulle bewus is van die feit dat hierdie aspek 'n probleem vir tolke geskep het. Dit is intussen bygelê deur breë swart lyne tussen die verskillende dae in die rooster te plaas. Dit het die leesbaarheid van die rooster verbeter.

²³⁸ Dit was die geval tydens die periode van data-insameling. Sedertdien het die roosterklerke hulle werkwysie verfyn en daar is minder foute in die rooster. Die aansienlike afname in tolkmodules sedert die inwerkingtreding van die 2016-Taalbeleid het 'n bepalende rol hier gespeel.

het dit voorgekom asof die roosterindeling 'n hoogs kontensieuse probleem in die tolkspan is en dat daar nie eenstemmigheid onder tolke daarvoor bestaan nie.

8.6.4 Om te spesialiseer of nie

Sedert die vestiging van die tolkdienst aan die US was daar nie 'n definitiewe beleid dat tolke in sekere omgewings spesialiseer nie. Tolke het soms die geleentheid om sekere voorkeure aan hulle lynhoof te kommunikeer, maar dit word nie konsekwent in die proses van die roosterindeling in ag geneem nie. Dit is ook nie die beleid dat tolke konsekwent in modules ingedeel word nie. Sommige tolke het wel stabiele roosters, maar hulle word nie vir al die lesings van 'n module ingedeel nie.

Tolke is dikwels gefrustreerd omdat hulle nie konsekwent in modules ingedeel word nie. Sonja merk oor die tolkindeling in module A op: "Dit is frustrerend dat tolke inkonsekwent gerooster word in hierdie module. Die koördineerder het ons 'rondgechop'. Dan haal sy 'n tolk uit, dan sit sy 'n ander een in, dan haal sy hom weer uit en sit 'n ander tolk daar en so gaan dit aan. Gesprekke oor die rooster en versoeke vir 'n meer konsekwente tolkrooster is nie produktief nie. Sy sê bloot dat die rooster dit nie toelaat nie. Dit was eers nadat die dosent daarop aangedring het dat ek weer konsekwent daar gerooster is." Die dosent bevestig dit. "Ek het daarvoor gepraat. Ek het gevra hoekom daar nie konsekwentheid met tolke in die fakulteit is nie."

Tolke word nie geleidelik aan vakgebiede blootgestel nie al het hulle geen agtergrondkennis van die vak nie en ten spyte van die oogmerke met skadutolking (sien voetnoot 123). Marí se opmerking dien hier as illustrasie: "Ek het nooit die vak geskadutolk voordat ek as tolk daar gerooster is nie. Ek weet nie hoekom ek as tolk vir die vak gerooster is nie. Ek het geen agtergrond in logistiek nie." In module B merk Heidi op: "Ek was voorheen toevallig net vir een periode in hierdie module gerooster." Sy bevestig die feit dat sy inkonsekwent in vakke gerooster word. Carine is redelik stabiel as tolk in module B ingedeel. Sy tolk egter nie al die lesings in die module wat in 'n week plaasvind nie, maar wel twee uit die drie. Vivienne tolk ook nie dikwels in module C nie. Op die dag van die verfilming van die lesing is sy vir die vierde keer as tolk in die module ingedeel. Later in haar onderhoud vertel sy dat sy dit sedertdien nog nie weer getolk het nie. Sy sê: "Ek verlang na 'n tyd toe ek geweet het wat ek tolk. Die

rooster is nie stabiel nie. Op die huidige stadium verander dit heeltyd en jy weet nie vooraf wat jy tolk nie.”

Margot bevestig hierdie feit deur die volgende opmerking. “Die rooster speel ‘ping pong’ met tolke. Dit is ‘haphazard’ en iets waaroor tolke voortdurend kla.” Oor module C sê sy die volgende met betrekking tot die roosterindeling: “Aan die begin het ek en Anne-Marie²³⁹ gedink dis ons module, want ons het ten minste twee maal ’n week daar getolk. En toe skielik toe’s ons af en net weg, nie naby die vak meer nie. Ons weet nie hoekom nie. Ek het nie die vrymoedigheid om iets te sê vir die roosterspan nie. Ons tolk *all over the place*.” Sy bevestig die belangrikheid daarvan dat tolke modules konsekwent moet tolk. “As jy nou hier tolk en oor ’n week is jy weggevat, dan verloor jy daai hele vakwêreld.”

Ook dosente ervaar dit as positief wanneer die rooster stabiel is. In module A sê die dosent die volgende oor die feit dat Sonja gereeld sy vak tolk: “Ek beskou dit as ’n positiewe ervaring en ek verkies dat dieselfde tolk deurgaans vir my tolk. Daar is sonder enige twyfel ’n geweldige voordeel daaraan om ’n konsekwente tolk te hê. Jy verstaan mekaar beter, jy weet dat jou tolk die materiaal verstaan. Ek weet byvoorbeeld watter gesprekke ek al met Sonja gehad het. Ek weet watter kwessies ons al uitgepluis het. Dit maak dit net verskriklik makliker om klas te gee as jy die sekerheid het ... jy weet wat met jou materiaal gebeur.” Die dosent in module C het agtergekom dat verskillende tolke sy module tolk. Hy sê die volgende hieroor: “Ja wel, ek was verbaas daaroor. Ek was verbaas. Ek het gedag dit sou elke keer dieselfde persoon wees. Gewoon nie omdat een sleg en een goed was nie, maar gewoon net omdat ek het gedink, jy weet, as jy nou in die vakgebied begin inkom, dan hou jy nou maar by jou lees, dan raak dit vir jou al hoe makliker. Maar blykbaar werk dit nie so nie.” Die feit dat die tolkindeling vir sy module nie konsekwent is nie en die feit dat tolke wat sy vak tolk nie oor vakkennis beskik nie, is die redes vir sy wantroue in die effektiwiteit en die volhoubaarheid van tolking.

Wanneer tolke stabiel in vakke ingedeel word, kan hulle die dosente leer ken en ’n werkverhouding met hulle opbou. Kompleksiteite in die lesing kan verminder word en die tolke kan beheer kry oor uitdagende situasies. In L53 verduidelik die tolk dat haar

²³⁹ Hierdie naam is ook, soos in die geval van die tolke in die hoofkorpus, ’n pseudoniem.

probleme met tegnologie in die lesing bygelê kon word juis omdat sy konsekwent daar tolk. Sy kon die probleme met die dosent bespreek, en hulle kon praktiese planne maak en saam oplossings vind.

Tolke kan ook 'n band met die vak en met die konteks ontwikkel. Teen die einde van die tweede kwartaal in 2019 praat ek met 'n tolk wat 'n module konsekwent vir een gebruiker tolk. Sy sê die volgende: “Dis só anders nou as toe ek die eerste keer hier begin tolk het. Ek ken nou die vak. Ek het 'n band met die gebruiker. As die dosent iets sê dan sal ek byvoeg (oor die mikrofoon): ‘Onthou dit is die drie goed wat hy nounet genoem het’. Sulke goed.”

As 'n tolk nie konsekwent in 'n module tolk nie, het dit 'n negatiewe effek op haar voorbereiding en die wyse waarop sy terminologie in 'n vakrigting kan opbou. Margot sê hieroor: “Jy begin hier en daar ‘scraps’ bymekaarmaak, maar jy weet nooit wanneer land jy weer by die vak nie. Dit raak 'n onbegonne taak. Gewoonlik as ek sien, okay, hierdie vak tolk ek nou gereeld, dan sorg ek nou dat ek my ‘admin’ uitsorteer en dat ek 'n woordelys het en daai klas van goed. Maar dit het deur die loop van die jaar al hoe minder gebeur, so ‘hence’ die verval.”

'n Positiewe korrelasie tussen effektiewe voorbereiding en stabiele roosterindeling was in die data waarneembaar. Vicki het lank gelede in module C getolk. Sy sê die volgende: “Ek het nie geweet of die notas wat ek ontvang het, nog relevant was en waar die dosent in die lesing was nie.” Hoe tolke binne hierdie wisselwerking optree, verskil van tolk tot tolk. Daar is tolke wat ten spyte van onstabiele roosters steeds hulle bes doen om vir 'n lesing voor te berei. Die geleentheid daarvoor is egter beperk en dikwels onseker. In L58 sê die tolk die volgende hieroor: “Dis blote ‘luck’ en toeval dat ek af is voordat ek [die lesing] tolk. So ek kon nog elke keer voorberei.” Die gehalte van die voorbereiding word egter dikwels as gevolg hiervan benadeel.

Uit die data het dit duidelik geword dat die tolkrooster verder ook 'n direkte invloed het op die manier waarop tolke in pare saamtolk. As tolke gereeld saamtolk, werk hulle geleidelik 'n werkswyse uit wat vir elkeen van hulle aanvaarbaar is. Indien hulle dikwels tussen modules en tolkmaats wissel, kan dit nie effektief gebeur nie. Margot se vertelling in paragraaf 8.5.8 is tekenend hiervan. Ook die geleentheid vir en die

mate waartoe refleksie as 'n beheermeganisme ná die lesing effektief kan plaasvind, word in gevalle waar tolke konsekwent saamtolk, verhoog.

Binne die netwerk van tolking moet akteurs gunstig belyn wees sodat tolke optimaal tydens prosesse kan funksioneer en 'n kwaliteitprodukt kan lewer. Die rooster speel hier 'n wesenlik belangrike rol. Die rooster as mediator moet nie alleen die intermediators optimaal posisioneer nie, maar ook instrumenteel wees tot die stabiliteit van hierdie posisionering.

8.6.5 'n Gekontesteerde en emosiebelaaide onderwerp

Tolke se uitgesproke versugting na stabiele roosters en 'n permanente of ten minste konsekwente indeling by vakke het as deurlopende tema uit die data na vore gekom. Volgens die tolkbestuur en die lede van die roosterportefeulje is dit wel 'n doelwit, maar vanweë al die veranderlikes nie in alle gevalle moontlik nie. Die uitgangspunt is dat 'n stabiele rooster 'n voorreg en nie 'n reg is nie. In L53 praat die tolk oor die rooster en sê die volgende: "Dit is baie kompleks. Jy los die een probleem op en die ander duik op. Jy moet maar vrede maak met die kleinste probleem."

Onder tolke in die tolkspan is die tolkrooster dikwels 'n gekontesteerde en emosiebelaaide onderwerp. Vir sommige tolke verteenwoordig dit lae kontrole en lae mag. Hulle voel nie bemagtig om roosterverwante probleme te hanteer en op te los nie. In die proses voel tolke dikwels dat hulle nie die geleentheid kry om insette te lewer nie en gedwing word om hulle te onderwerp aan 'n situasie waar hulle nie toegerus voel om die beste belange van hulle kliënte (dosente en studente) te dien nie. Hulle sien die rooster as 'n meganisme wat die lede van die roosterportefeulje met 'n hoë mate van beheer en mag bekleed en is nie van mening dat die besluite wat hulle neem altyd in die beste belang van tolking is nie. In hierdie opsig tree die rooster as volkskaalse akteur en as mediator op, terwyl tolke meestal nooit meer as blote intermediators is nie. Tolke is dikwels verstom oor hul plasing op die rooster, maar magteloos om dit konstruktief te verander. Klagtes en gesprekke daarvoor lei nie noodwendig tot positiewe verandering nie. Met die uitsondering van enkele gevalle tree dosente hier ook as intermediators op. Hoewel hulle gereelde tolke sou verkies, raak hulle nie betrokke by die roosterindeling en die funksionering binne die tolkdienst

wat met die plasing van tolke in modules verbandhou nie. Baie min dosente dring op spesifieke tolke aan of dat tolke konsekwent in hulle lesings ingedeel word.²⁴⁰

Nie alle tolke huldig die siening wat in die vorige paragraaf beskryf is nie. Tydens die veldwerk was daar tolke wat aangedui het dat hulle dit as 'n uitdaging beskou om in “nuwe” modules ingedeel te word en dat hulle daarvan hou om 'n verskeidenheid modules te tolk. Dit het ook geblyk dat enkele tolke wel die mag het om insette te lewer in die roosterindeling en probleme wat hulle daarmee ervaar, kan oplos. Teen die einde van die eerste semester in 2019 ervaar tolke wel dat hulle meer stabiel in tolkomgewings ingedeel word. Vanweë die drastiese afname in die aantal modules waar getolk moet word, kan dit nou meer geredelik gebeur. Die realiteit is egter steeds dat tolke van tyd tot tyd in modules moet tolk waar hulle nog nie vantevore getolk het nie en dat hulle in kontekste moet tolk waar hulle oor geen vakspesifieke kennis of ervaring beskik nie. 'n Tolk som die situasie as volg op: “We are a generalist team with specialization here and there.” Daar is steeds nie 'n spesialisasiebeleid of amptelike inisiatiewe vanuit bestuursweë sigbaar wat die waarde daarvan as uitgangspunt erken en probeer implementeer nie.

Die rooster het vir tolke ook 'n simboliese waarde en is 'n weerspieëling van wat in die breë netwerke binne die instelling van die universiteit afspeel. Teen 2015 was die groot aantal modules en hoë gebruikersgetalle in die tolkrooster die simbool van die groei en die sukses van tolkings as kommunikasiemodus binne die universiteit. Die vermindering in die aantal getolkte modules en die lae gebruikersgetalle wat sedertdien deur die rooster gereflekteer word, verteenwoordig 'n kleiner voetspoor vir tolkings en 'n groeiende onsekerheid onder tolke oor die volhoubaarheid van hulle werk.

8.7 Slotopmerkings en oorgang na die volgende hoofstuk

Die tolkrooster as akteur het meer invloed in die netwerk van opvoedkundige tolkings as enige ander niemenslike akteur. Die meeste van die aksie, die meeste van die krisis, die meeste botsings, maar ook die grootste deel van die sukses en

²⁴⁰ Daar is enkele uitsonderings. Die Fakulteit Regsgeleerdheid dring daarop aan dat tolke oor regs kwalifikasies moet beskik om in regsmodules te tolk.

selfverwesenliking by tolke kan binne die netwerke van opvoedkundige tolking teruggespoor word na die tolkrooster. Dit is ook bepalend vir die rol wat 'n opvoedkundige tolk binne die konteks van die huidige studie kan uitleef en in werklikheid uitleef.

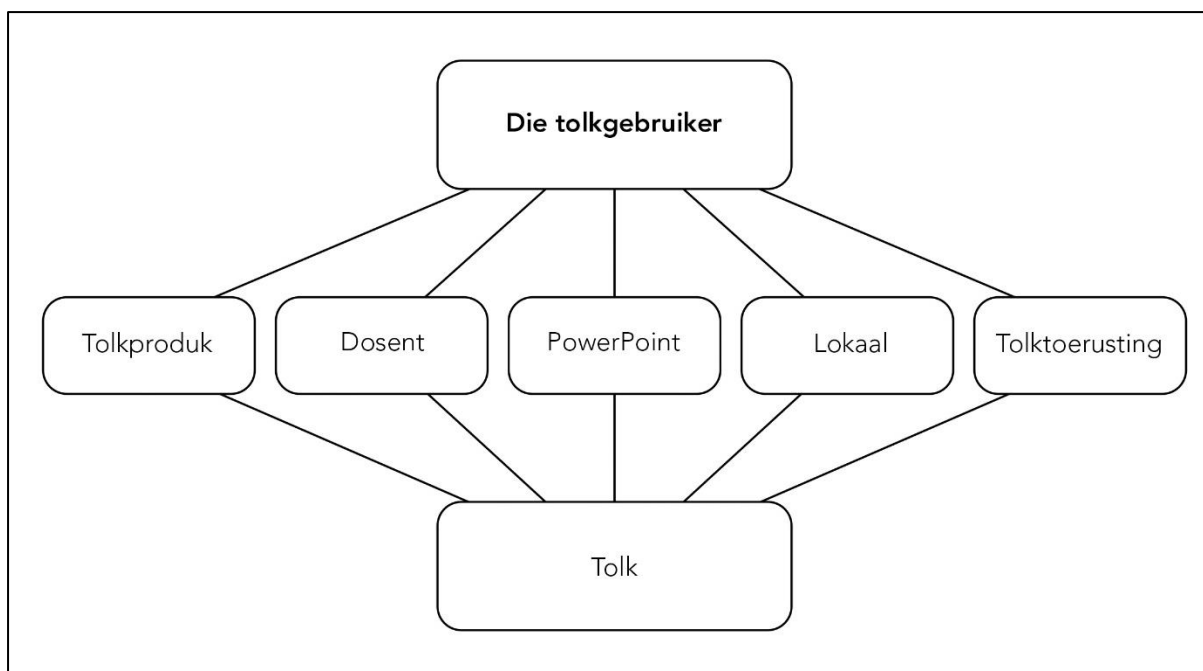
In die volgende hoofstuk word die tolkgebruikers en die rol wat hulle in die proses van 'n getolkte lesing in wisselwerking met die ander akteurs/aktante speel, beskryf.

Hoofstuk 9

Die tolkgebruikers as akteurs in die akteurnetwerk

9.1 Inleiding

Volgens die teatermetafoor tree al die akteurs in wisselwerking met en teenoor mekaar op in die “drama” van ’n getolkte universiteitslesing. Die rol van die studente wat die tolking gebruik (die tolkgebruikers of gebruikers) is wesenlik belangrik in hierdie opsig. Dit is eers wanneer hulle na die tolking luister dat die tolkgemedieerde lesing ’n optrede word. Sonder die tolkgebruikers is daar geen tolkproses en geen “tolkoptrede” nie. In hierdie hoofstuk word die gebruiker as akteurnetwerk eerstens beskryf, waarna die direkte wisselwerking of verhoudings tussen tolke en gebruikers, soos dit in die data waargeneem is, aan die beurt kom. Daarna volg die wisselwerking tussen tolke en gebruikers na aanleiding van gebruikers se ervaring van die verkillende tolkstyle en die gehalte van die tolking. Die rol van die dosent in die mediëring van hierdie wisselwerking sowel as die rol van die lokaal, die PowerPoint-aanbieding en die tolktoerusting volg daarop. Die beskrywing in hierdie hoofstuk is gebaseer op my waarnemings tydens die verfilming van die lesings in die hoof- en die aanvullende korpus asook op gebruikers se vertellings en opmerkings soos hulle dit tydens veldwerk en in onderhoud aan my meegedeel het. Die beskrywing in hierdie hoofstuk word gedoen na aanleiding van die uiteensetting in figuur 9.1.



Figuur 9.1: Die tolkgebruiker: vernaamste wisselwerkings en struktuur van die hoofstuk

9.2 Die tolkgebruikers as akteurs

Die gebruikers in die hoofkorpus word in paragrawe 5.2.1.3, 5.2.2.3 en 5.2.3.3 beskryf. Dit blyk duidelik uit hierdie beskrywing dat daar baie variasie onder gebruikers bestaan, veral wat hulle taalvaardighede en hulle motivering vir die gebruik van tolking betref. Indien die data uit die aanvullende korpus hierby ingesluit word, word die variasie aansienlik groter. Omdat gebruikers in wese uit netwerke bestaan, word hulle optrede ook bepaal deur akteurs en aktante wat verder in die netwerke lê en nie noodwendig binne die konteks van die lesing waarneembaar is nie. Die ooglopende wisselwerking hier is die wisselwerking tussen die gebruiker en taal. Elke gebruiker staan in 'n sekere verhouding tot taal en openbaar unieke taalvaardighede wat akademiese en gesprekstaal betref. Hierdie wisselwerking is egter nie enkelvoudig nie en word gekompliseer deur die rol wat ander aktante in wisselwerking hiermee speel. 'n Voorbeeld hiervan is die vakgebied van 'n gebruiker. Elke gebruiker se unieke akademiese konteks vereis 'n spesifieke taalvaardigheid en 'n kennis van die vaktaal daarvan as voorvereiste vir sukses. Dit is binne hierdie wisselwerking waar die motivering ontstaan om tolking in 'n lesing te gebruik. Uit die data was dit opvallend dat die tolkgebruikers se akademiese taalvaardigheid in die taal van die lesing

aansienlik laer was as hulle taalvaardigheid in die doeltaal. In die aanvullende korpus was daar gebruikers wat weinig tot geen begrip van die taal van die lesing het nie. Oor die algemeen sukkel gebruikers met die akademiese register in die brontaal, met betrekking tot praat sowel as skryf. As gevolg hiervan ervaar hulle probleme in klas om inligting en konsepte te verstaan. Hoewel die taalvaardigheidsvlakke onder gebruikers aansienlik verskil, sou hulle almal verkies om in die doeltaal te studeer.

In die akteur-netwerk van elke gebruiker bestaan daar 'n komplekse kombinasie faktore wat uniek is aan hom of haar. Gebruikers verskil van fakulteit tot fakulteit en van jaargroep tot jaargroep. Die manier waarop die gebruikers leer en die erns waarmee hulle die leerproses bejeën, verskil ook. Al hierdie verskille lei uiteindelik daartoe dat die wisselwerking tussen tolke en gebruikers van situasie tot situasie verskil. Uiteindelik word gebruikers se ervaring van tolking en die waarde wat hulle daaruit kry, binne hierdie komplekse netwerke bepaal. Voordat die mediëring van hierdie wisselwerking aandag kry, word die direkte wisselwerking tussen tolke en gebruikers soos dit uit die data na vore gekom het, eers beskryf.

9.3 Die direkte wisselwerking tussen tolke en tolkgebruikers in lesings

9.3.1 Lesing A

Marí se verhouding met haar gebruikers strek nie verder as 'n vriendelike glimlag en groet as sy die tolktoerusting aan hulle oorhandig nie. Wanneer gebruiker P oor sy verhouding met haar uitgevra word, bevestig hy dit: "Ek ken haar nie rêrig nie, maar ek sien haar elke keer. Sy is vriendelik. Sy groet altyd." Ander tolke verkies 'n oper en nader verhouding met hulle gebruikers, soos in die geval van Sonja en gebruiker P. As hy oor haar uitgevra word, sê hy die volgende: "Sy is goed. Ons groet mekaar altyd en vra bietjie uit." Sonja bevestig dit: "Ek het 'n baie goeie verhouding met my gebruikers, dink ek. Ek stel belang, ek vra hulle uit. Ek noem hulle op hulle vanne." Gebruiker P is nie vooraf ingelig oor opvoedkundige tolking en hoe dit werk nie. "Die eerste keer toe ek daar aankom, toe vra die tolk vir my wie is ek en waar kom ek vandaan en toe gee ek my studentekaart in ruil vir die dingetjie." Sonja onthou dit: "Hy

het daar voor my kom staan en gesê: ‘Tannie moet my help, ek hoor te veel Engels.’” Tog dink sy dat hy Engels wel verstaan. Sy hou daarvan om geselsies met haar gebruikers aan te knoop en om terminologiese aspekte uit die lesing met hulle te bespreek. “Ek sal byvoorbeeld ’n term soos ‘picking’ vir my gebruikers verduidelik. So bou ek ’n verhouding met hulle. Ek wil hê dat hulle verstaan.” Gebruiker P bevestig hierdie interaksies. “Baie keer as die tolke ’n fout maak, sal ek self die woord ook gaan opsoek op Google Translate en dit vir hulle gaan sê na die lesing.”

9.3.2 Lesing B

In lesing B groet die tolke beleefd wanneer die gebruikers hulle ontvangers kom haal. As ek Carine oor haar verhouding met hulle uitvra, sê sy: “Ek sal met my gebruikers praat, ek het die vrymoedigheid.” Uit my waarnemings is dit nie diepgaande gesprekke nie, maar meer oppervlakkig, byvoorbeeld: “Good luck with the exams.” Sy weet wat hulle vanne is, maar sy weet nie wat hulle van tolking dink, hoe hulle dit ervaar en hoekom hulle dit gebruik nie. Tydens die lesing merk ek op dat Carine af en toe skrams na die gebruikers kyk, veral as een ’n vraag vra. Verder is daar geen ooglopende interaksie tussen hulle sigbaar nie.

9.3.3 Lesing C

Met die uitruiling van die tolktoerusting en die studentekaarte voor lesing C groet die tolke gebruiker L vriendelik. Op geen stadium tydens die verfilming van die lesing of daarna kon ek enige verdere kommunikasie tussen die tolke en enige van die twee gebruikers waarneem nie. As gebruiker S oor haar verhouding met die tolke uitgevra word, sê sy die volgende: “Ek dink die verhouding met die tolke strek half verder as net klasinteraksies. As ons hulle byvoorbeeld in die gange raakloop, sal ons hallo sê en hoe gaan dit en bietjie van ’n geselsie aanknoop en so aan. Maar ja, ek dink nou nie dis boesemvriende nie, maar dit is definitief meer as net klasverband.”

Gebruiker L sal soms ’n term met die tolke bepreek of vir hulle sê as hy onseker is oor een van hulle vertaalkeuses. “Maar verder as dit het ons nog nie eintlik vir hulle gesê hoekom ons die tolking gebruik nie.” Margot bevestig dit deur die volgende opmerking oor gebruiker S te maak: “Sy weet ons baie min van. Ons weet nie of sy ’n vriendin is van gebruiker L nie. Ons het baie lank nie eers geweet sy gebruik tolking nie, want

hulle neem gewoonlik net een ontvanger en geen oorfone nie. Ons het vir 'n lang tyd nie eers geweet hulle is twee nie.” As Vivienne oor gebruiker L uitgevra word, sê sy: “Hy is slimmerig ... ingelig. Ek hoop hy gebruik tolking sodat hy die korrekte Afrikaanse terme kan kry.”

9.3.4 Beskrywing

In al drie lesings van die hoofkorpus was daar 'n basiese vlak van interaksie tussen die tolke en hulle gebruikers sigbaar. Dit geld ook die aanvullende korpus. Dit was deurgaans vir my as navorser duidelik dat tolke die waarde en belang van goeie verhoudings met gebruikers insien. Tog was dit ewe duidelik dat tolke geen werklike kennis van hulle gebruikers het nie. Hulle weet nie werklik wat hulle behoeftes of hulle akademiese of taalvaardighede is nie. Hulle weet nie hoekom tolkegebruikers op 'n gegewe dag tolking gebruik of hoekom hulle dit nie gebruik nie. Hulle moet telkens hulle eie afleidings oor hulle gebruikers maak. In onderhoude met die navorser kan tolke nie werklik vrae oor hulle gebruikers beantwoord nie. Hulle sê telkens: “Ek dink...” of “Ek sou raai...” In module C raai die tolke byvoorbeeld oor hulle gebruikers se motiewe vir tolking. Margot sê hieroor: “Uit die intellektuele argumente wat hy (gebruiker L) met die dosent het, vermoed ons dat hy 'n sterk student is. Dis hoekom hy die vrymoedigheid het om die tolking te gebruik. Hy gee nie om wat sy medestudente van hom dink nie. Hy en gebruiker S wil nog net wys daar is 'n vraag na Afrikaans, maar beide van hulle verstaan Engels.” Hulle vermoedens is egter onbevestig en nie op enige werklike inligting gegrond nie. Uit gebruiker S (lesing C) se opmerking oor haar verhouding met die tolke is die oppervlakkige aard van hulle verhouding duidelik.

Tydens veldwerk is hierdie gewaarwording telkens bevestig. In die meeste kontekste bestaan daar geen waarneembare verhouding tussen tolke en gebruikers nie. Nadat sowat 15 minute van lesing L51 verloop het, kom gee die gebruiker sy defektiewe ontvanger aan die tolke terug en neem 'n nuwe een. Dit neem hom 'n verdere paar minute om sy oorfone aan sy ontvanger te koppel, sy ontvanger se kanaal in te stel en sy oorfone weer in te sit. Die tolke egter op die oog af ongehinderd voort, kyk nie vir die gebruiker nie en bespreek ook nie ná die lesing die probleem met hom nie. Tolke word op hulle beurt nie altyd deur gebruikers óf niegebruikers geakkommodeer nie. In L22 het die tolke die studente reeds herhaaldelik versoek om vir hulle plek in

die middel van die blok sitplekke oop te los. As hulle aan die kante sit, sukkel hulle om vroe van studente te hoor. Wanneer hulle by die lokaal aankom, vind hulle egter telkens dat studente (waaronder gebruikers) weer in die middel plaasgeneem het en hulle moet aan die kant van die lokaal sit. Wanneer hulle sukkel om vroe te hoor, kyk die gebruikers hulle net aan. Die interaksie tussen tolke en gebruikers is selde gerig op aspekte wat die tolkproses sal vergemaklik en die effektiwiteit daarvan kan verhoog. In L50 is die gebruikers baie positief oor hulle goeie verhouding met die tolke. Hulle verduidelik dat hulle met die tolke ooreengekom het om aanhalings deur die dosent in die doeltaal te skadutolk. Tydens die lesing doen die tolke dit nie konsekwent nie. As ek die tolke na die lesing hieroor uitvra, is hulle verbaas. Hulle is skynbaar onbewus van so 'n reëling.

Die geleentheid vir interaksie voor en ná die lesing is beperk en gesprekke het meestal te doen met sake wat met terminologie verband hou. Die mate en die aard van die interaksie word egter bepaal deur die spesifieke tolke en die spesifieke gebruiker en hulle onderskeie kennis oor terminologie en die gebruik van taal in die vakgebied. In die data het ek nie sulke gesprekke waargeneem nie. Tolke het in enkele gevalle vertel dat dit wel gebeur.

Uit die data blyk dit dat die wisselwerking tussen tolke en gebruikers in die lesing medieer word deur die tolke se stem, haar kommunikasiestyl en haar tolkstyl. Slaag die tolke daarin om natuurlik te kommunikeer en kan sy humor suksesvol in haar produkte verreken? Praat sy met 'n aangename stemtoon en ritme? Spreek sy haar woorde duidelik uit? Tolk sy terme korrek of laat sy inligting uit? Hierdie faktore bepaal hoe die gebruiker die tolking ervaar en tot watter mate hy of sy die tolking vertrou. Dit kan ook 'n verdere invloed in die netwerk uitoefen, byvoorbeeld wanneer die gebruikers ander, bykomende aktante moet inspan om gapings in die teks "in te vul". In die beskrywing wat volg, word gebruikers se ervaring van die tolking beskryf soos hulle dit aan my in hulle onderhoud en tydens veldwerk meegedeel het.

9.4 Tolkgebruikers se ervaring tydens lesings

9.4.1 Inleiding

In tolkteoretiese bronne verwys “tolkstyl” na paralinguistiese aspekte van die tolk se verbale uitset soos toon, ritme, intonasie en stemkwaliteit. Bühler (1986) sien styl as ’n parameter van kwaliteit en spesifiek die toepaslikheid daarvan in die konteks waar die tolking plaasvind. Hale (2015b:339) beskou styl as soortgelyk aan register. Volgens haar verwys hierdie aspekte van die getolkte uiting nie na die inhoud nie, maar hóé die tolk die inhoud aanbied. Dit het ’n invloed op hoe die tolke deur gebruikers van die tolking verstaan word en die mate waartoe hulle die tolk en tolking as geloofwaardig sien. Collados Aís en García Becerra (2015:338) wys in dié verband op die toenemende belang van die sosiale dimensie van kwaliteit, en sê dat dit ’n dinamiese konsep is wat in wisselwerking met ander rolspelers in die kommunikasie van konteks tot konteks verskil. In die volgende paragrawe word gebruikers se sieninge van hierdie aspekte van die tolking beskryf, asook die faktore wat in die verskillende kontekste ’n invloed daarop het.

9.4.2 Die tolkgebruikers se ervaring van tolkstyle

Uit die data blyk dat tolkgebruikers bewus is van die styl van die tolk wat op ’n gegewe oomblik tolk en hoe belangrik dit vir hulle is. Oor die algemeen hou gebruikers daarvan dat tolke natuurlik kommunikeer, dat tolke met hulle práát. Vir gebruiker P maak dit die inligting meer verstaanbaar. Nie alle tolke doen dit nie. Tolke druk hulle nie altyd goed uit nie. Somtyds tolk hulle onderbroke of hulle sinskonstruksie is foutief in die doeltaal. In sulke gevalle is dit nie altyd duidelik wat hulle probeer sê nie en is dit moeilik om hulle te verstaan. Gebruiker P hou daarvan as ’n tolk vloeiend tolk en nie direk en woord vir woord vertaal nie. “Ek hou daarvan as die tolk léwe in die storie sit en nie sonder enige emosie tolk nie.” Tolke sukkel dikwels met die tolking van grappe en humor. Gebruiker S kla dat party tolke ’n grap sal “omskryf”, maar nie die humor in hulle toon verreken nie. “Jy moet in iemand se stem kan hoor dit was snaaks gewees.” Sy hou daarvan as sy kan hoor dat die tolk iets ook snaaks vind. In lesing C is dit ook hierdie aspek wat die tolking van grappe vir haar laat werk. Sy kan oor die mikrofoon hoor as die tolk “glimlag”. Gebruiker L stem hiermee saam. Soms kan hy hoor dat die

tolk in die mikrofoon lag. Hy hou daarvan. Dit maak die lesing vir hom lewendiger en meer genotvol.

Gebruikers hou nie daarvan as tolke monotoon tolk nie. In lesing A sê gebruiker P: “Sommige tolke tolk in ’n hoogs eentonige toon, byna soos vertaalmasjiene: hak-hak-hak. Dis amper asof hulle stemme jou wieg of aan die slaap sus.” Nievebruiker H bevestig dit: “When it’s just like plain, flat, monotone then I just ... it’s super boring. I often take my earphones off just because I need to wake up.” In lesing B haal gebruiker O ook soms sy oorfone af “just to wake up”. Hy het ’n probleem om te konsentreer en tolking vererger dit omdat dit soms so eentonig is.

Daar was nie een gebruiker in die data wat gekla het dat tolke te hard praat nie. Die niegebruiker wat in lesing A ’n paar stoele van die tolke af gesit het, kon die tolke nie hoor tydens die tolkproses nie en is glad nie deur hulle gesteur nie. Van die gebruikers het wel gekla dat tolke soms te sag tolk. Gebruikers gee ook nie om as tolke met ’n sterk aksent praat nie.

Gebruikers is bewus daarvan dat tolke verskillende tolkstyle het. Hulle leer mettertyd die verskillende tolke se tolkstyle ken en hou meer van sekere as van ander. In lesing A was Sonja se produk meer vloeiend as Marí s’n. Sy tolk baie met haar hande en sy spreek woorde duidelik uit. Twee van die gebruikers het aangedui dat hulle haar beter verstaan. Marí het ’n bietjie “langdradig” en stadig getolk. Hulle het ervaar dat sy soms agter geraak het en ook soms in ’n fluisterstem getolk het. Van haar woorde het sy nie behoorlik uitgespreek nie. In lesing C het Vivienne volgens gebruiker S ’n bietjie makliker as Margot by die dosent se praatspoed bygebly. Margot het volgens die gebruikers in lesing C plek-plek ’n té lang volgfstand gehandhaaf. Gebruikers ervaar dit negatief as twee tolke in ’n lesing se style merkbaar verskil. In so ’n geval sou hulle verkies dat een tolk die hele lesing tolk. Gebruiker P ervaar dat sy proses van begripvorming onderbreek word wanneer die tolke ruil. Hy moet dan eers weer aan die tweede tolk gewoond raak.

As gebruikers gevra word oor die gehalte en akkuraatheid van tolking, is hulle meestal tevrede. Dit pla hulle as tolke te direk vertaal of volgens die woordorde van die brontaal tolk. Dit is soms leersaam om nuwe, onbekende Afrikaanse terme te hoor of te hoor as tolke Afrikaanse terme korrek in ’n sin gebruik. Tog verkies gebruikers dat tolke in

'n gepaste register tolk. Tolke gebruik soms 'n té hoë register of woorde in Afrikaans waaraan gebruikers nie gewoond is nie. Dan is hulle vertaling nog meer onverstaanbaar as die brontaal. In sulke gevalle sal gebruikers dan liever probeer om na die brontaal te luister; hulle vind dit dan dikwels meer verstaanbaar.

Sommige tolke het die gewoonte om elke woord wat die dosent uiter te tolk, selfs sy herhalings en spraakgewoontes. Die dosent in lesing A gebruik dikwels die frase: "It's as simple as that". Gebruikers voel dat tolke dit nie elke keer hoef te tolk nie. Gebruikers lag soms onder mekaar as tolke dit wel doen. Gebruiker O sê hieroor: "It is as if they get lost in it." Hy weet nie of tolke dit na 'n ruk onbewus begin doen nie. Wanneer dit gebeur, klink dit vir hom asof tolke deurmekaar raak en byna nie meer weet wat hulle doen nie, "amper soos 'n kortsluiting".

Tydens veldwerk het ek gereeld my waarnemings oor die toon van die tolking neergeskryf. My waarnemings bevestig die gebruikers se opmerkings hierbo. Hoewel sommige tolke selfversekerd en in 'n lewendige toon tolk, was daar in baie gevalle 'n opmerklieke verskil tussen die toon van die dosent en dié van die tolk. Uit die prosodiese elemente van tolke se lewerings is dit baie maal duidelik dat hulle sukkel; hulle denkprosesse word amper "hoorbaar". Tolke het dikwels 'n verveelde of belangelose klank in hulle stemme. In my veldaantekeninge maak ek dikwels melding van 'n singerige of onnatuurlike toon, van 'n fluisterklank in die tolk se stem, van 'n opwaartse infleksie aan die einde van 'n uiting en van 'n tentatiewe napraat van die dosent se uitinge. Vanweë die spoed en die druk van die proses handhaaf tolke dikwels 'n meganistiese styl en 'n baie vinnige praatspoed. Wanneer tolke twyfel oor vertalings, handhaaf hulle weer dikwels 'n te lang volgfstand. Gebruikers maak 'n paar maal daarvan melding. In L26 kla die gebruikers dat tolke dikwels te sag tolk. Dit was 'n klagte wat meermale in die data onder gebruikers na vore gekom het.

9.4.3 Die tolkgebruikers se ervaring van die gehalte van die tolkprodukt

Gebruikers ervaar soms dat tolke inligting uitlaat of net bloot stilbly. In baie gevalle is dit nie vir hulle 'n probleem nie, veral as eiename of iets wat hulle nie werklik as belangrik beskou nie, uitgelaat word. Gebruiker Q in lesing B differensieer tussen inhoudelike foute en verkeerde uitsprake of taalfoute. Laasgenoemde stel hy self in sy

kop reg. Wanneer tolke foute maak, weet gebruikers soms wat hulle moes gesê het. 'n Voorbeeld hiervan het in lesing C voorgekom waar die tolk die woord “openbaar” in plaas van “publiek” gebruik het. Die gebruikers het verstaan wat daarmee bedoel is. Gebruiker L besef egter dat daar baie foute is wat hulle nie hoor of waarvan hulle nie bewus is nie. “Mens tel die goed nie so maklik op nie.”

In sekere lesings ervaar gebruikers dat die tolking swak is. Gebruiker L sê hieroor: “Ek onthou spesifiek 'n lesing waar die tolke baie swak vertaal het. Ons het toe sommer die oorfone afgehaal, want hulle't sommer van die woorde direk vertaal in 'n manier hoe dit nie sin maak nie.” Tolke se tolkgehalte wissel. Gebruiker L ervaar dat daar sekere tolke is wat 'n hoë standaard handhaaf. “As 'n reël is daar meer goeie tolke as minder goeie tolke. Die minder goeie tolke sal ook nie glad nie kan tolk nie. Hulle sal byvoorbeeld net hier en daar 'n paar goed laat verbygglip of as 'n dosent byvoorbeeld 'n storie van homself vertel, dan kan die tolk nie die storie oordra nie.” “Somtyds as ek in 'n klas inkom en die tolk sien, dan is dit soos, o oukei, dis weer hierdie tolk en ek's bly dat dit sy is, of, o nee, nie hierdie tolk nie!” Gebruiker L meen dat alles vertaal moet word, ook wanneer die dosent uit 'n ander teks aanhaal. Tolke vertaal dit dikwels nie. As tolke so iets uitlaat, voel hy dat 'n groot deel van die werk vir hom potensieel verlore is.

Gebruiker Q in lesing B is baie geïrriteerd as tolke in die middel van 'n dosent se verduideliking net stilbly of nie kan tolk nie en oor die mikrofoon iets sê soos: “Jammer hieroor” of daarvoor verskoning maak. Dit beteken dat daar potensieel dele van die werk is wat hy nie gehoor het nie. Dit het 'n baie negatiewe effek op hom. “It actually caused me to not want to go to class. I did not feel like I had to go to class because I wasn't getting anything out of the lecture. I was struggling to understand what was happening with the translation services so then I decided well I can learn at home rather and learn from the textbook, learn from the notes.” Tog is hy meestal geneig daartoe om die tolke te vertrou. “They have the experience and they know what they are doing.”

In lesing A voel gebruiker P dat hy tog soms inligting verloor en benadeel word in teenstelling met die Engelse studente wat die lesing in hulle eerste taal hoor. Gebruikers ervaar dat tolke nie altyd die volle tegniese betekenis van terme verstaan nie. Gebruiker Q in lesing B noem die term “oorvonk” as voorbeeld. Die term

“oorvonk(ing)” is ’n algemene term in energiestelsels en hoogspanning en verwys na die geval waar ’n elektriese vonk ’n gaping in die stroom oorbrug. Die Engelse vertaalekwivalent van die term is “flash over”. Die tolk het ’n paar maal tydens die lesing “overflash” gesê in plaas van “flash over”. Alhoewel gebruiker Q dit ’n paar keer gehoor het, pla dit hom nie vreeslik nie. Gebruiker O sê egter die volgende hieroor: “That’s completely wrong. That’s actually bad. In that content flash over is referring to the thing ... it’s like the whole point of the work. This section is ‘flash overs’. It is obviously a human error, but I feel that because this whole work is based on flash overs, you should know the term by now.” As hy gevra word of hy betekenis verloor het, antwoord hy as volg: “No, I didn’t lose the meaning of the work because I still know what she was talking about.”

Nog ’n voorbeeld hiervan is wanneer die tolk die dosent se stelling: “Hulle kon nie daardie lyne terugsit nie” vertaal met “They couldn’t replace those lines”. Die dosent verwys na die elektriese hoogspanningslyn en die feit dat die kragtoevoer op die lyn nie herstel kon word nie. Binne hierdie konteks is die woord “terugsit” ’n voorbeeld van ’n term wat in die genre van die vakgebied ’n spesifieke tegniese betekenis het. Gebruiker Q sê oor die tolk se vertaling: “That is totally wrong.” Tog pla dit hom nie te veel nie, want hy luister ook na die dosent en hy kan volg wat die dosent sê. Hy verstaan die stelling in konteks en verloor nie werklik inligting nie.

Soms vertaal die tolke woorde heeltemal verkeerd en dan verloor die gebruiker wel belangrike inligting. Hy noem die voorbeeld van die terme “inductance” en “impedance” en dat tolke soms nie die verskil tussen die twee ken nie en die terme omruil.²⁴¹ “Soms weerspreek die dosent hom en dan tolk die tolk die dosent se weerspreking direk oor en dan pla dit jou en jy dink: ‘Ons praat nie hiervan nie, ons praat hier van iets heeltemal anders.’ Dikwels kom jy nie agter as die tolke foute maak nie. Sommige foute is nie so ernstig nie, maar in sekere gevalle verloor jy die punt wat die dosent wil maak.” Tabel 9.1 is ’n voorbeeld hiervan:

²⁴¹ Die twee terme is vakterme in Elektriese Energiestelsels en verskyn op die terminologielys van Energiestelsels. Die vertaling vir “inductance” is “induktansie” en vir “impedance” is dit “impedansie”.

Tabel 9.1: Transkripsie 28

[[00:24:06.2]] Goed (.), as ons <u>klaar</u> is (.), wat dink u gaan <u>gebeur</u> as die stroom wil omdraai (.) deur die gaping?	[[00:24:08.2]] When we're <u>done</u> (.), <what do you think (.) will happen if you want to (.) change the current (.) through that gap?>
--	--

As gebruiker O na die bron- en doelteks in tabel 9.1 kyk, meen hy dat hy in hierdie geval beslis inligting verloor het. "It's completely a loss in meaning. The whole, the whole point of the circuit is that it's meant to change, it changes the current from the spark, in the spark gap. You don't choose for it to do that." Oor die algemeen is die kwaliteit van die tolking volgens hom egter redelik goed. "I feel like most of the information comes across that you're supposed to get out of a lecture."

Oor die weglating van reël 2 in tabel 6.18 sê gebruiker O die volgende: "That's quite serious. Because you need a time reference to work on and nanoseconds ... it's not picoseconds, it's not microseconds, it's nanoseconds. This is an important difference for an engineer."

Tabel 9.2: Transkripsie 29

[[00:31:53.9]] So daardie een <vonk vanself>, want die deurbreekspanning het nou te hoog geraak.	[[00:31:55.4]] So that will, will spark (.) by itself because the (.) voltage started.
---	---

Die tolk het hier in haar produk nie gespesifiseer dat die spanning "deurbreekspanning" was nie. Gebruiker Q was nie tydens die lesing van hierdie fout bewus nie. Hy meen dat hy in hierdie geval wel inligting verloor het en benadeel is. "See, now that's something there that I actually didn't pick up on. I did not know about that. I didn't know that that was a breakthrough voltage. To me that was just the voltage has started. So I lost something in that. That's where I get slightly annoyed because I don't know then that's what he's talking about." Ook gebruiker O voel dat hy hier inligting verloor het. "This is a complete loss in information. Luckily once again in this case because I kind of knew the content of the work, I think at that point I didn't really, I still understood what he was saying. But in the case of most lectures where I don't know what's going on, that would have confused me pretty badly."

Die niegebruiker in lesing A voel dat tolke se gebrek aan vakkennis met laer gehalte in verband gebring kan word. “It would be nice if interpreters could at least have some knowledge to just interpret better.” Sy meen dat tolke met hulle gebruikers moet praat oor terminologie en gereelde terugvoer daaroor by hulle moet kry. “I think that will shed some light for the interpreter ’cause maybe she doesn’t even know that she used a word in the wrong context.”

Gebruiker O sien gebrekkige kennis van die konteks ook as ’n faktor wat tot ’n swakker tolkprodukt aanleiding kan gee. Volgens hom is die probleem dikwels dat tolke bloot vir lesings voorberei, maar nie kennis van die konteks van die vakgebied het nie. Hulle verstaan byvoorbeeld nie ingenieurshumor en dit wat ingenieurstudente beleef nie. “They don’t understand the struggle of like first year maths and you know, that sort of stuff.” Vir hom gaan die genot van die lesing as gevolg hiervan tot ’n mate in getolkte klasse verlore. “Interpretation makes the lecture a lot duller. You feel you miss out on the jokes and the little comments that lighten up the lecture.” Hy sê ook: “You feel you don’t enjoy your lectures so much and when you are not enjoying your lectures, you don’t wanna go.”

In die beskrywing van die proses in hoofstuk 6 was daar voorbeelde van hoe tolke soms die bronteks verander of teks in hulle produk byvoeg²⁴² (sien tabel 6.1 en 6.2 in hoofstuk 6). ’n Verdere voorbeeld uit dieselfde lesing verskyn in tabel 9.3 hieronder. Die tolk het hier die sinsdele “jy plaas hom” en “dis ’n siklus” bygevoeg.²⁴³

Tabel 9.3: Transkripsie 30

[[00:11:46.1]] It’s when you <u>place</u> the order (.) until you receive the order.	[[00:11:46.9]] Jy plaas hom (.), jy plaas die bestelling en dan ontvang jy die bestelling. (.) [[mondklanke]] Dis ’n siklus.
---	---

Gebruiker P meen dat die tolk dit juis op hierdie manier vir hom makliker maak om die dosent te verstaan. “Dit help my as die tolke so tolk. Dan is dit nie so direk nie. Die tolk maak dit makliker vir my.” Hy gee toe dat tolke soms as gevolg hiervan agter raak. Gebruiker L hou daarvan as die tolk die dosent se weergawe opruim. As hulle só tolk,

²⁴² Hierdie gevalle is ’n voorbeeld van wat in tolking as “non-renditions” bekend staan.

²⁴³ Die tolk het hier waarskynlik die frase “dis ’n siklus” bygevoeg, omdat sy “it’s when you” en “until” uitgelaat het en die onderliggende idee in haar produk wou verreken.

gee hulle meer gesag aan die dosent se stem. Nie alle gebruikers stem hiermee saam nie. Gebruiker S is nie baie positief oor tolke se manier om die dosent se boodskap aan te pas nie. Sy “neem dit met ’n knippie sout.” “Want ek weet dit is wat hulle verstaan en nie wat die dosent noodwendig sê nie.” Sy beskou dit as minder belangrik as wat die dosent sê. Sy verkies dat tolke net vertaal wat die dosent sê sonder om hulle eie inligting by te voeg. As tolke werklik die vakke ken, kan dié strategie die teks toegankliker maak en voordeel vir die gebruikers inhou.

Gebruikers maak daarop staat dat die tolk die vermoë het om ’n fyn onderskeid tussen terme te tref en verskille tussen terme verstaan. ’n Voorbeeld hiervan is die twee terme “valsifieerbaar” en “vervalsbaar”. In lesing C het die twee gebruikers tydens die lesing besef dat die tolk dit verkeerd tolk. Wanneer hulle hulle aantekeninge na ’n lesing saamstel, kom hulle soms agter dat die tolke nie die nodige kennis van die vak het nie en nie hierdie tipe onderskeide kan tref nie. In hierdie opsig voel hulle dat hulle ’n agterstand het teenoor die ander studente wat nie van tolking gebruik maak nie, omdat die dosent die tegnies korrekte terme gebruik. Gebruiker S sê hieroor: “Laasjaar het ons agtergekom die tolk verstaan nie eintlik wat in die werk aangaan nie. Dan luister ons eerder na die dosent.” Gebruiker L sê die volgende hieroor: “Die manier hoe hulle tolk, is nie vir my professioneel nie. Dit voel vir my soos iemand wat ... soos ’n leek wat tolk, as ek dit so kan stel. Soos dis nie iemand wat opgelei is om hierdie terme te tolk nie, dis net iemand wat tweetalig is en dan sê wat dit in die ander taal is sonder om regtig ’n begrip te hê vir wat die regte terminologie is om te gebruik.” Wanneer ek vra of dit vir hom ’n verskil sou maak indien sy tolk die vakgebied en die vaktaal verstaan het, antwoord hy as volg: “As ek geweet het die tolk is toegerus met al die terminologie en het ’n goeie begrip van die vakgebied, sou ek nie staatgemaak het op die dosent in die klas nie. Ek sou bloot net op die tolking gesteun het ... van die tolkdien gebruik gemaak het. Dan sou ek suiwer in Afrikaans geleer het, as ek geweet het die tolk is goed genoeg en ek het vertrou in die tolk gehad.”

Uit die data van die aanvullende korpus het dit voorgekom asof gebruikers dikwels ’n blinde vertrou het dat die tolke korrek tolk. In L29 sê ’n gebruiker dat hy glo dat hy nie teenoor niegebruikers benadeel word nie. “I’ve got nothing that I can compare it to. I don’t know what it feels like to understand the lecturer.” Die gebruikers in L26 is oor die algemeen tevrede met die tolking. Daar is egter gevalle waar die tolking nie

goed is nie: “It’s hit one miss one.” In L50 was twee van die gebruikers baie positief oor die tolking en oor die gehalte daarvan. Hulle ken die een tolk en het ’n goeie verhouding met haar. Sy gesels dikwels met hulle. As gevolg daarvan voel hulle nie uitgesluit van die kommunikasie nie. Hulle is bewus van foute in die tolking, maar beskou dit nie as ernstig nie. Dit het in hierdie konteks en in enkele ander voorgekom asof gebruikers se vertroue in tolkgehalte verhoog word deur goeie verhoudings met tolke. Volgens my algemene waarneming in lesings van die aanvullende korpus en die enkele gesprekke met gebruikers tydens veldwerk was gebruikers tevrede met die kwaliteit van die tolking. Dit was egter ook my waarneming dat hulle opmerkings hieroor nie altyd met die werklike kwaliteit van die tolking in die lesing gestrook het nie en dat hulle nie krities wou oorkom nie. Gebruikers se oorkoepelende klagte is dat hulle weens die tolking van die dosent afgesny is. Die wyse waarop die dosent die wisselwerking tussen tolke en hulle gebruikers medieer, word vervolgens beskryf.

9.5 Die mediëring van die wisselwerking tussen tolke en tolkgebruikers deur die dosent

Die dosent word deur die studente as die kundige in die lesing gesien. Dit geld ook vir die tolkgebruikers. Hulle het meer vertroue in die dosent as in die tolke en glo dat hy terme tegnies korrek sal gebruik en inhoud akkuraat sal oordra. Binne die wisselwerking tussen die dosent as kundige, die gebruiker en ’n tolk wat ooglopend nie oor vakkennis beskik nie, kom verskeie negatiewe gevolge na vore. Eerstens lei dit tot lae vertroue in tolking. In lesing C sê gebruiker S: “Dit is soms vir my meer voordelig om na die dosent sêlf te luister. Die dosent is die kundige.” Uit die data was daar telkens voorbeelde van gebruikers wat in sulke gevalle hulle oorfone uithaal of hulle fokus van die tolk na die dosent verskuif en probeer om uit sy teks betekenis af te lei ten spyte van hul gebrekkige vaardighede in die taal van die lesing. Omdat die dosent as akteur-netwerk in ’n spesifieke verhouding tot sy vakgebied en tot die vaktaal van sy dissipline staan, is hy bekend met die taal en terminologie van sy vak. Die dosente se stelwyse getuig dikwels van gemaklikheid in die konteks. Studente hou hiervan en verkies daarom eerder die manier waarop die dosent homself in Engels uitdruk teenoor die tolk se stelwyse. Die tolk se stelwyse openbaar dikwels ’n diskonneksie met die konteks van die vakgebied.

Die teenoorgestelde fenomeen is ook in die data waargeneem. Gebruikers ervaar en besef dat gebreke in dosente se stelwyse en aanbieding dikwels vir probleme in die tolking verantwoordelik is. In lesing A merk gebruiker V op dat die dosent se doseerstyl tolking vir haar kompleks maak. Hy dwaal voortdurend in die lesing van die teoretiese inhoud af. Sy sinne is soms deurmekaar en dit is onduidelik hoe die idees met mekaar verband hou. Die tolk moet dan sy teks tolk sonder om werklik te verstaan wat hy bedoel. Dikwels tolk die tolk net “agter hom aan”. Gebruiker V ervaar dat die tolke dan nie reg tolk en die inhoud reg kan oordra nie. As dit gebeur, verloor sy die “draad van die storie”. Gebruiker L ervaar ook dat daar ’n merkbare verband tussen die gehalte van die lesing en die gehalte van die tolking is. Soms praat ’n dosent baie vinnig. Die tolke los dan soms dele uit “amper as ’n strategie om by te hou”. Hy sê hieroor: “Ek dink as die dosent gemaklik is en nie foute maak in hulle taalgebruik nie, dan sal die tolke ook makliker kan vertaal.” Uit die veldwerk was daar ook bewyse daarvan dat ’n dosent se doseerstyl dit vir studente en tolke moeilik kan maak om die lesing te volg. In L21 het die gebruikers al vir die dosent gevra om stadiger te praat en duidelik op die bord te wys wat hy bedoel, en byvoorbeeld te sê: “Jy skuif die pyltjie van A na B” en nie bloot te sê en vinnig te wys “van hier na daar” nie. Die tolk in L21 sê hieroor: “Jy kyk nog daar en dan is hy al by die volgende ding. Ek is net so deurmekaar soos die gebruikers.”

Die persoonlikheid van die dosent speel ook ’n rol in die wisselwerking tussen gebruikers en tolke. Dosent B het byvoorbeeld ’n spesifieke geaardheid en ’n fyn humorsin. Gebruiker Q wil graag in die lesing direkte toegang daartoe hê. Die tolk se rol binne hierdie wisselwerking werk egter juis om die lesing se genotsaspek te verminder. “You don’t get the full force of the class. Jokes for example. I definitely do miss out on some of the jokes because the lecturer will be explaining something and then he will tell a joke and the whole class will laugh and while the class is busy laughing, the interpreter’s busy trying to tell the joke and you don’t hear it because the class is busy laughing and you just, you lose the joke completely. This actually put a bit of a detriment on my enjoyment of the subject.” Gebruiker Q in lesing B voel dat hy nie dieselfde uit ’n getolkte lesing kry as in ’n lesing waar hy direk na die dosent in Engels luister nie. Tydens die veldwerk het gebruikers dikwels gekla oor die feit dat hulle nie die dosent se grappe hoor nie. In L26 vertel twee van die gebruikers hoe sleg dit vir hulle is as hulle hoor hoe almal lag, maar die grap as gevolg van die tolking mis.

In L38 het die dosent 'n baie unieke humorsin wat in sy lesing vervleg is en baie moeilik is om in die tolkprodukt te verreken. Wanneer hy iets snaaks sê, is dit meestal die niegebruikers wat lag. Die gebruikers kyk bloot af na die dokumente voor hulle. Eenmaal in die lesing merk ek wel op dat 'n gebruiker die dosent snaaks vind en lag.

Ideaal gesproke moet die dosent, tolk en gebruiker naatloos binne 'n netwerk in wisselwerking funksioneer om die leeruitkomst in hulle leeromgewings te bereik. In die wisselwerking wat tydens werklike prosesse waargeneem is, het dosente se optrede soms onverwagse gevolge in die netwerk veroorsaak. In L38 vra die dosent vir die tolkgebruikers: "Verstaan julle dit? Laat ek dit in Engels (doeltaal) sê". Hierdie opmerkings deur die dosent het, hoewel waarskynlik onbedoeld, die tolke as 'n bedreiging vir kennisoordrag projekteer. In L40 sê die dosent voor die lesing: "Hoe lyk dit my dan hier is net Engelse studente vandag? Joehee! Yes, we are privileged ... all English team." Hy merk dan die tolke op en sê: "Oh, but the translators ... aaaagh!" In die wisselwerking tussen die tolk, die gebruikers en die dosent word die tolk hier as 'n onwelkome indringer in die kommunikasie behandel. Dit belemmer die vertrouensverhouding tussen tolke en tolkgebruikers.²⁴⁴

Dit was vir my as navorser opmerklik dat hierdie onvoorspelbare gevolge selde na die oppervlak kom, maar meestal bedek bly in die vlietende en bykans "ondeursigtige" proses van 'n getolkte lesing. 'n Rede hiervoor is dat die kompleksiteit van die wisselwerking tussen menslike akteurs vergroot word deur die rol wat die niemenslike akteurs in hierdie wisselwerking speel. In die volgende gedeelte word die fokus hierop geplaas, naamlik 1) op die lokaal, 2) op die PowerPoint-aanbieding, en 3) op die tolktoerusting.

²⁴⁴ Dosente maak dikwels opmerkings wat 'n negatiewe effek op tolking en die status van tolke het. Uit die manier waarop hulle dit doen, kom dit dikwels voor asof hulle nie bewus is van die rol wat hulle speel in die sukses al dan nie van die tolkproses nie. Hierdie aspek word verder in hoofstuk 10, waar die rol en posisie van die tolk bespreek word, uitgebou.

9.6 Die mediëring van die wisselwerking tussen tolke en tolkgebruikers deur niemenslike akteurs

9.6.1 Die lokaal

Uit die data het die rol van die lokaal, veral die fisiese uitleg en grootte daarvan, spesifiek tydens vraesessies na vore gekom. Hierdie faktore het bepaal hoe goed die tolke die studente se vrae kon hoor. Sommige lokale, soos lokaal A, is bekend vir swak akoestiek. Vir Marí skep dit probleme met vraesessies. “Ek fokus hard daarop om die vrae wat deur die studente in die klas gevra word, te hoor en te tolk, maar voel tog dat ek nie die presiese inhoud oordra nie.” In lokaal B, wat ’n kleiner lokaal is, het Carine nie gesukkel om die studente te hoor nie. Die rol wat die lokaal en die akoestiek speel, word ook bemiddel deur die tolk as akteur en die tolk se gehoor. Sekere tolke kan studente se vrae in die groot lokale suksesvol tolk, terwyl dit vir ander tolke problematies is, moontlik as gevolg van swakker gehoor.

Artefakte in die lesinglokaal het dikwels ’n direkte uitwerking op die tolkproses en op die tolkprodukt. ’n Voorbeeld hiervan is die rol wat die groen rolborde in lokaal B speel. (Sien ’n beskrywing daarvan en die gebruik daarvan deur die dosent in paragraaf 7.3.2). Die leerproses van gebruikers word dikwels kompleks as gevolg van die tolking. ’n Inherente eienskap van die simultane modus waarin tolking in die studiekonteks plaasvind, is dat tolke se uitinge temporeel van die dosent se uitinge verskil en ná die dosent se uitinge volg. In tolkstudie word die term “volgafstand” hier gebruik. Tolke se volgafstand wissel en dit kan enkele sekondes tot ’n paar sekondes beslaan.²⁴⁵ Vanweë tolke se volgafstand is die gebare van die dosent ten opsigte van ’n artefak soos die bord, dikwels nie met die tolke se uitinge gesinkroniseer nie. As gebruiker O in lesing B na die dosent se verduideliking aan die hand van sy sketse op die bord verwys, verduidelik hy wat hy ervaar as volg: “Cause you try to do like three different things now at once. You try to remember okay, so he’s gone from there to there and then you’re waiting for the translator to get to you. So then the translator will

²⁴⁵ Timarová (2015:418) verwys na navorsing deur Paneth (1957) en Barik (1973) wat getoon het dat tolke ’n gemiddelde volgafstand van tussen 2 en 4 sekondes handhaaf.

say okay, now go to the plus and minus. Then you must still understand what that means. While that's all happening, you're now still watching Prof going to the next point to know where that's happening. So you are doing this whole process in your mind of getting everything from there to there to there to there, trying to just put all that information together. So you do lose a lot of it. That's why I said you lose." In die proses van die tolkgemedieerde lesing en die wisselwerking tussen die dosent se uitinge, sy fisiese handbewegings, die grafiese voorstelling op die bord en die tolk se uitinge word die leerproses vir die gebruiker gekompliseer en gaan dele van die lesing verlore. 'n Verdere aspek binne die lokaal wat bepalend is vir die wisselwerking tussen tolke en gebruikers is hulle posisionering ten opsigte van mekaar.

9.6.1.1 *Sitplekreëlins en proksemiese elemente*

Binne die ruimte en uitleg van 'n lokaal moet tolke en gebruikers telkens besluit oor hulle posisionering in die lokaal. Tolke neem só plaas dat hulle 'n ononderbroke siglyn het met die dosent en 'n goeie uitsig het op die bord of op die skerm waarop die dosent inligting vertoon. Uit onderhoude met die gebruikers lyk dit asof dit vir die meeste van hulle belangrik is om só in die lokaal te sit dat hulle die tolke se gesigte kan sien. In lesing A het gebruiker V skuins agter die tolke gesit. Sy kon die een tolk se mondbewegings skuinsweg sien terwyl sy getolk het. Sy sou verkies om direk na die tolk se gesig te kyk en haar mondbewegings te volg. "Want dan gaan dit vir my voel asof die tolk vir my klasgee, half soos 'n tweede dosent." Die gebruikers het wisselende menings hieroor gehad. Gebruiker P dink nie dat dit noodwendig makliker sal wees as hy na die tolk kan kyk nie. Tydens 'n lesing kyk hy veral na die uitgedrukte PowerPoint-skyfies en na die dosent. Uit die video-opname word dit bevestig. Hy kyk op na die dosent en meestal na die dokumentasie voor hom op die bank. In lesing C kyk gebruiker S dikwels na die tolke om te fokus. Sy fokus op die tolke se monde. Dit trek haar aandag af as sy na die dosent kyk terwyl sy na die tolking luister. Sy dink dat dit voordelig vir haar sou wees as sy na die tolke se gesigte kon kyk. Vir gebruiker O sal dit ook lekker wees om na die tolk te kan kyk. Hy luister in sommige lesings net na die tolk. Dit gebeur spesifiek wanneer hy die tolk se mondbewegings kan sien. Hy is van mening dat dit hom help om beter te verstaan. Uit die videomateriaal is dit duidelik dat gebruiker Q soms na die tolk kyk. Meestal kyk hy egter nie na die dosent of na die tolk nie, maar luister net.

Tolke hou nie daarvan as hulle gebruikers of ander studente te ná aan hulle sit nie. Hulle is bang dat hulle te hard praat of fluister en dat dit die studente om hulle steur. In die data was daar baie min tekens daarvan dat tolke se hoorbaarheid vir enige van die dosente of studente steurend is. In lesing C het die twee gebruikers wel hieroor gepraat. Hulle verkies om nie reg agter die tolke te sit nie omdat hulle die tolke dan effens kan hoor. Gebruiker P sê hieroor: “Partykeer was ek al in ’n lesing en het dit my opgeval dat as jy nie ’n oorfoon op het nie of as dit stil is en die tolk sê iets, dan kan jy hoor hulle praat.” Hy het dit effens steurend gevind.

Uit die tolke se liggaamshouding was dit opvallend dat hulle na die studente wil kyk wanneer hulle vrae vra.²⁴⁶ In lesing A het Sonja telkens skuins in haar stoel gedraai sodat sy na die student wat ’n vraag vra, kon kyk om sy of haar mondbewegings te sien. Soms was daar tekens daarvan dat tolke tydens die tolkproses in die rigting van hulle gebruikers draai sodat hulle gesigte deels vir hulle gebruikers sigbaar is. In lesing B het Carine in haar gewone posisie gesit, voor in die tweede ry teen die paadjie. Die gebruikers het aan die teenoorgestelde kant van die lokaal reg langs die paadjie gesit, omtrent drie rye van voor. Tydens die lesing het Carine half skuins in haar stoel gesit, effe gedraai in die rigting van haar gebruikers. Gebruiker O het ’n vraag gevra en Carine het skuins in sy rigting gedraai. Sy sê hieroor: “Dis beter om sy mond te sien, dan kan jy beter hoor. En dan gewoonlik wys hulle na iets op die bord en jy kan sien waarna hulle wys en jy kan beter oordra wat hulle vra.”

Carine kyk andersins nie na haar gebruikers wanneer sy tolk nie omdat dit in die praktyk onmoontlik is om dit te doen. Tog voel sy dat dit nie sin maak om nié na haar gebruikers te kyk nie. Sy voel dat die feit dat sy met haar rug na hulle sit, hulle uitgesluit laat voel. Sy sê hieroor: “Hulle sit en staar na ’n ander punt behalwe die dosent, want hulle sê hulle kan nie na die dosent kyk en hy sê nie wat hulle hoor in hulle oor nie. So hulle kyk heeltemal na ’n ander punt toe en dan lyk hulle so uitgesluit van die klas of ek kry hulle jammer, want hulle sit en staar net voor hulle op die bank; hulle sit net en staar sodat hulle kan luister wat ek sê.” Hierdie waarneming word bevestig uit gebruiker Q se opmerking asook die beskrywing hierbo. Uit die videomateriaal kon ek sien dat gebruiker O se blik tydens die lesing tussen die dosent en die tolk wissel. Meestal kyk hy nie na een van die twee nie. As ek hom hieroor uitvra, blyk dit dat hy

²⁴⁶ Sien figuur 8.3 vir ’n illustrasie van die posisie wat ’n tolk tipies inneem om haar gebruikers te sien.

tydens 'n lesing onseker is waar om te kyk. Die sitplekreëlins van tolke is vir hom onbevredigend. Hy het al gedink aan 'n beter posisie vir die tolk, maar hy kan dit nie uitwerk nie, want die tolk moet na die dosent ook kyk. As die tolk byvoorbeeld heeltemal teen die kant sit sodat sy die dosent sowel as die gebruikers kan sien, moet die gebruikers weer die hele tyd heen en weer kyk en sal hulle nie na alles wat die dosent op die bord doen, kan kyk nie. As hy gevra word oor die mees voordelige siglyne vir die gebruiker, is hy skepties: "So you have to choose to either watch the lecturer and see what he is doing on the board and the pictures he is drawing or choose to watch the interpreter and see how she's talking and then actually understand more. I don't actually see anything that can be done."

Die posisies wat die tolke en gebruikers meestal onvermydelik in die lesinglokale moet inneem, is dus nie ideaal nie. Daar is ook ander akteurs/aktante in die lokale wat die tolksituasie beïnvloed. Die PowerPoint-aanbiedings het byvoorbeeld ook as volskaalse akteurs in die wisselwerking tussen gebruikers en tolke opgetree. Die invloed daarvan was onvoorspelbaar en dit het verskil na gelang van die manier waarop dit met ander aktante in die netwerk geassosieer was.

9.6.2 Die PowerPoint-aanbieding

Wat die tolkgebruikers betref, figureer die PowerPoint-skyfies meestal as uitgedrukte bladsye waarop hulle die inhoud van die lesing volg. Sommige studente maak die PowerPoint-aanbieding elektronies op hulle tablette of slimfone oop en volg daarop. In lesing A het die gebruikers hulle uitgedrukte stel Afrikaanse skyfies saam met hulle klas toe gebring en voor hulle oop gehad. Tydens die lesing vul hulle dit aan en skryf inligting daarop in. Uit die videomateriaal kon ek bevestig dat die gebruikers telkens afkyk na die bladsye voor hulle en die lesing daarop volg. Ideaal gesproke moet tolke se uitinge met die teks op die skyfies ooreenstem. Wanneer die tolke verkeerd tolk of inligting uitlaat, tree die PowerPoint-aanbieding anders op as wat hulle verwag het. Gebruiker P het al dikwels ervaar dat gapings in die tolking ingevul word deur dit wat hy voor hom op die uitgedrukte PowerPoint sien. Dit, tesame met die tolking, help hom om die idees in die lesing te snap. Hy sê hieroor: "As die tolke iets verkeerd tolk, is dit nie so 'n groot ding nie. Solank sy net die belangrike dele sê. Mens leer tog maar uit die skyfies."

Soms tree die PowerPoint-skyfies effektief in wisselwerking met die ander aktante in die lesing op. Gebruiker S in lesing C sê hieroor: “Ek hou daarvan as die tolke vooraf die Afrikaanse skyfies in die hande kry. As die dosent die Engelse skyfies net so aflees, dan lees hulle dit vir ons in Afrikaans direk van die skyfies af.” Omdat die gebruikers eers ná die lesing toegang tot die skyfies kry, help hierdie proses hulle baie. Soms tree die PowerPoint-skyfies egter nie as hulpmiddel nie, maar as hindernis in die lesing op. Dit word veroorsaak deur die sintaktiese verskille tussen Engels en Afrikaans. Die gebruiker raak deurmekaar as sy die Afrikaanse skyfies probeer volg terwyl sy die dosent se stem hoor en terselfdertyd na die tolking probeer luister. Sy moet in der waarheid tussen drie tekste probeer sin maak.

Gebruiker L in lesing C kla daaroor dat sommige dosente nie die skyfies vertaal nie. In een van sy vakke meen die dosent dat dit die skyfies te lank maak. Die dosent se argument maak nie vir hom sin nie. In lesings waar die skyfies vertaal is, maak dit sy leerproses makliker.

In die aanvullende korpus was daar ook tekens dat gebruikers se leerproses deur die PowerPoint gekompliseer word. Dit gebeur veral as die skyfies in die brontaal is. In L35 sê die gebruiker die volgende: “I struggle to coordinate the whole process. The slides are in Afrikaans so I have to listen to the interpreter, try to translate the slides and everything is going very fast.” In L9 is daar nie ’n logiese opeenvolging van idees in die skyfies nie en die dosent volg boonop nie die skyfies in sy lesing nie. Dit bemoeilik die gebruiker se leerproses. In die wisselwerking tussen tolke en gebruikers kan die PowerPoint-skyfies die proses dus óf vergemaklik óf nog meer kompliseer.

Wanneer die gebruiker ’n ontvanger neem, sy of haar oorfone in die ontvanger plaas, en die oorfoon opsit, word hy of sy ’n gebruiker van die tolkdienst. As die tolkmikrofoon lewendig word, word ’n kommunikasiekanaal tussen tolke en gebruikers gevestig. Eers dan kan die tolkproses begin. Hoewel die tolktoerusting die wisselwerking tussen tolke en hulle gebruikers tydens die lesing moontlik maak, is dit dikwels ook die oorsaak van komplikasies in die tolkproses. Die volgende paragrawe fokus op die toerusting as aktante, naamlik die tolkmikrofoon en die oorfone. Aspekte wat die tolkproses bemoeilik en met die tolktoerusting verbandhou, maak deel van die beskrywing uit.

9.6.3 Die tolktoerusting

9.6.3.1 Die tolkmikrofoon

In die proses van 'n getolkte lesing word die fisiese afstand tussen die tolk en gebruiker deur die tegnologiese funksionaliteit van die mikrofoon en die oorfone oorbrug. Die tolk hoef nie langs die gebruiker te sit en in sy/haar oor te fluistertolk nie. Die tegnologie binne die mikrofoon saai die tolk se stem helder na die gebruikers uit. Tolke kan “in” die mikrofoon praat en glad nie vir studente naby hulle hoorbaar wees nie, terwyl hul stemme helder en sonder enige stoornisse vir die gebruikers klink. Die mikrofoon het egter soms 'n negatiewe effek op die interaksie tussen tolke en gebruikers. Somtyds word die stem van die dosent of van studente wat naby die tolke sit ook op die mikrofoon opgevang en na die gebruikers uitgesaai. Hierdie fenomeen staan bekend as 'n kringfluit. Gebruiker V kla hieroor. Dit is vir haar baie steurend as sy die stem van die dosent oor die mikrofoon hoor. Dit verhoed dat sy behoorlik kan fokus. Sy wil hê dat tolke nie tydens die lesings te naby aan dosente moet sit nie. Die tolkmikrofoon tel soms ander klanke op soos wanneer studente naby die tolke sit en praat. Gebruiker P kla dat dit soms gebeur. Dit pla hom. Hy wil net die tolk hoor. In die veldwerk het gebruikers in 'n paar gevalle ook gekla oor die feit dat die dosent se stem oor die tolkmikrofoon uitgesaai word. Hulle ervaar dit as baie steurend.

9.6.3.2 Die oorfone

Die verskillende tipes oorfone word in figuur 5.2 beskryf. In die lesings van die hoofkorpus het die gebruikers verskillende tipes oorfone gebruik. In lesing A het al drie gebruikers hulle eie oorfone gebruik. In al drie gevalle was dit klein binneoorse oorfone met rubbertjies aan. Gebruiker O in lesing B het groot kopfone van goeie kwaliteit gebruik. Dit doof die meeste van die dosent se stem uit. Die twee gebruikers in lesing C was die enigste gebruikers wat die tolkdienst se oorfone gebruik het. Hulle het elk een sponsoorfone van 'n stel sponsoorfone wat aan een ontvanger gekoppel was, die sogenaamde “dubbel-fluffies”, gebruik. Hulle hou van die sponsoorfone. Hulle hoor die tolk duidelik en dit maak nie hulle ore seer nie. In die data van die aanvullende korpus het gebruikers in enkele gevalle kopfone gedra. Andersins gebruik hulle die tolkdienst se sponsoorfone of hul eie oorfoontjies, met laasgenoemde in die meerderheid.

Die manier waarop gebruikers tydens lesings hulle oorfone gebruik, verskil van gebruiker tot gebruiker en van lesing tot lesing. Gebruiker P in lesing A hou normaalweg sy oorfone in tydens die lesing. Hy kan steeds die dosent sag in die agtergrond hoor. As die tolk egter baie sag praat, moet hy sy oorfone teen sy ore druk en die ontvanger op sy hardste stel. Wanneer die dosent uit die handboek aanhaal of daaruit lees, haal hy soms sy oorfone uit. Dan luister hy direk na die dosent. Hy haal dit ook uit wanneer die dosent direk met hom praat. Gebruiker V se oorfone skakel buiteklanke tot 'n groot mate uit. As sy dit aanhet, kan sy nog die dosent se stem hoor, maar nie so goed dat sy sy argument kan volg nie. Soms haal sy wel haar oorfone tydens die lesing uit, byvoorbeeld wanneer sy vermoed dat die tolk verkeerd tolk. Soms is die tolke se vertaling vir haar nog onverstaanbaarder as die dosent se lesing in Engels. Dan voel sy dat dit vir haar beter sal wees om eerder direk na die Engels te luister. In sulke gevalle haal sy tydens 'n lesing haar oorfone uit. By twee geleenthede het sy al haar eie oorfone vergeet. Dan luister sy nie na die tolking nie. Sy hou nie van die tolke se sponsoorfone nie. "Dit is onduidelik, dit hang ver van jou oor af en dan hoor jy selfs nog méér van die dosent se stem." As sy die dosent te helder hoor, sukkel sy om te konsentreer. Vir gebruiker F in lesing A lê die waarde van tolking juis daarin dat hy die tolke duidelik kan hoor, iets wat hy nie altyd van die dosente kan sê nie. Dit help hom om te fokus. Hy stel sy ontvanger só dat die stem van die dosent grootliks uitgedoof is. Hy kan die dosent steeds hoor, maar hy kan nie werklik uitmaak wat hy sê nie. In die veldwerk van die aanvullende korpus was daar ook gevalle waar hierdie aspek juis die gebruikers bo niegebruikers bevoordeel het. Die lokaal in L8 bestaan uit twee dele. Die studente wat die verste van die dosent sit, kan hom op 'n aparte skerm volg, maar nie direk na hom kyk nie. Hulle kan ook nie sy stem goed hoor nie. Vir die gebruikers in dié deel van die lokaal was die helder stem van die tolk oor hulle oorfone 'n voordeel.

Uit die data was dit duidelik dat gebruikers oor die algemeen verkies om nie die tolkdienst se oorfone te gebruik nie. Hulle vind dit nie effektief nie en nie baie higiënies nie. Hulle vind die tegnologie daarvan ook baie oudmodies en verkies om hulle eie oorfone te gebruik. Gebruiker O is van mening dat sy kopfone baie beter werk as die tolkdienst se oorfone. Hy sê daarvan: "I find that ones completely useless." As hy hulle gebruik, hoor hy die dosent se stem te duidelik. Hy hou ook nie van die ontvangers nie. Dit het geruis op en as jy kopfone gebruik, hoor jy die geruis nog duideliker. Die

niegebruiker in lesing A se grootste probleem met tolking is die toerusting en die klank. Dit gee vir haar 'n gevoel van “om terug te beweeg in tyd”. Sy beskryf dit as volg: “The sound is not really clear. It feels like I am used to an iPod and I now have to go back to the Sony Walkman. There is always that ‘grensing’ sound. You have been exposed to modern, high-definition headphones in stereo and then suddenly ... all these things play a role, as cynical as it might sound.” Gebruikers in die lesings van die aanvullende korpus, byvoorbeeld dié in L22, was oor die algemeen ook negatief oor die tolkdien se sponsoorfone. Dit hang té ver van hulle ore af, wat veroorsaak dat die dosent steeds hoorbaar is. Die ontvangers gaan ook dikwels tydens die lesing dood.

Uit onderhoude met tolke blyk dit dat die toerusting ook vir hulle problematies is. Hulle bevestig dat sommige van die ontvangers nie behoorlik laai nie of vinnig afloop. Gebruikers se ontvangers gaan soms tydens lesings dood. Gebruikers sal as 'n reël nie tydens 'n lesing na hulle toe kom om nuwe ontvangers te kry nie. Tolke tolk dan dikwels rustig voort, sonder om te weet dat hul gebruikers nie na hulle luister nie. Tolke voel gefrustreerd en magteloos hieroor.

9.6.3.3 Die probleem van die twee stemme

'n Noodwendige effek van die oorfone is dat die stem van die dosent steeds tydens die tolking hoorbaar is. Hoewel gebruikers die tolk duidelik en “naby” hoor, hoor hulle deurentyd steeds die dosent, dog effens sagter en in die agtergrond. Sommige gebruikers raak moeilik hieraan gewoond. Hulle ervaar dat dit hulle aandag verdeel en hulle verwar. Gebruiker V raak as gevolg hiervan agter in die lesing. Sy verduidelik haar ervaring as volg: “Partykeer slaag ek daarin om op die tolk te fokus en vir die tolk te kyk terwyl sy praat. Dan kan ek my aandag beter op die Afrikaans fokus. As ek na die dosent kyk, maak dit my deurmekaar, want sy mondbewegings is anders as dit wat ek in my oorfone hoor.” Tolking kompliseer haar leerproses in die lesing omdat dit prosesse “vinniger” maak. “Dosente praat alreeds vinnig. Die tolk moet byhou en praat ook baie vinnig. Die tolk voeg nog inligting by, tolk nog effens onduidelik ook en dit raak nog vinniger. Dan hoor jy die twee stemme tegelyk ook nog. Die dosent is byvoorbeeld al klaar met 'n skyfie, dan tolk die tolk nog agterná en dan moet ek nog afskryf ook. Ek raak só agter in klasse en ek verloor die idee.” As gevolg hiervan is dit vir haar moeilik om aantekeninge in die lesing te neem. “Ek kan nie notas neem soos die tolk praat nie, dis te vinnig.”

Sommige gebruikers raak egter mettertyd aan die twee stemme gewoond. Dit pla gebruiker P nie meer nie. “In die begin het die twee stemme wat jy gelyktydig hoor, my gepla, maar nie nou meer nie. Ek het gewoond geraak daaraan.” Dit het gebruiker O ’n lang tyd geneem om aan tolking in die algemeen en aan die feit dat ’n mens twee stemme hoor, gewoond te raak. Hy het mettertyd geleer om sy aandag tussen die twee stemme te verdeel. In die begin het hy niks van die lesing ingeneem nie, maar nou neem hy die meeste van die lesing in. Die niegebruiker in lesing A meen dat dit van die betrokke student afhang of hy of sy aan die twee stemme gewoond sal kan raak. “It depends on the learner’s ability to really ‘tune in’ and focus and to be able to exclude the other voice from their head.” Gebruiker Q in module B kan hom afsluit van die dosent se stem.

In hierdie komplekse wisselwerking tussen menslike en niemenslike aktante speel elke gebruiker se taalvaardigheid in die brontaal ’n bepaalde rol. Gebruikers ervaar juis probleme as hulle die taal van die dosent verstaan. Gebruiker F sê hieroor: “Dit maak my deurmekaar. Jy verstaan mos nou die Engels (brontaal), dis nie asof jy dit nie verstaan nie en dan ’n sekonde nadat jy die dosent gehoor het, hoor jy die tolk.” Die niegebruiker in lesing A stem hiermee saam. Dit het vir haar die tolkproses nog moeiliker gemaak. Wanneer sy die dosent se uiting hoor, begin sy om die inligting te proses en in haar kop te vertaal. Die tolk se uiting volg eers daarna. “Ek was altyd in die middel van die twee.” Die feit dat jy die dosent kan verstaan, is soms tot jou voordeel, want as jy hom nie verstaan nie, kan inligting verlore gaan as die tolk verkeerd tolk. “Sometimes they translate very directly but in the context it isn’t the right term to use. In that case my knowledge of Afrikaans [of the lecturer] helped me to put that translation into context, but if I didn’t understand, I wouldn’t have known, and I would have been disadvantaged.”

Gebruikers wat die brontaal verstaan, het die keuse om tydens lesings te besluit of hulle op die dosent of die tolk fokus. Gebruiker V luister na die brontaal as sy vermoed dat die tolk verkeerd tolk. Gebruiker Q in module B sluit hom soms van die tolk se stem af. Dan luister hy direk na die dosent en vertaal in sy kop. Dit gebeur egter net wanneer hy die dosent kan verstaan. Gebruiker Q in module B verduidelik dat dosent B soms op so ’n manier Afrikaans praat dat hy hom kan verstaan. Dis nie die geval met alle dosente nie en dit is ook nie altyd die geval tydens lesings in module B nie.

Die twee gebruikers in lesing C verstaan die brontaal. Hulle het 'n spesifieke manier waarop hulle die oorfone gebruik en hulle gebruik dit vir 'n spesifieke rede. Die rede hou verband met hulle verhouding met Afrikaans. Tydens die lesing kyk hulle dikwels vir mekaar. Dit kom voor asof hulle die vertaalkeuses van die tolke met mekaar bespreek. In die onderhoude bevestig hulle dat hulle dit doen. Hulle gebruik elkeen net een oorfoon. Met die ander oor kan hulle alles wat tydens die lesing aangaan, hoor. "Ja, so ons mis nie eintlik uit op dit wat in die klas gebeur nie, maar ons hoor nog steeds wat die tolk sê."

Hulle kan die oorfone op hierdie manier gebruik omdat hulle Engels goed verstaan. Dit dien ook as 'n veiligheidsnet in gevalle waar die tolke foute maak of inligting uitlaat. Gebruiker S sê hieroor: "So dit help ook om seker te maak. Want ek kan verstaan die tolke gebruik ook maar net hulle, wat hulle verstaan en dan tolk hulle volgens dit wat hulle verstaan. So ek probeer maar tussen die twee luister om my eie 'verstaan' te kry. Dit help my eintlik, want dan kan ek byvoorbeeld hoor wat sê die dosent en hoor wat sê die tolke, so dan hoor ek dit half twee keer."

Tydens die veldwerk was dit opmerklik dat gebruikers hulle oorfone dikwels tydens die lesing uithaal en dan weer insit. In L61 het die aard van die interaksie bepaal hoe die een gebruiker haar oorfone gebruik. As die aard van die lesing formeel en gestruktureerd is, gebruik sy albei oorfone en fokus op die tolke. Sy luister na hulle en neem aantekeninge in die doeltaal. As daar meer interaksie en humor tussen die dosent en die studente is, haal sy haar een oorfoon uit. Dan is die tolking te stadig en wil sy deel wees van die kommunikasie in die klas. Hierdie verskynsel was ook in L22 sigbaar. Die gebruiker bevestig agterna aan my dat sy net die oorfone insit wanneer die lesing tegniese of teoretiese is. Wanneer lesings grootliks uit gesprekvoering bestaan, haal sy haar oorfone uit. Tydens vraesessies haal gebruikers dikwels hulle oorfone uit.

9.6.3.4 Die probleem tydens vraesessies

Uit my onderhoude met gebruikers was dit duidelik dat vraesessies deur die toerusting gekompliseer word. Hierdie vraesessies sluit vroeë deur die dosent aan die klas sowel as vroeë deur studente aan die dosent in. Tolke hoor soms nie die studente se vroeë nie. Die dosent antwoord in die brontaal en die tolke tolk sy respons, maar omdat die

gebruiker nie die student gehoor het nie, is dit nie vir hom of haar duidelik waarvan die dosent praat nie. Wanneer die vraag in die doeltaal is, hou die tolk op om te tolk.

Gebruiker F in lesing A het verduidelik wat tydens vraesessies gebeur. Wanneer hy in die agtergrond hoor dat die dosent 'n vraag vra, hoop hy dat die tolke dit korrek en vinnig vir hom sal tolk. Die dosent rig die vraag moontlik aan hom of kyk in sy rigting. Hy is egter afhanklik van die tolk en wag dat die tolk die vraag klaar tolk. Hy besef dat indien die tolk nie die vraag korrek tolk nie, hy dit ook nie reg gaan verstaan nie. Dit maak hom benoud omdat die dosent hom moontlik kan vra. Teen die tyd dat hy die vertaling van die vraag hoor, het hy 'n baie kort tyd om die vraag te snap en die antwoord uit te dink. Hy moet dan vinnig sy oorfone uithaal indien die dosent hóm vra. Die dosent praat moontlik met hom in die brontaal (in dié geval Engels) wat beteken dat hy vinnig sy oorfone moet terugplaas sodat hy na die tolking kan luister.

Gebruiker Q in lesing B verduidelik die kompleksiteit van vraesessies as volg: Wanneer 'n student 'n vraag vra, hoor hy dikwels nie die student nie omdat hy oorfone dra. Hy moet dan vinnig besluit of hy sy oorfone gaan afhaal en of hy dit gaan inhou om die vertaling van die tolk te hoor. As hy dit inhou, sluit hy homself op 'n manier van die kommunikasie af. Hy haal daarom gewoonlik sy oorfone uit as iemand 'n vraag vra. Dis vir hom lekkerder as hy na die vraesteller sêlf kan luister. Omdat hy oorfone dra, kan hy soms nie werklik hoor wat in die klas tussen die dosent en studente aangaan nie. Soms haal hy sy oorfone te laat uit en dan mis hy die vraag. Die dosent begin dan antwoord en hy moet inderhaas sy oorfone weer terugsit en probeer om die essensie van die antwoord te verstaan. Dit is moeilik as hy nie die vraag gehoor het nie. Dit is vir hom belangrik om vrae van klasmaats te hoor, want dit gee hom ander perspektiewe. Die oorfone maak dit baie moeilik om aan vraesessies deel te neem.

Gebruiker F in module A ervaar dat gebruikers tydens vraesessies dikwels die oorfone gebruik as 'n manier om nie deur die dosent gevra te word nie. Gebruiker P bevestig dit. Wanneer dosente vrae vra, hou hy sy oorfone in. "As ek my oorfone aanhou, sal die dosent my nie vra nie!" In module B bevestig gebruiker Q dat hy meestal sy oorfone uithaal as iemand 'n vraag vra. Ek kon dit uit die videomateriaal bevestig. Ook gebruiker O in lesing B het sy kopfone vinnig afgehaal toe die dosent 'n vraag gevra het. Hy wil graag die vraag van die dosent self hoor, want hy is bang dat die tolk 'n fout sal maak en dat hy die volle strekking en toon van die dosent se vraag sal verloor.

Hy voel dit is ongeskik om dit op te hou as die dosent met die klas praat. “I feel it’s almost rude to talk to someone and then hear the response when you’ve got headphones on. It’s almost like you must look at someone when you’re talking to them sort of thing. I feel like the headphones are the same.” Hy hou ook nie daarvan as die dosent met hom praat en hy hoor die tolking in sy ore nie. “It’s also like talking in my ear while I’m trying to talk to the lecturer.” As hy met sy oorfone aan antwoord, eggo sy stem terug in sy ore. Hy hou nie daarvan nie. Vraesessies is vir hom baie belangrik. Tydens vraesessies wil hy ’n direkte deelnemer aan die kommunikasie wees. In L29 bestempel die gebruiker juis hierdie aspek as die negatiefste deel van tolking. “Vrae is die ergste. Ek hoor dit te laat en dan kan ek nie antwoord nie so ek kan nie ‘engage’ nie”. Dit het uit die data voorgekom asof gebruikers se geleentheid om te antwoord en interaksie tydens vraesessies ingeperk is.

9.6.4 Beskrywing van die tolktoerusting as akteurs in die tolkproses

Die toerusting speel verkillende rolle in die proses van ’n lesing en affekteer gebruikers op verskillende maniere. Vir sommige gebruikers verteenwoordig dit ’n meganisme om meer uit die lesing te kry. Hulle kan kies waar hulle hulle aandag wil fokus. As hulle oor die tolking twyfel, kan hulle die oorfone uithaal en direk na die dosent luister.

Die tolkmikrofoon, ontvangers en oorfone oorbrug afstande. Op ’n fisiese vlak word die tolk en die gebruiker nader aan mekaar gebring, maar ook op ’n abstrakte vlak bring die toerusting die gebruikers in die leerkonteks in. Sonder die toerusting sou hulle nie die lesing kon volg nie en nie vir lidmaatskap binne die praktykgemeenskap²⁴⁷ kon kwalifiseer nie.

Vir party gebruikers verteenwoordig die toerusting egter ’n skeiding tussen hulle en die ander deelnemers aan die kommunikatiewe geleentheid in die lokaal. In lesing B som gebruiker O dit as volg op: “You lose that personal connection”. Hierdie aspek was tydens die veldwerk op ’n paar geleenthede waarneembaar. Gebruikers kyk nie op na die dosent nie. Agterna bevestig hulle aan my dat hulle probeer om op die tolk

²⁴⁷ Wenger (2000) gebruik hierdie term en verduidelik dit as die boustene van ’n sosiale leerproses “[...] and the social containers of the competences that make up such a system”. Brewis (2013, 2014) het probeer aantoon hoe tolking wat aan sekere vereistes voldoen, leer kan bevorder en studente wat daarvan gebruik maak as volwaardige lede binne hulle praktykgemeenskappe kan help vestig.

te fokus. Soms staar hulle voor hulle uit. Hulle het 'n ander beleving van die lesing as die studente wat direk na die dosent kan luister. Hulle luister na die kundige, maar op 'n afstand en in die agtergrond. Op die voorgrond word hulle lesing medieer deur iemand wat gedeeltelik 'n buitestander tot hulle leerkonteks is. Gebruikers sien die tolk-apparaat soms as 'n teken wat hulle brandmerk as buitestandders tot die kommunikasie en as onbevoeg in die dominante taal in die kommunikasie. As hulle ontvangers doodgaan, gaan haal hulle meestal nie 'n nuwe ontvanger by die tolke nie. Hulle probeer dan direk na die dosent luister. As hulle laat by 'n lesing opdaag, gaan haal hulle ook nie ontvangers nie. Gebruiker Q stel dit as volg: "I feel it's a little bit embarrassing to run in front of everyone to go get something and then run back. Because it's quite a big class and everyone just looks at you and you feel very awkward when you have to run up and down to go and get your stuff. So sometimes you just sit there, and you listen to it in Afrikaans, you just have to cope." Dit is nie in alle gevalle 'n kwessie van verleentheid nie. Gebruiker F meen dat studente somtyds bloot net die moeite ontsien om toerusting by die tolke te gaan haal. "Ek wil dit nou nie toeskryf aan luiheid nie, maar ek dink tog daar is ook 'n mate van luiheid om vorentoe te gaan, jou kaart te gee en dan nou hierdie ding op te hê en te luister en dan, ek dink dis net 'n hele proses vir die mense."

Die oorfone maak die leerproses in 'n lesing vir gebruikers kompleks en omslagtig. Fisies behels dit ekstra moeite, terwyl die oorfone se gebruik tydens die tolking en in interaksie met die dosent en die leerhulpmiddele in die lokaal ook die leersituasie vinniger en moeiliker laat verloop. Die oorfone maak tot 'n groot mate die genotfaktor van die klas minder en gebruikers se klaservaring is daarom armer. Gebruiker Q in module B kan soms nie in klasse agterkom wat werklik aangaan nie, veral as die dosent met die studente grappe maak nie.

Die komplekse wisselwerking wat tydens vraesessies plaasvind en die rol wat die toerusting daarin speel, het juis tot gevolg dat afstand tussen die gebruiker en die res van die klaservaring geskep word. Die verhoging in aktiwiteit wanneer die gebruiker sukkel om in die situasie te funksioneer, is 'n voorbeeld van wat Latour (2005:107) as 'n "concatenation of actors" beskryf. Tydens hierdie oomblikke word 'n kettingreaksie veroorsaak. Gebruikers oefen verskillende keuses in hierdie situasie uit. My waarneming tydens die veldwerk was dat gebruikers die oorfone gebruik as 'n manier

om nie deur die dosent gevra te word nie. Hierdie situasie het onbedoelde maar ernstige gevolge. Dosente herken gebruikers aan hulle oorfone en deur hulle nie te vra nie, handhaaf en bevestig hulle die afstand wat daar tussen gebruikers en die res van die deelnemers aan die kommunikasie bestaan. Die potensieel negatiewe implikasies hiervan vir die leerproses van tolkgebruikers spreek vir sigself.

Gebruikers ervaar dat die oorfone hulle in hulle normale sosiale verhoudinge met medestudente in die lesing striem. Gebruiker F ervaar dit dikwels. Dit sny hom af van sy vriende wat om hom sit. Hy wil graag hulle gesprekke en onderlangse grappe volg, maar dit beteken dat hulle elke keer aan hom moet stamp en hy sy oorfone moet afhaal. “Partykeer doen jou pels iets of jy wil weet wat gaan aan. As iemand anders met jou wil praat, moet hy jou aandag trek en dan moet jy die oorfone uithaal, want anders kan jy niks hoor nie.”

Hy ervaar ook ’n gevoel van uitsluiting wat die kommunikasie as geheel in die lesing betref. Dis nie vir hom lekker dat die klaservaring uitgedoof is en hy niks kan hoor nie. Oorfone wat die klank heeltemal uitdoof, bied volgens die niegebruiker in module A nie ’n oplossing nie. Vir haar is dit belangrik om deel te wees van die lesing, om die dosent se passie eerstehands te ervaar. In haar onderhoud stel sy die gevoel van uitsluiting wat sy ervaar treffend as volg: “To me the voice of the interpreter is maybe physically close, but [the reality is that] the lecturer’s voice overpowers the interpreter’s voice. It fills the bigger room and the bigger space, and you are in this space. So, he/she dominates the environment and you are a subsidiary to that.” Om ’n tolkgebruiker te wees, laat haar soos ’n mindere voel, soos ’n deelnemer in ’n sekondêre konteks, asof sy van die “primêre” kommunikasie uitgesluit is en in ’n ondergeskikte ruimte funksioneer. Die dosente en die niegebruikers is deel van die primêre kommunikatiewe geleentheid as ten volle geratifiseerde deelnemers daarin. Tolktoerusting verban haar na ’n ondergeskikte ruimte. Sy hou nie van hierdie gevoel nie. Hoewel nie alle gebruikers hierdie ervaring en siening deel nie, was dit ’n hoogs sigbare aspek in die data en een van die negatiefste aspekte van opvoedkundige tolking wat in die navorsing na vore gekom het.

9.7 Slotopmerkings en oorgang na die volgende hoofstuk

In die tolkproses speel die gebruikers 'n wesenlike rol. Volgens die terminologie van ANT is dit die gebruikers wat moet besluit of hulle tolking as hulle “obligatory passage point” gaan definieer.²⁴⁸ Dit is die gebruikers wat bepaal of tolking volhoubaar is. Uit die data was daar tekens daarvan dat sommige gebruikers nie dink dat dit sal oorleef nie. Nievebruiker H sê die volgende hieroor: “It just feels like too much effort around the learning experience.” Uiteindelik het sy opgehou om tolking te gebruik omdat dit haar te veel frustreer het. Vir ander gebruikers is die tolking wel nuttig. Gebruiker P in lesing A sê: “Die tolke laat my so vyftig persent beter verstaan. As ek klas toe gegaan het en net in Engels moes luister, dan sou daar baie meer oor my kop gegaan het in vergelyking met wanneer ek die tolking gebruik. So, die tolking help my darem om meer verstaan of help my om meer te wil luister wat aangaan.” Vir gebruiker O is dit ook nuttig. “It does help. To be very honest, I would not know nearly as much if it was just in Afrikaans and I had no translation. I would not know nearly what I know now.” Oor hoeveel hulle tolke en tolking vertrou, is gebruikers minder positief. Gebruiker L sê die volgende: “Dit hang af wie die tolk is. Ek dink op die meeste sou ek sê vyf-en-sestig persent en op die minste seker soos vyf-en-dertig persent.”

Gebruikers is dit eens dat daar baie negatiewe aspekte aan tolking verbonde is. Hulle word beslis in die tolkproses benadeel in vergelyking met studente wat nie tolking gebruik nie. Gebruiker Q in module B sê: “I used to hate the translation, but I've grown used to it and I don't think it's too complex or too impractical. You do get the gist of what is happening in the actual lecture, but obviously you do lose a lot of the technical things. I don't get as much of the lecture as I should. You just learn to live with it.” Gebruiker F het ook aanvaar dat sy leerproses nie ideaal is nie. Hy aanvaar dat studente opofferings moet maak vir die akkommodering van taaldiversiteit. Hy som sy gevoel hieroor as volg op: “Die probleme wat met tolking gepaardgaan, is 'n klein opofferinkie.”

²⁴⁸ Callon (1986a:6) verduidelik dat hierdie identifisering van akteurs as 'n “obligatory passage point” in ANT-terme deel van die proses van “problematisering” en “enrolment” is. Sien paragraaf 3.3.5 vir 'n verwysing hierna. Hierdie aspek word weer in paragraaf 11.2.4 in die slothoofstuk bespreek.

Soos hierbo genoem, word gebruikers se motivering om tolking te gebruik en die mate waartoe dit hulle leerproses bevorder of bemoeilik, binne komplekse netwerke bepaal.

Die volgende hoofstuk word gewy aan die beantwoording van die vierde navorsingsvraag, naamlik: *Wat is die rol wat die opvoedkundige tolk binne die netwerke in 'n getolkte lesing kan uitleef en wel uitleef?* Die teoretiese konstruk van “rol” in tolkstudies behels aspekte soos sosiale posisie, status, identiteit en verwagtinge. Die hoofstuk is 'n bespreking van die insigte wat die akteurnetwerkteorie oor die rol van tolke in die studiekonteks ontsluit het en die waarde van ANT in 'n ondersoek na “rol” in tolkstudies.

Hoofstuk 10

Die status en rol van die opvoedkundige tolk

10.1 Inleiding

Die huidige studie verteenwoordig derdegenerasienavorsing²⁴⁹ oor “rol”, omdat dit deur middel van ’n etnografiese strategie insig probeer kry in dit wat tolke in werklikheid tydens die tolkproses utoeleef. Roluitoewing vind nie in isolasie plaas nie. Dit word utoeleef in interaksie met die ander akteurs in die spesifieke kommunikatiewe geleentheid. Tradisionele metafore of tipiese beskrywings van wat ’n tolk doen, soos dat sy ’n geleibuis, ’n tussenganger, ’n hekwagter of selfs ’n mediator is, is in konflik met die beginsels van die akteurnetwerkteorie. Die waarde van hierdie beskrywings as verduidelikings vir die rol wat tolke in werklike kontekste speel, is net so beperk soos konstruksie in tradisionele sosiologie.²⁵⁰

Hierdie hoofstuk is ’n bespreking van aspekte oor die rol van die tolk soos dit uit die data na vore gekom het. Die bespreking is gebaseer op my waarnemings tydens veldwerk in die hoof- en aanvullende korpus. Dit word aangevul deur data uit die onderhoude met tolke, dosente en gebruikers oor hulle verwagtinge van mekaar en hulle siening van die rol wat die tolke tydens die proses van ’n getolkte lesing speel en behoort te speel. Dit is nie prakties haalbaar om ’n omvattende beskrywing te doen van die variasies in roluitoewing wat in die verskillende lesings tydens veldwerk waargeneem is nie. Die bespreking word dus beperk tot die rol wat die tolke in die drie lesings van die hoofkorpus en binne enkele kontekste in die lesings tydens veldwerk utoeleef het. In hierdie bespreking word die wisselende en onstabiele status van tolke hanteer sowel as die invloed wat dit op hulle roluitoewing het. Die invloed van nieverbale aspekte, soos kinetiese en proksemiese elemente, op die rol van tolke word ook bespreek. Daarna volg etlike gevolgtrekkings uit die data oor die rol wat tolke in

²⁴⁹ Sien die onderskeid deur Napier (2013:156) en die verwysing daarna in paragraaf 2.3.1.

²⁵⁰ Hierdie opmerking word gemaak met verwysing na ANT se beskouing van die tradisionele sosiologie en die verwerping van modernistiese sienings en konstruksie. Sien paragraaf 3.2 vir ’n bespreking hiervan.

die huidige studiekonteks speel. Laastens word die waarde van die metodologiese keuses en die beginsels van die akteurnetwerkteorie vir 'n ondersoek na "rol" bespreek.

10.2 Die waarde van die akteurnetwerkteorie in 'n ondersoek na rol

'n Sentrale aspek van die "rolkonstruk" in die huidige konteks is die status of posisie van die opvoedkundige tolk en die verwagtinge wat haar gespreksgenote van iemand met hierdie status het, met ander woorde die norme wat daarvoor geld en wat daarmee geassosieer word. Die tolk se status word dus in wisselwerking met die ander kommunikasievennote, hier die dosent en die studente, bepaal. Soos verduidelik in die bespreking in hoofstuk 2 behels "rol" die verwantskap tussen hierdie norme en dit wat die tolk in die werklikheid van 'n tolksituasie dóén. Die status van die tolk moet dus haar gedrag en optrede bepaal; haar optrede beïnvloed weer haar status. In 'n wederkerige proses gee die status van die tolk en die rol wat die tolk prakties uitleef, wedersyds aan mekaar beslag. Turner (in Llewellyn-Jones & Lee, 2014:15) stel dit as volg: "Role is the instantiation of status". Status en rol is dus in wese verskillende perspektiewe van dieselfde konstruk.

Uit 'n ANT-oogpunt is hierdie konstruk van rol deel van die tradisionele sosiologie en bied dit nie 'n verduideliking vir dit wat tolke in die werklikheid doen en waarom hulle dit doen nie. Die beskouing van status as 'n posisie in die samelewing is ook nie deel van die beginsels van ANT nie. Binne ANT verwys status na die posisie van 'n akteur in die netwerk en hoe dit met ander aktante geassosieer en belyn is. Status of posisie is dus nie 'n statiese konsep nie, maar dit neem in wisselwerking met die ander aktante in elke kommunikatiewe situasie 'n ander vorm aan. Die rol wat die tolk kan uitleef, word binne hierdie opstelling bepaal en moet gesien word as die resultaat van netwerkformasie. Agentskap is deel van roluitlewing en verwys na die mate waartoe die tolk met ander akteurs kán belyn, intermediators in die netwerk kan ontplooi, die identiteite van ander akteurs/aktante kan definieer en VERTALING en stabiliteit in die netwerke kan teweegbring. Dit hou verband met die onderskeid tussen mediator en intermediator: Tree die tolk op as mediator met agentskap wat verandering kan

bewerkstellig of is die tolk bloot 'n intermediator wat ander se aksies transporteer en deur ander mediators gedefinieer en ontplooi word? Binne die akteurnetwerkteorie word optrede nie gesien as die resultaat van eendimensionele, liniêre kousaliteit deur 'n ander akteur nie, maar as iets wat vanuit hibriede netwerke aan die tolk as akteur oorgedra word en 'n veelvoud variasies kan aanneem. Hoe tolke hulleself voorstel en uitleef het dus nie net met die tolk alleen te doen nie, maar ook met die mate waartoe akteurs van oomblik tot oomblik met haar belyn en haar mobiliseer of nie. Dit kan op 'n kontinuum van lae tot hoë agentskap wissel en het dus in wese 'n vloeibare karakter.

Die idee dat status en rol dinamies is, is nie uniek aan ANT nie. Llewellyn-Jones en Lee (2014:14) verwys na Linton (1936) se siening dat 'n akteur verskillende statusse kan hê en ook na Mead (1965) en Mason (2009) wat rol as 'n funksie van interaksie en 'n dinamiese konstruk beskou. Pöllabauer (2015:355) verduidelik dat die rolkonstruk deels vanuit die beginsels van simboliese interaksionisme afkomstig is. Die fokus is hier op die wyse waarop mense in interaksie onderling betekenis skep en aflei en voortdurend hulle optrede na aanleiding van kontekstuele leidrade uitleef en aanpas.²⁵¹ Die akteurnetwerkteorie berus ook op hierdie onderliggende epistemologie. Die werkwyse binne ANT is egter meer uitgebreid omdat die etnografiese strategie binne 'n ANT-ondersoek beteken dat die navorser 'n emiese perspektief op die geleefde werklikheid het en dit van "binne" kan blootlê. Die insluiting van objekte as akteurs en die siening dat 'n akteur 'n fisiese óf abstrakte vorm kan inneem, maak die ondersoek potensieel omvattender en meer geskakeerd. Waar die fokus van vroeëre oriëntasies in vertaalstudie byvoorbeeld op die teks as produk was, word die teks volgens die beginsels van ANT nou as akteur in die interaksie gesien wat agentskap het en die optrede van die tolk kan bepaal. Die rol wat 'n tolk kan uitleef word dus in interaksie met al die akteurs, menslik én niemenslik bepaal. Callon (1991:137) wys byvoorbeeld daarop dat tegniese artefakte bepalend is vir die rol wat menslike akteurs kan speel en vir die manier waarop hulle optrede deur netwerke versprei. Buzelin (2004:212) sê die volgende hieroor: "Once we avoid a simplistic distinction between translators and their tools, we can make apparent the particular arduousness of the translator's task and the complicated nature of the phenomena

²⁵¹ Etnometodologie het interpretivisme en simboliese interaksionisme as filosofiese onderbou. Pöllabauer (2015:355) wys daarop dat simboliese interaksionisme as onderliggende teoretiese raamwerk vir die rolkonstruk in tolkstudies dien.

which inform the translation of any kind [...], by whatever means the translation is done.” Dit geld ook tolking. Die beginsels van die akteurnetwerkteorie is juis daarop gemik om so ’n simplistiese onderskeid te vermy en die definisie van optrede uit te brei. Die analitiese raamwerk van die akteurnetwerkteorie is dus besonder gepas vir ’n ondersoek na rol. Die fokus in ANT is op aksie *in die proses*. Dit is die taak van die navorser binne hierdie teoretiese paradigma om voortdurend die bron van aksie na te spoor en na te vors hoe ’n akteur, hier die tolke, gemobiliseer word. Die verhoogde mate van aksie wat potensieel in ’n ANT-ondersoek blootgelê word en die netwerkagtige en vloeibare aard van akteurs impliseer noodwendig dat die navorser ’n gefragmenteerde beeld en ’n veelvoud van variasies van die onderwerp van die studie kry. Die skrywers binne ’n ANT-tradisie waarsku die navorser om nie weg te skram van hierdie veelvuldigheid nie, maar om juis in te sien dat die verskillende variasies of fragmente uiteindelik die geheelbeeld van die fenomeen weerspieël. Deur ’n ANT-benadering in die ondersoek te volg, kan ’n meer genuanseerde en ware blik op die roluitlewering van tolke binne die konteks van die studie verkry word. Dit lei potensieel tot ’n groter begrip vir die redes waarom tolke ’n sekere rol in die werklikheid uitleef.

In die volgende paragraaf word die onstabiele status van tolke in die studiekonteks beskryf. Die verwysing hier na “status” moet nie gesien word as ’n verwysing na aansien of posisie in die tradisionele sin nie, maar as ’n manifestering van die manier waarop tolke met die ander akteurs in die omgewing belyn of geassosieer is.

10.3 Die wisselende en onstabiele status van die tolke in die konteks van die studie

Die status wat tolke in universiteitsklaskamers beklee en die manier waarop hulle deur gespreksdeelnemers hanteer word, is uiteenlopend. Oor die algemeen ervaar tolke dat dosente en gebruikers hulle met respek bejeën. Hulle sien tolke as taalkundiges en het bewondering vir hulle vertaalvaardigheid en hulle vermoë om die lesing intyds in moeilike akademiese kontekste te vertaal. Hulle beskou dit selfs as ’n gawe en ’n kuns. Dosente sien tolke as ’n hulp: óf direk as hulle ’n vertaling vir ’n term benodig, óf indirek deurdat tolke hulle taak aanvul deur die lesinginhoud aan studente te vertaal

wat beperkte vaardighede in die brontaal het. Tolke ervaar dosente nie altyd as positief jeens hulle nie. Sommige dosente sien tolke as 'n lastigheid in die lesing of 'n verpligting in terme van die taalbeleid. Sommige dosente is selfs ooglopend vyandig teenoor die tolke.

Oor die algemeen ervaar tolke dat dosente nie werklik verstaan wat tolking behels nie. Hulle opmerkings in klasse en die aanspreekvorme wat hulle vir tolke gebruik, soos onder andere “vertalers” of “vertolkers”, verklap hierdie onkunde. Dieselfde geld studente. Hulle staar dikwels tydens lesings na die tolke, soms in ooglopende verwondering en soms met ooglopende onbegrip. Gebruikers het, soos dosente, ook nie werklik begrip vir die taak van tolke nie. Hulle sien tolke soms bloot as “vertaaltannies” wat hulle moet help met “die Engels”.

Die status van tolke is ook deur politieke aktante beïnvloed. In die periode wat die 2016-Taalbeleid voorafgegaan het, ná politieke veldtogte in 2015 en 2016, het tolke 'n drastiese verandering in status beleef. Carine beskryf haar ervaring van gebruikers se houding jeens tolke teen die middel van 2016 as volg: “Daar’s dié wat absoluut mal is oor die tolke, die wat met jou kom gesels en sê ‘thank you, guys’ en aandui dat jou produk baie goed was. Sommiges het nie werklik 'n mening nie, hulle gebruik tolking omdat hulle moet. En dan is daar die wat ons nie daar wil hê nie en vir my is dit nou die groter meerderheid in al die klasse. Dit het nou al oorgeslaan Ingenieurs²⁵² toe ook en hulle was nie so nie. Maar jy kom dit agter. Hulle is nie meer so goedgesind teenoor die tolke nie. Hulle wil ons nie meer daar hê nie, want volgens hulle staan ons in die pad van Engels in klasse. Afrikaanse studente wil glad nie tolking na Afrikaans hê nie. Hulle sal liever lesings in Engels kry as wat hulle tolking gebruik. Ons het dit nou gesien in die eerste kwartaal. In die eerste week toe ons tolking na Afrikaans aanbied, wou niemand tolking gebruik nie. In die tweede week was daar so twee of drie wat skaam vorentoe gekom het en die toerusting kom haal het. Toe ons die tweede kwartaal terugkom, toe kon jy sien as dosente vir die klas verduidelik hoekom ons daar is, toe kon jy voel die vyandigheid. Jy kon hoor wat sommige studente wat agter jou sit oor jou sê byvoorbeeld dat hulle nou 'n uur ekstra in Engels moet klasgee waarin

²⁵² Hier verwys sy na die Fakulteit Ingenieurswese.

drie ure se Afrikaans saamgevat moet word. Sulke goed. Hoekom moet die tolke hier wees? Sulke goed.”²⁵³

Weens die onstabiele status van tolke en die feit dat dit van konteks tot konteks en van lesing tot lesing verskil, het tolke se onsekerheid toegeneem. Hulle weet nie altyd op 'n gegewe oomblik wat hulle status in die oë van dosente en gebruikers is nie en hulle weet ook nie hoe hulle kliënte die tolking ervaar en evalueer nie.

In die volgende gedeelte word die roluitewing van die tolke in die drie lesings van die hoofkorpus bespreek. Ek probeer telkens aantoon watter aktante in die netwerk bepalend was vir die optrede van die tolk en hoe hierdie aktante telkens sáám optree om 'n sekere roluitewing moontlik te maak of te beperk.

10.4 Tolke se roluitewing in die lesings van die hoofkorpus

10.4.1 Lesing A

Sonja se optrede tydens die tolkproses in lesing A word in paragraaf 6.2.4 in besonderhede beskryf. Die beskrywing noem aspekte van haar optrede wat uitgestaan het. Haar tolkstyl is lewendig en gevoelvol. Haar kommunikasie is nie net op verbale vlak nie; ook haar nieverbale kommunikasie getuig van 'n behoefte om met haar gebruikers kontak te maak en tot hulle deur te dring. Sy draai om in die bank om na studente te kyk wat vrae stel. In die tolkproses prát sy met haar gebruikers. Sy probeer agter die dosent se woorde en die betekenis van die bronteks inkom. Sy wil self die inhoud verstaan, maar sy wil ook hê dat haar gebruikers dit moet verstaan. Sy wil betekenis aan hulle oordra. Sy is intens betrokke in die tolkproses. Sy benader moeilike dele in die proses op 'n pragmatiese manier. Sy neem besluite oor wat sy dink belangrik is. Sy skroom nie om haar hand op te steek en die dosent te onderbreek as sy dink dat dit nodig is nie. Dit gaan nie vir haar soseer daaroor om elke woord

²⁵³ Die tolk verwys hier na 'n taalreëling wat in fakulteite getref is nadat die US deur o.a. Afriforum Jeug gedwing is om na Afrikaans as taal in die lesing terug te keer. Dosente het toe ekstra klasse vir Engelse studente aangebied.

korrek te vertaal nie. Dit gaan daaroor dat haar gebruikers die lesinginhoud moet verstaan.

Sonja se optrede en besluite kom tot uitdrukking binne 'n netwerk van akteurs. Eerstens is haar eie geskiedenis, haar temperament en haar persoonlike eienskappe bepalend. Sy het 'n onderwysagtergrond. Sy is 'n natuurlike kommunikeerder en het 'n sterk stem met goeie stemprojeksie. Sy het 'n sekere siening van tolking en van die rol wat sy veronderstel is om te speel en sy voel ernstig hieroor. Sy het kennis van tolkteorie en van gepubliseerde navorsing oor rol in tolkstude. Sy sien haarself as die dosent se vennoot. "Ek wil langs hom staan, nie agter hom nie." Die dosent sien haar ook so en hy vertrou haar. Hulle funksioneer binne 'n gemaklike werkverhouding. Al twee van hulle sien 'n verwantskap tussen taal en begripvorming – terme wat moeilik is vir die tolk om te vertaal is dikwels ook moeilik vir die studente om te snap. Binne hierdie interaksie word ruimte vir groter interaksie en groter vrymoedigheid aan die kant van die tolk geskep. Die tolk en die dosent bespreek soms terminologie of ander aspekte wat met die vertalings en die tolkproses verbandhou voor die lesing.²⁵⁴ Sy sal selfs die manier waarop hy iets verduidelik het ná die lesing met hom bespreek.²⁵⁵ Binne hierdie interaksie word Sonja se status bepaal. Sy voel sy kan 'n betekenisvolle bydrae binne hierdie konteks lewer. Sonja se interaksie met die dosent is egter nie alleen vir haar status en uiteindelik haar rol bepalend nie. 'n Ander akteur wat 'n belangrike rol binne hierdie wisselwerking speel, is die tolkrooster.

Sonja tolk al die lesings in module A. Sy het selfs die tutoriaalklasse getolk. Sy kom goed met haar gebruikers oor die weg, veral met gebruiker P. Sy gesels met hom oor aspekte in die vertaling. Die gebruikers vertrou haar. In die literatuur oor rol in tolking het skrywers 'n verband getoon tussen vertroue tussen gespreksgenote en die rol wat die tolk kan uitleef (Llewellyn-Jones & Lee, 2014:21). Hoe meer die tolk dus deur gespreksgenote vertrou word, hoe groter is die potensiaal vir roluitewing. As Sonja in die tolkproses iets by die dosent se teks byvoeg, ervaar gebruiker P dat sy dit doen om 'n aspek van die lesing meer verstaanbaar te maak. Hy voel dat hy voordeel daaruit trek. Haar gebruikers hou van haar tolkstyl en haar lewendige toon, haar relatief

²⁵⁴ Hierdie werkwyse is 'n voorbeeld van Dean en Pollard (2001) se voortaaik-beheermeganismes en Napier (2016) se voortaaik-tolkstrategieë.

²⁵⁵ Hierdie werkwyse is 'n voorbeeld van 'n ná-taakbeheermeganisme of die toepassing van metakognisie deur refleksie (Van Zyl-Bekker, 2019:155). Napier (2016) verwys hierna as 'n ná-taak-tolkstrategie.

vinnige praatspoed en kort volgefstand, asook die feit dat sy humor verreken en dat hulle kan hoor dat sy die humor verstaan en waardeer. Uit die data is dit egter duidelik dat werklike interaksie tussen die tolk en die ander deelnemers slegs sporadies plaasvind en dat die werklike waarde daarvan in die leerporses van die gebruikers beperk is. Sonja sal graag 'n groter en meer betekenisvolle rol in die interaksie wou speel. Uit die beskrywing van die interaksie tussen die dosent en ander aktante soos die leerhulpmiddele en die lokaal in paragraaf 7.3.1 en 7.3.2 is dit duidelik dat so 'n rol in die wisselwerking met ander aktante belemmer word.

Sonja sukkel om die dosent te hoor, deels as gevolg van swak akoestiek in die lokaal, maar ook as gevolg van die dosent se praatstyl en sy gebruik van die ruimte in die lokaal. Dit is verder ook moeilik om te verstaan wat die dosent bedoel. Dit word veroorsaak deur sy woordkeuses, sy beperkte vaardigheid in Engels en sy doseerstyl. Die teks van die dosent word gekenmerk deur inkoherensie en is plek-plek selfs onsamehangend. Die teks van die dosent tree hier as volskaalse akteur op en bemoeilik die tolkproses. Die tolkproses word verder bemoeilik deur die dosent se hantering van die PowerPoint-skyfies. Te midde van hierdie wisselwerking raak Sonja se inspanninge meer en word sy gedwing om op die rand van haar beskikbare kognitiewe energie te funksioneer.²⁵⁶ Die ander aktante in die lesing het beperkte waarde as hulpbronne. Die tolk funksioneer in isolasie en moet staatmaak op haar eie hulpbronne, soos haar praktiese kennis van en ervaring in die onderwerp van die lesing en haar taal- en tolkvaardigheid. Haar eie hulpbronne is egter ook beperk. Sy het nie voor die lesing na die PowerPoint-skyfies gekyk en daaruit voorberei nie. Sy gebruik nie haar tegnologiese hulpmiddele in haar voorbereidingsproses of tydens haar tolkbeurt nie. Sy het nie werklik kennis van die teoretiese inhoud van die lesing of die uitkomst wat die dosent vir die lesing stel nie. Haar medetolk se pogings om haar te help, is nie nuttig nie, want sy kan haar nie hoor nie en haar voorstelle kom te laat. Sonja se siening van geskikte vertalings verskil ook van dié van haar medetolk. Laasgenoemde verkies die korrekte vertalings van terme terwyl Sonja verkies om woorde te gebruik wat haar gebruikers sal verstaan, soos “chippies” in plaas van “skyfies” en “steak” in plaas van “biefstuk”. Haar interaksie met haar medetolk en dié

²⁵⁶ Gile (1995) se inspanningsmodel is hier ter sprake. Volgens dié model mag die totale energieverbruik nie in enige stadium die beskikbare kognitiewe energie oorskry nie. Indien dit gebeur, kan dit lei tot 'n afname in kwaliteit en 'n ernstige verlies aan inligting in die tolkprodukt.

se verwarring met haar dokumente maak haar onrustig en dra by tot haar spanning. Sy ken haar een gebruiker oppervlakkig, maar ken nie die res van die gebruikers nie en weet nie wat hulle behoeftes is en hoe hulle tolking ervaar nie. Tydens die tolkproses is die gebruikers geïsoleerd van haar; hulle sit ver agter haar en sy kan nie met hulle oogkontak maak nie. Die beskrywing van die tolkproses en van Sonja se tolkbeurt maak dit duidelik dat sy betekenis slegs met wisselende sukses aan haar gebruikers kan oordra. Vanweë moeilike omstandighede moes sy haar dikwels verlaat op woord-vir-woord-vertalings.

Uit die beskrywing van Marí se tolkbeurt in paragraaf 6.2.6 is dit ook duidelik dat haar tolkprodukt eweneens die resultaat is van haar wisselwerking met menslike en niemenslike akteurs. My algemene waarneming oor haar optrede tydens haar tolkbeurt was dat sy bloot probeer het om te oorleef. Sy het slegs probeer om die dosent te hoor en om 'n mate van akkuraatheid in haar produk te behou. Sy kon tydens die lesing nie die strekking van sy argument volg nie en haar produk is gekenmerk deur 'n hoë mate van verlies aan inligting. Sy het 'n lae status in die lesing gehandhaaf. Sy voel nie gemaklik en tuis in die module nie. Sy ken die dosent glad nie en het geen werklike saamwerkverhouding met hom nie. Sy het nog nooit persoonlik met hom gekommunikeer nie. Sy sien haarself as die ondergeskikte tolk en is bewus van die feit dat Sonja baie meer ervaring in die vak en 'n baie beter werksverhouding met die dosent het. Sy ken nie die gebruikers nie. In die wisselwerking tussen haar en Sonja tydens die tolkproses word sy ontmagtig. Dit dra by tot haar spanning. In haar wisselwerking met die leerhulpmiddele (PowerPoint-skyfies), dokumente (uitgedrukte skyfies en terminologieboekie) en tegnologiese vertaalhulpmiddele (PharosAanlyn op haar slimfoon) is daar ook nie vir haar hulp nie. Haar materiële omgewing is beknopt en maak die proses vir haar moeiliker. Binne die interaksie van al hierdie aktante en die kompleksiteit wat dit by die reeds ekstreme omstandighede van simultaantolking toevoeg, slaag sy nie daarin om, in haar eie woorde, 'n "produkt met integriteit" te lewer nie. Die gebruikers ervaar haar produk as stadig, te sag en nie vloeiend genoeg nie. Haar volgfstand was ook soms te lank.

Marí sien haar rol as iemand wat die studente help om te verstaan. Sy wil agter die dosent se woorde inkom. Sy benader haar taak met erns en het 'n hoë werksetiek. Dit is duidelik uit haar voorbereiding. Onvoorspelbare faktore het egter uiteindelik haar

optrede bepaal. Haar tolkprodukt op die betrokke dag het nie aan haar eie verwagtinge voldoen nie. Daar was 'n gaping tussen haar verwagtinge vir haar rol en die rol wat sy in die interaksie kon speel. Tydens die proses was haar angs en verleentheid vir my as navorser byna tasbaar. Dit het haar lae status herbevestig.

10.4.2 Lesing B

Die konteks in lesing B verskil wesenlik van dié in lesing A. Die inhoud van die betrokke vakgebied is tegniese, die gebruikers is in hulle vierde jaar en tydens my onderhoude met hulle was hulle erns met hulle akademiese sukses en hulle toekomstige loopbane ooglopend. Die dosent is 'n kenner in sy vakgebied, hanteer taal goed en verduidelik die werk effektief. Gebruikers se verwagtinge van tolke in hierdie konteks verskil as gevolg hiervan aansienlik van dié in die ander lesings van die hoofkorpus. Uit die beskrywing van die tolk se tolkproses in paragraaf 6.3.3 is dit duidelik dat Carine die tegniese woordeskat en gestandaardiseerde vertalings daarvan ken. Haar produkt kom op die oog af aanvaarbaar voor. Uit die video-opname van die lesing lyk dit egter asof sy nie heeltemal gemaklik is nie en asof sy spanning ervaar. Dit lyk asof sy telkens op die rand van haar beskikbare kapasiteit funksioneer. Haar volgfstand is plek-plek te lank en haar uitinge is soms foutief in die vaktaal van die konteks. Hoewel die gebruikers tevrede is met haar produkt en selfs meen dat sy daardie dag goed getolk het, is daar ook aspekte van haar produkt wat vir hulle onaanvaarbaar was en wat hulle selfs frustreer het.

Die rol wat sy in die lesing gespeel het, is bepaal deur die aktante waarmee sy in die netwerk verbind of belyng was. Hoe hierdie aktante haar in die lesing sou beïnvloed, was grootliks onvoorspelbaar. Sy het 'n uitstekende werksetiek as tolk en is 'n sistematiese persoon. Sy maak staat op haar terminologiekennis. Ten spyte van die feit dat sy deeglik vir die lesing voorberei het, toegang tot die hoogspanningsboek²⁵⁷ het, dikwels in die konteks tolk en van die onderwerp van die lesing hou, was die tolkproses moeilik en het haar tolkprodukt wesenlike gebreke bevat. Vanweë 'n onbetrokke werksverhouding tussen haar en die dosent het sy nie toegang tot die PowerPoint-aanbieding gehad en besef watter bepalende rol dit in die lesing sou speel nie. Die hulp van haar medetolk het nie 'n groot invloed gehad nie. Wat haar in die

²⁵⁷ Hierdie artefak word in paragraaf 6.3.1 bespreek.

tolkproses gehelp het, was die feit dat die dosent die eerste deel van die lesing in Engels gegee het. Dit het haar die geleentheid gegee om die PowerPoint-skyfies te bestudeer en vertalings op haar tablet op te soek. Dit het egter ook 'n negatiewe gevolg gehad en veroorsaak dat sy besef het dat daar heelwat terme was wat sy nie ken nie. Dit het tot haar spanning bygedra. Tydens die lesing het die dosent Engelse terme in sy teks ingesluit. Hy doen dit om die tolke te help, maar ook as gevolg van simpatie met Engelssprekende studente en die ontevredenheid wat op daardie stadium onder Engelse studente oor Afrikaans as onderrigtaal bestaan het. Weens politieke redes moes die dosent ook die eerste 10 minute van die lesing in Engels doseer. Hiertydens kon Carine vir die eerste maal na die PowerPoint kyk en voor sy moes begin tolk solank vertalings vir terme opsoek. Uit 'n ANT-oogpunt het die voortslepende taalstryd en politieke onrus op kampusse as akteur in die lesing opgetree en as hulpbron vir Carine gedien. Die “networky character” van akteurs volgens die akteurnetwerkteorie en die siening dat aksie deur netwerke versprei en 'n akteur “laat optree” (*enact*), word treffend deur hierdie geval geïllustreer.

In die proses van die lesing word Carine se rol ingeperk deur haar gebrekkige vaardigheid in “algemene” Engels (teenoor Engelse vaktaal). Hoewel sy 'n goeie beheersing van tegniese terme het, is dit die algemene woorde wat haar telkens pootjie. Sy vrees dat die dosent stories begin vertel of enigsins van die vakinhoud afwyk. “Dit is vir my 'n probleem as dosente grappe vertel, want dan kom jou algemene Engelse woordeskat na vore. Sodra die dosent nie meer praat oor terminologie nie, dan begin ek ‘optens’.”

Haar gebrekkige verhouding met die dosent het te doen met haar temperament. Sy is 'n introvert. “Ek is nie baie praterig nie. Dis die persoon wat ek is, dis hoe ek grootgeword het.” Sy sal nie die dosent tydens die lesing onderbreek en vra as sy oor die betekenis van iets twyfel nie. Sy sien haar eie status in die kommunikasie as laer as dié van die dosent. “Ek sou sê dosente sien nie vir ons as gelykes nie. Ek het nie die vrymoedigheid in klasse om my hand op te steek, die klas te stop en die dosent oor 'n term te vra of te vra dat die vraag herhaal word nie. En dis 'n dosent, hy het die goed geleer. Daar is 'n ‘power gap’.”

Haar verwantskap met die vakgebied en die konteks is wankelrig. “Ek verstaan nie werklik wat ek tolk nie. Ek verstaan byvoorbeeld nie die verskil tussen “vonk” en

“oorvonking” of wat dit in die praktyk beteken nie. Die punt is ek tolk dit, maar ek weet nie, daar vorm nie ’n prentjie in my kop as ek dit tolk nie. As ek geweet het wat dit is, kon ek dit op my eie manier oorgedra het en sou die studente miskien nog steeds verstaan het wat ek wou sê. As ek die konsep kon verstaan, sou ek dit meer akkuraat kon oordra.” Tydens die tolkproses van lesing B kon ’n gaping waargeneem word tussen die tolk en die konteks van die vakgebied. Dit was in skrilte kontras met die dosent se kennis van die vakgebied en sy beheer van die konteks. Sy vinnige praatspoed, ongelyke ritme en die feit dat die onderliggende betekenis van die vak vir die tolk ontoeganklik was, het die tolkproses bemoeilik en afbreuk gedoen aan die tolkprodukt. In haar interaksie binne die konteks word haar status as ’n buitestander tot die ingenieurskultuur en die konteks bevestig.

10.4.3 Lesing C

Die tolke in lesing C het, soos dié in lesing A, aansienlik verskil wat funksionering en tolkstyl betref. Soos in die geval van Sonja was dit Vivienne se natuurlike kommunikasievaardighede, haar vaardigheid in die doeltaal en haar blootstelling aan die onderwerp van die module wat haar tolkprodukt op die oog af aanvaarbaar gemaak het. Die gebruikers was tevrede met haar produk en het selfs gedink dat sy goed getolk het. Hulle het dieselfde van Margot gedink. Margot het deeglik vir die lesing voorberei, is tuis in die vaktaal van die konteks en is ook baie vaardig in die doeltaal. Haar siening van tolking en die rol wat sy moet speel, verskil egter aansienlik van dié van Vivienne. Vivienne het ’n pragmatiese benadering tot tolking. Sy het natuurlike tolkvaardighede en die vermoë om vinnig te prosesseer en sy maak daarop staat. Dit moet haar laat oorleef. Sy dink nie te ernstig oor tolking ná nie, sy doen haar werk en tolk waar sy ingedeel word. Haar rooster is “onstabiel”. Sy het dié module lanklaas getolk. Dit is een van die redes waarom sy nie voorberei het vir die lesing nie. Sy kom haastig in die lesinglokaal in, hoor gou by haar medetolk wat behandel gaan word en watter terme moontlike probleme kan veroorsaak. As die lesing klaar is, verskoon sy haarself vinnig. Margot is baie meer betrokke en het ’n dieper verbintenis met die lesing en die leerproses. Sy tolk meer gereeld in hierdie module. Sy is ernstig oor haar rol as mede-opvoeder, sy dra die studente se belange op die hart en beskou haarself as medeverantwoordelik vir hulle leerproses. Sy help haar medetolk tydens die lesing waar sy kan, sy bly betrokke, en sy wil ná afloop van die lesing praat oor die proses

en die tolkprodukt.²⁵⁸ Haar tolkprodukt is egter minder suksesvol as dié van Vivienne. Haar stemkwaliteit en vermoë om vinnig te prosesseer, laat haar soms in die steek. Haar volgfstand is te lank en haar toon soms dralerig. Haar spanning is hoorbaar in haar produk. Die gebruikers kom dit agter.

Die beskrywing van die proses in lesing C het die duidelike rol onderstreep wat die dosent se teks in die roluitlewering van die tolke gespeel het. Die dosent het 'n stotterende praatstyl en sy stelwyse is soms verwarrend. Hoewel Vivienne daarin slaag om die dosent se lewering hier en daar op te ruim, het dit probleme in haar tolkprodukt veroorsaak. Die beskrywing van haar tolkbeurt in paragraaf 6.4.3 illustreer hierdie waarneming. Die dosent se styl het soms in die produk van die tolke neerslag gevind. Sy moet telkens wag²⁵⁹ en luister wat die boodskap is wat die dosent wou oordra. Dit het in sekere gevalle die ritme en natuurlikheid van haar eie produk versteur. Haar gebrekkige kennis van die inhoud van die vak en van die korrekte terminologie het haar tolkprodukt verswak. Sy tref nie altyd 'n fyn onderskeid tussen terme nie en gebruik nie altyd die korrekte vakterme nie. Sy tolk die Engelse woord "criterion" ses keer verkeerd as "kriterion". Haar gebrekkige kennis van vakterminologie het ook die hulp beperk wat sy aan haar tolkmaat tydens háár beurt kon gee. Haar pogings om terme op haar selfoon op te soek, lei nie tot 'n positiewe effek op die tolkprodukt nie. Tog help haar kennis van gesprekstaal van Afrikaans haar om nietegniese vertalings vir haar tolkmaat te fluister. Die waarde daarvan vir die proses is egter beperk.

Tydens die lesing is daar geen direkte interaksie tussen die tolke en die dosent sigbaar nie. Die tolke het 'n hoë agting vir die dosent en sit byna soos dissipels aan sy voete, maar sal nie daarvan droom om hom in die lesing te onderbreek nie. Hy maak nie met die tolke tydens die lesing oogkontak nie. Nie een van die twee tolke het al persoonlik met hom gepraat nie. Binne hierdie wisselwerking is daar weinig ruimte vir selfvoorstelling deur die tolke. Wat die dosent betref, is die rol wat tolke in sy klas

²⁵⁸ Hierdie werkwysse verwys na Dean en Pollard (2013) se reflektiewe praktyk. Van Zyl-Bekker (2019) bespreek in die verband ook McTavish (2008) se siening van metakognisie as 'n proses waardeur 'n persoon bewus raak van sy/haar denkprosesse en daarvoor nadink. Dean en Pollard meen dat 'n proses van kognitiewe nadenke ("cognitive rehearsal") tolke se selfvertroue sal verhoog en belangrik is vir tolke se professionele ontwikkeling.

²⁵⁹ Hierdie strategie staan as "stalling" bekend. Dit is 'n voorbeeld van een van Gile (1995) se oorlewingsstrategieë ("coping strategies").

speel soos dié van onsigbare vertaalmasjiene wat elke woord van sy lesing akkuraat in die doeltaal moet oordra.

Ten spyte van die beperkende rol wat die dosent in lesing C vir die roluitlewering van tolke gespeel het, was die grootste bepalende faktor hier die motivering van die gebruikers vir die gebruik van tolking. Hulle verstaan die taal van die lesing goed. Gebruiker L gee toe dat sy leerproses in Engels (die brontaal) plaasvind. Hulle luister soms in lesings direk na die dosent, veral as hy lekker stories of grappe vertel of wanneer daar vraesessies is. Hulle gebruik tolking sodat Afrikaans in die lesing moet klink, om 'n plek vir Afrikaans te gee. Hulle hou van die goeie Afrikaans wat die tolke gebruik. Dit is vir hulle mooi en dit stel hulle tevrede. Hulle gebruik tolking basies vir die korrekte vertaling van vakterme. Hulle maak hierop staat. Een van die tolke bevestig dit. By 'n vorige geleentheid het tolke die term “unicorn” onvertaald gelaat. Gebruiker L het ná die lesing vir hulle daarop gewys dat hulle die woord “unicorn” met “eenhoring” kon vertaal. Die twee gebruikers gebruik een stel oorfone en luister in werklikheid na die kwaliteit van die tolking. As die tolk 'n fout maak, kyk hulle vir mekaar. Gebruiker S bevestig dat sy nie daarvan hou as tolke Engelse woorde of frases gebruik nie. Hulle moet haar taal verryk. “Dan geniet ek dit om na die tolking te luister.” Hulle ervaar dikwels dat die tolking nie van hoë kwaliteit is nie. Sommige tolke tolk baie goed. Hulle sê dat hulle die tolke “so tussen veertig en sestig persent” vertrou. As die tolking egter beter was, sou hulle slegs na die tolking geluister het.

Die siening van rol as 'n dinamiese konstruk en funksie van interaksie word hier bevestig. Rol manifesteer hier op 'n unieke manier juis as gevolg van die wisselwerking tussen die tolke en die gebruikers. Die manier waarop die gebruikers in lesing C die tolking gebruik, is dus bepalend vir die rol wat die tolke kan speel. Ten spyte van al die tolke se aksies voor en tydens die tolkproses, bly hulle rol beperk tot taalkundiges wat sporadies tydens die lesing die korrekte Afrikaanse vertaling van vakterme weergee. Ten spyte van Vivienne se oënskynlik suksesvolle tolking, het sy in die uitlewing van haar rol nie konsekwent aan haar gebruikers se verwagtinge voldoen nie, weens haar onvoldoende kennis van vakterminologie en die korrekte gebruik daarvan in die konteks van die vakgebied. Margot se lang volgfstand en die onseker toon in haar lewering het as gevolg van die gebruikers se behoeftes en verwagtinge nie so 'n negatiewe rol gespeel as wat verwag is nie.

As gevolg van die veelvuldige variasies wat daar in die opstelling van aktante in elke konteks bestaan, speel tolke telkens 'n ander rol in die verskillende kontekste waar tolking plaasvind. In die volgende paragraaf word drie afsonderlike voorbeelde van roluitewing uit die aanvullende korpus beskryf.

10.4.4 Variasie in roluitewing uit die aanvullende korpus

In L53 kom die tolk gemaklik en in beheer van die tolkproses voor. Sy tolk akkuraat en haar ritme en toon is aangenaam. Tydens die tolkproses gebruik sy strategieë om die proses te vergemaklik en meer effektief te maak. Sy antisipeer korrek. Wanneer sy beseft dat sy 'n fout gemaak het, gaan sy terug in die teks en sy stel dit gemaklik en natuurlik reg. Sy omskryf die dosent se uitinge en voeg teks by. Sy tolk “die eerste z-waarde” as “the initial z value at the top” en “dit waarmee hy geëindig het” as “the closing balance of the previous month”. Wanneer 'n student agter in die klas 'n vraag vra, draai sy om in haar stoel en kyk na hom. Hy kyk na haar en na die dosent. Die vraag is in die doeltaal en sy skadutolk die vraag. As ek haar hieroor vra, sê sy: “Terwyl ek tolk, is ek agter die spreker. My gebruikers luister na my en mis moontlik die eerste deel van die vraag. As ek in Engels ‘shadow’ is daar nie 'n onderbreking nie”. Die tolk het oor haar werkwyse nagedink en 'n besluit in die belang van haar kliënte geneem.²⁶⁰ Ek ervaar haar tolkprodukt as baie korrek en van hoë kwaliteit. Die tolk se interaksie in die lesing kom positief en natuurlik voor. Tydens my onderhoud met haar na afloop van die lesing verduidelik sy dat die konteks nie sonder komplikasies is nie. Tog geniet sy dit om daar te tolk. Die redes daarvoor verduidelik sy soos volg: “Ek tolk hierdie vak al die hele semester en in totaal al vir twee jaar. Dit skakel met van die ander modules wat ek tolk. Ek het geleer deur herhaling, oor en oor. Ek het al in die vakke 'n omvattende termlys opgestel. Ek het dit altyd in die lesing voor my oop.” Tydens die lesing kan ek haar stem sonder die oorfone hoor. As ek die dosent ná die lesing vra of dit haar pla, antwoord sy: “Hoegenaamd nie. Ek is baie positief oor my tolk. Dit pla my glad nie.”

Tydens die veldwerk praat die tolke oor 'n module waar die dosent se doseerstyl en sy hantering van kursusmateriaal bepalend is vir rol. Die dosent lees tydens die lesings

²⁶⁰ Napier (2016:45) verwys na hierdie eienskap by tolke as metalinguïstiese bewustheid. Tolke dink in die proses ná oor hulle strategieë en hulle produk en baseer tolkbesluite op insigte hierin. Sien ook die verwysing na metakognisie in voetnoot 258.

vir die student uit die handboek en uit joernaalartikels voor. Die tolke het nie die leesmateriaal voor hulle nie en slaag nie daarin om by te hou nie. Die dosent blaai heen en weer in die materiaal en lees binnensmonds en teen 'n hoë spoed daaruit voor. Die tolke raai dat die studente ook nie die dosent kan volg nie, maar hulle praat nie met hulle gebruikers daaroor nie. Soms bly die tolke bloot stil en hou op om te tolk. Hulle voel hulle het nie die status om die probleem met die dosent te bespreek nie. Die tolk in die L53 praat ook met my hieroor. Sy tolk dikwels in die lesings en sê hiervan: “Ek was ‘clueless’ oor wat om te doen om die probleem op te los.”

In L61 is die tolke baie goeie kommunikeerders en vaardig in tolking. Die formaat van die klas is egter baie informeel. Daar is baie onderlinge gesprekke en grappe. Die studente word in groepe verdeel en praat deurmekaar. Die tolke slaag nie daarin om die humor en die kommunikasie as geheel effektief te verreken nie.

Uit 'n ANT-oogpunt is dit ook belangrik om te kyk na die materiële aard van die kommunikatiewe situasie omdat dit dikwels objekte is wat suksesvolle interaksie bewerkstellig of belemmer (Latour (2005:84). In die volgende gedeelte word kinetiese en proksemiese aspekte van kommunikasie bespreek sowel as die dosent se gebruik van ruimte binne die lokaal.

10.5 Invloed van nieverbale aspekte in die kommunikasie op roluitewing

10.5.1 Inleiding

Uit die data kan gesien word hoe tolke se optrede beïnvloed word deur die ruimte waarbinne hulle werk. Dit is veral die gebruik van ruimte deur die dosent en die posisie en gebruik van leerhulpmiddele en objekte in die ruimte wat 'n invloed op die tolkproses het. Proksemiese²⁶¹ elemente soos die posisionering van akteurs ten opsigte van mekaar en kinetiese aspekte soos liggaamstaal en oogkontak het ook 'n invloed op tolke se optrede gehad. Mason (2012:197) sien aspekte soos blik (“gaze”)

²⁶¹ Volgens die definisie van proksemika in voetnoot 32 in hoofstuk 2 verwys hierdie konsep na die gebruik van ruimte deur mense in kommunikasie. Die akteurnetwerkteorie fokus nie net op die agentskap van mense in hierdie konteks nie. Objekte in hierdie ruimte het ook agentskap en kan in die kommunikasie “optree” en die optrede van aktante bepaal.

en wyses van oogkontak tussen deelnemers aan die kommunikasie as inherent aan status en aan “rol”. Davitti (2011:180) verwys na hierdie faktore as “vektore van betekenis”. Deelnemers aan die kommunikasie maak afleidings hieruit en beskou dit as betekenisvolle leidrade in die interaksie.

10.5.2 Die invloed van proksemiese en kinetiese elemente op rol

Uit die beskrywing van die rol van die lokaal in die wisselwerking tussen dosente, tolke en gebruikers (sien paragrawe 7.3.1, 8.4.2 en 9.6.1) was die invloed van die ruimte waarbinne tolke werk en die gebruik van die ruimte ooglopend. In sekere gevalle het tolke se ingesteldheid en hulle benadering tot 'n spesifieke tolkegeleentheid selfs hierop berus. Tolke baseer besluite oor hulle sitplekreëlings in klaskamers op die posisie van die dosent en die bord of die vertoonskerm voor in die lokaal. Vanweë die posisionering van tolke in die klaskamers is dit meestal vir tolke onmoontlik om hulle gebruikers se gesigte te sien. In die data was dit uit tolke se liggaamstaal duidelik dat hulle die behoefte het om hulle gebruikers te sien en na hulle te kyk. Wanneer hulle na 'n gebruiker wil kyk, moet hulle telkens 'n onnatuurlike posisie inneem en omdraai, hulle gebruikers tussen die ander studente soek en met hulle oogkontak probeer maak. Tolke wil graag sien of hulle gebruikers die tolking gebruik, na wie/wat hulle kyk, of hulle gesigsuitdrukkings iets van hulle ervaring weerspieël, of hulle die werk verstaan en of hulle probleme ervaar. Posisionering is veral belangrik tydens vrae- en antwoordsessies. In lesing A draai Sonja haar bolyf deels om in hulle rigting en glimlag na agter, maar nie met enige persoon in fokus nie. As daar tydens lesing B 'n vraag gevra word, draai Carine om in haar stoel en probeer om die persoon te sien wat praat. Sy probeer sy mond sien: Dit laat haar beter hoor, sê sy. Sy weet uit ervaring dat studente soms na die bord wys. Sy kan dan op die skets probeer agterkom waarna hulle verwys. Dit help haar om die vraag beter oor te dra. In hulle onderhoude het tolke verduidelik hoekom hulle graag direk na hulle gespreksgenote wil kyk. Dit is 'n manier om hulle te akkommodeer, om met hulle in die kommunikasie te bely, om empatie en medeverantwoordelikheid te openbaar, om werklik met hulle in gesprek te tree. Tolke wil graag tydens die tolking *rapport* vestig met hulle gebruikers. Omdat hulle dit nie kan doen nie, mis hulle kontekstuele of nieverbale leidrade. Hulle kan nie hulle gebruikers se leerproses effektief moniteer nie. Hulle invloed op die leerproses word dus beperk.

Uit die data was dit duidelik dat gebruikers ook graag na die tolke wil kyk, al is dit net sydelings. As hulle hulle mondbewegings kan dophou, help dit hulle om te fokus en beter te “verstaan”. Die feit dat hulle dit nie kan doen nie, maak die situasie abnormaal. Uit die data wou dit voorkom asof gebruikers minder oogkontak met die dosent maak as die niegebruikers. Daar was tekens daarvan dat gebruikers dikwels tydens die lesing na niemand in besonder kyk nie of dat hulle dikwels afkyk of voor hulle uitstaar. Binne hierdie wisselwerking word die normale rol van siglyne en blik verander omdat die lesing vanuit ’n elektroniese bron en nie van die menslike akteur voor in die lokaal afkomstig is nie.

In die teoretiese bespreking van die rol van proksemiese en kinetiese aspekte in kommunikasie (paragraaf 2.3.8) kan gesien word dat dit kontekstuele leidrade bevat wat ’n rol speel in die identiteitvorming van gespreksgenote. Navorsing wat in hierdie veld gedoen is, het aangetoon dat liggaamstaal deelname aan kommunikasie kan verhinder of bevorder. Wadensjö (2001:83) het byvoorbeeld bevind dat siglyne en oogkontak die kwaliteit van die kommunikasie bepaal en waarde toevoeg tot die verhouding tussen die primêre gespreksgenote. Hoewel die huidige konteks aansienlik verskil van haar navorsingskonteks en die geleentheid vir oogkontak tussen die gespreksdeelnemers baie meer beperk is, het die data uit hierdie studie haar waarnemings bevestig. Sommige dosente gebruik hulle liggaamstaal om goedkeuring aan tolke te kommunikeer en hulle so by die kommunikasie in te sluit. Ander dosente maak glad nie oogkontak met tolke nie. Gebruikers voel as gevolg van ’n gebrek aan oogkontak met tolke dikwels in die lesing geïsoleerd. Al kan hulle nie direk oogkontak maak nie, wil hulle tog siglyne hê op die menslike akteur wat die bron van die lesing is. Die gebrek hieraan het ’n negatiewe invloed op hulle affektiewe ervaring van die lesing en ’n gevoel van insluiting in die leergeleentheid. Omdat posisionering leidrade bevat van posisie en status, hou dit ook verband met die rol wat die tolk in die situasie kan speel. Gebruiker V se opmerking is tekenend hiervan. Sy sê: “As die tolk vir my kan kyk, sal dit vir my voel asof sy vir my klasgee, half soos ’n tweede dosent.” Die werklikheid van die posisionering van tolke en hulle gebruikers verteenwoordig ’n onnatuurlike situasie in die kommunikasie.

Uit die data was die rol van tolke se fisiese werkspasie op hulle funksionering, duidelik. Tolke sit tydens ’n lesing fisies baie naby aan mekaar in ’n beperkte ruimte wat dig is

aan materiële objekte. In lesing A het Marí selfs onder die tafel gewerk en dokumente op haar tas en op haar skoot balanseer. Kinetiese aspekte van tolke se hantering van artefakte – die rondblaai in boekies, die pluk-pluk aan die draad van oorfoontjies – verklap hulle ongemak en spanning. In sommige kontekste was die verstikkende rol van artefakte in die interaksie ooglopend. Dit het die rol wat hulle in die proses en teenoor mekaar kon speel, negatief beïnvloed.

By die klein, beknopte tolktafel met al die dokumente en tegnologiese hulmiddele óm hulle kan tolke hoofsaaklik net voor hulle kyk. Hulle handbewegings kan nie gebruik word om die boodskap deur liggaamstaal aan hulle gebruikers te fasiliteer nie. Hulle gebruik dit as 'n hulpmiddel vir hulleself, om die prentjie van die boodskap duideliker te maak en as 'n katalisator om woorde te onthou. Dit skep dikwels 'n karikatuuragtige beeld en is aanduidend daarvan dat hulle nie in die kommunikasie geïntegreer is nie en dat daar 'n diskonneksie tussen hulle en die ander kommunikasiegenote bestaan. In sulke gevalle val hulle dikwels terug op die rol van 'n onpartydige, onbetrokke kommunikasiekanaal. Dit bevestig tolke se status as buitelanders en dien as ondersteuning vir die sogenaamde spookrol wat hulle dikwels speel. Mason (2012:193) verwys na navorsing deur Kendon (1967) wat bevind het dat die gebruik of niegebruik van kinetiese elemente soos liggaamstaal die tolk kan vestig as 'n ten volle geratifiseerde kommunikasievenoot of as 'n non-persoon wat onbetrokke optree in die fasilitering van tweerigtingkommunikasie. Llwellyn-Jones en Lee (2014:21) maak die volgende betekenisvolle opmerking hieroor: "If an interpreter in an interaction is not presenting himself or herself in an expected way, this can have a negative effect on all participants. An interpreter presenting a face of 'impartiality' is actually inhibiting and de-skilling both parties. Masking the genuine self of the interpreter with a false 'professional' self [...] drives a wedge between the interlocutors; increasing the social distance and not allowing for presentation of true selves."

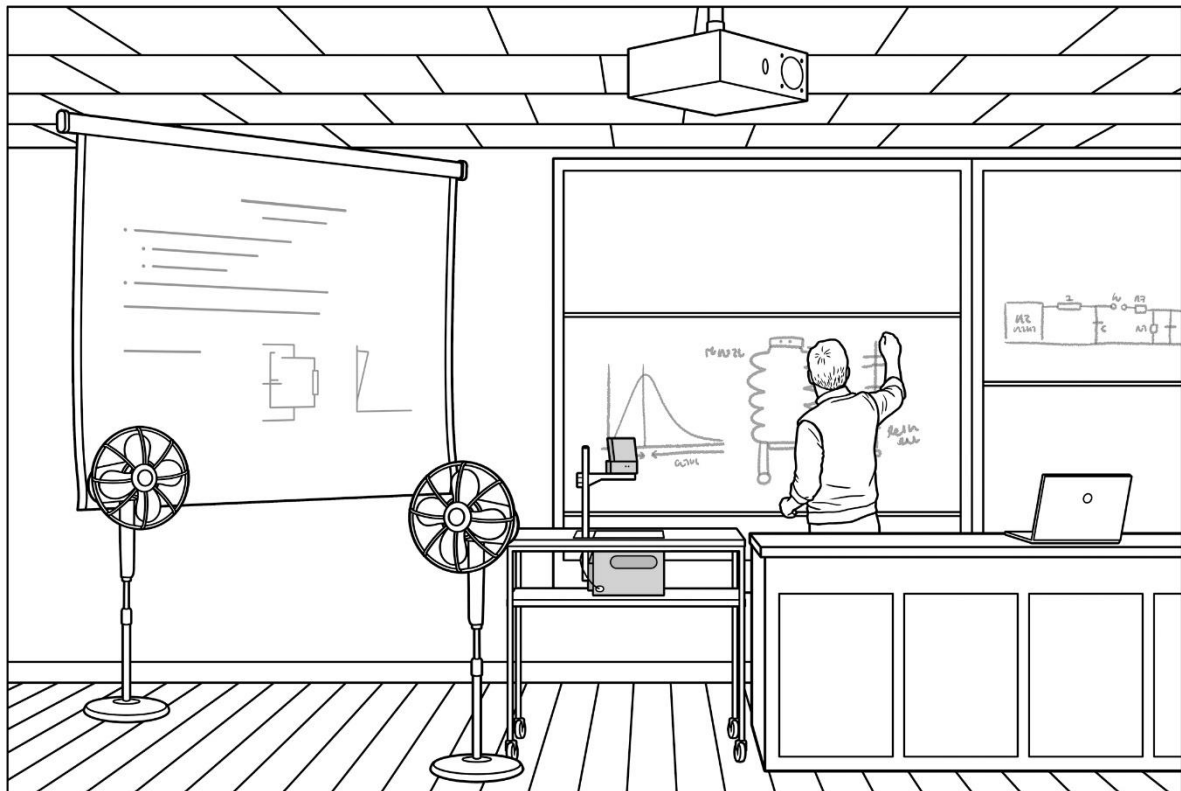
Tolke se liggaamstaal (kinetiese kommunikasie) is nie altyd konstruktief in hulle saamwerkverhouding met hulle medetolk nie. In tolke se poging om uitsluitlik op die dosent en die bord te fokus, sluit hulle dikwels hulle medetolke deur hulle liggaamshouding uit die tolkproses uit. Dit was dikwels in die veldwerk van die aanvullende korpus sigbaar en word in die skets in figuur 8.3 uitgebeeld. Dit was ook die geval in lesing A. Sonja hoor die dosent swak en fokus só daarop om die betekenis

van sy uitinge te snap dat sy skuins in die bank draai en met haar rug na Marí sit. Medetolke se geleentheid om die aktiewe tolk te help, is in sulke situasies beperk. Daar was dikwels tekens daarvan dat die passiewe tolk in hierdie gevalle haarself en haar hulp op die aktiewe tolk moes afdwing. In sulke gevalle kon ek uit die video-opname waarneem hoe 'n gevoel van onvermoë en uitsluiting die passiewe tolk negatief beïnvloed. Dit dra tot haar spanning by en bevestig haar byna negeerbare status in sulke situasies. Dikwels lei dit daartoe dat die passiewe tolk haar aandag van die tolkproses afneem en met ander onverwante aktiwiteite aangaan. Hier het die passiewe tolk in ANT-terme dus as blote intermediator opgetree wat geen agentskap het nie en geen aksie in die netwerk oordra nie.

10.5.3 Die rol van die dosent se gebruik van ruimte in die lokaal

Uit die beskrywing van die wisselwerking tussen dosent en lokaal in paragraaf 7.3.1 blyk duidelik dat die dosent se liggaamlike oriëntering in die lokaal en die manier waarop hy die ruimte en artefakte in die ruimte gebruik, bepalend is vir die interaksie en die rol wat die tolk in daardie situasie speel. Davitti en Pasquandrea (2016:105) verwys hierna as die “ekologie van aksie” of die “ekologie van objekte”. Dosente wat in lokale rondloop of wegdraai van die tolke en onderlinge gesprekke met studente aanknoop buite sig of hoorbaarheid van die tolke, bevestig tolke se lae status in die kommunikasie en perk die rol wat hulle kan speel aansienlik in. Hulle word selfs uit die kommunikasie uitgesluit.

Elke lokaal is anders uitgelê en die posisie en afstand tussen leerhulpmiddele soos swartborde, truprojektors, staanwaaiers of chemiese toerusting en die menslike akteurs verskil van lokaal tot lokaal. Artefakte is dikwels só in lokale geplaas dat dit die tolke se uitsig op die dosent, die bord of die skyfies versper. Uit die data het geblyk dat enigiets wat die dosent se gesig versper 'n baie groot probleem vir tolke skep. Tolke moet dikwels onnatuurlike liggaamsposisies inneem om 'n uitsig op die borde te hê. In lokaal B word die tolke se uitsig op die borde deels deur 'n staanwaaier of 'n truprojektor versper wat nie meer gebruik word nie. Omdat die dosent met sy rug na die klas op die borde verduidelik, word die tolke se uitsig op die bord en die figuur of stroombaan waarna hy verwys, verder versper. Die skets in figuur 10.1 is 'n grafiese voorstelling van die uitsig wat Carine in lesing B op die bord gehad het.



Figuur 10.1: Lokaal B – tolk se uitsig op die bord tydens die lesing

In 'n ander lokaal is die chemiese toerusting só geïnstalleer dat dit die tolke se uitsig op die swartbord versper. Die PowerPoint-slydes word in dieselfde lokaal hoog teen die muur vertoon. Die dosent gebruik 'n lang houtstok om aspekte op die slydes te illustreer. Dit vergemaklik die tolkproses. Die rol wat artefakte speel en die ideale posisie en gebruik van artefakte word nie tussen tolke en dosente bespreek nie. Vanweë hul lae status dink tolke nie dat hulle iets aan die saak kan doen nie, en die feit dat hulle niks aan die situasie kan doen nie, bevestig dan weer eens hul lae status.

10.6 Die lae status van opvoedkundige tolke en die invloed daarvan op roluitlewering in universiteitslesings²⁶²

Binne die institusionele konteks van die huidige studie word tolke se rol, soos in baie ander kontekste, gekenmerk deur teenstrydighede en oorlading. Te midde hiervan beklee hulle 'n onseker posisie binne sowel die breër instelling as die kommunikatiewe situasie van die lesing self. Hoewel hulle sonder enige vakkundige kennis of opleiding²⁶³ betekenis aan hulle gebruikers in komplekse universiteitslesings moet oordra, word hulle nie bemagtig om te voldoen aan die voorwaardes vir effektiewe kommunikasie soos dit van oomblik tot oomblik in die lesing ontvou nie.²⁶⁴ Tolke moet aan hulle kliënte se verwagtinge voldoen, maar hulle beskik oor byna geen voorafkennis van die werklikhede van die konteks waarin hulle hulle rol sal moet uitlewe nie. Hierdie onsekerhede beïnvloed die voorbereidingsproses: Is daar materiaal vir voorbereiding? Is die terminologielys op datum? Waar trek die dosent in die materiaal? Is daar genoeg tyd vir voorbereiding? Het hulle medetolke voorberei? Vir watter vakke gaan hulle die volgende dag ingedeel word? Gaan daar gebruikers wees?

Hierdie onsekerheid word ook na die lesing oorgedra. Tolke twyfel dikwels tydens die tolkproses oor die betekenis van woorde of terme en of hulle dit korrek gebruik: Wat presies is “valtyd” en “stygtyd”, en is dit dieselfde as “fall” en “risetime”? Wat is die verskil tussen “inductance” en “capacitance”? Is dit Thomas van Aquinos of Thomas van Aquino? Wat presies is die verskil? Is dit hoegenaamd belangrik? Watter term is korrek in die konteks? Dit maak hulle onseker en gespanne. Hulle het hierdie gevoel al as 'n realiteit binne hulle werksomgewing aanvaar. Carine merk byvoorbeeld op: “Ek dink jy sal maar altyd in 'n klas ingaan en bekommerd wees omdat jy nie weet wat

²⁶² Die stellings in hierdie bespreking berus op algemene waarnemings. Hoewel daar uitsonderings bestaan, was hierdie waarnemings die norm eerder as die uitsondering.

²⁶³ Opleiding verwys hier na gespesialiseerde of vakspesifieke opleiding. Hierdie stelling moet ook gesien word in samehang met die feit dat daar nie 'n beleid van spesialisasie in die huidige studiekonteks geld nie. Uit onderhoude met tolke tydens veldwerk in die hoof- en die aanvullende korpus was dit duidelik dat hulle nie die opleiding wat hulle met die aanvang van die tolkprogram en tydens indiensopleiding ontvang as effektief en voldoende beskou vir die uitdagings wat hulle beleef nie.

²⁶⁴ Hierdie waarnemings stem grootliks ooreen met bevindinge binne die konteks van opvoedkundige gebaretaaltolking (Napier 2016:77).

kom nie. Jy weet nie of jy die regte inligting gaan oordra aan die studente nie. Gaan hulle jou verstaan? Gaan iemand nie dalk opstaan en sê, ek verstaan nie wat die tolk sê nie? Ek het al getolk in 'n klas waar die dosent vir die studente gesê het dat daar voorheen klagtes oor die tolking was en die studente uitgenooi het om in die klas op te staan en te sê as hulle probleme met die tolking ervaar. Ek dink nie jy kan ooit gemaklik wees as jy 'n tolk is nie.”

In die daaglikse uitoefening van hulle werk bly hierdie onsekerhede voortbestaan. Dit word van lesing tot lesing bevestig en tussen kontekste oorgedra. Dit word selfs deel van sommige tolke se tolk-*persona* en tolkstyl. In die tolkproses is dit sigbaar in prosodiese elemente soos ritme en toon. Marí tolk rukkerig, huiwerend en fluisterend. Sy handhaaf 'n lang volgafstand en haar beklemtoning volg nie die onderliggende betekenis van die teks nie. Sy herhaal woorde en sinsdele voortdurend. Die swak plekke in tolke se monderings word herhaal en bly voortbestaan ten spyte van inisiatiewe soos ewekniebeoordeling of gesprekke met bestuur of selfs kwaliteitkontrole.²⁶⁵

Tolke beskik nie oor voldoende kontrolemeganismes om uitdagings in die tolkproses te hanteer nie.²⁶⁶ Daar is nie noodwendig 'n korrelasie tussen voorbereiding en die kwaliteit van die tolkprodukt nie. Sommige tolke probeer alles om hulleself te bemagtig, terwyl ander niks doen nie en bloot op hulle natuurlike vermoëns steun en vir die beste hoop. Sommige tolke aanvaar hulle netelige posisie as deel van hulle realiteit, terwyl dit by ander diep ongelukkigheid en lae werksbevreëdiging veroorsaak.

Tolke is onseker oor die rol wat hulle in die kommunikasie moet speel. Moet hulle as onsigbare tolke 'n meganistiese rol inneem en bloot elke woord in die doeltaal oortolk, of mag hulle die kommunikasie binnedring, die teks aanvul en verander wanneer dit

²⁶⁵ Die meganisme hier verwys na die assesseringsprosesse in die tolkdienste. Foster en Cupido (2017: 127) bespreek hierdie inisiatiewe, maar erken dat die impak daarvan op tolkprosesse nie gemeet is nie. Hulle verwys na tekortkominge wat in hierdie prosesse bestaan en wat 'n ernstige risiko vir die kwaliteit van tolking inhou. Uit die data was daar nie 'n merkbare verband tussen assessering en die verandering of verbetering van tolking waarneembaar nie. Hierdie waarneming is tydens onderhoude bevestig. Hoewel dit binne 'n etnografiese strategie onvermydelik was om uitsprake oor enkele aspekte van kwaliteit maak, val assessering en kwaliteit as studie-onderwerpe buite die bestek van hierdie studie.

²⁶⁶ Van Zyl-Bekker (2019) het in haar meesterstudie in die huidige studiekonteks bevind dat daar 'n verwantskap tussen besluitnemingsoutoriteit en outonomie bestaan. Tolke het aangedui dat hulle riglyne vir optrede en besluitneming van die bestuur en die instansie nodig het om die “regte” optrede te verseker. Sy het bevind dat tolke in die huidige konteks as gevolg van onsekerheid en 'n gebrek aan selfvertroue nie outonome besluite tydens die tolkproses neem nie.

volgens hulle in die beste belang van hulle gebruikers is? Wat is toelaatbaar? Aanvanklik het tolke instruksies ontvang om “elke word so akkuraat as moontlik oor te tolk” en so min as moontlik inbreuk te maak op die kommunikasie tussen die dosent en sy/haar studente. Carine se opmerking bevestig dit: “Eerstens was ons geleer toe ek daar kom, jy’s in ’n ‘bubble’ en dit is hoe ek begin het met tolking. Jy’s in ’n ‘bubble’. Jy sit in die hoekie. Jy maak nie inbreuk op die klas nie.” Tolke het algaande besef dat daar ’n groot verskil bestaan tussen hierdie normatiewe rol en die vereistes van werklike kommunikasie. Hulle het verantwoordelik gevoel teenoor hulle gebruikers in die leerproses en het beleef dat hulle gebruikers van hulle afhanklik is. Aanvanklik het hulle ’n meganistiese rol nagestreef, maar hulle siening van rol het mettertyd geskuif. Carine meen nou dat tolke gebruikers moet help om te verstaan. “Hulle moet weet wat in die werk aangaan en hulle moet deel wees van wat in die klas gebeur.” Margot besef dat sy vir haar gebruikers die betekenis wat ágter die woorde lê, moet uitbring. Sy besef dat die belange van haar gebruikers in die kommunikatiewe situasie dit vereis, maar sy het nie die status om dit te doen nie. Dit veroorsaak intense rolkonflik. Tolke ervaar soms dat die dosent se lesing onsamehangend is, tekortkominge bevat of selfs foutief is, maar daar word van hulle verwag om die bronteks onveranderd oor te tolk. Al besef hulle dat die studente in die klas nie bybly nie, moet hulle swyg.

In die realiteit van lesings moet tolke dikwels buite hulle voorgeskrewe rol optree. Tolke huldig uiteenlopende menings. As tolke dit waag om die kommunikasie binne te dring, moet hulle dikwels kritiek van hulle kollegas verduur. Ander onderwerp hulle aan die dominante posisie van die dosent en aanvaar hulle eie ondergeskikte en soms magtelose posisie. ’n Tolk vertel dat hulle soms in ’n klas tolk waar die dosent eenvoudig voortgaan nadat die lesingtyd verstreke is. Die tolke moet by die volgende lesing uitkom, maar sit vasgevang tussen ander student in die banke. Hulle verduur die situasie en het nie die mag en agentskap om die dosent te onderbreek en die lokaal te verlaat nie. ’n Ander tolk vertel tydens veldwerk van ’n dosent wat so vinnig praat dat nóg die studente nóg die tolke kan “byhou”. Die tolk maak die volgende opmerking: “Hy praat so vinnig dat ons hom skaars kan tolk. Gelukkig het een van die studente hom gestop en gevra dat hy stadiger praat. Ons was so verlig.” Tolke se gelate aanvaarding van hulle lae status en ’n onmag om dit te verander, blyk uit hierdie stelling.

Weens 'n gebrek aan duidelike riglyne oor rol en oor wat as aanvaarbare tolkgedrag beskou word, tree tolke soms nie in pas met die werklikheid op nie. In sommige situasies was die tolkproses baie moeilik en het die tolke baie foute begaan. Hulle was egter nie ooglopend gespanne of bekommerd hieroor nie. In ander gevalle weer was die tolke om geen ooglopende rede nie uiters gespanne. Tolke praat nie altyd met insig oor hulle tolkproses en -produk nie. As Vivienne na haar tolkprodukt luister, is sy aangenaam verras. Vir haar stop dit hier. Sy is tevrede. Die tekortkominge in haar produk en hoe om dit te verbeter, kom nie by haar op nie. Daar bestaan nie altyd 'n pragmatiese verbintenis tussen tolke en die realiteit van die konteks waarbinne hulle werk nie. Hulle het nie werklike kennis van hulle gespreksgenote, van gebruikers se kennisvlakke of van hulle verwagtinge en van die doelwitte in die kommunikasie nie: hoe effektief hulle betekenis oordra, wat hulle dosente dink, wat hulle gebruikers ervaar, wat hulle gebruikers se behoeftes is, wat hulle medetolk van hulle dink, hoe effektief hulle hulle medetolk help nie. Tolke huldig soms sieninge wat nie op die werklikhede van hulle konteks baseer is nie. Terwyl tolke dikwels op taalfoute en mikrofoongedrag fokus, gee hulle kliënte nie werklik om oor taalfoute nie. In L21 bevat die tolk se Engelse bronteks etlike grammatikale foute. Haar asemhaling is ook hoorbaar oor die mikrofoon. As ek na die lesing twee gebruikers hieroor uitvra, sê hulle die volgende: "I hear language errors but I let it pass. I also hear interpreters' breathing or noises over the mic but it does not happen a lot. This interpreter is just perfect. She makes everything clear. She interacts with the students and does her job well." Uit die data as geheel het dit voorgekom asof dit gebruikers nie pla as hulle die tolk se asemhaling in die mikrofoon kan hoor nie. Hulle waardeer dit selfs dat hulle tolke hardop in die mikrofoon lag.

Tolke maak afleidings oor gebruikers se behoeftes en hulle verwagtinge, maar baseer dit nie op werklike inligting nie. Hulle besef dat hulle prentjie van hulle gebruikers onvolledig en vaag is. Wanneer 'n jarelange gebruiker die tolke op 'n dag meedeel dat sy nie langer van tolking gebruik gaan maak nie, onttrek die tolke aan die lesing sonder om enigsins te verstaan wat die rede vir haar besluit was. Agteraf is hulle verbluf en ontsteld en bespiegel onder mekaar oor moontlike redes, maar hulle bly oningelig en ontmagtig.

In die konteks van die studie het tolke algaande 'n lae status geïnternaliseer en het dit uiteindelik 'n patologie geword. Tolke het nie oplossings nie. Hulle het nie die status om oplossings te onderhandel nie. Pogings om probleme op te los en positiewe verandering mee te bring, is ondoeltreffend. Hulle probleme bly bedek onder die oppervlak en die versluierde aard van die tolkproses.

In die instelling is hulle werkomstandighede verweef met taalpolitieke motiewe en daarom onseker. Hulle word daagliks onderwerp aan vernederende situasies en 'n gevoel van oorbodigheid, onmag en ontoereikendheid. Sedert die implementering van die 2016-Taalbeleid was daar 'n drastiese afname in gebruikersgetalle. Hulle bespiegel onder mekaar dat dit die gevolg is van die taalbeleid en die veranderende taalidentiteit van studente, maar hulle het geen beheer hieroor nie. Wanneer hulle by lesings opdaag, moet hulle dikwels by die lesinglokaal uitstap omdat niemand van tolking gebruik wil maak nie. Hulle het bedenkinge oor die volhoubaarheid van tolking in hulle konteks. Hulle voel geïsoleerd in die instelling van die universiteit. Carine maak die volgende opmerking in dié verband: “Ek weet nie eers of die universiteitsbestuur ons werk sien as belangrik en ons ernstig opneem nie. In die eerste kwartaal van 2016 het ons net verdwyn. Ons is net daar. Ons fasiliteer die studente se leerervaring en so, maar vir my is dit asof die tolke 'n bysaak is. Ons word nie gesien soos die ander instellings in die universiteit nie. Dis 'n kwessie van julle is daar, julle doen dit maar net. Ons hoef nie vir julle voorbereiding te tref nie, ons kan julle bloot akkommodeer.” Sy voel nie dat tolke ernstig deur die bestuur in die instelling opgeneem word nie.

Onder die gespreksgenote bestaan daar byna geen kennis of belangstelling vir tolke se rol in die kommunikasie nie. Tolke kom uit plek en as buitelanders voor. Dit impliseer min vertroue in die bydrae wat tolke tot studente se leerproses kan maak. Llewellyn-Jones en Lee (2014: 21) maak die volgende stelling: “... all successful communicative interactions, even interpreted ones, crucially involve trust among all the participants. Indeed, even in adversarial interactions, participants can still follow the rules if they are respectful of the other person's right to communicate, even if they do not agree with the *content* of the communication. It is this mutual respect that allows people to communicate, yet still disagree.” Binne die konteks van die huidige studie ervaar tolke ongelukkig weinig respek van hulle gespreksgenote, dosente sowel as

studente, ten opsigte van hulle reg om in die kommunikasie teenwoordig te wees en 'n betekenisvolle bydrae te lewer.

10.7 Gevolgtrekkings oor rol in die konteks van die huidige studie

'n Onderzoek na die sosiale faktore wat 'n invloed het op die tolkproses het aan die lig gebring dat tolke in die huidige studiekonteks 'n onseker posisie en lae status beklee. Hierdie lae status het in wisselwerking met ander menslike akteurs ontstaan, naamlik die dosente, die studente en in sekere gevalle selfs ook in wisselwerking met hulle kollegas en hulle medetolke. Institusionele en bestuursfaktore het hierdie posisie telkens herbevestig. Tolke se lae interaksie met niemenslike akteurs soos die vakgebiede van die modules waar hulle tolk, het ook 'n bepalende rol gespeel. In dié proses is tolke ontmagtig en handhaaf hulle daarom 'n lae roluitewing. Hierdie lae roluitewing of "sets of behaviours" het mettertyd tot 'n spesifieke rolkonstruk aanleiding gegee. Hierdie "rol" behels breedweg 'n lae selfvoorstelling en die handhawing van 'n onpersoonlike, professionele afstand tussen hulle en hulle gespreksgenote. Vanweë die groot variasie in roluitewing uit die data sal die formulering van 'n eenvormige rolbeskrywing nie akkuraat kan wees nie. My algemene waarneming is egter dat, hoewel tolke in enkele gevalle probeer om 'n meer aktiewe rol in hulle gebruikers se leerproses te speel, hulle in die reël op tekstuele vlak bly en bloot die bronteks so akkuraat moontlik in die doeltaal tolk/vertaal. In baie gevalle is hulle optrede beperk tot 'n meganistiese woord-vir-woord-vertaling en 'n fokus op die korrekte tolking/vertaling van tegniese vakterme. Die implikasie hiervan is dat opvoedkundige tolking in die huidige konteks en wat tipologie betref, as 'n hibried tussen gemeenskapstolking en konferensietolking geklassifiseer kan word. Hoewel tolke, soos in ander kontekste in die gemeenskap, hulle kliënte in hulle leerproses wil help en bemagtig, is hulle meermale beperk tot die meganistiese geleibuisrol wat kenmerkend is van tolking in konferensiekontekste.

Uit die data blyk duidelik dat hoewel 'n lesing tradisioneel as monologies gesien is, die werklikheid meer kompleks is en dat die struktuur en organisasie van 'n lesing dikwels ook deelname en interaksie behels en tussen 'n monologiese en dialogiese formaat

wissel.²⁶⁷ Die ondersoek het aan die lig gebring dat die tolkprodukt die resultaat is van die betekenis wat die tolk in wisselwerking met ál die ander menslike en niemenselike akteurs in die lesing, insluitend die bronteks, “onderhandel” of produseer. Tolke verander die bronteks. Die lesing wat tolke aan hulle gebruikers oordra, is ’n ánder lesing as dié van die dosent. Dit is idealisties en naïef, selfs in ’n tersiêre opvoedingskonteks, om te dink dat tolke die bronteks bloot in die doelteks repliseer. Tolke verander die kommunikasie tydens ’n lesing en daarom ook die leerposes van die gebruikers van die tolkdien.²⁶⁸ In die data was daar enkele voorbeelde van gevalle waar tolke die kommunikasie binnegedring het.²⁶⁹

Die waarde van insig uit navorsing wat in ander tolkomgewings in die gemeenskap gedoen is, soos dié van Wadensjö (1998), was beperk in die huidige konteks. Weens die monologiese eienskappe van ’n universiteitslesing en tolking in die simultane modus het die koördineringsfunksie anders as in haar studie gefigureer. Op ’n abstrakte vlak kan tolke se vertalings gesien word as die implisiete koördineringsfunksie van die “substance and the progression of talk” (Wadensjö, 1998:109) in ’n lesing. Daar was enkele gevalle in die data van die tolk se eksplisiete teksgeoriënteerde koördineringsfunksie, soos wanneer die tolk aspekte van die vertaling in die lesing met die dosent opgeklaar het. Daar was egter nie tekens van interaksiegeoriënteerde koördineringsfunksie nie.²⁷⁰ In die huidige konteks was die siening van die tolk as mediator wat deelname van ondergeskikte gespreksgenote bevorder en hulle só bemagtig, grootliks idealisties.²⁷¹

²⁶⁷ Die waarde van aktiewe deelname en interaksie in selfs oënskynlik formele leergeleenthede is deur skrywers soos Vygotsky (in Hausfather, 1996) uiteengesit. Daar word toenemend van die konsep van ’n omgekeerde lesing of ’n “flipped classroom” gebruik gemaak. Hiervolgens moet studente buite die formele leergeleentheid met vakinhoud vertrou raak en dan in die klaskamer deur gesprekvoering en interaksie begrippe verder vaslê.

²⁶⁸ Hier is ’n treffende ooreenkoms tussen tolking (vertaling) en VERTALING in die ANT-sin. Vertaling en VERTALING behels noodwendig verandering. Sien die volgende hoofstuk vir ’n verdere uitbouing hiervan.

²⁶⁹ Hoewel verreweg die meeste gevalle van indringing op tekstuele vlak plaasgevind het (byvoorbeeld byvoegings, omskrywings of verduidelikings), was daar ook gevalle van eksplisiete indringing waar die tolke die dosent in die lesing onderbreek het en gevra het om ’n stelling te herhaal of gevra het oor die korrekte vertaling van ’n term. Hierdie laaste tipe inmenging het egter slegs by hoë uitsondering plaasgevind.

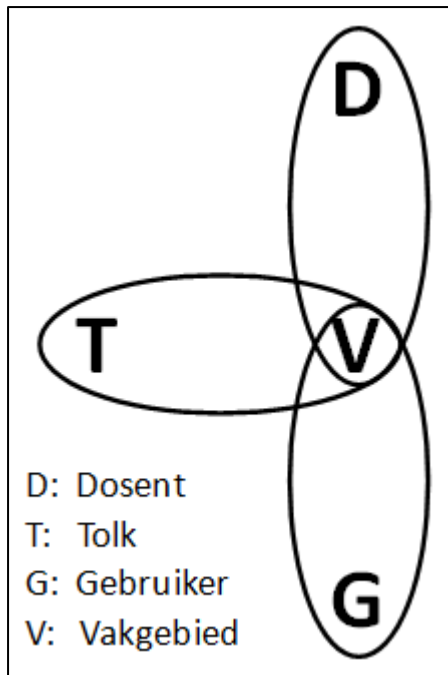
²⁷⁰ ’n Voorbeeld hiervan sou wees wanneer die tolk die dosent vra om ’n vraag te herhaal of ’n konsep weer te verduidelik. Hoewel daar nie in die data van die studiekorpus voorbeelde hiervan waargeneem is nie, gebeur dit wel in die praktyk, hoewel by hoë uitsondering.

²⁷¹ Hierdie opmerking verwys na sienings in navorsing oor rol wat verband hou met konsepte soos die bemiddeling van narratiewe (Winslade & Monk, 2008), narratiefskepping (Tipton, 2008), negentropiese tolking (Cronin in Baraldi, 2012:298) en tolke as interkulturele makelaars (Baraldi & Gavioli, 2017: 83) soos bespreek in paragraaf 2.3.6 van hoofstuk 2.

'n Universiteitslesing is 'n institusionele gebeurtenis met bestaande doelwitte of uitkomst (Wadensjö, 1998:231). Pöchhacker (2005:687) sien tolking ook as 'n doelgedrewe ("goal-directed") aktiwiteit. Hy beskou die doel van die situasie as inherent aan 'n aksiegeörienteerde benadering, omdat dit bepalend is vir optrede.²⁷² Binne die huidige studiekonteks geld daar ook sekere doelwitte.²⁷³ As algemene doelwit verwys Giliomee (2019:301) na Altbach en Hazelkorn wat die doel van 'n universiteit definieer as "the transfer of knowledge and skills that graduates need in the communities they will one day serve". Uit my waarneming was dit duidelik dat tolke hulle rol van nature met hierdie doelwit wil bely. Tolke wil nie die lesings bloot woord vir woord oorvertaal nie. Vir die meeste tolke behels 'n etiese werkswyse dat hulle vir hulle gebruikers die betekenis van die lesing korrek binne die bepaalde studiekonteks oordra, en dit ook op só 'n manier doen dat hulle dit kan verstaan. Hulle wil hulle gebruikers deur hulle tolking by die kommunikatiewe geleentheid insluit. Hulle wil seker maak dat hulle gebruikers nie teenoor die ander studente benadeel word nie. Hierdie insigte stem ooreen met die bevindinge van navorsing in opvoedkundige gebaretaal tolking (Ozolins & Bridge in Napier, 2016:85; Smith, 2013:23-24). Opvoedkundige tolke in die huidige konteks wil geïntegreer wees in die leerproses van hulle gebruikers soos in die voorstelling in figuur 10.1.

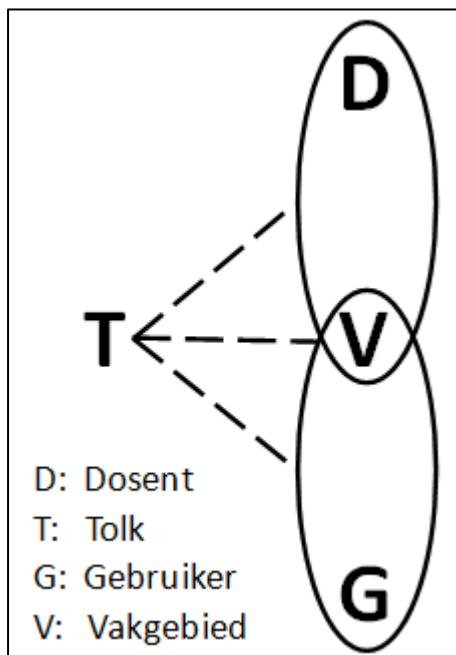
²⁷² Pöchhacker (2004:150) haal uit Rosenberg (2002) se navorsing in die gesondheidsorgdomein aan. Hy het bevind dat tolke se verantwoordelikheid bestaan in die *skopos* van die gespreksgeleentheid en die verwagtinge van die partye.

²⁷³ Die US Visie 2040 en Stategiese Raamwerk 2019-2024 sit doelwitte van die Universiteit uiteen. Dit sluit die oordrag van kennis; holistiese, samewerkende en genetwerkte leer; en die ontwikkeling van intellektualiteit en kritiese denke in. Die 2016-Taalbeleid identifiseer o.a. die volgende doelwitte: omgang met kennis; pedagogies verantwoordbare onderrig en leer; en die nakoming van die waardes van die Grondwet soos billike toegang vir alle studente, diversiteit en die verbod op diskriminasie.



Figuur 10.2: Tolke geïntegreer in die leergeleentheid

In die huidige konteks was tolke se vermoë om aan betekenis skepping mee te werk, wisselvallig, onder andere vanweë gebrekkige kennis oor en belyning met hulle gespreksgenote en met die vakgebied. Figuur 10.2 is 'n voorstelling van tolke in die huidige konteks as deelnemers wat deels buite die leergeleentheid geposisioneer is.



Figuur 10.3: Tolke nie geïntegreer in die leergeleentheid nie

Proksemiese en materiële aspekte in die lesing verhinder soms dat tolke by die kommunikasie ingesluit word. Reëls wat in normale interaksie geld, geld nie hier nie (Wadensjo, 1998:236; Llewellyn-Jones & Lee, 2015:41). Sitplekreëlins en tolke se posisionering ten opsigte van objekte beperk soms hulle vermoë om natuurlik te kommunikeer en om beskikbare leidrade in die kommunikasie te ontgin en refleksief gespreksdeelnemers se optrede te moniteer. Die feit dat hulle slegs virtueel met hulle gebruikers kontak kan maak, dwing hulle om as stemme oor 'n stel oorfone aan die interaksie deel te neem. Terwyl die dosent met ander studente oogkontak kan maak en tot 'n mate begrip kan moniteer, is hierdie normale liggaamstaal nie vir tolke en gebruikers moontlik nie.

Tolke in die huidige konteks beskik almal oor tersiêre kwalifikasies en in die reël ook oor uitstekende kommunikasievaardighede. Vanweë hierdie vaardighede en vanweë hulle ervaring in die universiteitskonteks weet hulle wat in die bronteks kernbelangrik is om oor te dra. Vanweë hulle posisie tussen die dosent en die gebruikers besef hulle wanneer die dosent se teks gebreke inhou en wanneer daar potensiaal vir misverstande of gebrekkige betekenisoordrag bestaan. Hulle wil dit graag uit die weg ruim. Die mate waartoe 'n tolk dit suksesvol kan doen, hang grootliks af van haar vaardigheid in die doeltaal van die lesing. Uit die data was dit ooglopend dat beperkte en onvoldoende vaardighede in die doeltaal tolke se rol in opvoedkundige tolking wesenlik inperk. Dit gaan hier nie oor grammaties korrekte taalgebruik nie, maar eerder oor die onmiddellike beskikbaarheid van toepaslike leksikale eenhede en linguistiese komponente in die doeltaal.

Om effektief te kan tolk, moet tolke die inhoud van die dosent se teks verstaan. Smith (2013:145) sê in die konteks van opvoedkundige gebaretaalvolking die volgende: "Before interpreters can even begin to identify an equivalent meaning, they must be able to understand the content." Roy (in Napier 2016:85) stem hiermee saam en meen dat opvoedkundige tolke insig moet hê in die oorkoepelende boodskap en die doelwitte van die dosent in die lesing. Tolke kan meer effektief binne verskillende tolkkontekste funksioneer as hulle bekend is met die faktore wat in daardie kontekste geld. Hierdie faktore verwys na die leefwêreld van hulle kliënte. Dit sal tolke in staat stel om 'n weergawe te produseer wat aan die verwagtinge van gebruikers voldoen en wat hulle sal verstaan. Llewellyn Jones en Lee (2014:9, 46) verwys hierna as "shared

scripts”. Tolke se kennis moet hulle in staat stel om fyn betekenisverskille korrek in hulle produk te verreken en om vir hulle gebruikers van uiting tot uiting betekenisgeving in hulle leerproses te onderhandel.²⁷⁴ Tipton (2008:6) sien die bewuste monitering van betekenisoordrag as die tolk se belangrikste taak. As sy hierin faal, word die kontekstuele aard van die inligting gemarginaliseer, wat weer tot lae entropie by die student lei (sien paragraaf 2.3.5). Tolke wat self nie in die konteks geïntegreer en bemagtig is nie, kan ook nie die gebruikers binne hulle leerkontekste integreer en bemagtig nie.

Die lukrake en inkonsekwente indeling van tolke deur die tolkrooster plaas tolke dikwels in omgewings waar hulle lae kontekstuele kennis het. Dit dwing hulle om ’n geleibuisrol te vervul om te oorleef. ’n Gebrek aan ’n vaste beleid wat betref die tolkrooster en groter spesialisasie, negeer tolke se rol in die realisering van die doelwitte van die kommunikasie. Dit plaas tolke soms in ’n situasie waar hulle nie etiese verantwoordelikheid teenoor hulle kliënte kan nakom nie. Dit gee aanleiding tot verhoogde stres en lae werksbevreëdiging onder tolke.

Uit die data word dit duidelik dat gebruikers wil hê dat hulle tolke oor vakkennis en kennis van die konteks moet beskik. “Hulle moet soos een van ons wees.” Hulle wil tolke kan respekteer en vertrou. Die manier hoe sommige tolke buite konteks tolk, doen afbreuk hieraan en het ’n negatiewe uitwerking op gebruikers se vertroue. In die data was ’n positiewe verband tussen kwaliteittolking en vertroue waarneembaar. Gebruikers het nie besware as tolke die kommunikasie binnedring nie, solank dit relevant vir kennisoordrag is. Gebruikers verkies dat tolke eerder proaktief moet wees en in ’n lesing vra hoe ’n sekere term gebruik moet word as wat hulle in stilte twyfel en woorde buite konteks gebruik. In module B sê gebruiker Q die volgende: “I think it would be really cool if the translator put their hand up and said sorry Prof, what word should we use for this in English? It won’t bother me. I think it would be cool if the translators would be more pro-active like that should I say.”

Een van die belangrikste aspekte van gebruikersverwagtinge hou verband met prosodiese elemente van die tolkprodukt soos toon, volume en ritme. Gebruikers verkies ’n lewendige toon en ’n natuurlike kommunikasiestyl bo ’n akkurate, maar

²⁷⁴ Skrywers soos Janzen en Shaffer (2013) en Baraldi en Gavioli (2017) gebruik hier die frase “meaning brokering”.

eentonige tolkprodukt met 'n onnatuurlike ritme. Hulle verkies dat die tolk soos 'n binnestander kommunikeer en kennis en 'n mate van gesag in hulle toon verreken. Uit die data was die invloed van die tolkstyl op interaksie duidelik. As tolke eentonig of te sag tolk of 'n volgfstand handhaaf wat onnatuurlik lank is, haal gebruikers dikwels hulle oorfone uit. Ek het hierdie waarneming in die hoofkorpus maar ook telkens tydens veldwerk gemaak.

Die rol wat tolke in die huidige konteks kan speel, word grootliks deur gebruikers se akademiese taalvaardigheid in die brontaal bepaal. Die verwagtinge van gebruikers wat glad nie die brontaal verstaan nie, is dat tolke 'n groter rol speel en die kommunikasie as geheel verreken. Die huidige taalbeleid²⁷⁵ het die effek dat tolke in die meeste gevalle in Afrikaans (doeltaal) vir gebruikers tolk wat wel 'n mate van Engels (brontaal) verstaan. Gebruikers met 'n redelike vaardigheid in die brontaal span tolke as vertalers van vakterme in eerder as medeerdere van die kommunikasie in geheel. Dit bevestig 'n linguistiese siening van rol eerder as 'n interaktiewe siening en beperk in baie gevalle die rol wat tolke in die huidige konteks kan speel.

In die kommunikatiewe geleentheid van 'n lesing is die rol van die tolk onderhewig aan die dosent en sy siening van die tolk en van tolking. Sien hy die tolk as 'n geratifiseerde deelnemer en tuis in die konteks of as buitestander of selfs as onwelkome indringer in die kommunikasie? Die dosent bepaal ook die aard van die lesing. Dit het implikasies vir rol. In L61 is die kommunikasie lewendig. Die dosent en studente praat in vinnige opeenvolging en hulle uitinge oorvleuel dikwels. Die studente lag, die tolk sukkel om te hoor en sukkel om die kommunikasie as geheel suksesvol in die doelteks te verreken. Ek merk op dat die gebruiker haar oorfone uithaal. Ná die lesing bevestig sy aan my dat die tolke se volgfstand te lank was en dat dit haar laat voel het asof sy nie deel van die kommunikasie was nie. Sy sal egter op die tolking fokus as 'n lesing meer formeel is, omdat sy dan haar aantekeninge in die doeltaal neem.

Die rol wat tolke kan speel, is ook afhanklik van die dosent se styl en vaardigheid. Die data toon dat tolke nie werklik daarin slaag om die kwaliteit van 'n lesing te verbeter nie. Dit gebeur slegs by uitsondering en op mikrovlak dat tolke gapings in die argument in die dosent se lesings aanvul of die dosent se styl verbeter en sy weergawe opruim.

²⁷⁵ Hierdie aspek verwys na paragraaf 7.1.4.3 van die 2016-Taalbeleid.

Wat meer dikwels gebeur, is dat tolke verstrik raak in die swak plekke in die bronteks. 'n Koherente bronteks maak die tolkproses makliker. Dit kompenseer egter nie vir gebrekkige taalvaardighede en onvoldoende kennis aan die kant van die tolk nie.

In die hoofkorpus was twee uit die drie dosente van mening dat 'n tolk met die dosent moet saamwerk, dat tolke meer as net kommunikasiekundiges is, en dat hulle medeverantwoordelik is teenoor studente in hulle leerproses. Hulle sien in dat daar 'n nou verband tussen hulle doseerstyl en die tolking bestaan. Hulle samewerking met tolke is egter nie so funksioneel dat hulle die probleme wat hieruit vloei, probeer oplos nie. Dit word nie hanteer nie en bly uiteindelik onopgelos. Interaksie tussen dosente en tolke bly meestal net op 'n lighartige sosiale vlak. Selfs in gevalle waar tolke goed met hulle dosente saamwerk, bly die interaksie op tekstuele vlak. In werklikheid bereik tolke en dosente nooit die punt waar hulle saamdink oor die leerproses; waar hulle voor die lesing die dosent se siening en verwagtinge bespreek oor die rol wat tolke in hulle lesings moet speel; waar hulle saamwerk om te verseker dat tolke voldoende toegang tot bronne kan hê en behoorlik vir lesings kan voorberei; waar hulle saam dink en werk aan die PowerPoint om die teks meer toeganklik te maak; waar hulle maniere bespreek om die fisieke organisasie binne die lesing só te organiseer dat gebruikers nie benadeel word nie; waar hulle saamwerk om leeruitkomste te bereik; waar hulle maniere uitwerk hoe die dosent die tolke kan ondersteun en die beste belange van die tolkgebruikers kan realiseer nie. Wanneer geïsoleerde gesprekke tussen tolke en dosente oor inisiatiewe in die tolkproses plaasvind, word tolkgebruikers nie hierby betrek nie.

Uit die data was dit vir my ooglopend dat tolke se rol in die verskillende interaksies beperk was as gevolg van ontoereikende menseverhoudings. Hier verwys ek na die tolke se verhoudings met dosente sowel as gebruikers. Die aard van hulle verhoudings ondermyn tolking eerder as om dit te bevorder. In werklikheid funksioneer gebrekkige verhoudings as 'n hindernis in die tolkproses en ook in gebruikers se leerproses. Vir meer effektiewe roluitewing is dit belangrik dat die menslike akteurs in werklike verhoudings sal saamwerk om gebruikers se leerproses in lesings te optimaliseer.

Tolke se strategieë in die tolkproses word ook dikwels gekniehalter deur tegnologiese probleme. Tegnologiese hulpmiddele word nie konsekwent en optimaal aangewend in die voorbereidingsproses of in die tolkproses nie. Tegnologie voeg baie waarde toe

tot tolking en tolkprosesse, maar kan nie kompenseer vir gebrekkige vaardighede by tolke nie. Waar tegnologie die rol van medeërders van menseverhoudings inneem, is dit dikwels oneffektief en tree dit trouens dikwels eerder as hindernis op. Tegnologie word nog nie naatloos in hierdie rol aangewend nie.

Uit die data in die huidige studie blyk dit dat alhoewel daar in baie opsigte verskille bestaan tussen die posisie en rol van die dosent en dié van tolk, daar ook ooreenkomste is. In die proses van betekenis skepping in die lesing is tolke en dosente byvoorbeeld medeverantwoordelik teenoor die studente wat van tolking gebruik maak. In hierdie opsig bestaan daar 'n oorvleueling van die rolle van die dosent en die tolk. Die siening van die rol van die tolk as iemand wat bloot “elke woord van die dosent” oortolk, is gebaseer op 'n monologiese siening van kommunikasie en verteenwoordig 'n ontoepaslike versigtigheid en 'n onnatuurlike afstand jeens dosente. In werklikheid abnormaliseer dit die kommunikasie en neem dit die vaardigheid en agentskap van tolke weg. Uiteindelik verhinder dit dat die doel van die kommunikasie bereik word. Llewellyn-Jones en Lee (2014:53) sien die enigste oplossing in egte deelname en betrokkenheid deur die tolk aan die kommunikasie. Betekenis kan net geskep word wanneer dit in interaksie tussen al die gespreksgenote gedoen word. Binne hierdie interaksie moet die tolk die vryheid hê om aktief deel te neem en besluite te neem wat belyn is met die doel van die kommunikasie en die beste belange van haar kliënte.

10.8 Slotopmerkings en oorgang na die volgende hoofstuk

Die sosiale oriëntasie van die huidige studie het die kompleksiteit van die rolkonstruk van die opvoedkundige tolk na vore gebring. Binne die kragtige sosiale omstandighede wat in elke tolkkonteks geld, tree tolke telkens verskillend in die vervaardiging van die tolkprodukt op. Tolke het in hulle roluitlewering gewissel van totale onbetrokkenheid tot deelname en selfs, hoewel slegs in uitsonderlike gevalle, indringing in die kommunikasie. Die rol wat 'n tolk kan inneem en bestuur, word bepaal deur die manier waarop aktante in die netwerk geassosieer is en die wisselwerking wat daar bestaan. Tolke voel in sekere vakrigtings gemakliker as in ander terwyl hulle in sommige kontekste 'n algehele diskonneksie en selfs 'n gevoel van vervreemding

ervaar. Uit my gesprekke met tolke was daar dikwels 'n versugting om met dosente saam te werk, om die betekenis van lesings te verstaan en aan hulle gebruikers oor te dra; om die inhoud vir hulle “oop te breek”. Hulle wil meer doen as net korrek tolk. Hulle wil die belang van hulle kliënte – dosente en gebruikers – in die proses van onderrig en leer in 'n meertalige, tersiêre konteks dien. Effektiewe wisselwerking tussen al die menslike en niemenslike rolspelers in die kommunikasie is egter 'n voorwaarde hiervan. As die doel en die voorwaardes van tolkgemedieerde universiteitslesings in ag geneem word, is onpartydigheid en neutraliteit nie as doelwitte vir tolke realiseerbaar nie. Die oplossing lê daarin dat tolke met die status van ingeligte deelnemers aan die kommunikasie kan deelneem sodat hulle die agentskap het om die uitdagings te bestuur wat die kommunikasie van oomblik tot oomblik aan hulle stel.

In die volgende hoofstuk word die bevindinge van hierdie studie met die beginsels van die akteurnetwerkteorie in verband gebring en sekere aanbevelings vir 'n meer volhoubare en stabiele rol vir tolke gemaak.

Hoofstuk 11

Bespreking, gevolgtrekkings en aanbevelings

11.1 Inleiding

Die doel van hierdie studie was om 'n empiriese ondersoek van opvoedkundige tolking as 'n gesitueerde, sosiale praktyk te doen om 'n dieper insig in tolkprosesse in universiteitsklaskamers te verkry en daaruit 'n groter begrip te ontwikkel vir dit wat tolke in die werklikhede van die tolkproses beleef. As opvoedkundige tolk sedert die aanvang van die tolkprojek aan die US in 2012 kon ek as deelnemer deur 'n etnografiese strategie 'n dieptestudie van gesproke opvoedkundige tolking binne die sosiale en historiese konteks van die studie doen.

Hoewel 'n sosiale fokus noodwendig erkenning moet gee aan die institusionele konteks waarbinne tolking plaasvind, was die fokus van die ondersoek die kontaksones²⁷⁶ binne die lesing self waar die verskillende sosiale agente in interaksie meewerk in die vervaardiging van 'n getolkte universiteitslesing. Die studie is gerig deur die akteurnetwerkteorie. As hermeneutiese benadering tot die studie-onderwerp was die akteurnetwerkteorie besonder gepas vanweë die fokus daarvan op aksie, op agente (menslik én niemenslik), op interaksie en op proses.

In hierdie laaste hoofstuk word die vernaamste insigte uit hierdie studie in verband gebring met die beginsels van ANT in beantwoording van die vyfde navorsingsvraag, naamlik: *Tot watter mate het tolke en tolking die netwerke in die studiekonteks VERTAAL?* Die bespreking verwys na empiriese waarnemings uit die studiekonteks oor die netwerkformasies en hoe verbintenisse telkens gevorm of nie gevorm het nie. Die navorsingsvrae word opsommend beantwoord en 'n paar algemene aanbevelings word gemaak wat die netwerke van opvoedkundige tolking in die studiekonteks kan versterk. Die bydrae wat die akteurnetwerkteorie en 'n etnografiese strategie tot

²⁷⁶ In vertaalstudie verwys die term “kontaksones” meestal na interkulturele aspekte of interdisiplinariteit. In hierdie konteks gebruik ek dit om te verwys na die gesitueerdheid binne die lesing waar die verskillende sosiale akteurs mekaar beïnvloed en beslag gee aan die tolkprodukt.

tolkstude kan maak, sowel as moontlike tekortkominge daarvan, word daarná bespreek. Ten slotte word 'n paar opmerkings oor die refleksiewe posisie van die navorser gemaak en moontlikhede vir opvolgstudies genoem.

11.2 Bespreking van die netwerkformasies na aanleiding van die akteurnetwerkteorie

11.2.1 Inleiding

Binne die kontekste van getolkte universiteitslesings het ek komplekse netwerke gevind waar aktante binne 'n verskeidenheid prosesse telkens met mekaar belyn en herbelyn in die vervaardiging van die tolkprodukt. Hierdie prosesse was nie tot die lesings self beperk nie, maar het verskillende bykomende of *sub*prosesse ingesluit wat met die administrasie in die tolkdienst, kwaliteitkontrole, opleiding en voorbereidingsprosesse verbandhou. 'n Ondersoek na al hierdie prosesse het aan die lig gebring dat 'n verskeidenheid aktante van buite die lesing in komplekse netwerkformasies by die proses van tolking in die lesing betrek word. Latour (2005:107) meen dat 'n beskrywing hiervan in genoeg besonderhede 'n voldoende verduideliking gee van wat binne die konteks gebeur.

In die drie lesings van die hoofkorpus en die 61 lesings waartydens veldwerk gedoen is, was dit duidelik dat hoewel daar *template*²⁷⁷ vir optrede bestaan, geen twee tonele dieselfde is nie. Dit was selfs duidelik in die geval waar veldwerk op verskillende geleenthede in dieselfde lesing in dieselfde lokaal en met dieselfde menslike akteurs gedoen is. In elke kommunikatiewe opstelling is daar 'n ander konfigurasie van akteurs of aktante wat verskillend belyn en op verskillende maniere 'n invloed het op die tolke, op die proses van tolking en op die tolkprodukt. Dit is daarom nie haalbaar om 'n omvattende bespreking te doen van die netwerke en die interaksies wat ek waargeneem het nie. Die bespreking het wel ten doel om enkele aspekte in die konteks na aanleiding van die akteurnetwerkteorie te bespreek en te illustreer.

²⁷⁷ Hierdie term word deur Latour (2005:196) gebruik. Sien ook paragraaf 8.5.8 in dié verband.

As “sosiologie van VERTALING” bied die akteurnetwerkteorie ’n nuttige epistemologiese vertrekpunt vir ’n beskouing van die posisie van tolking binne die studiekonteks en die agentskap wat tolke in die proses van ’n getolkte lesing het. Konsepte soos VERTALING en konvergensie is sentraal tot ANT en kan die aard en omvang aantoon van netwerke en die mate waartoe tolking en tolke stabiliteit in die studiekonteks bereik het. In die werk van onder andere Latour (2005:106) en Callon (1991:143) word VERTALING verduidelik as ’n meganisme om te wys hoe iets ontwikkel; hoe dit gebeur dat akteurs assosiasies vorm; en wat die faktore is wat hierdie samekoms of belyning mobiliseer. Die VERTALING wat plaasgevind het, toon die grense en die vorm van die netwerk aan. Die konsep van VERTALING kan ook aantoon waar swakker verbindings bestaan of waarom belyning in sekere gevalle nie plaasvind nie.

Volgens Callon (1986) se definisie van VERTALING bestaan die proses uit vier fases, naamlik problematisering, “interessement”, “enrolment” en mobilisering. In die huidige konteks behels problematisering die bekendstelling van tolking as ’n kommunikasiemodus in lesings en die identifisering van entiteite wat moet saamwerk om dit te implementeer, byvoorbeeld die rolspelers op institusionele vlak soos beleide; die lesings wat vir tolking kwalifiseer; tolke; dosente; studente (tolkgebruikers); en ook die tegnologiese tolktoerusting. Die “interessement”-fase verwys na daardie oomblik of tydperk wanneer die party wat VERTALING wil bewerk (“enrolling party”; hier die aktante wat met tolking geassosieer word) ’n posisie inneem tussen die ander partye en die res van die netwerk en sekere rolle en ’n sekere werkwyse voorstel. Die ander partye stem dan in om te belyning met die party wat wil VERTAAL, met ander woorde om tolking as taalmodus in die lesing te gebruik. Mobilisering in die huidige konteks verwys na daardie stadium wanneer breër erkenning aan gesproke opvoedkundige tolking gegee word en ’n groter toepassing daarvan plaasvind. Callon wys daarop dat hierdie fase normaalweg behels dat entiteite as woordvoerders²⁷⁸ (“spokespersons”) wat alle entiteite in die netwerk verteenwoordig, namens ’n akteur optree.

VERTALING in die huidige konteks impliseer ’n herdefiniëring van die leerproses binne die lesing. Dit impliseer dat die leerprosesse van dosente en studente moet *verander*

²⁷⁸ ’n Woordvoerder is ’n akteur wat effektief namens die ander entiteite in die netwerk kan praat, wat m.a.w. ’n stem het en ook die gesag het om namens hulle te praat (Callon, 1986:19 e.v.). Callon verduidelik in hierdie teks dat ’n woordvoerder die agentskap het om die ander stemme namens wie hy/sy praat, stil te maak. Dit beteken nie dat daar eenstemmigheid oor die sukses van die VERTALER bestaan nie, maar dat hulle nie die proses van VERTALING onderbreek nie (voetnoot 50 in Callon, 1986).

en dat hulle tolking se definisies van hulle eie identiteite/rolle en van die aard van hulle aktiwiteite moet aanvaar.²⁷⁹ Callon (1986b:24) beskryf hierdie proses as “enrolment”, oftewel ’n herdefiniëring van rolle. Kortom beteken dit dat al die gespreksgenote die waarde van tolking vir die leerproses moet insien en aanvaar. Dit impliseer dat alle studente wat dit nodig het, dit as ’n volhoubare oplossing sal sien en konsekwent en deurlopend daarvan gebruik sal maak. Dit beteken ook dat al die gespreksgenote tolke sal sien as bevoegde en geratifiseerde deelnemers aan die kommunikasie met die vaardighede om die lesinginhoud op ’n korrekte en kongruente manier aan hulle oor te dra. Dit beteken noodwendig dat die kwaliteit van die tolksproduk bo verdenking sal wees. Dit beteken dat tolke hulle gebruikers effektief toegang tot die lesing en die interaksie daarbinne kan gee. Wanneer die voetspoor van tolking groei en die tolkdien se aktiwiteite veld wen en nasionaal en internasionaal erkenning as ’n volhoubare meganisme vir meertalige leerpraktyke geniet, kan daar sprake van mobilisering wees. Mobilisering behels noodwendig ’n verplasing (“displacement”). In die huidige geval beteken dit dat studente wat tolking gebruik anders leer en kommunikeer in klasse. Callon (1986a:14) verduidelik dat mobilisering ook baie gesofistikeerde meganismes kan behels soos wanneer opvoedkundige tolking in wetenskaplike tekste ondersoek word. Die verplasing van die artefak (opvoedkundige tolking) na tekste en die verspreiding hiervan verwys na die mobiliseringsfase van die VERTAAL-proses. Wanneer die fenomeen veld wen en sterker word, word volgende verplasing makliker.

Callon (1991:144) verduidelik VERTALING later na aanleiding van die konsep “konvergensie”. Hierdie konsep word gebruik om die mate waartoe onderlinge netwerke saamgevoeg (verweef) is, en die mate van VERTALING wat in die netwerk plaasgevind het, aan te dui. Callon (1991:144 e.v.) verduidelik dat konvergensie twee dimensies het, naamlik belyning en koördinering. Hierdie konsepte word in die gedeelte hierna verduidelik en aan die hand van waarnemings in die studiekonteks bespreek.

²⁷⁹ Callon (1986b:26) sê hieroor: “To translate is to oblige an entity to consent to detour.”

11.2.2 Netwerkformasies in die tolkdien

Binne die netwerke van die tolkdien self vind daar 'n verskeidenheid aktiwiteite en prosesse plaas waarbinne aktante verbintenisse en onderlinge netwerke vorm. Hierdie prosesse verwys onder meer na indiensopleiding, die prosesse wat verband hou met die tolkrooster en prosesse binne die verskillende portefeuljes in die tolkdien wat elk 'n ander fokus op tolkverwante aktiwiteite behels. In hierdie prosesse tree lede van die tolkbestuur en die tolke self op as mediators wat ander intermediators in die netwerke van die tolkadministrasie en bestuur ontplooi. Callon (1991:143) verwys hierna as “cascades of intermediaries with roles and links and feedback loops”.²⁸⁰

Vanuit hierdie netwerke word aksie deur verdere netwerkformasie versprei na die verskillende leeromgewings in die universiteit waar tolking plaasvind. Die netwerke in die tolkdien moet verdere akteurs (soos dosente, studente en vakmateriaal) werf (“enrol”) en netwerkformasie tot stand bring wat uiteindelik VERTALING binne die leeromgewing en lesings moet bewerkstellig (Callon, 1991:143). Tolke bied aan die begin van elke semester hulle diens aan in die verskillende modules wat in die rooster ingesluit is. In reaksie hierop meld studente by die tolke aan en neem tolktoerusting om taalondersteuning deur middel van intydse tolking te ontvang. Wanneer gebruikers vir tolking aanmeld, word die prosesse van netwerkformasie na die lesing uitgebrei. In hierdie prosesse tree tolke in Callon se terme as “translation operators” op en is instrumenteel tot VERTALING. Callon wys daarop dat die rol wat tolke hier moet speel, méér as net optrede behels. Dit behels dat daar 'n “mutual definition”²⁸¹ (gemeenskaplike definisie) moet plaasvind en dat tolke hulle identiteite en aktiwiteite met studente (gebruikers) en leerprosesse binne lesings moet bely. Tolke het dus agentskap nodig om as mediators, met ander woorde as volskaalse akteurs, op te tree. Callon (1991:146) wys daarop dat belyning die begin is van netwerkformasie. Dit is essensieel dat tolke met die akteurs/aktante binne die lesing bely, anders kan die VERTALING-proses nie na lesings uitgebrei word nie.

²⁸⁰ “Feedback loops” verwys na die verskillende onderhandelinge wat plaasvind tydens die proses van VERTALING.

²⁸¹ “Mutual definition” word in Afrikaans vertaal met “gemeenskaplike definisie”. Die term verwys na die feit dat al twee partye (die een wat VERTAAL en die een wat VERTAAL word) moet ooreenstem oor die oplossing of die verandering wat deur VERTALING teweeggebring word. Dit is soortgelyk aan Callon se vroeëre verduideliking van die “interesse”-stadium van VERTALING en die “enrolment” van akteurs.

11.2.3 Netwerkformasies binne getolkte lesings

11.2.3.1 'n Gemeenskaplike definisie

Soos reeds verduidelik, is akteurs/aktante in die lesing binne komplekse netwerkformasies met aktante buite die lesing bely. Hulle word ook voortdurend daardeur *genetwerk*. Die belang hiervan is dat optrede van tolke in die lesing die resultaat is van aksie wat deur netwerke (buite én in die lesing) aan die tolke oorgedra word. Die groter netwerke (buite die lesing) het dus 'n invloed op die mate waartoe tolke VERTALING binne lesings kan bewerkstellig. Smith (2013:64) verduidelik dat tolke komplekse besluite in die tolkproses moet neem en dat toegang tot en inligting oor hulle kliënte 'n essensiële rol hierin speel. Vanuit 'n ANT-perspektief impliseer dit belyning met die akteurs in 'n lesing en verwys "kliënte" ook na niemenslike akteurs soos leerhulpmiddele en vakgebiede. Die resultaat van 'n behoorlike belyning is dat tolke ingeligte besluite tydens die tolkproses kan neem.

Die agentskap van akteurs (tolke) om VERTALING te bewerkstellig, hang ook af van vroeëre VERTALINGS wat al in die groter netwerke plaasgevind het (Callon, 1991:143). In die huidige konteks verwys hierdie netwerke na die instelling en ook na netwerke binne die verskillende prosesse in die tolkdiensoos opleiding, assessering en voorbereiding. Uit die bespreking van die voorbereidingsprosesse in hoofstuk 6 kom dit voor asof tolke binne hierdie netwerke 'n beperkte en wisselvallige agentskap ontwikkel. Dieselfde geld hulle opleiding. Uit die data het dit voorgekom asof tolke hulle opleiding as ontoereikend beskou en dat dit hulle nie vir die werklike uitdagings van 'n lesing voorberei nie. Hulle was ook van mening dat die verskillende assesseringsprosesse en inisiatiewe nie daarin geslaag het om hulle optrede in lesings te verander of die kwaliteit van hul tolking te verhoog nie. Die belang van Callon se stelling hierbo is dat VERTALING geredeliker binne die lesing sal plaasvind indien VERTALING reeds in die groter netwerke buite die lesing plaasgevind het. In die netwerke van tolking in die studiekonteks het hierdie akteurs (buite die lesing) as blote intermediators opgetree en nie verandering (VERTALING) binne die lesing teweeggebring nie. Nóg 'n kardinale rolspeler en operateur van VERTALING in die netwerke buite die lesing is die tolkrooster.

11.2.3.2 Die rol van die tolkrooster as meganisme van belyning en koördinerings

Soos verduidelik in paragraaf 8.6 is dit die tolkrooster wat tolke met sekere kontekste belyning. Dit is die taak van die rooster as mediator om tolke in sterk en stabiele verbindings met mense soos dosente en studente en ook met ander aktante soos lokale, vakrigtings en kennisvelde te verbind sodat hulle in staat gestel kan word om as operateurs van VERTALING op te tree. In die data was daar tekens dat die rooster dikwels nie reëlmatige en naatlose verbintenisse tussen tolke en hulle werkomgewings skep nie. Die effek van die rooster word ook duideliker as dit beskou word as 'n meganisme van koördinerings. Callon (1991:146) verduidelik koördinerings as 'n konsep binne VERTALING waarvolgens outeurskap toegedeel word en die geleentheid vir VERTALING om plaas te vind, óf ingeperk óf vergroot word. Dit is sentraal tot die sukses of die mislukking van enige innovasie. Koördinerings-*regimes* verwys na reëls, beleide en konvensies wat die geleentheid beperk om as akteur op te tree en intermediators te belyning. Die tolkrooster is nie self so 'n konvensie nie, maar is die meganisme wat bestaande beleid moet uitvoer. Die tolkrooster tree dus binne die netwerke van opvoedkundige tolking as koördineringsmeganisme op. In die huidige konteks bepaal die 2016-Taalbeleid watter modules vir tolking kwalifiseer en in die tolkrooster vervat moet word. Die beleid wat in hierdie koördineringsmeganisme vervat is, is dus 'n voorbeeld van 'n koördinerings-*regime*. Nog 'n koördinerings-*regime* in die huidige konteks sou kon verwys na die kwalifikasies, taalvaardighede, opleiding en ervaring waarvoor 'n tolk moet beskik om in 'n sekere module as tolk ingedeel te word. Uit die beskrywing in paragraaf 8.6.4 is dit duidelik dat daar nie 'n vaste beleid in roosterindeling gevolg word nie. Tolke ervaar soms dat die rooster nie hulle spesifieke vaardighede en sterkpunte in ag neem nie en dat hulle in sulke gevalle gedwing word om hulle te onderwerp aan 'n situasie waar hulle nie toegerus voel om die beste belange van gebruikers en tolking te dien nie. In hierdie opsig is die tolkrooster by uitstek die akteur wat hulle agentskap in tolkontekste óf moontlik maak óf betekenisvol inperk. Die mag van die rooster in die huidige konteks bestaan in die rol wat dit in die belyning van tolke binne netwerke en ook as koördineringsmeganisme speel. Volgens Callon se siening is hierdie twee aspekte voorwaardes vir konvergensie in netwerke en uiteindelik bepalend daarvoor of VERTALING in die netwerk plaasvind of nie.

11.2.3.3 Belyning tussen menslike rolspelers

Binne die tolkproses self was die belang van optimale belyning met ander menslike akteurs ooglopend. Die bespreking van rol in die vorige hoofstuk het aangetoon hoe tolke dikwels wisselend en onstabiel met dosente en gebruikers belyn is. Tolke was in enkele gevalle in staat om 'n herdefiniëring van rol by dosente te bewerkstellig. In lesing A was daar tekens van sterk belyning tussen die dosent en een van die tolke. Die dosent glo in tolking, sien die tolk as sy vennoot en verstaan dat daar 'n verband tussen aspekte ten opsigte van taalgebruik en die leerproses bestaan. In die data was daar voorbeelde van dosente wat net deels met tolke belyn. Sommige dosente gebruik tolke sporadies in die lesing as hulp vir die vertaling van 'n enkele term of bespreek enkele aspekte van die lesing met hulle tolke, soos die hantering van vrae of die beste posisie vir die tolk in die lokaal. In die meeste gevalle was daar egter nie tekens van enige verbintenis of herdefiniëring van rol nie. Sommige dosente steur hulle ooglopend nie aan tolke of tolking nie en beskou tolking as 'n hinderlike verpligting wat uit hoofde van die taalbeleid opgelê word. Enkele dosente is die tolke selfs nie goedgesind nie, laat hulle onwelkom in die lesing voel en sien tolking nie as 'n volhoubare meganisme vir meertaligheid nie.

In die netwerk van lesing C is die dosent 'n kragtige akteur. Tussen hom en die tolke is daar geen sigbare netwerkformasie en veral geen eenvormige definiëring sigbaar nie. Hy vertrou tolking nie en sien dit nie as 'n nuttige oplossing vir taalprobleme in klaskamers nie. Sy wanbelyning met tolke is ooglopend in die volgende voorbeeld. Dit is baie belangrik vir hom dat sy studente kennis van vakterme en van fyn betekenisverskille tussen terme moet hê. As ek hom vra of dit vir hom belangrik is dat die tolke dit moet hê, sê hy: "Nee wat, die studente weet dit en sien dit in hulle bronne." Hy neem tolke nie kwalik vir foute met vakterme nie en dink nie dat 'n akkurate vertaling van hulle verwag kan word nie, onder andere vanweë die spoed van die lesing, die feit dat hulle ongereeld in sy lesings tolk en die moeilikheidsgraad van sy vak. Hierdie opmerkings, hoewel goed bedoel, weerspieël sy siening van tolke as buitelanders tot die netwerke wat in die netwerkformasies van sy module bestaan.

Die gebrek aan herdefiniëring is verder sigbaar in die onbegrip by dosente oor wat tolking behels en wat tolke nodig het om in hulle lesings te tolk. Dosente is nie bewus van die vakmateriaal wat tolke het of van die fisiese realiteite wat tolke tydens lesings

ervaar soos swak uitsig op die bord of swak hoorbaarheid nie. Hierdie wanbelyning verswak tolke se agentskap in lesings om netwerke te bou en VERTALING te bewerkstellig. Tolke het dikwels tydens die veldwerk uit plek en wanbelyn met die res van die akteurs in die lesing voorgekom. Die gebruikers het dit bevestig.

Uit die bespreking in paragraaf 10.3 kan die wisselende en ekstreme aard van gebruikers se ervaring van tolke en tolking gesien word. Op 'n vraag aan 'n gebruiker of hy tolking werklik nodig het, sê hy: "Dis 'n goeie vraag, want ek weet nie regtig nie." Die belang hiervan is dat so 'n siening 'n invloed het op netwerkformasie tussen tolke en hulle kliënte en dat dit tot swak en onvolhoubare netwerkformasie aanleiding gee. Gebruikers kan nie werklik die tolking se kwaliteit assesseer nie. Sommige het bloot 'n blinde vertrouwe in tolke. Ander is bewus van foute in die tolkprodukt, maar voel dat dit nie belangrik is nie. Gebruikers vertrou tolke nie konsekwent nie. Die onstabieleit van tolke se verbintenisse met gebruikers is duidelik uit 'n voorbeeld uit lesing B. 'n Gebruiker sê dat hy verreweg beter verstaan as hy tolking gebruik. Tydens vraesessie haal hy egter sy oorfone af omdat hy bang is dat hy nie goed genoeg verstaan nie en belangrike inligting tydens medestudente se vrae en die dosent se antwoorde daarop kan mis. Oor die algemeen is gebruikers bekommerd oor tolke se vermoë om hulle (die gebruikers se) interaksie en deelname in die lesing, soos tydens vrae- en antwoordsessies, te verseker.

Gebruikers sien tolke nie as ingelig in hulle vakkontekste nie. Hulle ervaar tolke nie as sterk akteurs met genoeg agentskap in die lesing om 'n gemeenskaplike definisie van die leergeleentheid te formuleer en vir VERTALING om plaas te vind nie.

Omdat verbintenisse tussen mense deur objekte of netwerke van mense en objekte gemedieer word, hang die stabiliteit van tolke se belyning met hulle kliënte grootliks af van hoe effektief hulle met en deur objekte belyn word. 'n Ondersoek volgens ANT het getoon dat ekologiese faktore, soos tolke se sitplekreëlings en posisionering in klaskamers, en die materiële organisasie in die lokaal hulle nie optimaal met hulle kliënte belyn nie. Hierdie aspekte gee tolke dikwels beperkte inligting oor hulle kliënte en beperk hulle deelname in die interaksionele ruimte binne die lesing. Dit lei tot swak sirkulering van hulle agentskap. 'n Belangrike akteur binne hierdie belyning was die PowerPoint-aanbieding.

11.2.3.4 Belyning van tolke met PowerPoint-aanbiedings

Uit die beskrywing van die PowerPoint-aanbieding in paragrawe 7.3.3 en 8.3.3.2 het die verskillende probleme wat met hierdie artefak in die tolkproses verband hou, duidelik geword. In hoofstuk 6 word die tolke se onhandige hantering van die PowerPoint-skyfies in lesing A bespreek. In lesing B het die tolke glad nie toegang tot die PowerPoint-aanbieding gehad nie, terwyl die dosent en die studente van die belangrike rol daarvan bewus was. Die effektiewe belyning van die PowerPoint-aanbieding met die res van die akteurs in die lesing gaan vir die tolke verlore, omdat hulle van hierdie netwerk uitgesluit is. In lesing C was die PowerPoint-aanbieding ook nie instrumenteel in die belyning tussen die tolke en die dosent nie. Die komplekse formulering van die teks op die skyfies maak die inhoud daarvan nie vir die tolke toeganklik nie, onder andere weens die spoed van die tolkproses. Dit is potensieel 'n ekstra inspanning wat hulle kognitiewe lading net nog meer vergroot. Dosente se oneffektiewe gebruik van PowerPoint-skyfies veroorsaak dikwels vir tolke probleme tydens die tolkproses en beperk die rol wat die PowerPoint in die belyning van tolke met die leeromgewing kan speel. Tolke is dikwels self daaraan skuldig dat hulle nie toegang tot die PowerPoint-aanbieding het en daaruit voorberei nie. Die manier waarop tolke die veelvoud artefakte gebruik wat in lesings tot hulle beskikking is, is uiteindelik bepalend vir die rol wat hulle kan speel en vir die omvang van die netwerke waarbinne hulle kan funksioneer.

11.2.3.5 Belyning van tolke met elektroniese artefakte

Die wisselwerking tussen tolke en hulle elektroniese artefakte is in besonderhede in paragraaf 8.4.3 bespreek. Uit die data blyk duidelik dat artefakte prosesse telkens óf vinniger óf stadiger gemaak het, maar nogtans die potensiaal gehad het om afstande tussen menslike akteurs te oorbrug. Dit is nou aansienlik makliker en vinniger om presensie van studente op Google Drive te voltooi; tolke kan mekaar tydens lesings via WhatsApp met die vertaling van terme help; en die tolktoerusting stel tolke in staat om die fisiese afstand tussen hulle en hulle gebruikers te oorbrug. Vir sommige tolke is die gebruik daarvan egter problematies. Dit maak sommige tolke ook onseker. Dit was ook duidelik dat netwerke van verbintnisse en sosiale verhoudings met selfone

en tablette verband gehou het.²⁸² In sommige gevalle was die swak verhouding of belyning tussen tolkpare duidelik te sien in die hantering van hulle selfone. In lesing C gebruik die tolk deurentyd haar tablet, maar sy gebruik dit nie om haar medetolk te help of haar tolkproses te vergemaklik nie. 'n Tolk vertel van die toepassing *Read Scripture* wat sy baie nuttig vind. Haar medetolk gebruik dit egter nie en sy dink nie dat ander tolke van die bestaan daarvan bewus is nie. In sommige gevalle was elektroniese toestelle instrumenteel in die belyning van 'n tolkpaar. In lesing A gebruik 'n tolk haar tablet om die teks op die skyfies te vergroot sodat haar medetolk daarop kan sien. In hierdie geval was dit egter vanweë 'n verskeidenheid wanbelynings van ander aktante nie vir haar medetolk van nut nie. Hoewel tolke dikwels tydens lesings op hulle elektroniese toestelle gewerk het, het ek in die tolkprosesse van albei korpusse dikwels nie 'n naatlose en geïntegreerde gebruik van elektroniese tegnologie in die belyning van akteurs/aktante waargeneem nie.

11.2.3.6 Belyning van dosente met hulle leerhulpmiddele

Die verbintnisse en belyning tussen dosente en hulle tegnologiese hulpmiddele was ook nie in alle gevalle stabiel nie. Dit word geïllustreer deur dosent A se vertelling in paragraaf 7.3.2. 'n Algemene waarneming was dat tegnologiese hulpmiddele nie altyd werk nie en dat die menslike akteurs in die lesing die werking daarvan nie voldoende verstaan om dit optimaal te gebruik nie. Binne lesingsale is moderne tegnologiese hulpmiddele dikwels nie op so 'n manier tussen die dosent, die studente en die tolke belyn dat dit die dosent se taak vergemaklik en waarde tot die lesing toevoeg nie. In die lesinglokaal met die oudste tegnologiese hulpmiddele (lesing B) was die belyning tussen dosent, hulpmiddele, en tolke/gebruikers baie goed en die prosesse het hier meer vaartbelyn voorgekom. Die mate waartoe optrede binne die netwerke tussen dosente en die leerhulpmiddele aan tolke oorgedra word of nie, is bepalend vir hulle agentskap en die VERTALING wat tolke en tolking kan bewerkstellig.

11.2.3.7 Belyning van menslike akteurs met tolktoerusting

In die huidige konteks is die tolktoerusting, volgens Callon (1991:142) se verduideliking van VERTALING, 'n voorbeeld van 'n medium waarin die definisies van

²⁸² Die term “gevou” of “opgevou” soos bespreek in paragraaf 3.2 is hier ter sake. Dit beteken dat sosiale verhoudings en verbintnisse met hierdie artefakte verband hou. Volgens ANT is tegnologie deur en deur sosiaal van aard.

die party wat VERTAAL, “geïnskribeer” is. In die huidige konteks beteken dit dat die eienskappe van ’n lesing wat deur simultaantolking gemedieer word deur die ontwerp-spesifikasies van die tolktoerusting moontlik gemaak word. Callon sien hierdie mediums as “the faithful execution and translation operators” binne prosesse. Latour (1991a:103) wys daarop dat tegnologie die netwerk sterk en duursaam maak en die mag en dominansie van die artefak (hier opvoedkundige tolking) vergroot. In die geval van ’n getolkte lesing in die huidige konteks word menslike interaksie in ’n lesing tussen mense wat mekaar nie (voldoende) verstaan nie, deur tolking moontlik gemaak. Dit dwing die gebruikers om uit hulle banke te skuif en, in ’n groot lokaal, die hele pad teen die trappe af tot by die tolke te stap, hulle studentekaarte te oorhandig en toerusting by hulle te neem. Uit hierdie aksie vloei daar potensieel verdere interaksie. Ongelukkig tree die tegnologie ook as ’n hindernis op in die gebruikers se interaksie in die klaservaring as geheel. Gebruikers se klagtes oor die verouderde tegnologie van die tolktoerusting en die oneffektiwiteit daarvan dui op swak of konflikterende verbindings of wanbelynings tussen hulle en die tegnologie. Akrich (1992:208 e.v.) maak ’n waardevolle opmerking in dié verband. Sy sê:

If we are interested in objects [...] we cannot methodologically be satisfied with the designer’s or user’s point of view alone. Instead we have to go back and forth continually between the designer and the user, between the designer’s projected user and the real user, between the ‘world inscribed in the object’ and the ‘world described by its displacement’.

Die tolkdien van die US gebruik toerusting wat aanvanklik deur Sennheiser ontwerp is vir gebruik deur toergidse tydens begeleide toere. Die verskillende komponente word in tabel 5.2 geïllustreer met gepaardgaande ontwerp-spesifikasies. Volgens die spesifikasies is die mikrofoon so ontwerp dat “ongewenste geraas uitgeskakel word”; die oorfone “pas gemaklik op die oor” en bied “uitstekende stemherkenning”, en die ontvangers het “sestien uur batterylewe”. Uit die beskrywing van gebruikers se ervaring van die tolktoerusting in paragraaf 9.6.3 is dit duidelik dat daar, wat sekere aspekte betref, ’n wanbelyning bestaan tussen die spesifikasies van die toerusting en die ervaring van die gebruikers in die geleefde werklikheid (die sponsoorfone hang los van die oor, die stem van die dosent is steeds hoorbaar, volgelaaide ontvangers gaan tydens lesings dood, ensovoorts). Hoewel die elektronika ontwerp is om aan die spesifikasies te voldoen, is die geleefde werklikheid verskillend. Akrich (1992:207) stel dit so: “The inside and the outside are not well matched.” Akrich beskou

(tolk)gebruikers se reaksies en die wyse waarop hulle die toerusting in die werklikheid gebruik as kritieke interaksies omdat dit vorm aan die fenomeen (hier tolking) gee en die verbintenis (belyning) tussen mense en objekte bepaal. Uit die data blyk dat gebruikers die toerusting telkens verskillend gebruik: Hulle het dit sagter gestel, slegs in een oor ingesit, dit tydens die lesing afgehaal, of selfs een stel oorfone onderling met mekaar gedeel (in lesing C). Akrich (1992:206) wys daarop dat die aard van 'n tegnologiese artefak en die verband tussen die binnekant (spesifikasies) en die buitekant (werklike gebruik) daarvan bepaal word deur die manier waarop dit in interaksie gebruik word.

Tolktoerusting maak tolke deelnemers in 'n virtuele wêreld, as stemme oor 'n mikrofoon. Die belyning wat hiermee plaasvind, is nie sterk nie. Uit gebruikers se probleme met sponsoorfone, die twee stemme, probleme tydens vraesessies en hulle gewoonte om dit voortdurend binne 'n lesing óf stywer op hulle ore te druk óf af te haal, is dit duidelik dat die toerusting as mediums nie behoorlike herdefiniëring tot gevolg het nie en in sekere gevalle as hindernis vir netwerkformasie en VERTALING optree. Tegnologiese belynings is dikwels só swak dat 'n algehele ineenstorting plaasvind. In die geval van die niegebruiker in lesing A was haar negatiewe ervaring van die tolktoerusting so 'n geval. Dit het 'n groot rol gespeel en haar trouens laat besluit om nie verder van die tolkdien gebruik te maak nie. Callon (1987:16) verduidelik dat sulke voorvalle volgens die party wat VERTAAL as "hostile interventions" gesien word. Dit is tipies voorvalle wat nie met die beginsels van die "oplossing", hier tolking, te doen het nie, maar eerder met die praktiese aspekte daarvan. Dit gee aanleiding daartoe dat aanvanklike suksesvolle onderhandelinge in die proses van netwerkbou en VERTALING skielik faal. Die alliansies en netwerke wat bestaan, word gekontesteer. VERTALING word verraad! (Callon, 1987:15.)

Daar was ook tekens dat die mikrofoon dikwels nie opgetree het as 'n skakel wat tolke en tolkbeurte naatloos belyn nie, maar eerder 'n wanbelyning tussen hulle geskep het. Dit was veral duidelik in die oorgee van die tolkmikrofoon in lesing A en C en in tolke se opdrag om die mikrofoon af te neem by 'n medetolk wat probleme ervaar. Tydens die tolkproses het ek waargeneem dat tolke dikwels uitsluitlike beheer binne 'n "solo"-optrede oor die mikrofoon hou en 'n geïsoleerde kommunikasiekanaal tussen hulle en hulle gebruikers vestig. Akrich (1992:206) se opmerking hierbo is in dié verband

betekenisvol. Dit is nie die inherente ontwerp van die tolkmikrofoon, ontvanger en oorfone wat as die bron van die lae interaksie tussen tolke, hulle gebruikers en die res van die omgewing gesien moet word nie. Die probleem is veel eerder gesetel in die wyse waarop die tolktoerusting in interaksie deur die menslike akteurs gebruik word.

11.2.3.8 Bewyse van belyning in tekste

In ANT word tekste as inskripsies bestudeer omdat dit belangrike leidrade oor assosiasies (belyning) bevat. Latour (1987) wys daarop dat tekste 'n mobiele aktant is wat weens die “immutability” daarvan deur tyd en ruimte kan reis sonder dat dit wesenlike veranderinge ondergaan. Opnames van getolkte lesings en die transkripsies daarvan het in die huidige konteks as inskripsies kwalifiseer. Hoewel die getolkte tekste mondelinge tekste is, vervul hulle 'n soortgelyke rol. Aspekte van die doelteks soos baie suksesvolle of selfs onsuksesvolle tolking of vertaalkeuses “leef voort” in gebruikers se leerprosesse. Gebruikers neem aantekeninge op grond van die tolke se gesproke uitinge en “verewig” dit só op skrif. Transkripsies van getolkte lesings bevat 'n element van langdurigheid wat 'n kragtige invloed kan hê op die manier waarop tolking in netwerke sirkuleer (Latour, 1999:99-100). Hierdie transkripsies word in navorsing bestudeer en uiteindelik gepubliseer.

In die huidige studie het die bestudering van die transkripsies van die doelteks en tolke se keuses vir die vertaling van die bronteks die wyse waarop die aktante met verskillende ander aktante in die netwerk geassosieer is, aan die lig gebring. Tolke se vertaalkeuses was dikwels nie gepas in die konteks van die spesifieke vak nie. Die transkripsiekonvensie wat gebruik is, toon onder andere pouses, kortgeknipte lettergrepe, verlenging van klanke en 'n stadiger en vinniger tempo. Uit die transkripsie van die doelteks kan gesien word dat tolke se toon en ritme dikwels onseker en onreëlmatig was. Die transkripsies het betekenisvolle leidrade bevat oor die netwerke waarbinne tolke optree en ook oor hulle vermoë om as mediators ander aktante in die netwerk te mobiliseer en in netwerkformasies van tolking te “enrol”. In die transkripsie van lesing A is daar tekens dat een van die tolke deur haar toon, ritme en toepaslike vertaalkeuses suksesvol met die dosent en met gebruikers belyn. In die transkripsie van lesing B het huiweringe en die foutiewe vertaling van tegniese terme die tolke se wanbelyning met die konteks getoon. Die vertaalde teks het leidrade bevat oor die mate van VERTALING wat in die netwerke van lesings plaasgevind het. Dit was veral

sigbaar in die kwaliteit van die tolkprodukt en die akkuraatheid daarvan binne die konteks van die vakgebied.

Tolke is belangrike operateurs van VERTALING. In die bespreking van die rol van tolke binne die studiekonteks (hoofstuk 10) is hulle onstabiele posisie as mediators blootgelê. Die mate waartoe hulle VERTALING kan bewerk en die invloed van ander akteurs hierop word in die volgende paragraaf bespreek.

11.2.3.9 Die tolk as operateur van VERTALING

'n ANT-benadering het blootgelê dat tolke in die tolkproses nie die uitsluitlike lokus van aksie is nie, maar dat hulle optrede en aksies die produkt is van netwerkformasie. Binne hierdie netwerke het tolke nie deurlopend die status van kenners wat moeilike tekste in die brontaal kan vertaal en deurgaans waarde tot hulle gebruikers se leerervaring kan toevoeg nie. Hulle kom soms voor as oningelig en selfs as buitelanders tot die kommunikasie. Wat deur die epistemologie van ANT oor tolke se "rol" uitgewys is, is dat hulle selfvoorstelling en hulle optrede (sien paragraaf 10.3) die produkt is van hulle belyning in die netwerk en of hulle só belyning is dat mag en agentskap deur ander akteurs in die netwerk aan hulle oorgedra kan word. Die mate waarin laasgenoemde gebeur, bepaal uiteindelik hulle identiteit en dit het weer 'n effek op verdere netwerkformasie.

Uit die bespreking in hoofstuk 10 blyk dit dat tolke die teks van die dosent en die leerervaring van studente verander. Tolke tree dus in die proses van 'n lesing as mediators op. Uit die beskrywing van die tolkproses in hoofstuk 6 en onderhoud met gebruikers oor hulle ervaring van die tolkprodukt blyk dit dat tolke se agentskap nie konsekwent sterk nie, maar wisselvallig en, in sekere gevalle, selfs swak is. Uit gesprekke met gebruikers word dit dikwels duidelik dat hulle tolke net as een van verskeie hulpmiddele in hulle leerproses of as vertalers van enkele vakterme sien. Vir 'n ervaring van die geheel van die kommunikasie haal hulle hulle oorfone uit, omdat hulle meen dat tolke hierdie aspekte nie suksesvol kan medieer nie. Tolke is dus tydens die lesing net sporadies en slegs gedeeltelik met die res van die netwerk in die lesing belyning.

Tolke het dikwels in lesings opgetree as intermediators sonder agentskap wat bloot deur ander mediators belyning en in netwerke ontplooi word. Voorbeelde van hierdie

mediators was die tolkrooster, die bestuur van die tolkdien, die dosente, medetolke en die tolkgebruikers. Tolke se funksionering is grootliks onderhewig aan die roosterindeling en hulle moet vir lief neem daarmee dat die roosterindeling slegs in sommige gevalle hulle vaardighede, sterkpunte en voorkeure in ag neem. Die bestuur se besluite hieroor kan dikwels nie bevestig word nie. Dosente besluit nie net op die lesinginhoud nie, maar ook op aspekte van die kommunikasie soos taalgebruik, die diskoersformaat en die mate van interaksie in die lesing. Tolke het geen beheer of voorafkennis oor hierdie aspekte van die lesing nie. Tolkgebruikers besluit of hulle tolking gaan gebruik en hoe hulle dit gaan gebruik. Wanneer tolke by 'n lesing opdaag, is daar dikwels geen studente wat vir tolking aanmeld nie. Wanneer dit gebeur, moet tolke hulle toerusting oppak en die lokaal verlaat. Tolke is dikwels selfs in hulle wisselwerking met hulle tolkmaats sonder agentskap. 'n Medetolk besluit of sy met haar tolkmaat gaan saamwerk, gaan luister terwyl sy tolk, haar hulp gaan vra, en haar hulp gaan aanvaar. Tolke maak dit in baie gevalle in woorde of deur hulle liggaamstaal aan hulle medetolke duidelik dat hulle hulp oorbodig is.

'n ANT-benadering het verder getoon dat eksterne kragte dikwels die wyse bepaal waarop tolke in die tolkproses optree. 'n Voorbeeld hiervan is die aard van die aanbieding en die doseerstyl van die dosent. Daar was 'n positiewe korrelasie tussen die gehalte van die bronteks en die getolkte teks. Onduidelikhede in die bronteks of 'n inkoherente of onreëlmatige aanbieding het dikwels ook gelei tot foute in die tolkprodukt en 'n onreëlmatige toon by die tolk. Dosente se leer materiaal is dikwels nie vir tolke toeganklik nie. Soms bevat dit foute of is só bewoerd dat dit as hindernis eerder as hulp vir tolke in die tolkproses dien. In die studiekonteks het geblyk dat daar gebreke in die prosesse van onderrig en leer self bestaan. Dit verwys na die doseerstyl van die dosent en sy vermoë om inhoudelike betekenis doeltreffend aan sy studente oor te dra. Hierdie waarnemings is deur tolke en gebruikers bevestig. Dosente het ook toegegee dat dit die geval is. Die bestuur en tolke se interpretasie van tolknorme lei dikwels daartoe dat foute van die dosent deur tolke herhaal word omdat "gebruikers nie bó niegebruikers bevoordeel moet word nie". Op hierdie manier is tolke instrumenteel tot swak belyning met hulle gebruikers. Binne hierdie netwerke word die tolk se agentskap beperk om gebruikers met die leeromgewing te belyn en hulle leerprosesse effektief te medieer. Omdat gebruikers nie hierdeur bemagtig word nie, beperk dit tolke se vermoë om hulle te "enrol" en VERTALING te bewerkstellig.

In die breë netwerke op institusionele vlak tree die 2016-Taalbeleid as mediator op wat tolke as intermediators in die netwerk moet ontplooi en hulle optimaal geleentheid moet gee om VERTALING te bewerkstellig. Die taalbeleid is ook 'n voorbeeld van 'n operateur van VERTALING en 'n medium waarin tolking “geïnskribeer” is. Om as “getroue operateur” in VERTAAL-prosesse op te tree, moet die taalbeleid tolke sterk in netwerke bely. As tolke nie as mediators met agentskap binne netwerke kan optree nie, kan hulle nie VERTALING bewerkstellig nie. Die rol wat die 2016-Taalbeleid in hierdie verband speel, is bepalend vir die mate van VERTALING wat daar tussen die netwerke van tolking en die groter netwerke in die studiekonteks bestaan. Hierdie aspekte word in die volgende paragraaf bespreek.

11.2.4 VERTALING in die konteks van die studie

Voordat gevolgtrekkings oor VERTALING in die netwerke binne die konteks van die studie gemaak kan word, moet die mate waarin konvergensie of ooreenkoms (eenstemmigheid) in die netwerk bewerkstellig is, eers beskryf word. Callon (1991:148 e.v.) verduidelik die konsep van konvergensie na aanleiding van die metafoor van die toring van Babel. In daardie konteks sou konvergensie behels dat almal mekaar verstaan alhoewel hulle verskillende tale praat. Callon (1991:148) sê oor konvergensie: “It points to the way that their activities fit together despite their heterogeneity.” Hoe groter die graad van konvergensie, hoe groter is die mate van samewerking tussen die verskillende akteurs en hoe minder word die status van elke party deur die ander in twyfel getrek. Hy sê verder:

It also points to the way in which each actor is able to identify and mobilize the skills in the network without having to get involved in costly adaptation, translation and decoding. [...] It draws on the force of the collective and the capacity of the individual. Each actor would be able to speak for all (Callon, 1991:148).

In die huidige konteks sou konvergensie 'n ooreenstemming tussen akteurs veronderstel oor die volhoubaarheid van opvoedkundige tolking as 'n manier om meertaligheid in klaskamers prakties te verwesenlik. Hulle sou saamstem dat die netwerke van tolking sterk en goed gekonstrueer is en dat die tolkprodukt van hoë gehalte is. Hulle sou mekaar se identiteit verstaan en aanvaar en oor kennis beskik van elkeen se rol binne die netwerk. Hulle sou vertrou in mekaar hê en nie mekaar se status in twyfel trek nie.

Uit die data het dit duidelik geblyk dat daar in die huidige studiekonteks groot meningsverskille onder die verskillende partye oor die waarde van tolking in universiteitslesings bestaan. Uit die lae roluitewing van tolke in lesings, hulle wisselvallige status, die lae vlakke van samewerking en lae kennis van die ander gespreksgenote oor wat hulle werk behels, is die lae vlakke van konvergensie ooglopend. Dit was ook sigbaar in tolke se diskonneksie in sommige kontekste, en hulle gebrek aan kennis van die vakinhoud en van die konvensies wat daarbinne geld. Die data het getoon dat konvergensie slegs sporadies teenwoordig was.

In die studiekonteks het dit nie voorgekom asof tolking sterk, reëlmatig en stabiel met die breër netwerke binne die instelling van die Universiteit belyn is nie. Die gevolgtrekkings oor rol in die vorige hoofstuk dui daarop dat daar selfs 'n wanbelyning bestaan tussen die roluitewing van tolke en die institusionele doelwit naamlik pedagogies verantwoordbare onderrig- en leerprosesse.²⁸³ Tolke is nie altyd so belyn dat hulle leerprosesse kán bevorder nie. Tolke het op hulle beurt nie vertrou in die institusionele wil om meertaligheid funksioneel in leerprosesse te bestuur nie en sien hulle rol as 'n blote simbool van meertaligheid. Uit die data het dit voorgekom asof tolking en tolke as 'n aparte, byna geïsoleerde netwerk funksioneer. Callon (1991:145) verwys na hierdie situasie as hy sê: “Through a process of disalignment, they reconfigure themselves into separate spaces.”

'n Belangrike rolspeler in die voorkoms van lae konvergensievlakke is die 2016-Taalbeleid. Tolking en tolke word op twee maniere, of op twee nodusse, met die taalbeleid belyn. Die taalbeleid (paragraaf 7.1.4) bepaal watter modules vir tolking kwalifiseer en in die tolkrooster ingesluit word.²⁸⁴ Paragraaf 7.1.4.1 bepaal verder dat alle lesinginhoud in hierdie modules in Engels oorgedra moet word met opsommings en beklemtoning in Afrikaans. Uit hoofde van hierdie bepaling is die taaldireksionaliteit van tolking in klaskamers uit Engels in Afrikaans.²⁸⁵ Die taalbeleid tree op hierdie manier as mediator op wat bepalend is vir die aantal studente wat tolking gaan benodig

²⁸³ Hierdie doelwitte vorm die kern van die 2016-Taalbeleid.

²⁸⁴ Paragraaf 7.1.4.3 van die 2016-Taalbeleid beperk tolking tot eerstejaarsmodules waar sowel Afrikaans as Engels gebruik word. In die daaropvolgende studiejare word dit onderhewig aan sekere voorwaardes en beskikbare hulpbronne.

²⁸⁵ Paragraaf 7.1.5 van die taalbeleid maak intydse tolking ook in eentalige lesings beskikbaar. Tolke tolk tans by hoë uitsondering Afrikaanse lesings in Engels.

en ook die manier waarop hulle tolking gaan gebruik.²⁸⁶ Tolke ervaar dat 'n klein aantal studente sedert die inwerkingtreding van die 2016-Taalbeleid van tolking gebruik maak. Dié wat dit wel gebruik, verstaan meestal wel Engels en luister net gedeeltelik na die tolking of gebruik dit hoofsaaklik om hulle met die korrekte vertaling van vakterme te help. Die effek van paragraaf 7.1.4.1 van die taalbeleid wat wel vir die beperkte gebruik van Afrikaans in hierdie lesings voorsiening maak, is dat tolking vir Afrikaanse studente oorbodig is omdat dosente wel dele van die inhoud in Afrikaans opsom en belangrike aspekte van die lesing in Afrikaans herhaal. Uit die data blyk dit egter dat dosente hierdie bepaling inkonsekwent toepas. In party lesings word heelwat inhoud in Afrikaans oorgedra terwyl dieselfde dosent in 'n ander lesings weer net Engels sal praat. Dit skep potensieel onsekerheid by studente oor die noodnigheid van tolking en verhoinder stabiele en volhoubare netwerkformasie tussen tolke en tolkgebruikers.

Die rol wat die taalbeleid in die netwerke van tolking speel, moet gesien word in die rol daarvan as koördineringsmeganisme, met ander woorde as 'n meganisme waardeur outeurskap aan 'n akteur gegee word en waardeur die geleentheid vir VERTALING óf ingeperk óf vergroot word. In die huidige konteks het die taalbeleid tolking en tolke se outeurskap en vermoë tot VERTALING aansienlik ingeperk. Aan die einde van die eerste semester van 2019 was daar slegs 'n klein aantal gebruikers wat van tolking in lesings gebruik maak.²⁸⁷ In baie lesings tolk tolke vir een of twee gebruikers. Dikwels is daar geen vraag na tolking nie.

In die studiekonteks is tolking baie swak met die instelling belyn. Soos Du Plessis (2017:147) met verwysing na tolking aan die Universiteit van die Vrystaat opmerk, kan tolking in die huidige konteks ook nie as 'n geïnstitusionele diens beskou word nie. Een van die redes is die afwesigheid van 'n institusionele tolkbeleid.²⁸⁸ Meylaerts (2011) meen dat 'n institusionele vertaal-/tolkbeleid 'n absolute voorwaarde is vir

²⁸⁶ Hoewel die 2016-Taalbeleid hier instrumenteel is, moet die gevolge daarvan in samehang met die bestaande taalidentiteit van studente gesien word. Vanweë studente se persepsie dat vaardigheid in Engels inherent aan 'n tersiëre opvoeding is en die dominante rol wat Engels in die samelewing speel, verkies die oorgrote meerderheid Afrikaanse studente om in Engels te studeer. (Sien Van der Walt, 2013:161).

²⁸⁷ Die totale aantal gebruikers wat aan die einde van die eerste semester van 2019 van tolking gebruik gemaak het, was in die orde van 54 per week.

²⁸⁸ Meylaerts en Núñez (2017:2) verwys na Núñez (2016) wat 'n vertaalbeleid as drieledig sien, naamlik as deel van taalbestuur, taalpraktyk en taaloortuigings (*language beliefs*) onderskeidelik. Dit impliseer o.a. dat die beleid tolkpraktyke in die gemeenskap sal bestuur en dat die beleid uitvoering gee aan 'n institusionele siening oor die waarde van tolking in die betrokke konteks.

vertaling/tolking om as 'n geïnstusionaliseerde diens te kwalifiseer. In die lig van die lae gebruikersgetalle en die netelige posisie wat tolking en tolke tans aan die US beklee, kan tolking volgens die definisie van Núñez (sien voetnoot 288) nie gesien word as deel van 'n instusionele diens en 'n instusionele tolkbeleid nie. Hoewel intydse tolking as opsie in die 2016-Taalbeleid ingesluit is, het dieselfde beleid binne 'n komplekse netwerk van konflikterende mediators 'n aandeel daarin dat tolking waarskynlik nie in die lang termyn volhoubaar in die studiekonteks beoefen kan word nie.²⁸⁹

Callon (1991:145) verduidelik dat daar tydens die verskillende fases van VERTALING somtyds kontroversie en konflik onder akteurs ontstaan. Sommige akteurs verwerp VERTALING en sien dit as verraad: *Traduttore, traditore!* Hy sê die volgende oor suksesvolle VERTALING: “It *generates* a shared space, equivalence and commensurability.” Hiermee bedoel hy dat die verskillende akteurs in die netwerke in presies dieselfde taal oor hulleself en oor mekaar sal praat. Hulle sal so effektief en naatloos belyn wees dat die fenomeen in Latour se terme 'n “immutable mobile”²⁹⁰ sal word met vanselfsprekende waarde en onbetwisbare agentskap.

11.3 Beantwoording van die navorsingsvrae

Ná die bespreking van die onderskeie netwerkformasies word die vyf navorsingsvrae nou opsommend beantwoord.

11.3.1 Wie/wat is die akteurs/aktante in die produksieproses van 'n getolkte lesing?

In hoofstuk 5 is die vernaamste akteurs bekendgestel en kortliks beskryf. Die veelvoud akteurs/aktante wat potensieel 'n rol in 'n getolke universiteitslesing kan speel, maak dit nie prakties haalbaar om 'n volledige lys akteurs te gee nie. Dit was duidelik dat die

²⁸⁹ Du Plessis (2017:147) is van mening dat die realiteite aan Suid-Afrikaanse universiteite só verander het dat die uitdaging van enige taalbeleid die balansering is van die belange van transformasie en integrasie met die belange van taaldiversiteit.

²⁹⁰ Latour het hierdie term die eerste maal in sy boek *Science in Action: How to follow scientists and engineers through society* (1987) gebruik. Die term verwys na 'n fenomeen wat te midde van verandering in tyd en ruimte onveranderd bly. Blok, Fariás en Roberts (2020:xxii) wys daarop dat ANT nou self 'n “immutable mobile” geword het; “a highly mobile label for a stabilised conceptual repertoire”.

netwerke binne die prosesse van tolking uit hibriede akteurs in enige vorm denkbaar kan bestaan, soos elektroniese toestelle, mense, dokumente, tekste, akademiese dissiplines en selfs ekologiese, proksemiese en prosodiese aspekte van kommunikasie. Die netwerke waarin hierdie akteurs optree, is meervoudig, vloeibaar, kompleks en onstabiel. Die data het aangetoon dat 'n akteur die produk is van netwerkformasie of van interaksie en nie as uitsluitlike lokus van aksie optree nie, maar in interaksie met ander akteurs gemobiliseer word. In getolkte lesings was daar oorvleueling tussen die rolle van die dosent, die tolk en die tolkgebruiker. Dit is daarom nie nuttig om 'n skeiding of verdeling tussen hulle rolle te tref nie, omdat hulle optrede moontlik gemaak word of ingeperk word in hulle interaksie met mekaar. Vir die huidige studiekonteks beteken dit dat die sukses van tolking al dan nie nie gesoek moet word by enkele akteurs nie, maar gemeet moet word aan die sterkte of die duursaamheid van die netwerkformasies tussen die heterogene akteurs. Die tolkrooster is blootgelê as 'n kardinale akteur wat suurstof na die netwerke van opvoedkundige tolking moet voer. Die mate waartoe tolke in die tolkproses oor agentskap beskik, word óf deur die tolkrooster moontlik gemaak óf daardeur ingeperk.

11.3.2 Hoe verloop die prosesse van 'n getolkte lesing?

Die tolkprosesse in lesings A, B en C is in hoofstuk 6 in besonderhede beskryf. Daar is ook verwys na bykomende prosesse wat tydens voorbereiding en in die administrasie van die tolkdien plaasvind. Die prosesse van 'n getolkte lesing is in wese die somtotaal van die wisselwerkings tussen die verskillende akteurs/aktante binne 'n vloeibare netwerkformasie, binne én buite die lesing en nieteenstaande die figuratie daarvan. 'n Beskrywing van die tolkproses het die verskillende aksies of optrede sowel as die bron daarvan tydens die vervaardigingsproses van 'n getolkte lesing blootgelê. Dit het getoon wanneer akteurs onverwags optree of waar daar selfs 'n gebrek aan optrede was. Die beskrywing van die prosesse het die mindere rol van tolke, hulle onmag om met die netwerke in die leerproses te belyn en te integreer, en die oorsaak daarvan in die prosesse blootgelê. Dit het getoon watter komplekse uitwerking die tolktoerusting op die tolkproses kan hê en belangrike insig oor tolkgebruikers se leerprosesse ontsluit, onder andere dat die beperkings van die tolktoerusting daarop "geinskrybeer" is, met ander woorde bepalend is vir die sukses daarvan al dan nie. Hoewel sekere beskrywings soos die eerste 10 minute van lesing A uitsonderlik is, het

dit die waarde van ANT illustreer en gehoor gegee aan die opdrag om juis gebeurtenisse wat besonder aksiebelaaid is, te beskryf. Hierdie gedeeltes in die tolkproses het die werklikheid momenteel sigbaar gemaak en getoon hoe moeilik tolking is, wat dit moeilik maak en wat tolke in die werklikheid beleef. Dit het ook getoon dat aspekte wat op die oog af bevorderlik vir tolking voorkom, soos die voorbereidingsproses en die samewerking tussen tolkmaats, in die praktyk op komplekse maniere uitspeel en onverwagse gevolge kan hê. Die beskrywing van die tolkproses het die ware aard en die eienskappe van getolkte lesings en tolkgemedieerde onderrig en leer aan die lig gebring.

11.3.3 Wat is die aard van die interaksie/wisselwerking tussen die aktors/aktante en hoe tree elkeen op in hierdie wisselwerking?

Die vernaamste wisselwerkings wat tydens die tolkproses plaasvind, is in hoofstukke 7, 8 en 9 beskryf. Uit die data was dit duidelik dat alle menslike aksie en optrede gemedieer word deur netwerke van mense en objekte. Alle aksie is in werklikheid interaksie. Pochhäcker (2005:688) het gewaarsku dat 'n interaksionele model van tolking 'n veelvoud verwantskappe binne komplekse prosesse behels. Omdat hierdie verwantskappe dinamies is en voortdurend verander, word die kompleksiteit vergroot na gelang die interaksie in die proses voortgaan. 'n ANT-benadering het hierdie waarneming bevestig en ook aangetoon dat netwerke meervoudig en veelvlakig is en nie liniêr beskryf kan word deur dit wat oënskynlik kousaal tot mekaar is nie. Uit die data blyk dit dat effektiewe belyning tussens aktors 'n voorvereiste vir effektiewe wisselwerking is. In sekere gevalle was die wisselwerking onproduktief en selfs teenproduktief. Binne hierdie wisselwerkings is tolking as 'n komplekse fenomeen blootgelê wat nie deur enkelvoudige veranderinge of oplossings geoptimeer kan word nie. Vanweë die netwerkagtige aard van aktors is die wyse waarop hulle in interaksie optree dikwels verskillend en onvoorspelbaar. Vir die huidige konteks beteken dit dat beste praktyke van situasie tot situasie sal verskil. Tolke moet dus toegerus word om buigsaam op te tree en moet genoeg vryheid en outonomieit hê om etiese besluite van oomblik tot oomblik te kan neem.

11.3.4 Wat is die rol wat die opvoedkundige tolk binne die netwerke in 'n getolkte lesing kan uitleef en wel uitleef?

Die rol wat opvoedkundige tolke in die studiekonteks uitleef, is in hoofstuk 10 bespreek. Binne die kragtige sosiale omstandighede wat in elke tolkkonteks geld, tree tolke telkens verskillend op in die vervaardiging van die tolkprodukt. Tolke het in hulle roluitewing gewissel van totale onbetrokkenheid tot groter deelname en selfs indringing in die kommunikasie, alhoewel dit slegs in uitsonderlike gevalle gebeur het. Die akteurnetwerkteorie het getoon dat die rol wat 'n tolk kan inneem en bestuur, bepaal word deur die manier waarop sy met die ander akteurs in die netwerk geassosieer of bely is. Die bespreking in hoofstuk 10 beskryf die wisselvallige en selfs totale wanbelyning van tolke in hulle werksomgewings. Tolke het lae agentskap in lesings. In die proses het hulle hierdie lae agentskap geïnternaliseer en gevolglik handhaaf hulle 'n lae roluitewing. Hierdie lae roluitewing of "sets of behaviors" het mettertyd aanleiding gegee tot die handhawing van 'n onpersoonlike, professionele afstand tussen hulle en hulle gespreksgenote. My algemene waarneming was dat tolke nie in die leerproses geïntegreer is nie. In die tolkproses bly hulle in die reël op tekstuele vlak en probeer bloot om die bronteks so akkuraat moontlik in die doeltaal te tolk. In baie gevalle is hulle optrede beperk tot 'n meganistiese woord-vir-woord-vertaling en 'n fokus op die korrekte vertaling van tegniese vakterme. Dit impliseer die meganistiese geleibuisrol wat kenmerkend is van tolking in konferensiekontekste. Uit my waarneming was dit duidelik dat tolke méér wil doen. Vir die meeste tolke behels 'n etiese werkswyse dat hulle vir hulle gebruikers die betekenis van die lesing korrek binne die bepaalde studiekonteks oordra, en dit ook op só 'n manier doen dat hulle dit kan verstaan. Hulle wil hulle gebruikers by die kommunikatiewe geleentheid insluit en verseker dat hulle nie teenoor die ander studente benadeel word nie. Tolke se beperkte vermoë om dit te laat realiseer, gee aanleiding tot ongelukkigheid en lae werksbevrediging.

11.3.5 Tot watter mate het tolke en tolking die netwerke in die studiekonteks VERTAAL?

Vroeër in hierdie hoofstuk is die netwerkformasies wat in die data beskryf is, in antwoord op die vyfde navorsingsvraag bespreek. Uit die bespreking in paragraaf 11.2

kom dit voor asof tolke en tolking, wat VERTALING betref, in Callon (1987) se terme hoogstens by die “interesse”-stadium is deurdat OT as meganisme vir taalmediëring in klasse beskikbaar gestel word. Tolking as fenomeen het egter nie werklik daarin geslaag om die sogenaamde “obligatory passage point” (“OPP”) te word nie. Om as OPP te kwalifiseer, moet tolking ’n onmisbare akteur wees wat deur alle rolspelers in die universiteitsomgewing as ’n voorwaarde vir die uitvoering van meertaligheid gesien word. In die netwerke van opvoedkundige tolking kon akteurs nie daarin slaag om deurlopend as woordvoerders tydens die mobiliseringsfase op te tree nie. Aanvanklike aansprake oor tolking in die literatuur en deur die instelling²⁹¹ is mettertyd weerspreek of in twyfel getrek deur akteurs wat in Callon se terme as andersdenkendes (“dissidents”) opgetree het.²⁹² Die fase van mobilisering kon dus nie deurlopend plaasvind en die netwerke van tolking uitbrei en versterk nie. Tolke en opvoedkundige tolking het nie daarin geslaag om die netwerke van hierdie spesifieke instelling te VERTAAL nie.

In die volgende afdeling word enkele aanbevelings gemaak om die posisie van tolking te versterk en VERTALING ’n bereikbare doelwit te maak.

11.4 Aanbevelings vir opvoedkundige tolking

Die uiteindelige doelwit van hierdie studie is om aanbevelings te maak wat ’n rol kan speel in die effektiewe wisselwerking/verhouding tussen rolspelers in die proses van opvoedkundige tolking. Vanweë die kompleksiteit van die geleefde werklikheid van tolking en tolkprosesse is die waarde van ’n paar duidelik geformuleerde oplossings beperk. Getrou aan ’n sosiale fokus is daar meer waarde in die aanpassing van die sosiale opstelling om alternatiewe te ontgin wat kollektief tot ’n beter toepassing van tolking sal lei. Hierdie aanpassings kan toegelig word deur die volgende algemene aanbevelings.

²⁹¹ Sien die verwysing na navorsing aan die NWU en aan die US in hoofstuk 1 asook verskillende loodsprojekte aan die US wat die waarde van tolking as meganisme van meertaligheid in universiteitsklaskamers bevestig.

²⁹² ’n Voorbeeld hiervan is ’n memorandum deur Open Stellenbosch (OS) en die “Luister”-video wat deur lede van OS versprei is en studente se ontevredenheid oor tolking gekommunikeer het (Van den Berg, 2015). Die video is beskikbaar by <https://www.youtube.com/watch?v=sF3rTBQTQk4>.

11.4.1 'n Holistiese benadering tot sterk en stabiele onderrignetwerke en leernetwerke

'n ANT-onderzoek het aan die lig gebring dat tolke saam met ál die akteurs/aktante in lesinglokale binne verwickelde en komplekse netwerke optree in die vervaardiging van 'n (tolkgemedieerde) lesing. As fenomeen staan opvoedkundige tolking dus nie los van die lesing nie. Tolke en studente het dikwels soortgelyke ervarings tydens 'n lesing. As die tolk nie kan hoor nie, kan die student ook nie hoor nie; as die tolk probleme ervaar om die dosent te volg, gaan die studente waarskynlik ook daarmee probleme ervaar; as die tolk moeilik verstaan, gaan die studente waarskynlik ook moeilik verstaan.²⁹³ Die nou verband tussen die lesing en die tolkprodukt was ook duidelik uit die nou verband tussen die kwaliteit van die uitinge van die dosent en dié van die tolk. Suksesvolle tolking behels dat die totale netwerkformasies in lesings sterk en volhoubaar gekonstrueer²⁹⁴ moet wees. Aanbevelings oor opvoedkundige tolking kan daarom nie in isolasie gemaak word nie, maar behels 'n hersamestelling of 'n herontwerp van die wisselwerkings tussen ál die akteurs/aktante in die kommunikatiewe geleentheid van 'n universiteitslesing.

11.4.2 Oop kommunikasiekanale en effektiewe samewerking tussen tolke, dosente en gebruikers

Dosente, tolke en studente wat van tolking gebruik maak, moet binne effektiewe saamwerkverhoudinge in die leerproses funksioneer. Dit is belangrik dat dosente deur tolking VERTAAL moet word. Dosente moet problematiseer hoe tolke hulle lesings moet verstaan en aan tolkgebruikers oordra. Hulle moet opleiding ontvang oor tolkgemedieerde kommunikasie; hoe betekeniskepping in tolkgemedieerde kommunikasie plaasvind; wat die implikasies daarvan is dat betekenis 'n produk van ál die gespreksgenote is. So 'n leergeleentheid hou potensieel voordeel vir die hele leerproses in die lesing in, ook vir die niegebruikers, en sal die dosent insig gee in kognitiewe prosesse tydens die lesing en die wyse waarop hy konsepte beter in die

²⁹³ Hierdie algemene waarneming geld nie in alle kontekste nie. In die geval waar tolke aansienlik minder kennis van die konteks en die vakgebied as die student het, geld dit byvoorbeeld nie. As algemene waarneming is dit wel geldig.

²⁹⁴ Die woord wat Latour (2005) en Callon (1991) hier gebruik is “constructed”. Dit beklemtoon die materiële lens van ANT en is in pas met die gebruik van ANT as intellektuele praktyk in die bestudering van vervaardigingsprosesse van artefakte.

leerproses kan formuleer en verpak. Dosente en tolke moet hulle verwagtinge oor die rol van die tolk vooraf bespreek en op 'n werkwyse vir die lesing ooreenkom. Dosente moet tolke inlig oor hulle doelwitte en leeruitkomste vir die lesing. Die dosent moet die tolk as 'n vennoot sien en die tolke se teenwoordigheid in die klas op hierdie manier normaliseer. Dosente en tolke kan saamwerk aan 'n verskeidenheid oplossings soos meer optimale sitplekreëlins, 'n beter organisasie van objekte, beter siglyne en 'n meer akkomoderende liggaamsposisionering van sowel die dosent as die tolk.

Tolke moet beter in hulle gebruikers se leerprosesse geïntegreer word. Tolke moet “oop” kommunikasiekanale met hulle gebruikers hê en meer met gebruikers kommunikeer. Hulle moet weet waarom die gebruikers tolking gebruik en wat hulle taalbehoefte is. Hulle moet die rol van taalprobleme in gebruikers se leerprosesse verstaan. Tolke moet weet wat hulle gebruikers nodig het en hoe tolking hulle leerproses kan ondersteun en selfs bevorder. Tolke kan terugvoer hieroor aan die dosent gee en aanpassings op grond hiervan vir die lesing en die tolkproses voorstel. Al die partye moet saamwerk aan 'n meer optimale wisselwerking in die leerproses.

11.4.3 Optimale gebruik van tegnologiese artefakte en leerhulpmiddele

Dosente en tolke moet saamwerk aan maniere om tegnologie optimaal en meer stroombelyn in lesings te gebruik. Hulle moet weet watter tegnologiese hulpmiddele in die klas beskikbaar is, wat die funksionaliteit daarvan is, hoe dit werk en hoe dit in tolkprosesse benut kan word. 'n Voorbeeld hier is die dokumentkamera. Volgens die spesifikasies daarvan kan dit gebruik word om oudio- en video-opnames van lesings te maak. Hierdie opnames kan direk van die dokumentkamera na 'n rekenaar gestuur word. Opnames van lesings kan sodoende vir tolke beskikbaar gemaak word en in opleiding en voorbereiding gebruik word. Die dokumentkamera kan ook meer effektief tydens lesings ingespan word om konsepte te verduidelik. Tolke het potensieel 'n beter uitsig op die geprojekteerde beeld as wanneer die dosent 'n konsep op die swartbord met sy rug na die tolke verduidelik.

Dosente en tolke kan die beste toepassing van leerhulpmiddele soos die PowerPoint-aanbiedings vir tolkprosesse uitwerk. Dosente kan tolke se hulp kry met die vertaling van skyfies en tolke kan insette gee oor teksuitleg om skyfies toegankliker in die leer-

en die tolkproses te maak. Hulle kan op 'n werkwyse ooreenkom oor hoe om skyfies in die lesing te vertoon. In lokale waar vier dataprojekteurs beskikbaar is, kan twee stelle in die brontaal en twee stelle in die doeltaal naas mekaar vertoon word. Die waarde hiervan vir meertalige leerprosesse is vanselfsprekend.

Dosente kan tolke en tolkverwante aspekte by hulle webblad op SUNLearn betrek. Opnames van getolkte lesings of uittreksels wat met sekere konsepte verbandhou, kan byvoorbeeld daarop geplaas word. Dosente kan ook direk met tolke via SUNLearn kommunikeer. Dosente en tolke kan saam oplossings bedink vir 'n meer optimale gebruik van die dosentmikrofoon om hoorbaarheid te verbeter. Tolke en gebruikers kan beter sitplekreëlings uitwerk sodat steurings nie deur die tolkmikrofoon opgetel word nie. Effektiewe funksionering van elektroniese toerusting impliseer effektiewe gebruik daarvan in die interaksie tussen die menslike akteurs.

11.4.4 'n Herbelyning van die tolk binne die akteurnetwerk

Tolke moet sterker in die netwerke van lesings belyne wees. Dit beteken dat hulle as mediators en volskaalse akteurs met outeurskap die mag moet hê om ander intermediators "in sirkulasie te plaas". Die wyse waarop tolke tans in lesings belyne is, veroorsaak dat wanneer hulle wel agentskap probeer uitoefen, hulle dikwels gesien word as die bron van "disruptive events" wat die interaksie tot 'n "embarrassing halt" bring (Llewellyn-Jones & Lee, 2014:20). Die rede hiervoor is dat hulle téén die verwagtinge van die ander gespreksgenote optree. Verwagtinge oor tolking moet bestuur en vooraf tussen al die partye uitgeklaar word. Sterker belynings vir tolke impliseer dat tolke meer "soos een van hulle" kan optree. Dit voorveronderstel konteksgefokusde opleiding met 'n *repertoire* wat vergelykbaar is met werklike kontaksituasies sodat tolke hulle op die verskillende variasies van hulle werklike kontekste kan voorberei. Dit sluit in die vaktale, jargon en segswyses van die verskillende vakwêreld, verskillende doseerstyle, verskillende organisasie van materiële objekte en verskillende taaltoepassings. Tolke moet tot so 'n mate in hulle opleiding voorberei word dat hulle in staat is om die uitdagings wat in werklike kontekste aan hulle gestel word, te hanteer en om aan die verwagtinge van hulle kliënte te voldoen. Opleiding moet herontwerp word om die gaping tussen dit wat tolke kan doen en dit wat van hulle verwag word, te oorbrug. Hierdie voorgestelde herontwerp moet al die prosesse in die tolkdiensoos assessering en voorbereiding

insluit. Die doelwit van hierdie prosesse moet wees om tolke se teenwoordigheid in lesings te normaliseer en hulle só te posisioneer dat hulle met die behoeftes van hulle gespreksgenote kan bely.

'n Meer optimale belyning van tolke met hulle tolkomgewings impliseer 'n beleid om tolke konsekwent in sekere vakke in te deel sodat hulle uiteindelik in vakgebiede kan spesialiseer. Tolke behoort inspraak te hê in hulle indeling vir tolking in lesings en behoort verantwoordelikheid vir leerprosesse in daardie kontekste te neem. Dit sal tolke die geleentheid gee om saamwerkverhoudings te vestig en voorwaardes van die kommunikasie in daardie konteks uit te werk.²⁹⁵

Vanweë die kompleksiteite van tolkgemedieerde universiteitslesings en die diverse uitdagings wat dit van oomblik tot oomblik aan tolke stel, is dit nie nuttig vir tolke om deur voorskriftelike norme gebind te word nie. Wat eerder nodig is, is buigzaamheid in roluitewing en groter agentskap en besluitnemingsmag vir tolke.²⁹⁶

Die volhoubaarheid van tolking behels noodwendig dat tolking leerprosesse sal VERTAAL. VERTALING impliseer sterk agentskap en *verandering*. Dit impliseer, metafoeries maar ook in die werklikheid van die tolksituasie, dat die geleibuis- of oordragmodel vir die "rol" van die tolk teenproduktief is waar 'n sterker posisie vir tolke en vir tolking ter sprake is. Dit is nie produktief vir tolke om te vrees dat hulle die dosent se agentskap sal skaad of hulle rolle sal oortree as hulle die kommunikasie binnedring nie. Dit is ook nie produktief om vas te klou aan 'n misplaaste mindere rol en 'n professionele afstand teenoor dosente nie. Wat meer produktief sal wees, is as al die rolspelers saam kan uitwerk hoe tolke in wisselwerking met die ander akteurs in die leerproses eties en verantwoordbaar kan optree, tolprodukte van hoë gehalte kan lewer, 'n verhoogde status kan beklee, meer aktief kan meewerk aan

²⁹⁵ Miner (2017:84) verwys hierna as naatloosheid, m.a.w. dat tolke oor 'n tydperk konsekwent in dieselfde kontekste en vir dieselfde mense tolk. Sy het in haar studie bevind dat tolke só beter kan weet wat hulle gebruikers nodig het en dat so 'n benadering die effektiwiteit van tolking kan verhoog.

²⁹⁶ Van Zyl-Bekker (2019:155) noem dat tolke graag riglyne van bestuur sou wou hê oor wat as aanvaarbare tolkgedrag gesien word. Sy noem dat hierdie behoefte uit onsekerheid en lae selfvertroue by tolke spruit en strydig is met bevindinge deur Dean en Pollard (2018). Die ANT-lens in die huidige studie het die lae agentskap, outonomie en besluitnemingsmag van tolke in die studiekonteks bevestig. Sterker agentskap vir tolke beteken groter mag om outonome besluite te neem. Dit maak die behoefte aan voorskriftelike norme oorbodig en selfs teenproduktief.

betekenisskepping, meer werksbevreëdiging kan ervaar, en hulle volle potensiaal as taalmedieerders in tersiëre opvoedkundige prosesse kan bereik.

11.4.5 Toepassing van navorsing in die netwerke van tolking

In die netwerke waarbinne tolking beplan en uitgevoer word, moet navorsing (in sowel gesproketaal- as gebaretaaltolking) as mediator optree wat op al die akteurs en prosesse geïnskrybeer word. Prosesse in die studiekonteks wat met tolking geassosieer word, soos opleiding, assessering en roosterindeling, moet volgens beginsels en bevindinge uit navorsing gerig word. Voorbeelde van hierdie beginsels is die siening van die tolk as 'n aktiewe vennoot in die kommunikasie. Hierdie siening is nie nuut nie. Diriker (2004:148) het navorsing gedoen oor tolke in 'n konferensiekonteks en het na aanleiding van haar bevindinge 'n rol vir tolke as aktiewe vennote in die kommunikasie bepleit. Hierdie siening is ook voor Diriker se werk deur Wadensjo (1998), Roy (2000) en Angelelli (2004b) bevestig. Navorsing in kommunikasie (Wilcox & Shaffer, 2005) het aangetoon dat die tolkproses die aktiewe konstruksie van betekenis na aanleiding van leidrade deur die sprekers behels. Die tolk is dus 'n aktiewe deelnemer binne 'n kreatiewe proses van betekenis-konstruksie. Hoe suksesvol die tolk in hierdie proses is, hang af van die tolk se kennis en vaardighede (Diriker, 2004:23; Janzen, 2005:7). Napier (2016:83 e.v.), het die voordele bevestig van konteksspesifieke kennis, wat vakkennis insluit, in alle kontekste waar opvoedkundige tolking plaasvind. Dean en Pollard (2013) het die waarde van reflektiewe praktyke as ná-taakbeheermeganismes in tolking nagevors en gepubliseer.

Miner (2017:95) het deur navorsing in gebaretaaltolking die voordele uitgewys van 'n toegewese tolk ("designated interpreter") wat naatloos binne 'n bepaalde konteks kan funksioneer en as gevolg van kennis van die gespreksgenote se doelwitte verhoudings kan bevorder en die gehalte van die tolking kan verbeter. Turner en Best (2017:102 e.v.) het die verskille tussen defensiewe ("defensive") en verklarende ("expository")²⁹⁷ tolking ondersoek en die voordele van laasgenoemde vir die verwesenliking van sosiale doelwitte in kommunikasie en 'n praktykgerigte en professionele benadering

²⁹⁷ Turner en Best (2017:111) verduidelik dat die gees van hierdie benadering tot tolking vervat word in die woorde "self-revealing", "on display" en "open to critique".

tot tolking uitgewys. Voortgaande navorsing deur Janzen, Leeson en Shaffer (in Vermeerbergen, 2019) toon die waarde van visualiseringstegnieke en strategieë om liggaamsbewegings te interpreteer. Dean en Pollard (2018) het aangetoon dat opvoedkundige tolking eerder as 'n praktykgerigte beroep benader moet word waar tolke sosiale oordeel aan die dag moet lê en op 'n verantwoordelike manier etiese besluite moet maak.

Brewis het reeds in 2013 sekere aanbevelings vir opvoedkundige tolking gemaak, onder andere dat tolke 'n goeie begrip van die diskoerse moet hê wat in die verskillende kontekste (vakgebiede) geld en dat hulle die vrymoedigheid moet hê om die kommunikasie binne te dring en 'n aktiewe rol daarin te speel indien die vereistes van suksesvolle kommunikasie dit voorskryf (Brewis, 2013:164).

Smith (2013) het in die konteks van opvoedkundige gebaretaaltolking ondersoek hoe tolke in klaskamers optree en op kontekstuele faktore reageer om bepaalde doelwitte in die kommunikasie te bereik. Sy bevind dat opvoedkundige tolke oor spesialiskennis en vaardighede moet beskik om aan die behoeftes van hulle kliënte te voldoen en leerders effektief by die leergeleentheid in te sluit. Sy maak die volgende opmerking: "Additional support structures and systems must be put in place if the promise of inclusion is ever to become more than merely a promise" (Smith, 2013:164). Sy haal Kurz en Langer (2004) as volg aan: "A constellation of factors has to be properly aligned to achieve adequate access to education through an interpreter" (Smith 2013:165). Die insigte uit haar studie toon groot ooreenkomste met die bevindinge van die onderhawige studie en kan met vrug in die konteks van gesproketaaltolking in 'n opvoedingskonteks gebruik word. Hierdie gevolgtrekking geld ook vir bestaande navorsing in opvoedkundige gebaretaal en spesifiek die manier waarop gebaretaaltolke hulle kliënte in hulle onderrig- en leerprosesse ondersteun.

Die huidige studie is onderneem om deur 'n sosiale vertaalteoretiese benadering groter insig te kry in die vervaardigingsproses van 'n getolkte universiteitslesing en die wisselwerking/interaksie wat daarbinne bestaan. Van die vernaamste insigte uit hierdie studie is in hierdie paragraaf bespreek. In die volgende paragraaf word die bydrae bespreek wat hierdie studie en spesifiek die teoretiese en metodologiese ontwerp daarvan tot opvoedkundige tolking as studieveld kan maak.

11.5 Die waarde van die akteurnetwerkteorie en 'n etnografiese navorsingstrategie vir 'n prosesstudie in opvoedkundige tolking

Die waarde en gepastheid van die akteurnetwerkteorie (ANT) vir 'n sosiale ondersoek bestaan eerstens in die epistemologiese ooreenkomste tussen etnometodologie en die akteurnetwerkteorie aan die een kant en 'n sosiale oriëntasie aan die ander. Die akteurnetwerkteorie sowel as etnometodologie het simboliese interaksionisme as filosofiese onderbou. Dit impliseer dat die sosiale realiteite wat binne 'n bepaalde konteks geld, ondersoek moet word om insig te kry in die wyse waarop die subjektiwiteit van akteurs deur diverse en selfs konflikerende sosiale faktore bepaal word. Wolf (2007:4) bevestig dat so 'n benadering binne 'n sosiale oriëntasie in vertaal- en tolkstudies tuishoort as sy sê: “[...] a sociology of translation deals with the issues that arise when viewing [...] interpreting as a social practice as well as *symbolically transferred interaction*”.²⁹⁸ Die gemene grond tussen die verskillende epistemologiese in die metodologiese ontwerp van hierdie studie (sien figuur 4.1) blyk duidelik hieruit. Die gebruik van die akteurnetwerkteorie as analitiese benadering is 'n voorbeeld van wat Wolf (2007:1) 'n multidimensionele epistemologie noem. Volgens haar kan só 'n benadering groter insig en kennisbou in die studieveld ontsluit.

Wanneer die waarde van ANT bespreek word, kan dit daarom nie losgemaak word van die inherente verweefdheid daarvan met etnografiese metodes en 'n sosiale oriëntasie nie. Die etnografiese strategie gee gehoor aan verskeie oproepe tot empiriese studies in tolking om uit te vind wat tolke doen en hoe hulle dit doen. Wolf (2007:4, 14) wys daarop dat 'n sosiale benadering uiteindelik 'n stem gee aan die tolke, die dosente en die tolkgebruikers en dit wat hulle in hulle wêreld ervaar. In die huidige studie kon tolke se stemme in die vorm van *verbatim*-vertellings die kompleksiteite van die tolkproses blootlê. Video-opnames kon later bestudeer en met tolke bespreek word. Dit het insig verleen in die redes vir hulle optredes en besluite tydens die tolkproses. Duflou (2014:308) meen dat, alhoewel etnografiese metodes

²⁹⁸ Sien in dié verband Wolf (2007:1) se aanhaling uit Venuti (1996).

komplekse data genereer, die voordele daarvan ander metodes oorskadu vanweë die diepte van die insigte en die nuwe kennis wat daardeur ontsluit word.

'n Bykomende voordeel van die gebruik van ANT binne 'n sosiale studie is dat ANT 'n groter verskeidenheid akteurs by die ondersoek betrek, en die ondersoek dus meer omvattend maak. Volgens ANT behoort agentskap nie slegs aan sekere entiteite nie; agentskap word eerder gesien as 'n gevolg van die verhoudinge/verbintenisse wat tussen heterogene aktante binne netwerke bestaan. Die tegniese aanslag van ANT is daarom breër as 'n blote etnografiese ondersoek, juis vanweë die siening dat objekte as volskaalse akteurs kan optree. In bestaande navorsing word objekte as geïsoleerde, statiese entiteite gesien en nie as akteurs wat die tolkproses kan bevorder of beperk en bepalend vir die tolkprodukt self is nie.²⁹⁹ As teoretiese oriëntasie kan ANT die bestaande besprekings oor tolkstudies en spesifiek opvoedkundige tolking uitbrei. 'n Tradisionele fokus op die tolkprodukt of selfs op die doel van die kommunikasie lê nie die gekontesteerde aard van die tolkproses en die onderhandelinge en konflikte bloot wat van oomblik tot oomblik tussen akteurs onderling bestaan nie. Buzelin (2005:208) bevestig dat die waarde van ANT daarin geleë is dat dit insig gee in die strategieë wat (tolke) in die proses volg, die probleme wat hulle ervaar, en die maniere waarop en die redes waarom hulle spesifieke (tolk)besluite neem.

In die huidige ondersoek het nuwe idees oor die tolke se agentskap na vore gekom. Dit het die tolke blootgelê as iemand wat nie slegs tekstuele aspekte in die tolkproses moet verreken nie, maar ook aspekte soos oogkontak, liggaamstaal, afstand tussen gespreksgenote, die organisasie van objekte in die kommunikasie en uiteindelik ook die invloed van hierdie aspekte op die tolkproses. Uit die data het duidelik geblyk dat tolke soms onvoorspelbaar of onverwags opgetree het en soms verskeie rolle vervul het. Die epistemologie van ANT het aan die lig gebring wat die faktore in elke konstellasië van akteurs/aktante was wat die tolke telkens anders laat optree het. Dit het getoon wat die effek van tolke se optrede op die kommunikasie was en dat elke konteks 'n nuwe organisasie, nuwe uitdagings en potensieel nuwe rolle behels.

²⁹⁹ Insigte oor objekte en die materiële ruimte kan ook deur ander benaderings blootgelê word. 'n Fokus op proksemika kan hierdie rol vervul. Binne 'n ondersoek na proksemiese elemente in die kommunikasie word die fokus egter weereens vernou tot een aspek in die kommunikasie. 'n ANT-benadering behels potensieel al die aspekte in kommunikasie wat optrede veroorsaak of verander.

ANT het nie alleen die verwantskappe of verbindings aangetoon nie, maar het ook getoon waar die verbindings opgehou het, asook waar dit oneffektief was of nie behoorlik funksioneer het nie. Dit het getoon watter akteurs of aktante onderbenut of heeltemal onbenut was. Verder het dit uitgewys in watter mate die realiteit verskil van die amptelike narratiewe wat oor tolking bestaan, hoe die realiteit van die oorkoepelende doel van die kommunikasie verskil, en waar die diskonneksie lê. 'n Fokus op die tegnologiese artefakte het getoon watter kardinale rol dit in gebruikerservaring speel en hoe dit hulle gebruik van tolking beïnvloed en bepaal. Akrich (2002:205) meen dat wanneer 'n sosiologiese en tegnologiese ondersoek gekombineer word, dit die navorser uiteindelik insig kan gee in die sukses of die mislukking van innovasie.

Vir my as navorser was die grootste waarde en bydrae van die epistemologie van die akteurnetwerkteorie vir 'n studie van opvoedkundige tolking dat dit die waarheid oor tolkprosesse en die daaglikse belewenisse van tolke tydens die tolkproses kon vertel. Dit het aangetoon dat opvoedkundige tolking as fenomeen die resultaat is van netwerke en die verbintenisse wat daarbinne bestaan. Dit kon wanopvattinge of simplistiese verduidelikings en sieninge oor opvoedkundige tolking uit die weg ruim en die inherente redes vir die suksesse en mislukkings van tolking in die studiekonteks toon.

Hoewel die kompleksiteit van tolkgemedieerde interaksie ooglopend is, het die omvangryke variasie wat waargeneem is daarop gedui dat probleme nie onoorkomelik is nie. Sosiale ondersoekers word voortdurend daaraan herinner dat 'n nuwe orde moontlik is, al behels dit dat die kragte verander moet word wat binne netwerke funksioneer en die optrede van mense en objekte bepaal. Buzelin (2005:204) beaam dit en meen dat bestaande norme betwis kan word. Sy haal Inghilleri (2003) as volg aan: “[It reminds us that] the possibility for change or challenge to the existing social relations and social practices can occur.” In die volgende paragraaf bespreek ek moontlike tekortkominge van die teoretiese en metodologiese implikasies van 'n ANT-strategie en van die onderhawige studie.

11.6 Tekortkominge van die teoretiese en metodologiese benadering tot die studie

Alhoewel die ANT-benadering in 'n studie oor tolking in universiteitslesings bepaalde en duidelike voordele inhou, het dit ook sekere tekortkominge. Die eerste moontlike tekortkoming lê by die byna meganistiese aard van ANT en die navorser se taak om voortdurend deur 'n sirkulêre fokus tussen die akteur en die netwerk na te spoor waar die aksie vandaan kom en hoe 'n akteur daardeur gerealiseer, geaktiveer of gemobiliseer word. In die proses moet die navorser aan objekte met agentskap dink. Tot op hede is die akteurnetwerkteorie slegs in beperkte mate in tolkstudie en geensins in opvoedkundige tolking toegepas nie. In 'n dissipline binne die geesteswetenskappe kom so 'n benadering aanvanklik vreemd en teenintuïtief voor. Die ongewone terminologie van ANT kan ook vir lesers van die teks wat nie met ANT bekend is nie, verwarrend wees. Wolf (2007:2) sien hierdie wrywing egter as 'n natuurlike gevolg van 'n interdisiplinêre benadering en nie iets wat onoorkomelik is nie.

Binne die literatuur oor ANT bestaan daar baie variasie.³⁰⁰ As teorie en metodologie is dit reeds in 'n verskeidenheid velde op verskillende maniere toegepas. In die ANT-literatuur kom daar soms 'n inkonsekwente gebruik van terme en verduidelikings voor, selfs onder skrywers soos Law, Callon en Latour. 'n Verdere nadeel kan gesien word in die oënskynlik beperkte verduidelikende krag van ANT, omdat 'n ANT-benadering 'n blote beskrywing en in Mol (2010:265) se woorde 'n "tinkering with concepts" behels. Latour (2005:137) sien beskrywing en verduideliking egter as 'n voorbeeld van 'n valse binariteit en 'n deel van die tradisionele sosiologie. 'n Beskrywing wat daarin slaag om netwerke voldoende te ontplooi, is volgens hom "the highest and rarest achievement". Indien 'n beskrywing verdere verduideliking verg, is dit volgens hom 'n swak beskrywing. In die huidige geval kan insigte uit die beskrywing van die prosesse van tolking moontlik tot die formulering van hipoteses en teoriebou in opvolgstudies aanleiding gee.

³⁰⁰ Sien Blok, Farías & Roberts (2020, xx-xxxv). Die skrywers verwys hier na die verskillende stadia van ANT.

ANT word dikwels gekritiseer vir sy “Machiavelliaanse” fokus op sterk akteurs (Gad & Jensen, 2010:61) en die feit dat die akteurs wat nie as mediators in die netwerke optree nie, agterweë gelaat word. Bowker en Star (1996:102) maak die volgende opmerking hieroor: “We shared their insights. [...] However, by the very nature of the method, we also shared their blindness. The actors being followed did not see what was excluded: they constructed a world in which that exclusion could occur.” Die navorsingstrategie wat in hierdie studie gevolg is, het hierdie potensiële beperking omseil. My rol as deelnemerwaarnemer in die veld en my emiese of binneperspektief op die studiekonteks het my insig gegee in dit wat nie ooglopend waargeneem kon word nie. Dit het my toegelaat om die “gapings in te vul”.

’n Verdere kritiek is dat ANT institusionele dimensies aan die een kant en eksistensiële ervaring en emosies aan die ander kant buite rekening laat. Dit is ook die siening van Buzelin (2007:163) wat die instelling as ’n voorafbepaalde en oorkoepelende struktuur “buite” die netwerk sien. Volgens Latour (2005:235) se verduideliking het ’n netwerk nie ’n buite- of ’n binnekant nie. Uit die oogpunt van die intieme kommunikatiewe situasie binne die lesing is die instelling (hier die universiteit) ’n akteur wat bloot “verder” van die kollig binne die lesing in die netwerke lê. Dit wat inherent aan ’n persoon is en deel van sy/haar psige is, is ook die resultaat van netwerkformasie (sien Latour, 2005:134). In my rapportering van die data het ek hierdie interne, onsigbare aspekte probeer ontsluit. Ek het eienskappe beskryf wat inherent aan die menslike akteurs is en binne hulle wisselwerking met ander akteurs uitdrukking vind. Tydens onderhoude het ek navorsingssubjekte voortdurend oor hulle ervaring en emosies uitgevra en probeer om leidrade oor die netwerk en die bron van aksie daaruit te ontgin.

’n Verdere potensiële tekortkoming lê by die induktiewe aard van ’n etnografiese strategie. Die proses van data-insameling was langdurig en nieliniêr en het ’n massa data gegenereer wat gekenmerk is deur meervoud, oorvleueling en vloeibaarheid. ’n Etnografiese strategie bevat nie duidelik gedefinieerde analitiese kategorieë nie en behels die verwewing van heterogene wêrelde of, in die woorde van Law (2004:92), “non-coherent realities”. Uiteindelik moes ek as navorser probeer om in hierdie “chaos” die landskap “plat te stryk” en daaruit sin te maak. Dit is nie ’n maklike proses nie. ’n Moontlike tekortkoming van hierdie studie lê daarin dat die opdrag in ANT om

prosesse in fyn besonderhede met presisie te beskryf, steeds nie voldoende gehoorsaam is nie. Hierdie opdrag kan in verdere ondersoeke en beskrywings selfs nóg strenger nagevolg word.

'n Verdere potensiële nadeel van 'n etnografiese strategie is dat die anonimiteit van deelnemers vanweë die rykdom van besonderhede, veral vir plaaslike lesers, gekompromitteer kan word.

'n Metodologiese tekortkoming binne die huidige studie hou verband met die manier waarop die kameras tydens die verfilming van die lesings opgestel is. Daar was nie genoeg kameras om die fyner besonderhede van elke handeling deur die akteurs te verfilm nie. Die drie kameras het op die dosent, die tolke en gebruikers se gesigte gefokus en nie hulle interaksie met hulle materiële omgewing voldoende vasgelê nie. In lesing A het die kamera wat die gebruikers verfilm het, afsonderlik verfilm. Dit was baie moeilik om hulle handelinge agterná met die res van die handelinge in die lesing te sinkroniseer. In die verfilming van al drie lesings het objekte die uitsig op die tolke se hande en op die tolktafel deels versper. Sommige aspekte van die kommunikasie moes agterná met behulp van die tolke gerekonstrueer word. Fyner besonderhede het daarom moontlik in enkele gevalle verlore gegaan.³⁰¹

Laastens is die feit dat die huidige studie nie gedoen is in 'n konteks waar tolke spesialiseer nie, 'n potensiële tekortkoming van die studie. Data in so 'n konteks kan moontlik ander resultate oplewer. Hierdie aspek kan as deel van 'n navorsingsontwerp in opvolgstudies getoets word.

11.7 Refleksiewe posisie van die navorser

'n Etnografiese navorsingstrategie impliseer dat ek as navorser selfrefleksie toepas en krities reflekteer oor my eie subjektiwiteit in die navorsingsproses en die interpretasie van die data. My verbondenheid aan en betrokkenheid by die studiekonteks is in paragraaf 4.9 bespreek. Hoewel ek sterk met die deelnemers in die veld identifiseer en 'n groot mate van empatie jeens hulle voel, het ek in die

³⁰¹ Vir die verfilming van getolkte lesings in opvolgstudies sal ek aanbeveel dat 'n fotograaf tegelyk met die verfilming spesifieke tonele en aspekte met 'n kamera afneem. So 'n werkwyse kan moontlik hinderlik in die lesing wees, maar indien dit noukeurig vooraf beplan word, kan hierdie stoornis uitgeskakel word.

navorsingsproses ook geleer om my te distansieer van my eie siening en vooroordele ter wille van groter objektiwiteit. Dit is grootliks deur die metodologiese ontwerp van die studie moontlik gemaak. Sedert my betrokkenheid by die tolkdien in 2012 het ek tussen die rolle van deelnemerwaarnemer en waarnemende deelnemer (sien paragraaf 4.7) en 'n emiese en etiese fokus gewissel. Vanweë die langdurigheid van die studie kon ek tolking onder twee taalbeleide³⁰² en in verskillende taalbedelings ondersoek. Die aantal lesings wat deel van die studiekorpus uitmaak en die aantal onderhoude wat ek gevoer het, omvat 'n groot aantal deelnemers en 'n groot verskeidenheid siening. Hierdie data is deur my eie ervaring aangevul. In die proses kon ek dosente, tolke en gebruikers in hulle wêreld volg, na hulle probleme, bekommernisse en uitdagings luister, hulle deelname probeer analiseer, inskripsies bestudeer en die data daardeur aanvul om 'n gebalanseerde prentjie van die interaksies in die konteks te vorm. Soos ek in paragraaf 4.11 en figuur 4.3 illustreer, het die navorsingsproses vele iterasies behels waartydens ek voortdurend die geldigheid daarvan deur eweknie-refleksie met kollegas getoets het. In my rapportering van die data het ek dikwels in die eerste persoon geskryf en erkenning gegee aan die feit dat ek ook 'n akteur en 'n mediator is wat die konteks kan beïnvloed en selfs potensieel kan verander. Ek het probeer om my onderliggende waardes en aannames eksplisiet te maak deur na my vroeëre navorsing en aanbevelings te verwys. In die proses van hierdie navorsing het ek tot nuwe insigte gekom oor die kompleksiteit van tolking en die beperkte nut van eenvoudige kategorieë en idealistiese siening.³⁰³ My bevindinge word daarom nie aangebied as finale, onweerlegbare gevolgtrekkings nie. Ek het ook gesien watter sterk invloed institusionele akteurs op die tolkproses in die lesing kan hê. Duflou (2014:20) beskryf 'n etnografiese strategie as 'n "emergent design". In wese word so 'n studie nooit afgesluit nie, maar voortdurend deur verdere studies uitgebou en moontlik ook verkeerd bewys. Dit is ook die geval met die huidige studie. Daar is nog baie wat ons nie weet en verstaan oor die kompleksiteite van 'n tolkgemedieerde universiteitslesing nie. In die volgende paragraaf word etlike aanbevelings vir opvolgstudies gemaak.

³⁰² Die taalbeleid geld sedert die begin van die tolkdien in 2012 en is aan die begin van 2017 effektief deur die 2016-Taalbeleid vervang.

³⁰³ Hoewel ek in wese steeds in die waarde van tolking vir die leerproses glo, is dit nou my siening dat 'n herdefiniëring van die sosiale opstelling in 'n leergeleentheid moet gebeur vir 'n meer effektiewe toepassing daarvan. Sien paragraaf 11.4 in dié verband.

11.8 Aanbevelings vir verdere studie

Hierdie studie het bepaalde insigte ontsluit oor tolke se beliggaamde interaksie en hoe hulle in wisselwerking met hulle materiële werklikhede in die proses funksioneer. Om sosiale doelwitte soos bemagtiging en groter deelname in universiteitsklaskamers te verwesenlik, moet tolke nie slegs oor linguistiese vaardighede beskik nie, maar oor vaardighede in 'n veelvuldigheid van modusse soos liggaamstaal, posisionering, die gebruik van artefakte en toerusting en ander ekologiese faktore³⁰⁴ in die kommunikasie. 'n Volgende studie sou kon fokus op die manier waarop ruimte en objekte en die organisering van mense en objekte in die ruimte bepalend is vir optrede en vir betekenisoordrag tussen die verskillende partye. Tolke se deelname binne hierdie ruimte en hoe hulle tussen meer en minder interaksie met hulle materiële omgewing wissel, kan insigte ontsluit oor die eienskappe en vaardighede van tolke wat in tolkopleiding ontwikkel kan word.

Betekeniskepping en betekenisoordrag in lesings kan die onderwerp van 'n toekomstige ondersoek wees. So 'n studie kan fokus op die proses waardeur tolke inligting verstaan, dit interpreteer en aan hulle gebruikers oordra. Die manier waarop gebruikers hierdie inligting interpreteer en die faktore wat 'n rol in hierdie proses speel, kan ondersoek word. Die studie kan in verskillende tolkkontekste en vakgebiede gedoen word. Die invloed van vakkennis by tolke kan ook binne so 'n studie ondersoek word. Aspekte van gesitueerde begripvorming³⁰⁵ kan deel hiervan uitmaak. Die bevindinge van so 'n studie is waardevol vir die veld van opvoedkundige tolking. Dit kan ook met vrug binne die veld van akademiese geletterdheidstudies toepassing vind.

Die bestaande studie het 'n aanpassing of 'n herontwerp van die sosiale faktore, menslik en materieel, binne die studiekonteks vir meer optimale tolkprosesse voorgestel. Die geleentheid bestaan nou om alternatiewe na aanleiding van die voorstelle in paragraaf 11.4 te bedink en 'n nuwe toepassing van tolking te "ontwerp". Hierdie herontwerp kan plaasvind binne die universiteit se visie van samewerkende

³⁰⁴ Ekologiese kommunikatiewe faktore word deur Davitti en Pasquandrea (2017:106) verduidelik as die rol van fisiese objekte en die posisionering daarvan in menslike interaksie.

³⁰⁵ Risku (2010) het gesitueerde begripvorming ("cognition") ondersoek en wys daarop dat betekeniskepping afhanklik is van materiële en omgewingsfaktore.

leermodelle en die effektiewe implementering van meertaligheidspraktyke. Alternatiewe tegnologiese toepassings soos afstandtolking (“remote interpreting”) en groter samewerking tussen vakkeners en taalkenners (Jacobs, 2010) kan deel van hierdie model wees. Dit kan deur aksienavorsing binne ’n voorafgedefinieerde konteks getoets word en kan sowel kwalitatiewe askwantitatiewe navorsingstrategieë insluit. Uit die resultate hiervan kan ’n handleiding saamgestel word met praktiese riglyne vir opvoedkundige tolke in getolkte universiteitslesings.

Daar is nog baie aspekte wat in tolknavorsing in gesproke opvoedkundige tolking in ’n universiteitslesing ondersoek kan word. Die wyse waarop tolke tydens die tolkproses hulpbronne ontgin, die strategieë wat hulle in die proses volg, die rol van vakkennis en die uitwerking van tolking op tolkgebruikers se leerprosesse is maar enkele hiervan.

As alternatiewe modus van onderrig kan opvoedkundige vertaling en die gebruik van onderskrifte by verfilmde lesings as ’n toekomstige navorsingsprojek ondersoek word.

Uiteindelik is gefokusde navorsing nodig om groter insig te kry in die komplekse taalbehoefte van studente en die wyse waarop ons as vertalers en tolke prakties aan meertaligheid in tersiêre opvoeding uitvoering kan gee.

11.9 Slotopmerking

Opvoedkundige tolking het onderrigprosesse in die studiekonteks verander en verteenwoordig innovasie in kommunikasie in tersiêre opvoeding. In die huidige konteks is dit bo-oor die bestaande orde “neergelê” en na my mening nie voldoende met netwerke en institusionele doelwitte belyn nie. Hierdie studie is gemotiveer deur hierdie besef, asook deur die gewaarwording dat tradisionele sieninge oor tolking binne universiteitsklaskamers waar taalgebruik in ’n dinamiese veranderingsproses is, grootliks hulle relevansie verloor het.

As etnograaf het ek in die landskap van die huidige studie tekens van ’n verplasing van bestaande narratiewe oor meertaligheid en die rol van opvoedkundige tolking in meertaligheidspraktyke aangetref. Hoewel waardes soos insluiting, die welsyn van studente en personeel, korporatiewe burgerskap en sosiale kohesie in die US Visie-2040 as sosiale doelwitte gestel is, het die data getoon dat dosente, tolke en studente

se ervaring in klaskamers dikwels nie versoen kan word met daardie waardes nie en dat gebrekkige taalvaardighede dikwels tot 'n wanbelyning in die leerprosesse in lesings aanleiding gee. In hierdie proses voel studente dikwels uitgesluit en gefrustreerd. Die amptelike narratief aan die US is dat tolke 'n rol kan speel om hierdie gapings te oorbrug; om 'n meer intieme leerervaring vir 'n student te help skep; en om 'n student in die netwerke van die leeromgewing in te lei en beter daarmee te belyn. Hierdie studie het egter aangetoon dat tolke, ironies genoeg, vanweë hulle eie wanbelyning en hulle posisie as buitelanders en as “the other” hierdie rol nie effektief kan vervul nie.

Hoewel tersiêre opvoeding wel suksesvol deur tolking gemedieer kan word, is ek van mening dat dit nie onder die huidige voorwaardes sal gebeur nie. Wat nodig is, is 'n herbelyning van die hele netwerk, ván die intieme kollig in die lesing waar tolke uiting vir uiting moet formuleer tot reg bo by die vlak van die instelling.³⁰⁶ Indien tolking tot 'n sterk institusionele akteur en in Latour se terme 'n “immutable mobile” wil ontwikkel, moet dit as deel van 'n netwerkformasie funksioneer wat 'n hoë mate van konvergensie toon. Callon (1991:148) waarsku dat dit groot toewyding, baie moeite en samewerking oor 'n lang tydperk verg. Uiteindelik kan opvoedkundige tolking vanweë faktore wat verder in die netwerke van tersiêre opvoeding in Suid-Afrika lê en 'n kragtige uitwerking op taalbestuur aan universiteite het, moontlik net nóg 'n “hopeful monster” bly. Net die tyd sal leer.

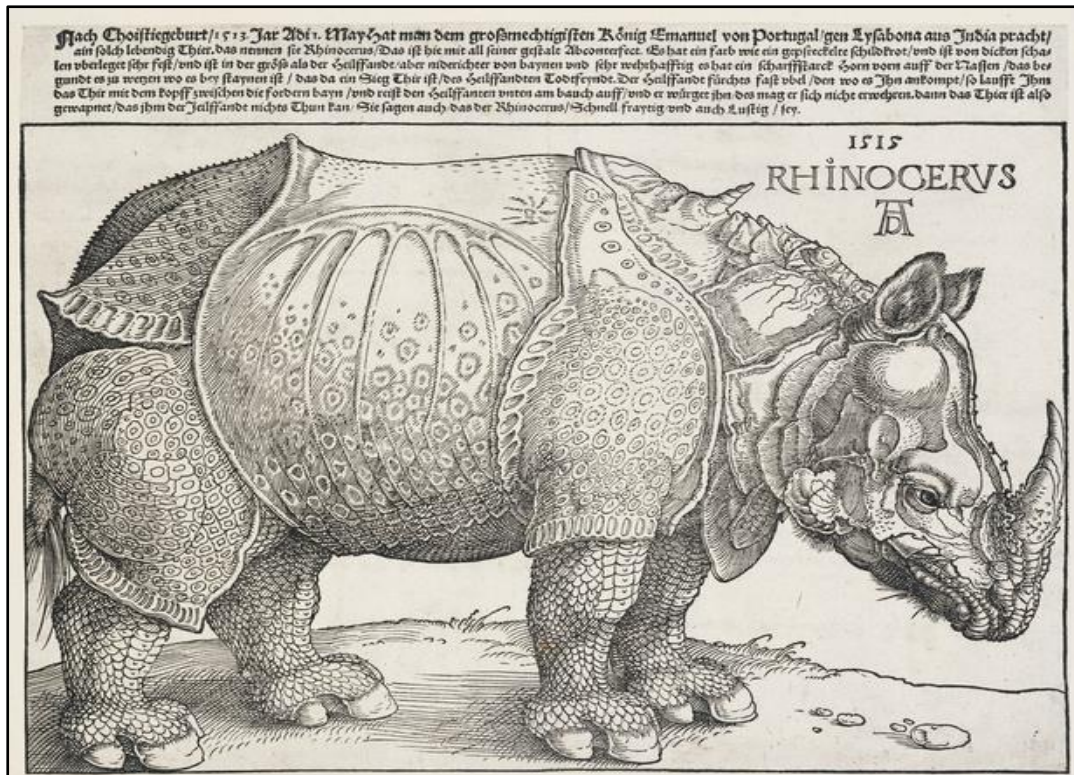
I said “I think they might also be what are called ‘hopeful monsters’.”

She said “What is hopeful monsters?”

I said “They are things born perhaps slightly before their time; when it’s not known if the environment is quite ready for them.”

Nicolas Mosley, *Hopeful monsters* (Law, 1991c:1)

³⁰⁶ Hierdie beskrywing verwys na Pöchhacker (2012:51) se grafiese voorstelling van 'n veelvlakkige analitiese raamwerk van 'n kommunikatiewe situasie binne 'n institusionele konteks (sien figuur 2.1).



Rhinocerus (Dürer, 1515)

Bronnelys

- Aaltonen, S. 2013. Theatre translation as performance. *Target*, 25(3):385-406.
- Abdallah, K. 2012. *Translators in production networks. Reflections on agency, quality and ethics*. Gepubliseerde doktrale proefskrif. Joensuu: Universiteit van Oos-Finland.
- Agorni, M. 2007. Locating systems and individuals in translating studies, in M. Wolf & A. Fukari (reds.). *Constructing a sociology of translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 123-134.
- Akrich, M. 1992. The de-scription of technical objects, in W. E. Bijker & J. Law (reds.). *Shaping technology/building society: Studies in sociotechnical change*. Cambridge: MIT. 205-224.
- Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. 2002. The key to success in innovation. Part I: The art of interessement. *International journal of innovation management*, 6(2):187-206.
- Alexieva, B. 1997. A typology of interpreter-mediated events. *The Translator*, 3(2):153-174.
- Anderson, R.B.W. 1976. Perspectives on the role of interpreter, in F. Pöchhacker & M. Shlesinger (reds.). 2002. *The interpreting studies reader*. 2002. Londen/New York: Routledge. 209-217.
- Andres, D. 2015. Consecutive interpreting, in F. Pöchhacker (red.). *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. Londen/New York: Routledge. 84-87.
- Angelelli, C. 2000. Interpreting as a communicative event: A look through Hymes' lenses. *Meta*, 45(5):80-592.
- Angelelli, C. 2004a. *Medical interpreting and cross-cultural communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Angelelli, C. 2004b. *Revisiting the interpreter's role*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Angelelli, C. 2015. Ethnographic methods, in F. Pöchhacker (red.). *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. Londen/New York: Routledge. 148-150.
- Antonini, R., Cirillo, L., Rossato, L. & Torresi, I. (reds.). 2017. *Non-professional interpreting and translation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Appiah, A. 1993. "Thick translation", in L. Venuti (red.). 2000. *The translation studies reader*. Londen/New York: Routledge. 417-49.
- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (reds.). 2001. *Handbook of Ethnography*. Thousand Oaks: Sage.

- Baert, P. 2006. Phenomenology, in B. Turner. *The Cambridge dictionary of sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bahadir, D. 2017. The interpreter as observer, participant and agent of change: The irresistible entanglement between interpreting ethics, politics and pedagogy, in M. Bigiani, M.S. Boyd & C. Montacelli (reds.). *The changing role of the interpreter*. New York/Londen: Routledge.
- Baker, M., Olohan, M. & Pérez, C.M. (reds.). 2010. *Text and context: Essays on translation and interpreting in honour of Ian Mason*. Manchester: St Jerome.
- Baraldi, C. 2012. Interpreting as dialogic mediation: The relevance of expansions, in C. Baraldi & L. Gavioli (reds.). *Coordinating participation in dialogue interpreting*. Amsterdam: John Benjamins. 297-326.
- Baraldi, C. & Gavioli, L. (reds.). 2012. *Coordinating participation in dialogue interpreting*. Amsterdam: John Benjamins.
- Baraldi, C. & Gavioli, L. 2016. On professional and non-professional interpreting in healthcare services: The case of intercultural mediators. *European journal of applied linguistics*, 4(1):33-55.
- Baraldi, C. & Gavioli, L. 2017. Intercultural mediation and “(non)professional” interpreting, in R. Antonini, L. Cirillo, L. Rossato & I. Torresi (reds.). *Non-professional interpreting and translation*. Amsterdam: John Benjamins. 83-106.
- Beaton-Thome, M. 2010. Negotiating identities in the European parliament: The role of simultaneous interpreting, in M. Baker, M. Olohan & C.M. Pérez (reds.). *Text and context: Essays on translation and interpreting in honour of Ian Mason*. Manchester: St Jerome. 117-138.
- Berk-Seligson, S. 1990. *The bilingual courtroom. Court interpreters in the judicial process*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bernard, R.H. 2006. *Research methods in anthropology. Qualitative and quantitative approaches*. 4de uitgawe. New York/Oxford: Alta Mira.
- Beukes, S.M. 1993. Vertaling in Suid-Afrika: 'n Kritiese perspektief. PhD-proefskrif. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.
- Biddle, I. [s.a.] Actor Network Theory (ANT). Beskikbaar: https://www.academia.edu/32643800/Actor_Network_Theory. [2016, 14 Maart].
- Biehl, J. 2013. Vita: Life in a zone of social abandonment. *Cultural anthropology*, 28(4):573-597.
- Birx, H. 2005. *Encyclopedia of anthropology: Sociocultural anthropology*. Thousand Oaks: Sage Publications, 150-157.
- Blasco, P. & Wardle, H. 2007. *How to read ethnography*. Londen/New York: Routledge.

- Blok, A., Farías, I. & Roberts, C. (reds.). 2020. *The Routledge companion to actor-network theory*. Londen/New York: Routledge.
- Blok, A. & Jensen, E. 2011. *Bruno Latour: Hybrid thoughts in a hybrid world*. Londen/New York: Routledge.
- Blommaert, J. 2005. Bourdieu the ethnographer: The ethnographic grounding of habitus and voice. *The Translator*, 11(2):219-236.
- Bloor, M. & Wood, F. 2006. Ethnography, in B.S. Turner. *The Cambridge dictionary of sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blumer, H. 1954. What is wrong with social theory? *American sociological review*, 18:3-10.
- Bogic, A. 2010. Uncovering the hidden actors with the help of Latour: The 'making' of The Second Sex. *MonTi: Monografías de Traducción e Interpretación*, (2):173-192.
- Booyesen, L. 2015. Educational interpreting in undergraduate courses at a tertiary institution. Perceptions of students, lecturers and interpreters. Ongepubliseerde MA-tesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Bot, H. 2005. *Dialogue interpreting in mental health*. Amsterdam/New York: Rodopi.
- Bothma, R. & Verhoef, M. 2008. Assessing the role of the interpreter in facilitating classroom communication, in M. Verhoef & T. du Plessis (reds.). *Multilingualism and educational interpreting: Innovation and delivery*. Pretoria: Van Schaik. 32-46.
- Bowker, G.C. & Star, S.L. 1996. How things (actor-net)work: Classification, magic and the ubiquity of standards. *Philosophia*, 25(3-4):195-220.
- Brewis, C. 2013. Die bevorderlikheid van opvoedkundige tolking vir effektiewe onderrig en leer binne die konteks van die Fakulteit Regsgeleerdheid aan die Universiteit Stellenbosch. MA-tesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Brewis, C. 2014. Die waarde van tolking vir tersiêre onderrig en leer. 'n Ondersoek na die persepsies van tolkgemedieerde kommunikasie in die Fakulteit Regsgeleerdheid aan die Universiteit Stellenbosch. *Stellenbosch papers in linguistics plus (SPiL Plus)*, 45:43-70.
- Brewis, C. 2017. Die waarde van akteurnetwerkteorie en 'n etnografiese navorsingstrategie vir die ondersoek van opvoedkundige tolking aan die Universiteit Stellenbosch. *Stellenbosch papers in linguistics plus (SPiL Plus)*, 53:3-24.
- Bühler, H. 1986. Linguistic and extra linguistics criteria for the evaluation of conference interpretation and interpreters. *Multilingua* 5(4), 231-235.
- Buzelin, H. 2005. Unexpected allies: How Latour's network theory could complement Bourdieusian analyses in Translation Studies. *The Translator*, 11(2):193-219.
- Buzelin, H. 2006. Independent publisher in the networks of translation. *TTR: traduction, terminologie, redaction*, 19(1):135-173.

- Buzelin, H. 2007. Translations in the making, in M. Wolf & A. Fukari (reds.). *Constructing a sociology of translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 135-169.
- Callon, M. 1986a. *Some elements of a sociology of translation: Domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay. Power action and belief: A new sociology of knowledge*. Londen: Routledge.
- Callon, M. 1986b. The sociology of an actor-network: The case of the electric vehicle. In M. Callon, J. Law & A. Rip (reds.). *Mapping the dynamics of science and technology*. Londen: Macmillan. 19-34.
- Callon, M. 1987. Society in the making: The study of technology as a tool for sociological analysis, in W.E. Bijker, T.P. Hughes en T. Pinch (reds.). *The social construction of technological systems: New directions in the sociology and history of technology*. Cambridge/Londen: MIT. 83-106.
- Callon, M. 1991. Techno-economic networks and irreversibility, in J. Law (red.). *A sociology of monsters. Essays on power, technology and domination*. Londen/New York: Routledge. 132-164.
- Chernov, G.V. 2004. *Inference and anticipation in simultaneous interpreting. A probability-prediction model*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Chesterman, A. 2008. On explanation, in A. Pym, M. Shlesinger & D. Simeoni (reds.). *Beyond descriptive translation studies: Investigations in homage to Gideon Toury*. Amsterdam: John Benjamins. 363-380.
- Chesterman, A. 2009. The name and nature of translator studies. *Hermes – Journal of language and communication studies*, 42:13-22.
- Clausen, M. 2011. Die potensiaal van tolking in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe (US): Die Departement Maatskaplike Werk as gevallestudie. MA-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Coffey, A. & Atkinson, P. 1996. *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Thousand Oaks: Sage.
- Cohen I. 2006. Ethnomethodology, in B. Turner (red.). *The Cambridge dictionary of sociology*. Cambridge: Cambridge University Press. 180.
- Collados Aís, A. en García Becerra, O. 2015. Quality criteria, in F. Pöchhacker (red.). *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. Londen/New York: Routledge. 337-338.
- Cressman, D. 2009. A brief overview of actor-network theory: Punctualization, heterogeneous engineering and translation. Beskikbaar: faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Chressman-ABriefOverviewofANT.pdf [2019, 14 Julie].
- Cronin, M. 2002. Babel's standing stones: Language, translation and the exsomatic. *Crossings: An electronic journal of art and technology*, 2:1. ISSN 1649-0460. Beskikbaar: <http://crossings.tcd.ie/issues/2.1/Cronin/> [2016, 17 Junie].

Dam, H.V. 2017. Interpreter roles, ethics and norms: Linking to professionalization, in M. Bigiani, M.S. Boyd & C. Montacelli (reds.). *The changing role of the interpreter*. New York/Londen: Routledge. 228-239.

Dam, H.V. & Zethsen, K.K. (reds.). 2009. Translation studies: Focus on the translator. Introduction to the thematic section. *Hermes*, 42:7-12.

Davitti, E. 2013. Dialogue interpreting as intercultural mediation: Interpreters' use of upgrading moves in parent-teacher meetings. *Interpreting*, 15(2):168-199.

Davitti, E. & Pasquandrea, S. 2017. Embodied participation: What multimodal analysis can tell us about interpreter-mediated encounters in pedagogical settings. *Journal of pragmatics*, 107:105-128.

Dean, R.K. & Pollard, R.Q. 2001. The application of demand-control theory to sign language interpreting: Implications for stress and interpreter training. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(1):1-14.

Dean, R.K. & Pollard, R.Q. 2018. Promoting the use of normative ethics in the practice profession of community interpreting, in L. Roberson & S. Shaw (reds.). *Signed language interpreting in the 21st century: An overview of the profession*. Washington, DC: Gallaudet University Press. 37-64.

De Kok, E. & Blaauw, J. 2008. Are longer interpreting turns than the norm possible within an educational interpreting environment?, in M. Verhoef & T. du Plessis (reds.). *Multilingualism and educational interpreting: Innovation and delivery*. Pretoria: Van Schaik. 82-98.

Departement van Hoër Onderwys en Opleiding. 2018. Draft language policy for higher education 2017. *Government Gazette*, 41463. Pretoria: Staatsdrukker.

Departement van Kuns en Kultuur. 2003a. *Nasionale Taalbeleidsraamwerk: 12 Februarie 2003*. Pretoria: Departement van Kuns en Kultuur.

Departement van Kuns en Kultuur. 2003b. *Implementeringsplan: Nasionale Taalbeleidsraamwerk. Konsep 13 en 14 Februarie 2003*. Pretoria: Departement van Kuns en Kultuur.

Devaux, J. 2017. When the role of the court interpreter intersects and interacts with new technologies, in P. Henry-Tierney & D. Karunanayake (reds.). *Intersect, Innovate, Interact. CTIS Occasional Papers*, 7. Manchester: Centre for Translation and Intercultural Studies. 4-21.

Dickinson, J. & Turner, G.H. 2008. Sign language interpreters and role conflict in the workplace, in C. Valero-Garces & A. Martin (reds.). *Crossing borders in community interpreting: Definition and dilemmas*. Amsterdam: John Benjamins. 231-244.

Diriker, E. 2004. *De-/re-contextualising conference interpreting. Interpreters in the ivory tower?* Amsterdam: John Benjamins.

Diriker, E. 2015. Conference interpreting, in F. Pöchhacker (red.). *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. Londen/New York: Routledge. 78-81.

- Duflou, V. 2014. Be(com)ing a conference interpreter. An ethnography of EU interpreters as a professional community. Doktorale proefskrif. Leuven: Katolieke Universiteit Leuven.
- Du Plessis, T. 2017. Educational interpreting as instrument of language policy: The case at an historically Afrikaans university, in G.G. Núñez & R. Meylaerts (reds.). *Translation and public policy. Interdisciplinary perspectives and case studies*. Londen/New York: Routledge. 131-151.
- Duranti, A. 1997. *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dürer, A. 1515. *Rhinocerus*, houtsneewerk. Beskikbaar: https://www.britishmuseum.org/research/collection_online/collection_object_details.aspx?objectId=1344252&partId=1.pdf. [2019, 15 September].
- Eardley-Weaver, S. 2013. Opening eyes to opera: The process of translation for blind and partially sighted audiences. *Translation and interpreting studies*, 8(2):272-292.
- Erasmus, M., Mathibela, L., Hertog, E. & Antonissen, A. (reds.). 1999. *Liason interpreting in the community*. Hatfield: Van Schaik.
- Filmer, D. 2014. Journalators? An ethnographic study of British journalists who translate. *Cultus: The intercultural journal of mediation and communication*, 7:135-157.
- Fine, G.A. & Sandstrom, K. Symbolic interactionism, in B.S. Turner (red.). 2006. *The Cambridge dictionary of sociology*. Cambridge: Cambridge University Press. 619-621.
- Flynn, P. 2005. A linguistic ethnography of literary translation: Irish poems and Dutch-speaking translators. Doktorale proefskrif. Ghent: Universiteit van Ghent.
- Flynn, P. 2010. Ethnographic approaches, in Y. Gambier & L. van Doorslaer (reds.). *Handbook of Translation Studies, Volume 1*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 116-119.
- Foster, L. 2016. A matter of calibre: Developing a useful assessment gauge in an educational interpreting environment. Plakkaat-aanbieding by die 8ste EST-kongres. 15-17 September, Aarhus, Denemarke.
- Foster, L. & Cupido, A. 2017. Assessing spoken-language interpreting: Measuring up and measuring right. *Stellenbosch papers in linguistics plus (SPiL Plus)*, 53:119-132.
- Gad, C. & Bruun Jensen, C., 2010. On the consequences of post-ANT. *Science, technology and human values*, 35(1):55-80.
- Gambier, Y. & Van Doorslaer, L. (reds.). 2014. *Handbook of translation studies* (4 volumes). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gambier, Y. & Van Doorslaer, L. (reds.). 2019. *Translation studies bibliography*. Beskikbaar: <https://benjamins.com/online/tsb/>.pdf. [2017, 14 Maart].

- Gavioli, L. 2012. Minimal responses in interpreter-mediated medical talk, in C. Baraldi & L. Gavioli (reds.). 2012. *Coordinating participation in dialogue interpreting*. Amsterdam: John Benjamins. 201-228.
- Geertz, C. 1973. Thick description: Toward an interpretive theory of culture, in C. Geertz. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books. 3-30.
- Gershon, I. & Malitsky, J., 2010. Actor-network theory and documentary studies. *Studies in documentary film*, 4(1):65-78.
- Gibbert, M., Ruigrok, W., & Wicki, B. 2008. What passes as a rigorous case study? *Strategic Management Journal*, 29(13):1465-1474.
- Gile, D. 1995. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Giliomee, H. 2019. The rise and the demise of the Afrikaner. Kaapstad: Tafelberg. 301.
- Goffmann, E. 1981. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goodley, D. [S.a.] *Ethnography: A teaching resource*. Beskikbaar: <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/goodley-Ethnography.pdf>. [2018, 1 Junie].
- Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, 1996. Beskikbaar: <http://www.justice.gov.za/legislation/constitution/SACConstitution-web-afr.pdf>. [2019, 4 April].
- Haddadian-Moghaddam, E. 2011. Agency in the translation and production of *The adventures of Hajji Baba of Ispahan* into Persian. *Target*, 23(2):206-234.
- Hale, S. 2007. *Community interpreting*. New York: Palgrave MacMillan.
- Hale, S. 2015a. Community interpreting, in F. Pöchhacker (red.). *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. Londen/New York: Routledge. 65-69.
- Hale, S. 2015b. Register, in F. Pöchhacker (red.). *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. Londen/New York: Routledge. 338-339.
- Hale, S. & Napier, J. 2013. *Research methods in interpreting. A practical resource*. Londen/New York: Bloomsbury.
- Hanseth, O., Aanestad, M. & Berg, M. 2004. Guest editors' introduction. ANT and information systems: What's so special? *Information, technology and people*, 17(2):116-123.
- Harris, B. 1990. Norms in interpretation. *Target*, 2(1):115-119.
- Hatim, B. & Mason, I. 1997. *The translator as communicator*. Londen/New York: Routledge.

- Hausfather, S.J. 1996. Vygotsky and schooling: Creating a social context for learning. *Action in teacher education*, 18(2):1-10
- Hekkanen, R. 2009. Fields, networks and Finnish prose: A comparison of Bourdieusian field theory and actor-network theory in translation sociology, in D. de Crom (red.). *Selected papers of the CETRA research seminar in translation studies*. Beskikbaar: <http://www.kuleuven.be.cetra/papers/papers.html>. [2016, April 21].
- Hendry, P.M. 2007. The future of narrative. *Qualitative enquiry*, 13(4):487-98.
- Hermans, T. 1985. Introduction: Translation studies and a new paradigm, in T Hermans. *The manipulation of literature*. New York: St. Martin's. 7-15.
- Hertog, E. 2015. Legal interpreting, in F. Pöchhacker (red.). *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. Londen/New York: Routledge. 230-235.
- Holmström, J. & Robey, D. 2002. Inscribing organisational change with information technology: and actor network theory. Bekikbaar: <https://www.researchgate.net/publication/228366832>. [2019, 13 Maart].
- Inghilleri, M. 2003. Habitus, field and discourse: Interpreting as a socially-situated activity. *International journal of translation studies*, 15(2):243-268.
- Inghilleri, M. 2005. Mediating zones of uncertainty: Interpreter agency, the interpreter habitus and political asylum adjudication. *The translator*, 11(1):69-85.
- Janzen, T. 2013. The impact of linguistic theory on interpretation research methodology, in E.A. Winston & C. Monikowski (reds.). *Evolving paradigms in interpreter education*. Washington: Gallaudet University Press. 87-118.
- Janzen, T. & Shaffer, B. 2013. The interpreter's stance in intersubjective discourse, in L. Meurant, A. Sinte, M. van Herreweghe & M. Vermeerbergen (reds.). *Sign language research uses and practices: Crossing views on theoretical and applied sign language linguistics*. Berlyn: Mouton de Gruyter. 63-84.
- Jensen, C.B. 2020. Is actant-rhizome ontology a more appropriate term for ANT?, in A. Blok, I. Fariás & C. Roberts (reds.). *The Routledge companion to actor-network theory*. Londen/New York: Routledge. 76-86.
- Johnson, J. 1988. Mixing humans and non-humans together. The sociology of a door-closer. *Social problems*, 35:298-310.
- Kaghan, W.N. & Bowker, G.C. 2001. Out of machine age? Complexity, sociotechnical systems and actor network theory. *Journal of engineering and technology management*, 18(2001):253-269.
- Koskinen, K. 2008. *An ethnographic study of EU translation*. Londen/New York: Routledge.
- Kung, S.C. 2009. Translation agents and networks, with reference to the translation of contemporary Taiwanese novels, in A. Pym & A. Perekrestenko (reds.). *Translation research projects*, 2:123-138.

Kotzé, H. 2012. 'n Ondersoek na die veranderlike rol van die opvoedkundige tolk. PhD-proefskrif. Potchefstroom: Noordwes Universiteit.

Kotzé, H. 2016. Die rolpersepsies van opvoedkundige tolke in Suid- Afrika. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 56(3):780-794.

Latour, B. 1987. *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge: Harvard University Press.

Latour, B. 1991a. Technology is society made durable, in J. Law (red.). *A sociology of monsters. Essays on power, technology and domination*. Londen/New York: Routledge. 103-131.

Latour, B. 1991b. *We have never been modern*. Harvard: Cambridge University Press.

Latour, B. 1992. Where are the missing masses? The sociology of a few mundane artifacts, in W.E. Bijker en J. Law (reds.). *Shaping technology/building society: Studies in sociotechnical change*. Cambridge: MIT. 225-258.

Latour, B. 1996a. A few clarifications plus more than a few complexities. *Soziale Welt*, 47:369-381.

Latour, B. 1996b. *Aramis or the love of technology*. Cambridge: Harvard University Press.

Latour, B. 1999. On recalling ANT, in J. Law & J. Hassard (reds.). *Sociological Review*, 47(S1):15-25. Oxford: Blackwell.

Latour, B. 2005. *Reassembling the social: An introduction to actor network theory*. New York: Oxford University Press.

Latour, B. & Woolgar, S. 1986. *Laboratory life: The social construction of scientific facts*. Princeton: Princeton University Press.

Law, J. (red.). 1991a. *A sociology of monsters. Essays on power, technology and domination*. Londen/New York: Routledge.

Law, J. 1991b. Power, discretion and strategy, in J. Law (red.). *A sociology of monsters. Essays in power, technology and domination*. Londen/New York: Routledge. 165-191.

Law, J. 1991c. Introduction: monsters, machines and sociotechnical relations, in J. Law (red.). *A sociology of monsters. Essays in power, technology and domination*. Londen/New York: Routledge. 1-23.

Law, J. 1992. Notes on the theory of the actor-network: Ordering, strategy and heterogeneity. *Systems practice*, 5(4):379-393.

Law, J. 2004. *After Method: Mess in social science research*. Abingdon/New York: Routledge.

- Law, J. & Callon, M. 1988. Engineering and sociology in a military aircraft project: A network analysis of technological change. *Social Problems*, 35(3):284-279.
- Lawrence-Lightfoot, S. & Davis, J.H. 1997. *The art and science of portraiture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lemert, C. 2006. Participant observation, in B.S. Turner (red.). *The Cambridge dictionary of sociology*. Cambridge: Cambridge University Press. 432.
- Linell, P. 1998. *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Llewellyn-Jones, P. & Lee, R.G. 2014. *Redefining the role of the community interpreter: The concept of role-space*. Carlton-le-Moorland, Lincoln: SLI.
- Marvasti, A.B. 2004. Qualitative research in sociology, in D. Silverman (red.). *Introducing qualitative methods*. Londen/New Delhi: Sage.
- Maryns, K. 2015. Asylum settings, in F. Pöchhacker (red.). *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. Londen/New York: Routledge. 23-26.
- Mason, I. 2000. Models and methods in dialogue interpreting research, in M. Olohan (red.). *Intercultural fault lines and cognitive aspects*. Manchester: St Jerome.
- Mason, I. 2009. Role, positioning and discourse in face-to-face interpreting, in R. de P. Ricoy, I. Perez & C. Wilson (reds.). *Interpreting and translating in public service settings: Policy, practice, pedagogy*. Manchester: St Jerome. 52-73.
- Mason, I. 2012. Gaze, positioning and identity in interpreter mediated dialogues, in C. Baraldi & L. Gavioli (reds.). *Coordinating participation in dialogue interpreting*. Amsterdam: John Benjamins. 177-200.
- Mason, I. 2015. Discourse analytical approaches, in F. Pöchhacker (red.). *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. Londen/New York: Routledge. 111-116.
- Merlini, R. 2015. Dialogue interpreting, in F. Pöchhacker (red.) *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. Londen/New York: Routledge. 102-107.
- Merlini, A. & Favaron, R. 2003. Community interpreting: Re-conciliation through power management. *Interpreters' Newsletter*, 12:205-229. .
- Metzger, M. 1999. *Sign language interpreting: Deconstructing the myth of neutrality*. Washington: Gallaudet University Press.
- Meurant, A., Sinte, A., Van Herreweghe, M. & Vermeerbergen, M. (reds.). *Sign language research uses and practices: Crossing views on theoretical and applied sign language linguistics*. Berlyn: Mouton de Gruyter.
- Meylaerts, R. 2011. Translational justice in a multilingual world: An overview of translational regimes. *Meta, Translators' Journal*, 56(4):743-757.

- Meylaerts, R. & Núñez, G.G. 2017. Interdisciplinary perspectives on translation policy: New directions and challenges, in G.G. Núñez & R. Meylaerts (reds.). *Translation and public policy. Interdisciplinary perspectives and case studies*. Londen/New York: Routledge. 1-14.
- Mikkelson, H. & Jourdenais, R. 2018. *The Routledge Handbook of Interpreting*. Londen/New York: Routledge.
- Miner, A. 2017 Professional roles and responsibilities in designated interpreting, in M. Bigiani, M.S. Boyd & C. Montacelli (reds.). *The changing role of the interpreter*. New York/Londen: Routledge.
- Mol, A. 2010. Actor-Network Theory: Sensitive terms and enduring tensions. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft*, 50:253-269.
- Monacelli, C. 2009. *Self-preservation in simultaneous interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Morris, R. 1998. Justice in Jerusalem – interpreting in Israeli legal proceedings. *Meta*, 43(1):110-118.
- Moser-Mercer, B., Künzli, A., Korac, M. 1998. Effects on quality, physiological and psychological stress (pilot study). *Interpreting*, 3(1):47-64.
- Mouton, J. 2001. *How to succeed in your master's and doctoral studies: A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.
- Mullamaa, K. 2009. Towards a dynamic role model of liaison interpreters: self-descriptions of practitioners in Estonia. *New voices in translation studies*, 5:46-62.
- Mullamaa, K. 2015. Out of the black-box: narratives of interpreters as witnesses of transition. *Across Languages and Cultures*, 16 (1): 93–118.
- Napier, J. 2005. Linguistic features and strategies of interpreting: From research to education practice, in M. Marschark, R. Peterson & E.A. Winston (reds.). *Sign language interpreting and interpreter education*. New York: Oxford University Press. 84-111.
- Napier, J. 2013. Examining the notion of interpreter role through a different linguistic lens, in E.A. Winston & C. Monikowski (reds.). *Evolving paradigms in interpreter education*. Washington DC: Gallaudet University Press. 151-163.
- Napier, J. 2016. *Linguistic coping strategies*. Washington: Gallaudet University Press.
- Napier, J. & Leeson, L. 2015. Signed language interpreting, in F. Pöchhacker (red.). *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. Londen/New York: Routledge. 376-381.
- Nida, E. 1964. *Towards a science of translating*. Leiden: E.J.Brill.
- Nida, E. & Taber, C. 1969. *The theory and practice of translation*. Leiden: E.J. Brill.

- Nimmo, R. 2011. Actor-network theory and methodology: Social research in a more-than-human world. *Methodological Innovations Online*, 6(3):108-119.
- O'Brien, S. & Saldanha, G. 2014. *Research methodologies in translation studies*. Londen/New York: Routledge.
- Pike, K. 1967. Etic and emic standpoints for the description of behavior, in K.L. Pike. 1966. *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*, Den Haag: Mouton. Deel 1:8-12.
- Plesner, U. 2009. An actor-network perspective on changing work practices. Communication technologies as actants in newswork. *Journalism*, 10(5):604–626.
- Pöchhacker, F. 2003. "Going social?" On pathways and paradigms in interpreting studies, in A. Pym, M. Shlesinger & Z. Jettmarová (reds.). *Sociocultural aspects of translating and interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 213-232.
- Pöchhacker, F. 2004a. *Introducing interpreting studies*. 1ste uitgawe. Londen/New York: Routledge.
- Pöchhacker, F. 2004b. Critical linking up: Kinship and convergence in interpreting studies, in C. Wadensjö, B.E. Dimitrova & A. Nilsson (reds.). *The critical link 4*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 11-26.
- Pöchhacker, F. 2005. From operation to action: Process-orientation in interpreting studies. *Meta, Translators' Journal*, 50(2):682-695.
- Pöchhacker, F. 2008. Interpreting as mediation, in C. Valero-Garcés & A. Martin (reds.). *Crossing borders in community interpreting: Definitions and dilemmas*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 9-26.
- Pöchhacker, F. 2009. Conference interpreting: Surveying the profession. *Translation and interpreting studies*, 4(2):172-186.
- Pöchhacker, F. 2012. Interpreting participation: Conceptual analysis and illustration of the interpreter's role in interaction, in C. Baraldi & L. Gavioli (reds.). *Coordinating participation in dialogue interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 45-70.
- Pöchhacker, F. (red). 2015a. *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. Londen/New York: Routledge.
- Pöchhacker, F. 2015b. Modes, in F. Pöchhacker (red). *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. Londen/New York: Routledge. 268-269.
- Pöchhacker, F. & Shlesinger, M. (reds.). 2002. *The interpreting studies reader*. Londen/New York: Routledge.
- Pöllabauer, S. 2015. Role, in F. Pöchhacker (red.). *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. Londen/New York: Routledge. 355-360.

- Pollner, M. & Emerson, R.M. 2001. Ethnomethodology and ethnography, in P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (reds.). *Handbook of ethnography*. Thousand Oaks: Sage. Beskikbaar: <http://dx.doi.org.ez.sun.ac.za/10.4135/9781848608337.n8>. [2019, 21 Februarie].
- Ponterotto, J. 2006. Brief note on the origins, evolution and meaning of the qualitative research concept “thick description”. *The qualitative report*, 11(3):538-549.
- Pym, A. 1998. *Method in translation history*. Manchester: St. Jerome.
- Riccardi, A. 2005. On the evolution of interpreting strategies in simultaneous interpreting. *Meta, Translators' Journal*, 50(2):753-767.
- Risku, H. 2010. A cognitive scientific view on technical communication and translation. Do embodiment and situatedness really make a difference? *Target*, 22(1):94-111.
- Roy, C. 1993. The problem with definitions, descriptions and the role of metaphors of interpreters. *Journal of interpretation (RID)*, 6(1):127-154.
- Roy, C. 1996. An interactional sociolinguistic analysis of turntaking in an interpreting event. *Interpreting*, 1(1):39–67.
- Roy, C. 2000. *Interpreting as a discourse process*. New York: Oxford University Press.
- Saldaña, J. 2009. *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks: Sage.
- Saldanha, G. & O'Brien, S. 2013. *Research methodologies in translation studies*. St. Jerome: St. Jerome.
- Salevsky, H. The distinctive nature of interpreting studies. *Target*, 5(2):149-167.
- Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. 2007. *Research methods for business students*. 4de uitgawe. Edinburg: Prentice Hall.
- Schjoldager, A. 1995. An exploratory study of translational norms in simultaneous interpreting: Methodological reflections, in F. Pöchhacker & M. Shlesinger (reds.). 2002. *The interpreting studies reader*. Londen/New York: Routledge. 300-311.
- Swartz, D.B. 2015. Job satisfaction, in F. Pöchhacker (red.). *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. Londen/New York: Routledge. 222-223.
- Schwenke, T. 2015. Burnout, in F. Pöchhacker (red.). *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. Londen/New York: Routledge. 38.
- Seleskovitch, D. 1976. Interpretation: A psychological approach to translation, in R.W. Brislin (red.). *Translation: Applications and research*. New York: Gardner. 92-116.

- Setton, R. 2015. Models, in F. Pöchhacker (red.). *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. Londen/New York: Routledge. 263-268.
- Shaffer, B. 2013. Evolution of theory, evolution of role: How interpreting theory shapes interpreter role, in E.A. Winston & C. Monikowski (reds.). *Evolving paradigms in interpreter education*. Washington: Gallaudet University Press. 128-150.
- Simeoni, D. 1998. The pivotal status of the translator's habitus. *Target*, 10(1):1-39.
- Siponkoski, N. 2014. Translation under negotiation: The textual interplay of translators and editors in contemporary Finnish Shakespeare translation. PhD-proefschrift. Vaasa, Finland: Universiteit van VAASA.
- Smith, M.B. 2013. *More than meets the eye: Revealing the complexities of an interpreted education*. Washington: Gallaudet University Press.
- Smith, M. 2018. Interpreting in education, in H. Mikkelsen & R. Jourdenais (reds.). *The Routledge Handbook of Interpreting*. Londen / New York: Routledge. 265-279.
- Spies, C. 2013. Die wisselwerking tussen die agente betrokke by die publikasieproses van literêre vertalings. Doktorale proefschrift. Stellenbosch: Stellenbosch Universiteit.
- Stalder, F. 1997. More on Bruno Latour 1/2. Beskikbaar: <http://www.nettime.org/Lists-Archives/nettime-l-9709/msg00012.html>. [2016, Augustus 13].
- Swartz, D.B. 2015: Job satisfaction, in F. Pöchhacker (red.). *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. Londen/New York: Routledge. 222-223.
- Takimoto, M. 2015. Business interpreting, in F. Pöchhacker (red.). *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. Londen/New York: Routledge. 38-40.
- Tebble, H. 2012. Interpreting or interfering?, in C. Baraldi & L. Gavioli (reds.). *Coordinating participation in dialogue interpreting*. Amsterdam: John Benjamins. 23-44.
- Tedlock, B. 2001. Ethnography and ethnographic representation, in N. Denzin & Y. Lincoln (reds.). *The handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage. 467-481.
- Timarová, S. 2015: Time lag, in F. Pöchhacker (red.). *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. Londen en New York: Routledge. 418-420.
- Tipton, R. 2008. Reflexivity and the social construction of identity in interpreter mediated asylum interviews. *The Translator*, 14(1):1-19.
- Toennesen, C., Molloy, E. & Jacobs, C. 2006. Lost in translation: Actor network theory in organization studies. Beskikbaar: https://www.researchgate.net/publication/36381601_Lost_in_translation_Actor_network_theory_in_organization_studies. [2018, Junie 15].

Tomás, A. 2015. Overview of ethnographic research methods. Klasaantekeninge (Social science methods, module 10269). Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

Toury, G. 1995. *Descriptive translation studies and beyond*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Turner, B.S. (red.). 2006. *The Cambridge dictionary of sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Turner, G.H. 2004. Professionalisation of interpreting with the community: Refining the model, in C. Wadensjö, B.E. Dimitrova & A. Nilsson (reds.). *The critical link 4*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 181-192.

Turner, G.H. 2005. Toward real interpreting, in M. Marschark, R. Peterson & E.A. Winston (reds.). *Sign language interpreting and interpreter education*. New York: Oxford University Press. 29-56.

Turner, G. & Best, B. 2017. On motivational ethical norms: From defensive interpreting to effective professional practices, in M Bigiani, M.S. Boyd & C. Montacelli. *The changing role of the interpreter*. New York/Londen: Routledge

Tyulenev, S. 2014. *Translation and society. An introduction*. Londen/New York: Routledge.

Universiteit Stellenbosch. 2016. Taalbeleid van die Universiteit Stellenbosch. Beskikbaar: <https://www.sun.ac.za/english/learning-teaching/student-affairs/Documents/Taalbeleid.pdf>. [2017, 25 April].

Universiteit Stellenbosch Jaarboek 2016, deel 11, Fakulteit Ingenieurswese. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

Universiteit Stellenbosch Jaarboek 2016, deel 4, Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

Universiteit Stellenbosch Jaarboek 2016, Deel 10, Fakulteit Ekonomiese en Bestuurswetenskappe. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

US visie 2040 en strategiese raamwerk 2019-2024. [S.a.] Beskikbaar: <http://www.sun.ac.za/afrikaans/meer-oor/strategic-documents>.

Van den Berg, S. 2015. Maties gaan opruk oor taal. *Die Burger*, 29 Julie 2015. Beskikbaar: <https://www.pressreader.com/> [2018, 13 Mei].

Van der Duim, R., Ren, C. & Jóhannesson, G.T. 2017. ANT: A decade of interfering with tourism. *Annals of tourism research*, 64:139-149.

Van der Walt, C. 2013. *Multilingual higher education. Beyond English medium orientations*. Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

Van der Westhuizen, G. 2011. Leergesprekke in universiteitsklaskamers: 'n Herwaardering. Beskikbaar: <http://www.oulitnet.co.za/newlitnet/images/akademies/gees.gif>. [2012, 17 Mei].

Van Rooyen, M. 2019. Tracing convergence in the translation of community radio news, in L. Davier & K. Conway (reds.). *Journalism and translation in the era of convergence*. Amsterdam: John Benjamins.155-176.

Van Zyl-Bekker, S. 2019. 'n Toepassing van die teoretiese konstruk van die werkseis-beheerskema op opvoedkundige tolking: US as gevallestudie. MA-tesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

Venturini, T. 2010. Diving in magma: How to explore controversies with actor-network theory. *Public understanding of science*, 19(3):258-273.

Verhoef, M. 2008. Accounting for paralanguage and non-verbal communication in the educational interpreting service rendered at the North-West University, in M. Verhoef & T. du Plessis (reds.). *Multilingualism and educational interpreting: Innovation and delivery*. Pretoria: Van Schaik. 160-178.

Verhoef, M. & Blaauw, J. 2009. Towards comprehending spoken-language educational interpreting as rendered at a South African university, in J. Inggis & L. Meintjies (reds.). *Translation studies in Africa*. Londen/New York: Continuum. 204-222.

Verhoef, M. & Du Plessis, T. 2008. Educational interpreting – a means to bridge the policy gap in pursuit of a multilingual education system in South Africa, in M. Verhoef & T. du Plessis (reds.). *Multilingualism and educational interpreting: Innovation and delivery*. Pretoria: Van Schaik. 1-17.

Vermeer, H.J. 1992. Skopos und Translationsauftrag: Aufsätze. *Babel*, 38(1):57-58.

Vermeer, H.J. 2000. Skopos and commission in translation action, in Venuti, L. (red.). *The Translation Studies Reader*. London/New York: Routledge. 221–232.

Vermeerbergen, M. 2019. Some thoughts on (multimodal) communication and what it means for interpreting. Lesing aan lede van die Taalsentrum (21 Mei). Stellenbosch: Stellenbosch Universiteit.

Vidich, A. & Lyman, S. 2008. Qualitative methods. Their history in sociology and anthropology, in N. Denzin & Y. Lincoln (reds.). *The handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage. 467-481.

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

Wadensjö, C. 2001. Interpreting in crisis. The interpreter's position in therapeutic encounters, in I. Mason (red.). *Triadic exchanges. Studies in dialogue interpreting*. Manchester, UK/ Northampton, Mass: St Jerome. 71-85.

Wadensjö, C. 2012. Foreword, in C. Baraldi & L. Gavioli (reds.). *Coordinating participation in dialogue interpreting*. Amsterdam: John Benjamins. xi-xii.

Wadensjö, C. 2015. Discourse management, in F. Pöchhacker (red). *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. Londen/New York: Routledge. 116-118.

- Wadensjö, C., Dimitrova, B.E. & Nilsson, A. (reds.). 2004. *The critical link 4*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Wallmach, K. 2015. Africa, in F. Pöchhacker (red). *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. Londen/New York: Routledge. 8-12.
- Wenger, E. 2000. Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2):225-246.
- Winslade, J. & Monk, G. 2008. *Practicing narrative mediation: Loosening the grip of conflict*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Winston, E.A. & Monikowsky, C. (reds.). 2013. *Evolving paradigms in interpreter education*. Washington: Gallaudet University Press.
- Wolf, M. 2007. Introduction: The emergence of a sociology of translation, in M. Wolf & A. Fukari (reds.). *Constructing a sociology of translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 1-36.
- Wolf, M. & Fukari, A. (reds.). 2007. *Constructing a sociology of translation*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Wong, L. & Tatnall, A. 2010. Factors determining the balance between online and face-to-face teaching: An analysis using actor-network theory. *Interdisciplinary journal of information, knowledge, and management*, 5:167-176.
- Zwischenberger, C. 2009. Conference interpreters and their self-representation: A worldwide web survey. *Translation and interpreting studies*, 4(2):239-253.
- Zwischenberger, C. 2015. Simultaneous conference interpreting and a supernorm that governs it all. *Meta, Translators' Journal*, 60(1):90-111.

E-pos-kommunikasie

- Blaauw, J. (johan.blaauw@nwu.ac.za). 2012. Etiese kodes vir tolking, E-pos aan C. Brewis, Augustus. Beskikbaar e-pos: carmen.brewis@gmail.com.
- Gile, D. (daniel.gile@yahoo.com). 2011. Educational Interpreting, E-pos aan I. Cilliers, 10 April. Beskikbaar e-pos: isa@iafrica.com.
- Pöchhacker, F. (franz.poechhacker@univie.ac.at). 2011. Educational interpreting, E-pos aan I. Cilliers, 21 Maart. Beskikbaar e-pos: isa@iafrica.com.
- Wittezaële, O. (olivier.wittezaele@nwu.ac.za). 2011. Educational Interpreting. E-pos aan C. Brewis, 4 April. Beskikbaar e-pos: carmen.brewis@gmail.com.

Woordeboeke

Oxford Dictionaries. 2019. Oxford: Oxford University Press. Beskikbaar: <https://languages.oup.com/>

Merriam-Webster Dictionaries. Beskikbaar: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/repertorium>

Bylae A Lesings per week in tolkrooster

Jaar	Semester	Lesings per week
2014	Eerste	189
2014	Tweede	184
2015	Eerste	275
2015	Tweede	248
2016	Eerste	150
2016	Tweede	208
2017	Eerste	116
2017	Tweede	113
2018	Eerste	123
2018	Tweede	86
2019	Eerste	151
2019	Tweede	80

Hierdie syfers is uit die tolkrooster onttrek en verteenwoordig die lesings wat in elke derde week van die eerste en tweede semester vir tolking in die tolkrooster geskeduleer is. Dit verteenwoordig nie lesings wat werklik getolk is nie en sal waarskynlik van institusionele data verskil.

In die vierde week van die tweede semester van 2019 is 57 lesings in werklikheid volgens data uit die klasverslae getolk.

Bylae B E-pos deur F. Pöchhacker aan I. Cilliers

Dear Prof. Cilliers,

No presumption at all; on the contrary, your setting is among the most fascinating (for me) in the current interpreting landscape, and the issue of quality is obviously central - and could be investigated under all but ideal circumstances.

This, in a nutshell, is already a response to your questions, but I'll take them up again (**) in detail:

- other ground-breaking 2011 articles or research regarding quality assessment?

** As it happens, we have concluded a project in which we investigated the effectiveness of simultaneous interpreting (of a lecture on marketing addressed to business college students) by measuring comprehension. The design of the study was rather intricate, but it was obviously based on recent work in the field of SL interpreting that you are well aware of (Marschark et al., Napier et al.). We are quite happy with the results and have been triangulating assessment questions (rating of quality perception) with comprehension scores, all from the audience point of view. The most recent and informative presentation of this work was a few weeks ago, at the Second Conference on Interpreting Quality in Almunécar, Spain, and is currently being written up for the proceedings. The paper should be available by the end of the month.

- opinion on educational interpreting at a tertiary institution in general, and specifically regarding quality assessment?

** In my opinion, this is an extraordinary development in which South Africa leads the (spoken-language interpreting) world. Of course there are problems, and "equivalent effect" as a key quality principle may be at the heart of them. But I think that this initiative is well worth pursuing. From a research point of view, it opens vast possibilities for studying the crucial question of interpreting quality, that is, do SI listeners understand the lecture as well as those listening to the teacher directly?

- approach to this research; social science research, continuous research?

** Though I have focused on the cognitive science approach to measuring effectiveness (by measuring the cognitive end-result), such studies (which could be regarded as natural experiments) must certainly be complemented by 'softer' approaches to take account of issues such as identity, inclusion, participation, etc. in the classroom setting.

- obstacles and pitfalls?

** Aside from errors and weaknesses in research design (for cognitive studies), there is probably a need to continuously question overall policy decisions and attitudes. But in this regard, the debate about mainstreaming for Deaf students in Higher Education can serve as an inspiration and possibly supply many of the answers.

So much for an initial response.

With best wishes for your project

Franz Pöchhacker

Bylae C E-pos deur D. Gile aan I. Cilliers

* It would be foolish of me to consider myself an expert on the subject of educational interpreting and quality assessment of such interpreting, but I find this branch of interpreting very useful and even important, and as an outsider, I can only formulate a few preliminary ideas. Some will probably seem obvious to you, and others perhaps not so wise. I can only try to do my best.

1. If there is not much work on educational interpreting in tertiary institution besides what is done in SL interpreting, I think some basic research would be required to answer a number of fundamental questions, such as:

a How do instructors, students and interpreters see the role of educational interpreters? The setting is different from that of other settings such as conference interpreting, community interpreting, court interpreting or SL interpreting. Interpreters deal with students who are equal to others (other students) who do not use interpreting (they are not an ethnic minority in trouble or a community of handicapped people who have been oppressed by society for a long time), and they help them in a non-egalitarian interaction (between instructors and students).

b What are the specific features of instructor-student interaction at tertiary institutions which could have an impact on interpreting and what are the main problems in such direct interaction (before the linguistic divide even comes in)?

c. Related to that, what are the main communication problems that occur in the classroom which are not interpretation-neutral? In other words, what are communication problems which could be made more frequent or more serious when interpreters are present? This for instance could be associated with new terminology that is invented by instructors during a lecture or seminar, with diagrams which are only shown in one language, etc.

d. What kind of manpower is available for educational interpreting relative to the needs (a large volume of work, I believe) and in view of what they are paid. How many people, with what background, how available are they?

e. What is the attitude of instructors required to teach in a classroom where students need interpreting? How willing are they to make the necessary efforts?

In my view, some of these questions require an exploration of the literature of education science, where the matter must have been taken up. Other questions would require survey-type research, with both questionnaires and interviews, and still other questions would require social-anthropological field observation research with many case studies in different classes, different institutions, different languages etc.

I would be in favor of much bottom-up investigation as opposed to the adoption of existing theories, sociological, linguistic or otherwise, because existing research has shown high variability in role expectations, in interpreting performance and in actual assessment of interpreting output, so that gathering information from the field may be a more reliable way than adopting indicators and metrics from existing research on interpreting quality.

2. I would also do extensive data collection on the content of source speeches and their interpreted version, trying to identify errors and omissions and their possible causes, as well as their effect on the students' comprehension of the content being taught. Not only in terms of scholarly performance in tests, but also through direct

comprehension and memory measurements, comparing students who listened to the instructor in the source language and those who listened to the instructor in the target language.

3. I would also try to do a more holistic correlational analysis of scholarly achievements of students who listened to interpreting as opposed to students who listened to the instructor directly. While potential differences may be due to factors other than the quality of interpreting (motivation, social and psychological factors...), the bottomline question to which the authorities may want to seek an answer first is "is educational interpreting efficient in the classroom setting"?

4. When more is known about the problems, perhaps some experimental research would be in order, experimenting with methods that could be designed to remedy some weaknesses (different types of preparation of the interpreter/of the instructor, perhaps different electronic tools producing some kind of translation of terms, changing a bit classroom routines if instructors are willing, etc.). A lot of creativity would come in to find good solutions. It could be very gratifying.

5. To me, there are two major pitfalls, both associated with potentially high inter-situation variability: one is to adopt unquestioningly any existing model from outside educational interpreting, and the other is to draw conclusions with a considerable amount of replications of empirical work on classroom situations and their outcomes.

That's it for the moment. I am not sure how useful that is, but I do wish you some luck and much satisfaction, as this is an exciting adventure.

Best wishes,
Daniel Gile

Bylae D Lys van inskripsies in hoofkorpus

Module A	<p>Logistieke bestuur 324 Sem1_2016 presensielys Dropbox skermgreep – Logistieke Bestuur 324 Dropbox skermgreep – Logistieke Bestuur modules PP-skyfies – <i>Logistics and Information Technology</i> PP-skyfies – <i>An overview of Logistics</i> Marí se termboekie – foto's SUNLearn sigblad – Logistieke Bestuur 324, 314, 318, 344, 348 Logistieke Bestuur 344 – gedrukte termlyns Logistieke Bestuur 348 – gedrukte termlyns Navorsingboekies – Sonja en Marí Pharos aanlyn op Marí se selfoon – foto Dropbox termlyste op Marí se selfoon SUNLearn op Marí se selfoonskerm Marí se selfoon – foto Sonja se selfoon – foto Sonja se blaadjie met terme in lesing</p>
Module B	<p>Energiestelsels 424_Sem1_2016 presensielys Carine terminologieboekie – foto's Energiestelsels 424 – gedrukte termlyns <i>HV book 2013</i> (hoogspanningsboek) Navorsingsboekies – Carine en Heidi Dropbox-skermgreep – Energiestelsels 344 Blaadjies uit Heidi se termboekie</p>
Module C	<p>Filosofie 242_Sem2_2017 presensielys Filosofie 242_LIVE lys (Google Sheets) PP-skyfies_ <i>Cosmological Argument</i> PP-skyfies_ <i>Verifyability of religious language</i> PP-skyfies <i>Die probleem van die kwaad</i> Terugvoer re eweknie-beoordeling – Vivienne Filosofie 152 – Logika klasaantekeninge Afrikaans_Sept 2016 Philosophy 152_Logic notes English_Sept 2016 Filosofie 242_klasaantekeninge E-pos van tolk X aan tolk X – 24/8/2017: 16:50 E-pos van tolk X aan kollegas – 24/8/2017: 11:25 E-pos van tolk X aan kollegas – 24/8/2017: Navorsingboekie – Margo Blaadjies uit Margo se termboekie Aantekeninge tydens lesing – Gebruiker X Aantekeninge tydens lesing – Gebruiker X</p>

Bylae E Toestemming tot etiese klaring



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

Approval Notice New Application

16-Feb-2016
Brewis, Carmen C

Proposal #: SU-HSD-001829

Title: Die produksienetwerk van 'n getolkte lesing binne die universiteitskonteks: 'n etnografiese ondersoek

Dear Mrs. Carmen Brewis,

Your **New Application** received on **02-Feb-2016**, was reviewed
Please note the following information about your approved research proposal:

Proposal Approval Period: **15-Feb-2016 -14-Feb-2017**

General comments:

INSTITUTIONAL PERMISSION

The researcher may only commence with data collection once permission from the SU Division for Institutional Research and Planning is obtained. Once permission is obtained, the researcher should send a copy of the permission letter to the REC for record-keeping.

Please take note of the general Investigator Responsibilities attached to this letter. You may commence with your research after complying fully with these guidelines.

Please remember to use your **proposal number** (SU-HSD-001829) on any documents or correspondence with the REC concerning your research proposal.

Please note that the REC has the prerogative and authority to ask further questions, seek additional information, require further modifications, or monitor the conduct of your research and the consent process.

Also note that a progress report should be submitted to the Committee before the approval period has expired if a continuation is required. The Committee will then consider the continuation of the project for a further year (if necessary).

This committee abides by the ethical norms and principles for research, established by the Declaration of Helsinki and the Guidelines for Ethical Research: Principles Structures and Processes 2004 (Department of Health). Annually a number of projects may be selected randomly for an external audit.

National Health Research Ethics Committee (NHREC) registration number REC-050411-032.

Investigator Responsibilities

Protection of Human Research Participants

Some of the general responsibilities investigators have when conducting research involving human participants are listed below:

1. Conducting the Research. You are responsible for making sure that the research is conducted according to the REC approved research protocol. You are also responsible for the actions of all your co-investigators and research staff involved with this research. You must also ensure that the research is conducted within the standards of your field of research.

2. Participant Enrollment. You may not recruit or enroll participants prior to the REC approval date or after the expiration date of REC approval. All recruitment materials for any form of media must be approved by the REC prior to their use. If you need to recruit more participants than was noted in your REC approval letter, you must submit an amendment requesting an increase in the number of participants.

3. Informed Consent. You are responsible for obtaining and documenting effective informed consent using **only** the REC-approved consent documents, and for ensuring that no human participants are involved in research prior to obtaining their informed consent. Please give all participants copies of the signed informed consent documents. Keep the originals in your secured research files for at least five (5) years.

4. Continuing Review. The REC must review and approve all REC-approved research proposals at intervals appropriate to the degree of risk but not less than once per year. There is **no grace period**. Prior to the date on which the REC approval of the research expires, **it is your responsibility to submit the continuing review report in a timely fashion to ensure a lapse in REC approval does not occur**. If REC approval of your research lapses, you must stop new participant enrollment, and contact the REC office immediately.

5. Amendments and Changes. If you wish to amend or change any aspect of your research (such as research design, interventions or procedures, number of participants, participant population, informed consent document, instruments, surveys or recruiting material), you must submit the amendment to the REC for review using the current Amendment Form. You **may not initiate** any amendments or changes to your research without first obtaining written REC review and approval. The **only exception** is when it is necessary to eliminate apparent immediate hazards to participants and the REC should be immediately informed of this necessity.

6. Adverse or Unanticipated Events. Any serious adverse events, participant complaints, and all unanticipated problems that involve risks to participants or others, as well as any research related injuries, occurring at this institution or at other performance sites must be reported to Malene Fouch within **five (5) days** of discovery of the incident. You must also report any instances of serious or continuing problems, or non-compliance with the RECs requirements for protecting human research participants. The only exception to this policy is that the death of a research participant must be reported in accordance with the Stellenbosch University Research Ethics Committee Standard Operating Procedures. All reportable events should be submitted to the REC using the Serious Adverse Event Report Form.

7. Research Record Keeping. You must keep the following research related records, at a minimum, in a secure location for a minimum of five years: the REC approved research proposal and all amendments; all informed consent documents; recruiting materials; continuing review reports; adverse or unanticipated events; and all correspondence from the REC

8. Provision of Counselling or emergency support. When a dedicated counsellor or psychologist provides support to a participant without prior REC review and approval, to the extent permitted by law, such activities will not be recognised as research nor the data used in support of research. Such cases should be indicated in the progress report or final report.

9. Final reports. When you have completed (no further participant enrollment, interactions, interventions or data analysis) or stopped work on your research, you must submit a Final Report to the REC.

10. On-Site Evaluations, Inspections, or Audits. If you are notified that your research will be reviewed or audited by the sponsor or any other external agency or any internal group, you must inform the REC immediately of the impending audit/evaluation.

We wish you the best as you conduct your research.

If you have any questions or need further help, please contact the REC office at 218089183.

Included Documents:

REC: Humanities New Application

Sincerely,

Clarissa Graham

REC Coordinator

Research Ethics Committee: Human Research (Humanities)

Bylae F Institusionele toestemming



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY
jou kennisvennoot • your knowledge partner

08 February 2016

Ms Carmen Brewis
Department of Afrikaans and Dutch
Stellenbosch University

Dear Ms Brewis

Concerning research project: *Die produksienetwerk van 'n getolkte lesing binne die universiteitskonteks: 'n etnografiese ondersoek*

The researcher has institutional permission to proceed with this project as stipulated in the institutional permission application. This permission is granted on the following conditions:

- Participation is voluntary.
- Persons may not be coerced into participation.
- Persons who choose to participate must be informed of the purpose of the research, all the aspects of their participation, the risks to participation, their role in the research and their rights as participants. Participants must consent to participation. The researcher may not proceed until she is confident that all the before mentioned has been established and recorded.
- Persons who choose not to participate may not be penalized as a result of non-participation.
- Participants may withdraw their participation at any time, and without consequence.
- Data must be collected and processed in a way that ensures the anonymity of all participants.
- The data that is collected must be responsibly and suitably protected.
- The researcher must pay due diligence in seeing that the data is handled in the strictest confidence.
- The use of the collected data may not be extended beyond the purpose of this study.
- Individuals may not be identified in the report(s) or publication(s) of the results of the study.
- The privacy of individuals must be respected and protected.
- The researcher must conduct her research within the provisions of the Protection of Personal Information Act, 2013.

Best wishes,

Prof Ian Cloete
Senior Director: Institutional Research and Planning



Afdeling Institusionele Navorsing en Beplanning • Institutional Research and Planning Division
Privaatsak/Private Bag X1 • Stellenbosch • 7602 • Suid-Afrika/South Africa
Tel. + 27 21 808 3967 • Faks/Fax + 27 21 808 4533



Bylae G Toestemming tot verlengde klaring

Approval Notice

Progress Report

10-Apr-2017

Brewis, Carmen C

Proposal #: SU-HSD-001829

Title: Die produksienetwerk van 'n getolkte lesing binne die universiteitskonteks: 'n etnografiese ondersoek

Dear Mrs. Carmen Brewis,

Your Progress Report received on 22-Mar-2017, was reviewed by members of the Research Ethics Committee: Human Research (Humanities) via Expedited review procedures on 07-Apr-2017 and was approved. Please note the following information about your approved research proposal:

Proposal Approval Period: 07-Apr-2017 -06-Apr-2018

General comments:

Die NEK-lid aangewys tot hierdie aansoek het die volgende voorstel gemaak op grond van onderstaande nota:

"Ek het nie hiervoor skriftelike toestemmings laat teken nie, maar het dit telkens aan hulle duidelik gemaak dat hulle nie verplig was om my vrae te beantwoord nie, dat hulle deelname vrywillig was en dat hulle te enige tyd kon onttrek."

Dit is altyd veilig, en etieskorrek om ingeligte toestemming te verkry van enige persoon wat potensieel 'n bydrae kan lewer tot die resultate van 'n studie. Ek wil tog versoek dat dit oorweeg word om hierdie proses streng te volg om sodoende nie net die vrywilligers te beskerm nie maar ook die integriteit van die studie en die navorsingspan. Sterkte met die studie.

Please take note of the general Investigator Responsibilities attached to this letter. You may commence with your research after complying fully with these guidelines.

Please remember to use your proposal number (SU-HSD-001829) on any documents or correspondence with the REC concerning your research proposal.

Please note that the REC has the prerogative and authority to ask further questions, seek additional information, require further modifications, or monitor the conduct of your research and the consent process.

Also note that a progress report should be submitted to the Committee before the approval period has expired if a continuation is required. The Committee will then consider the continuation of the project for a further year (if necessary).

This committee abides by the ethical norms and principles for research, established by the Declaration of Helsinki and the Guidelines for Ethical Research: Principles Structures and Processes 2004 (Department of Health). Annually a number of projects may be selected randomly for an external audit.

National Health Research Ethics Committee (NHREC) registration number REC-050411-032.

We wish you the best as you conduct your research.

If you have any questions or need further help, please contact the REC office at 218089183.

Sincerely,

Clarissa Graham

REC Coordinator

Research Ethics Committee: Human Research (Humanities)

Investigator Responsibilities

Protection of Human Research Participants

Some of the general responsibilities investigators have when conducting research involving human participants are listed below:

1. Conducting the Research. You are responsible for making sure that the research is conducted according to the REC approved research protocol. You are also responsible for the actions of all your co-investigators and research staff involved with this research. You must also ensure that the research is conducted within the standards of your field of research.

2. Participant Enrollment. You may not recruit or enroll participants prior to the REC approval date or after the expiration date of REC approval. All recruitment materials for any form of media must be approved by the REC prior to their use. If you need to recruit more participants than was noted in your REC approval letter, you must submit an amendment requesting an increase in the number of participants.

3. Informed Consent. You are responsible for obtaining and documenting effective informed consent using only the REC-approved consent documents, and for ensuring that no human participants are involved in research prior to obtaining their informed consent. Please give all participants copies of the signed informed consent documents. Keep the originals in your secured research files for at least five (5) years.

4. Continuing Review. The REC must review and approve all REC-approved research proposals at intervals appropriate to the degree of risk but not less than once per year. There is no grace period. Prior to the date on which the REC approval of the research expires, it is your responsibility to submit the continuing review report in a timely fashion to ensure a lapse in REC approval does not occur. If REC approval of your research lapses, you must stop new participant enrollment, and contact the REC office immediately.

5. Amendments and Changes. If you wish to amend or change any aspect of your research (such as research design, interventions or procedures, number of participants, participant population, informed consent document, instruments, surveys or recruiting material), you must submit the amendment to the REC for review using the current Amendment Form. You may not initiate any amendments or changes to your research without first obtaining written REC review and approval. The only exception is when it is necessary to eliminate apparent immediate hazards to participants and the REC should be immediately informed of this necessity.

6. Adverse or Unanticipated Events. Any serious adverse events, participant complaints, and all unanticipated problems that involve risks to participants or others, as well as any research related injuries, occurring at this institution or at other performance sites must be reported to Malene Fouch within five (5) days of discovery of the incident. You must also report any instances of serious or continuing problems, or non-compliance with the RECs requirements for protecting human research participants. The only exception to this policy is that the death of a research participant must be reported in accordance with the Stellenbosch University Research Ethics Committee Standard Operating Procedures. All reportable events should be submitted to the REC using the Serious Adverse Event Report Form.

7. Research Record Keeping. You must keep the following research related records, at a minimum, in a secure location for a minimum of five years: the REC approved research proposal and all amendments; all informed consent documents; recruiting materials; continuing review reports; adverse or unanticipated events; and all correspondence from the REC
8. Provision of Counselling or emergency support. When a dedicated counsellor or psychologist provides support to a participant without prior REC review and approval, to the extent permitted by law, such activities will not be recognised as research nor the data used in support of research. Such cases should be indicated in the progress report or final report.
9. Final reports. When you have completed (no further participant enrollment, interactions, interventions or data analysis) or stopped work on your research, you must submit a Final Report to the REC.
10. On-Site Evaluations, Inspections, or Audits. If you are notified that your research will be reviewed or audited by the sponsor or any other external agency or any internal group, you must inform the REC immediately of the impending audit/evaluation.

Bylae H Vrywaringsvorm – Afrikaans



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

UNIVERSITEIT STELLENBOSCH INWILLIGING OM DEEL TE NEEM AAN NAVORSING

Die produksienetwerk van 'n getolkte lesing binne die universiteitskonteks: 'n etnografiese ondersoek

GEBRUIKER

U word gevra om deel te neem aan 'n navorsingstudie deur Carmen Brewis van die Departement Afrikaans & Nederlands aan die Universiteit Stellenbosch. Die resultaat hiervan sal deel vorm van haar PhD-studie.

1. DOEL VAN DIE STUDIE

Om 'n diepte-ondersoek te doen na die prosesse, die agente en die produk van 'n getolkte universiteitslesing.

2. PROSEDURES

Indien u inwillig om aan die studie deel te neem, vra ons u om die volgende te doen:

- Om 'n diepte-onderhoud aan die navorser toe te staan op 'n tyd en plek soos ooreengekom. Hierdie onderhoud sal opgeneem en getranskribeer word.
- Om toe te stem daartoe dat die lesing en u deelname daarin op die dag van die proef op video opgeneem word.

3. MOONTLIKE RISIKO'S EN ONGEMAKLIKHEID

Die studie hou minimale of lae risiko vir u in. Alle inligting sal as konfidensieel hanteer word en u anonimiteit sal te alle tye gehandhaaf word.

4. POTENSIËLE VOORDELE EN VERGOEDING

Daar is geen direkte voordele of vergoeding van enige aard vir u in die studie en wat spruit uit u deelname hieraan nie.

5. NADEEL EN ANONIMITEIT

U belange sal op geen manier deur die studie benadeel word nie en u anonimiteit sal sover moontlik beskerm word.

6. VERTROULIKHEID

Enige inligting wat deur middel van die navorsing verkry word en wat met u in verband gebring kan word, sal vertroulik bly en slegs met u toestemming bekend gemaak word of soos deur die wet vereis. Slegs die navorser en die transkribeerder sal toegang tot die data hê. Die opname sal nooit in die openbare domein wees nie en sal na afloop van die studie vernietig word.

7. DEELNAME EN ONTTREKING

U kan self besluit of u aan die studie wil deelneem of nie. Indien u inwillig om aan die studie deel te neem, kan u te eniger tyd daaraan onttrek sonder enige nadelige gevolge. U kan ook weier om op bepaalde vrae te antwoord, maar steeds aan die studie deelneem. Die ondersoeker kan u aan die studie onttrek indien omstandighede dit noodsaak.

8. IDENTIFIKASIE VAN NAVORSER

Indien u enige vrae of besorgdheid oor die navorsing het, staan dit u vry om in verbinding te tree met Carmen Brewis tel nr. 071 351 4466 of per e-pos by carmen.brewis@gmail.com.

9. REGTE VAN DEELNEMERS

U kan te eniger tyd u inwilliging terugtrek en u deelname beëindig, sonder enige nadelige gevolge vir u. Deur deel te neem aan die navorsing doen u geensins afstand van enige wetlike regte, eise of regsmiddel nie. Indien u vrae het oor u regte as proefpersoon by navorsing, skakel met me Maléne Fouché [mfouche@sun.ac.za; 021 808 4622] van die Afdeling Navorsingsontwikkeling.

VERKLARING DEUR DEELNEMER

Die bostaande inligting is aan my gegee en verduidelik deur Carmen Brewis in Afrikaans/Engels en ek is die taal magtig. Ek is die geleentheid gebied om vrae te stel en my vrae is tot my bevrediging beantwoord.

Ek stem hiermee vrywillig in om deel te neem aan hierdie studie. 'n Afskrif van hierdie vorm is aan my gegee.

Naam van deelnemer

Handtekening van deelnemer

Datum

VERKLARING DEUR NAVORSER

Ek verklaar dat ek die inligting in hierdie dokument vervat, verduidelik het aan die deelnemer. Hy/sy is aangemoedig en genoeg tyd gegee om vrae aan my te stel. Dié gesprek is in Afrikaans/Engels gevoer.

Handtekening van navorser

Datum

Bylae I Vrywaringsvorm – Engels



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY
jou kennisvennoot • your knowledge partner

STELLENBOSCH UNIVERSITY CONSENT TO PARTICIPATE IN RESEARCH

The production network of an interpreted lecture within university context: an ethnographic investigation

USER

You have been asked to participate in a research study conducted by Carmen Brewis from the Department of Afrikaans & Dutch at Stellenbosch University. The result will form part of her PhD-studies.

5. PURPOSE OF THE STUDY

To conduct an in-depth investigation into the processes, agents and product of an interpreted university lecture.

6. PROCEDURES

Should you volunteer to participate in this study, we would ask you to do the following:

- To grant an in-depth interview to the researcher at an agreed time and place. The interview will be recorded and transcribed.
- To give your consent to the lecture and your participation being video-recorded on the day of the trial.

7. POTENTIAL RISKS AND DISCOMFORTS

The study poses a minimal or low risk to you. All information will be treated in confidence and your anonymity shall be maintained at all times.

8. POTENTIAL BENEFITS AND COMPENSATION

There is no direct benefit or compensation for you arising from your participation in the study.

9. PREJUDICE AND ANONIMITY

This study will not be to the prejudice of your interests in any way and your anonymity shall be protected as far as possible.

10. CONFIDENTIALITY

Any information obtained in connection with this study and that can be linked to you will remain confidential and will be disclosed only with your permission or as required by law. Only the researcher and the scribe will have access to the data. The sound recording will never be in the public domain and will be destroyed upon completion of the study.

11. PARTICIPATION AND WITHDRAWAL

Participation in this study is voluntary. Should you choose to participate, you may withdraw at any time without fear of any adverse consequences. You may also refuse to answer certain questions and still remain in the study. The researcher may drop you from this study if circumstances arise which warrant this.

12. IDENTITY OF RESEARCHER

If you have any questions or concerns about the research, please feel free to contact Carmen Brewis tel no. 071 351 4466 or via e-mail at carmen.brewis@gmail.com.

13. RIGHTS OF RESEARCH SUBJECTS

You may withdraw your consent at any time and discontinue participation without penalty. You are not waiving any legal claims, rights or remedies because of your participation in this research study. If you have questions regarding your rights as a research subject, contact Ms Maléne Fouché [mfouche@sun.ac.za; 021 808 4622] at the Division for Research Development.

DECLARATION BY RESEARCH SUBJECT

The information above was explained to me by Carmen Brewis in Afrikaans/English and I am proficient in this language. I was given the opportunity to ask questions and these questions were answered to my satisfaction.

I hereby consent voluntarily to participate in this study. I have been given a copy of this form.

Name of Participant

Signature of Participant

Date

DECLARATION BY RESEARCHER

I declare that I have explained the information given in this document to the participant. He/she was encouraged to ask me any question and given ample time to do so. This conversation was conducted in Afrikaans/English.

Signature of Researcher

Date

Bylae J Hoofkorpus

Lesing	Modules	Veldwerk	Onderhoude	Videomateriaal	Audio-opname	Transkripsies	Opvolgonderhoude	Foto's
A	Logistieke Bestuur 324 9/3/2016	Deelnemerwaarneming en veldaanekeninge deur navorser Aantekeninge deur tolke	Dosent A 14.3.2016 Tolk: Mari 15.3.2016 Tolk: Sonja 17.3.2016 Gebruiker P 15.3.2016 Gebruiker V 15.3.2016 Gebruiker F 16.3.2016 Niegebruiker 7.4.2016	MP4 Dosent 22 m op 2 kanale Tolke en dosent 5m 40s op 3 kanale Tolke en dosent 25m 52s op 3 kanale Tolke 43m 40s op 3 kanale Studente op cd-rom	MP3 Dosent A 1h24m Tolk Sonja 1h34m Tolk Mari 1h50m Gebruiker F 55m Gebruiker P 57m Gebruiker V 1h7m Niegebruiker 38m	Lesing Bron- en doeltteks Onderhoude Dosent A Tolk Sonja Tolk Mari Gebruiker P Gebruiker V Gebruiker F Niegebruiker H	Tolk Mari 9.4.2018 & 22.11.2018 Dosent A 17.8.2018	107
B	Energiestelsels 424 6/5/2016	Deelnemerwaarneming en veldaanekeninge deur navorser Aantekeninge deur tolke	Dosent B 20.5.2016 Tolk: Carine 19.5.2016 Tolk: Heidi 20.5.2016 Gebruiker P 16.5.2016 Gebruiker O 1 & 2 24.5.2016	48m20s op 4 kanale	Dosent B 1h27m Tolk Carine 1h57m Tolk Heidi 1h9m Gebruiker P 1h24m Gebruiker Q 55m47s & 1m23s	Lesing Bron-en doeltteks Onderhoude Dosent B Tolk: Heidi Tolk: Carine Gebruiker P Gebruiker Q 1 & 2	Dosent B 6.08.2019 Tolk Carine 13.8. 2018	107
C	Filosofie 424 25/8/2017	Deelnemerwaarneming en veldaanekeninge deur navorser Aantekeninge deur tolke en gebruikers	Dosent C 1 & 2 12.9.2017 & 13.9.2017 Tolk Vivienne 14.9.2017 Tolk Margo 19.9.2017 Gebruiker S 13.9.2017 Gebruiker L 13.9.2017	56m9s op 4 kanale	Dosent C 30m37s & 34m51s Tolk Vivienne 1h29m Tolk Margo 1h09m Gebruiker L 45m17s Gebruiker S 1h11m	Lesing Bron- en doeltteks Onderhoude Dosent B – 1 Dosent B - 2 Tolk: Vivienne Tolk: Margo Gebruiker S Gebruiker L	Tolk Margo 10.11.2018	92

Bylae K Aanvullende korpus

Duplikasies	Nr.	Tyd	Datum	Module	Lokaal	Gebruikers	Foto's	Onderhoude met tolke	Gesprekke met gebruikers
48,51	1	9h	20-09-2016	Vibrasie en Geraas 354	Ing E354	28	X X		
6,23	2	10h	20-09-2016	Hidroulika 354	Ing A306	24			
	3	11h	20-09-2016	Struktuurontwerp 354	Ing E 354	22	XX		
	4	8h	21-09-2016	Stelsels en seine 244	Ing E202	—			X
31	5	9h	21-09-2016	Landbou ekonomie 242	M de Vries 1004	0		RL	
2,23	6	11h	21-09-2016	Hidroulika 354	Ing A305	24		AC	X
	7	12h	21-09-2016	Struktuurleer 354	E202/203	22			
17	8	14h	21-09-2016	Logistieke Bestuur 344	Farga	60		SvZB	
46	9	8h	22-09-2016	Biochemie 244	JC Smuts A201	6			X
29	10	10h	22-09-2016	Boumateriale 254	Ing A303A	9		MC	
	11	11h	22-09-2016	Geotegniek 354	Ing A305	20			
	12	13h	22-09-2016	Beleggingsbestuur 344	Vd Sterr 1031	36	XXXXX	MM	
	13	8h	23-09-2016	Energiestelsels 244	Ing E353	—	XXXXX		
	14	10h	23-09-2016	Elektromagnetika 344	Ing A306	11	XX		
	15	8h	26-09-2016	Sielkunde 144	Wilcocks 1001	1	XXXX		
	16	9h	26-09-2016	Vervoerekonomie 244	JH Neethling 1027	3	XXX		
8	17	10h	26-09-2016	Logistieke Bestuur 344	Neelsie 02.2	61			
35	18	11h	26-09-2016	Operasionele Navorsing 244	Vd Sterr 2058	5			X
	19	12h	26-09-2016	Rekenaarstelsels 245	Ing A405 B	—			
	20	15h	26-09-2016	Kwantitatiewe Bestuur 244	Schumann 207A	11			
59	21	8h	27-09-2016	Logistieke bestuur 354	K1021 Wilcocks	23			X
	22	10h	27-09-2016	Chemiese Ingenieurswese 354	Ing C229	17	XXXX		X
2,6	23	10h	27-09-2016	Hidroulika 354	Ing A305	14			
47	24	11h	27-09-2016	Elektronika 344	Ing K303	14		CJ	
41	25	12h	27-09-2016	Finansiële Bestuur 354	Bedryfsielkunde 1005	47	XXXXX		
	26	9h	28-09-2016	Elektronika 365	Ing A305	21/19			X
	27	10h	28-09-2016	Beheerstelsels 344	Ing E352/353	25			X
38	28	8h	29-09-2016	Ing. Informatika	Ing A303B	15	XXXXXXXX		
10	29	10h	29-09-2016	Boumateriale 254	Ing A303B	10	XXXX		X
	30	11h	29-09-2016	Sterkteleer W	Ing E302	30		NvdB	
	31	8h	3-10-2016	Landbou ekonomie 242	Mike de Vries 1040	11			
	32	10h	3-10-2016	Voedselwetenskap	Voedsel 1008	9	X		

Duplikasies	Nr.	Tyd	Datum	Module	Lokaal	Gebruikers	Foto's	Onderhoude met tolke	Gesprekke met gebruikers
	33	10h	4-10-2016	Geotegniek 254	Ing A406	18	XXX		X
	34	11h	4-10-2016	Filosofie 152	Wilcocks 3001	2	XXXXXXXX		
18	35	8h	5-10-2016	Operasionele navorsing 244	Vd Sterr 2058	—	XX		X
	36	8h	6-10-2016	Toegepaste Wiskunde	Ing A404	4	X		X
	37	11h	6-10-2016	Beleggingsbestuur 254	Lettere 225	2	XXX		
28	38	9h	11-10-2016	Ing. Informatika	Ing A303A	22			X
	39	10h	11-10-2016	Strategiese bestuur 344	Vd Sterr 1031	30			
	40	11h	11-10-2016	Fin Beplanning 378	Schumann	4			
25	41	12h	11-10-2016	Finansiële Bestuur 354	Bedryfsielkunde 1005	—		GN	
	42	15h	11-10-2016	Komplementêre studies	Ing A305	—			
	43	8h	12-10-2016	Finansiële Bestuur 352	Bedryfsielkunde 1005	72		MP, VF	
60	44	9h	12-10-2016	Operasionele Navorsing	Schumann 208	—			
	45	10h	12-10-2016	Beleggingsbestuur 348	Vd Sterr 1031	30	XX	EdK	
9	46	12h	12-10-2016	Biochemie 244	JC Smuts A201	—	XXXX		
24	47	8h	17-10-2016	Elektronika 344	Ing K303	11			X
1,51	48	9h	17-10-2016	Vibrasie en Geraas 354	Ing K302	—			X
56	49	11h	17-10-2016	Chemie 254	De Beers 2003	12			
54	50	12h	17-10-2016	Vervoereconomie 348	Schumann 208	—			X
1,48	51	9h	18-10-2016	Vibrasie en Geraas 354	Ing E305	18	XXXXXXXXXX		X
	52	12h	18-10-2016	Ingenieursbestuur 454	ING E202	—			
	53	13h	18-10-2016	Kwantitatiewe Bestuur 348	Neelsie 02.2	10			
50	54	8h	19-10-2016	Vervoereconomie 348	Schumann 208				
	55	9h	20-10-2016	Bedryfsingenieurswese 152	Ing A503A	18	XX		
49	56		Ongedateerd	Chemie254	De Beers 2003	14	X		
	57		Ongedateerd	Fisiologie 144	M de Vries 2002				
	58		Ongedateerd	Landbou-ekonomie 262	Visuele Kunste 1024	—			
21	59		Ongedateerd	Logistieke Bestuur	Wilcocks 1021	—	X		
44	60		Ongedateerd	Operasionele Navorsing 354	Schumann 208	2			
	61		Ongedateerd	Maatskaplike Werk 178	Lettere 225	2			X

* Tolke se name is ter wille van anonimiteit uitgelaat

Duplikasies	Nr.	Tyd	Datum	Module	Lokaal	Gebruikers	Foto's	Onderhoude met tolke	Gesprekke met gebruikers
Bykomende onderhoude									
Direkteur: Taalsentrum 6.12.2016 – 1h19m									
Koördineerder: Tolkdienst 5.12.2016 – 1h15m									
Direkteur: Leer en onderrigverryking 6.4.2019 – 45 m									
Tolk J 6.12.2016 – 47m; 30m									

Bylae L Tegniese besonderhede van opnames

Praktiese werkwysse met opnames

- Een kameraman en een assistent neem tegniese video- en klankopnames waar
- Stel toerusting een uur voor opname op in lokaal

Video

- Gebruik 4 hoëdefinisiekamera's (sien foto) (dimensie 1920x1080 p)
- Vanaf kameras op "video out" na skermverdeler (sien foto)
- Skermverdeler gestel op 4 ("quarters") – monitor vertoon 4 beelde*
- Vanaf skermverdeler op "video out" na Samsung DVD-opnemer (sien foto)

Klank

- 1 mikrofoon by tolkgebruiker
- Lapelmikrofoon by tolke vasgemaak aan tolkmikrofoon
- Een mikrofoon vir dosent
- Klank op twee kanale opgeneem, dosent links en tolk regs* (48.000 kHz)
- Vanaf oudio mengbank "auxiliary" oor na DVD-opnemer
- Vanaf mengbank tydens lesing met oorfone geluister of dit reg opneem.

*In lesing A het die kameraman die skyf uit die DVD -opnemer gehaal voordat die opname op die DVD gefinaliseer was. Die video-opname op die vier skerms is verloor. Die rugsteun-kopieë op kamera's 1, 3 en 4 wat deur die "camcorder" opgeneem is, is gebruik om die grootste deel van die opname te rekonstrueer. Die "camcorder" van kamera 2 het nie opgeneem nie. Dit was daarom nie moontlik om die opname van die gebruikers te sinkroniseer met die res van die lesing nie.

* In lesing C het die dosent en tolk se stemme op een kanaal opgeneem en nie op twee kanale nie.

Aktante

- Kameras met staanders x4*
- Monitor*
- Mikrofone x4
- Kabels
- Skermverdeler*
- DVD-opnemer
- Oudiomengbank
- Kopfone



*Panasonic hoëdefinisiekamera

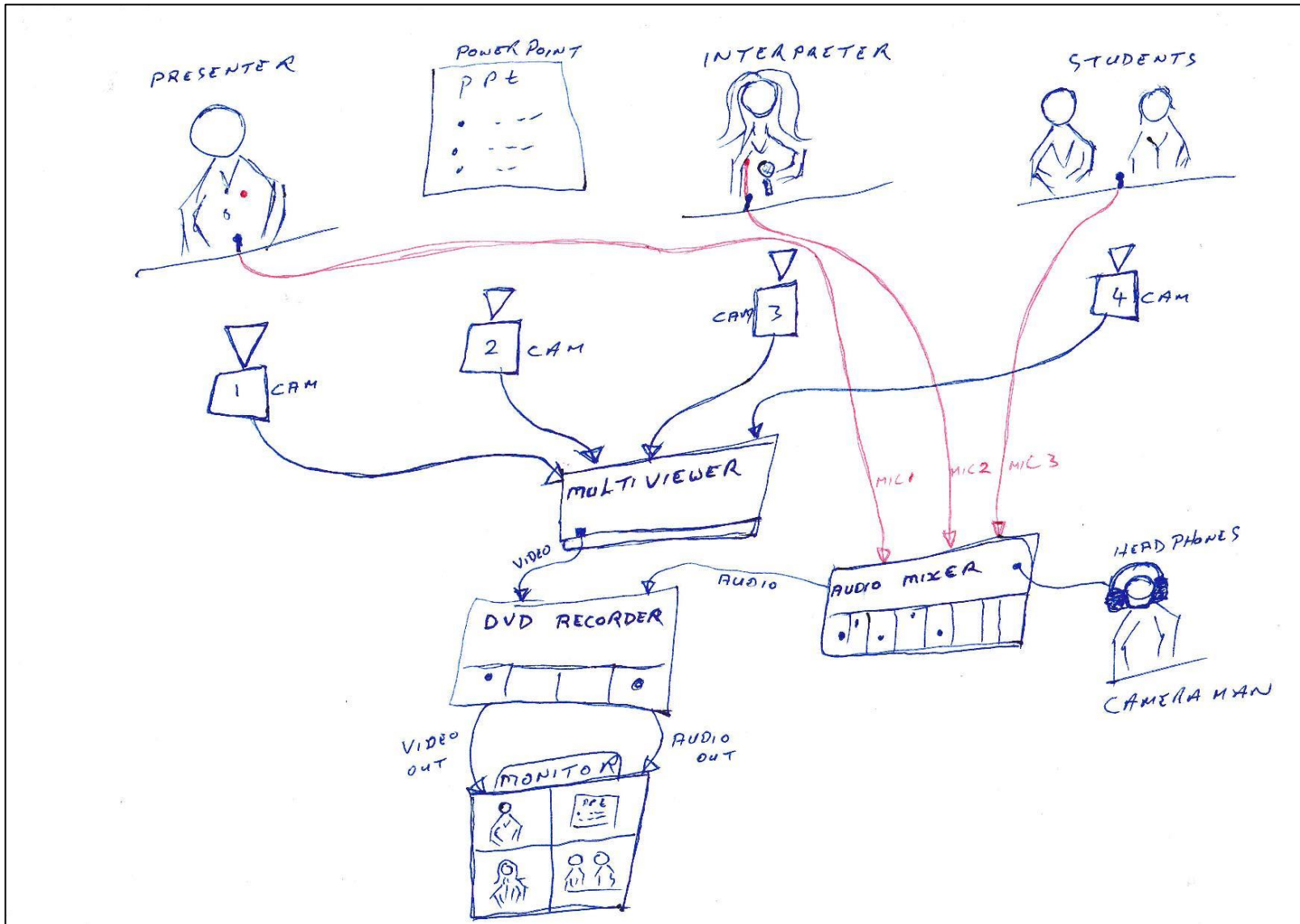


*Monitor



*Skermverdeler

Bylae M Grafiese voorstelling van opnames



Bylae N Atlas.ti-kodes en -kodegroepe

Kodes	Kodegroepe
AKTEURS/AKTANTE	
A_O_Assessering	A_O_Tolkadmin
A_O_Databorde	A_O_Klaskamer
A_O_Dataprojekteerder	A_O_Klaskamer
A_O_Dosentvorm	Artefakte_T2 A_O_Tolkadmin
A_O_Google Translate	Artefakte_T2 A_O_Tolkhulpmiddele
A_O_Ipad	Artefakte_T2
A_O_Kateder	A_O_Klaskamer
A_O_Lok	A_O_Lokaal&Klank
A_O_Lok_Klank	A_O_Lokaal&Klank
A_O_MicD	A_O_Klaskamer
A_O_MicN	Navorsing
A_O_MicT	A_O_Tolktoerusting
A_O_Navorsingsmonitor	Navorsing
A_O_Oorfone	A_O_Tolktoerusting
A_O_Opleidingsessie	A_O_Tolkadmin
A_O_Opname	A_O_Tolkadmin
A_O_Oriënteringssessie	A_O_Tolkadmin
A_O_Pointer	A_O_Klaskamer
A_O_PP_D1	A_O_PP_D
A_O_Presensielys	Artefakte_T2 A_O_Tolkadmin
A_O_Rooster	A_O_Tolkadmin
A_O_Studentekaarte	Artefakte_T2 A_O_Tolkadmin A_O_Tolkhulpmiddele
A_O_T1_Bril	A_O_Tolkhulpmiddele
A_O_T1_Navnotaboekie	Navorsing
A_O_T1_Oorfone	A_O_Tolktoerusting
A_O_T1_Selfoon	A_O_Tolkhulpmiddele
A_O_T1_Termboekie	A_O_Tolkhulpmiddele
A_O_T2_A4velle	Artefakte_T2 Artefakte_T2 A_O_Tolkhulpmiddele
A_O_T2_Langtermyntermboek	Artefakte_T2 A_O_Tolkhulpmiddele
A_O_T2_Navnotaboekie	Artefakte_T2 A_O_Tolkhulpmiddele
A_O_T2_Ontvanger	Artefakte_T2 A_O_Tolktoerusting
A_O_T2_Oorfone	Artefakte_T2 A_O_Tolktoerusting

Kodes	Kodegroepe
AKTEURS/AKTANTE	
A_O_T2_Pen	Artefakte_T2 A_O_Tolkhulpmiddele
A_O_T2_Pharos Online	Artefakte_T2 A_O_Tolkhulpmiddele
A_O_T2_Pienk merkpen	Artefakte_T2 A_O_Tolkhulpmiddele
A_O_T2_Selfoon	Artefakte_T2 A_O_Tolkhulpmiddele
A_O_T2_Terminologieboek	Artefakte_T2 A_O_Tolkhulpmiddele
A_O_T2_Tolklêer	Artefakte_T2 A_O_Tolkhulpmiddele
A_O_T2_Voorbereidingsleer	Artefakte_T2 A_O_Tolkhulpmiddele
A_O_T2_Waterbottel	Artefakte_T2 A_O_Tolkhulpmiddele
A_O_T2-Big Jim	Artefakte_T2 A_O_Tolktoerusting
A_O_Taal	Taal
A_O_Taalbeleid	Taal
A_O_TArt_Dropbox	Artefakte_T2 Voorbereiding
A_O_TArt_PP	Artefakte_T2 A_O_Tolkhulpmiddele
A_O_TArt_Sunlearn	Artefakte_T2 Voorbereiding
A_O_Terminologielys	Artefakte_T2 A_O_Tolkhulpmiddele
A_O_Tolktafel	A_O_Tolkhulpmiddele
A_O_Voorbereidingsmateriaal	Voorbereiding
A_P_Gebr1	Gebruikers
A_P_Gebr2	Gebruikers
A_P_Gebr3	Gebruikers
A_P_Gebs	Gebruikers
A_P_NGebr1	Gebruikers
A_P_T1	A_P_T
A_P_T2	A_P_T
WISSELWERKINGS	
W_A_P_T1&A_O_ArtN	W_T_O
W_A_P_T1&A_O_DArtPP&A_O_TArtPP	W_T_O
W_A_P_T1&A_O_Nav	W_T_O
W_A_P_T1&A_O_Opnames	W_T_O
W_A_P_T1&A_O_Taal	W_T_O
W_A_P_T1&A_O_TArt	W_T_O
W_A_P_T1&A_O_TArt&A_O_PP	W_T_O
W_A_P_T1&A_O_Vak	W_T_O
W_A_P_T1&A_O_Voorbereidingsmateriaal	W_T_O

Kodes	Kodegroepe
AKTEURS/AKTANTE	
W_A_P_T2&A_O_Fak	W_T_O A_T2
W_A_P_T2&A_O_Nav	W_T_O A_T2
W_A_P_T2&A_O_Rooster	W_T_O A_T2
W_A_P_T2&A_O_TArt	W_T_O A_T2
W_A_P_T2&A_O_Vak	W_T_O A_T2
W_A_P_T2&A_O_Voorbereidingsmateriaal	W_T_O A_T2
W_a_P_T2&A_P_Assistent	A_T2
W_A_P_T2&A_P_D1	A_T2
W_A_P_T2&A_P_Gebr	A_T2
W_A_P_T2&A_P_Koördineerder	A_T2
W_A_P_Tolk2&A_P_Gebr&A_O_TArt	W_T_O
W_A_P_Tolke&A_O_Lokaal	W_T_O
SLEUTEL	
A=akteur; O=objek; P=persoon; T=tolk; D=dosent; Gebr=gebruiker; PP=PowerPoint; Art=artefak; W=wisselwerking; Nav=navorsing	

Bylae O Trantec ontvanger met lapelmikrofoon



Bylae P Foto – Lokaal A



Bylae Q Foto – Lokaal B



Bylae R Foto – Lokaal C



Dag	Per	Tyd	Module	Taal	Lokaal	Tolk 1	Tolk 2	Tolk 3	#	Nota	Dosent	x	Fak.	Dept.
1	1	08:00	Elektronika 344	A+i	Ing K303	XXX	XXX		30		XXX		ING	E&E
1	1	08:10	Kwantitatiewe Bestuur 348	A+i	Fharga Neelsie, E02.2	XXX	XXX		20		XXX		EBW	Logistieke Bestuur
1	1	08:00	Sielkunde 144 (Groep 2)	E+i	Kweekskool 2031	XXX	XXX		10	Nuwe dosent A+E+i	XXX		LET	
1	1	08:00	Animal Science 144	E+i	MdeVries 2002	XXX	XXX		10	Geen tolking tot 23/09	XXX		AGRI	
1	1	08:00	Landbou-ekonomie 242	A+i	MdeVries 1040	XXX	XXX		20		XXX		AGRI	
1	2	09:00	Bedryfsbestuur 354	A+i	Ing E202/203	XXX	XXX		30		XXX		ING	Siviel
1	2	09:00	Vibrasie en Geraas 354	A+i	Ing K302	XXX	XXX		40		XXX		ING	Siviel
1	2	09:00	Geotegniek 354	A+i	Ing A305	XXX	XXX		30		XXX		ING	Siviel
1	2	09:00	Vervoerekonomie 244	A+i	JH Neethling 1027	XXX	XXX		60	Slegs 26/09	XXX		EBW	Logistieke Bestuur
1	2	09:00	Openbare & Ontwikkelingsbestuur 348	A+i	Schumann 205	XXX	XXX		50	Klasse hervat 03/10	XXX		EBW	
1	2	09:00	Biochemie 244 (Groep 1)	A+i	JC Smuts A201	XXX	XXX		30		XXX		NW	
1	2	09:00	Toegepaste Wiskunde 354	A+i	Ing A306	XXX	XXX		10	Geen klas 19/09	XXX		NW	
1	3	10:00	Operasionele Navorsing 345	A+i	Ing A305	XXX	XXX		30		XXX		ING	Bedryfs
1	3	10:00	Chemiese Ingenieurswese 354	A+i	Ing C229/230	XXX	XXX	XXX	30	Geen klas 3-5 Okt			ING	Chem Ing
1	3	10:00	Struktuurleer 354	A+i	Ing E202/203	XXX	XXX	XXX	30		XXX		ING	Siviel
1	3	10:00	Voedselwetenskap 344	A+E+i	VoedWet 4008	XXX	XXX		20	Een lesing E, een lesing A. A+i 29/08	XXX		AGRI	
1	3	10:00	Logistieke Bestuur 344	A+i	Neelsie 02.2	XXX	XXX		70		XXX		EBW	Logistieke Bestuur
1	4	11:00	Operasionele Navorsing 345	A+i	Ing A305	XXX	XXX		30		XXX		ING	Bedryfs
1	4	11:00	Elektromagnetika 344	A+i	Ing E202/203	XXX	XXX		20		XXX		ING	E&E
1	4	11:00	Stelsels en Seine 244	A+i	Ing K302	XXX	XXX	XXX	40		XXX		ING	E&E
1	4	11:00	Geotegniek 254	A+i	Ing A303A	XXX	XXX		20		XXX		ING	Siviel
1	4	11:00	Struktuurontwerp 354	A+i	Ing E352/353	XXX	XXX		30		XXX		ING	Siviel
1	4	11:00	Operasionele Navorsing 244	A+i	Van der Sterr 2058	XXX	XXX		20		XXX		EBW	Logistieke Bestuur
1	4	11:00	Beleggingsbestuur 348	A+i	Van der Sterr 1031	XXX	XXX		70		XXX		EBW	Ondernemingsbestuur
1	4	11:00	Chemie 254	A+i	De Beers 2003	XXX	XXX		35		XXX		NW	

1	5	12:00	Operasionele Navorsing 345	A+i	Ing A305	XXX	XXX		30		XXX		ING	Bedryfs
1	5	12:00	Rekenaarstelsels 245	A+i	Ing A403B	XXX	XXX		70		XXX		ING	RW
1	5	12:00	Sterkteleer W 244	A+i	Ing A107	XXX	XXX	XXX	40		XXX		ING	Siviel
1	5	12:00	Boumateriale 254	A+i	Ing A303A	XXX	XXX		35		XXX		ING	Siviel
1	5	12:00	Vervoerekonomie 348	A+i	Schumann 208	XXX	XXX		15		XXX		EBW	Logistieke Bestuur
1	5	12:00	Finansiële Bestuur 352	A+i	Bedryfsielkunde 1005	XXX	XXX		150		XXX		EBW	Ondernemingsbestuur
1	5	12:00	Fisiologie 144	A+i	MdeVries 2002	XXX	XXX		30		XXX		NW	
1	6	13:00	Finansiële Beplanning 378	A+i	Schumann 205B	XXX	XXX		10		XXX		EBW	Ondernemingsbestuur
1	7	14:00	Finansiële Beplanning 378	A+i	Schumann 205B	XXX	XXX		10		XXX		EBW	Ondernemingsbestuur
1	8	15:00	Kwantitatiewe Bestuur 244	A+i	Schumann 207A	XXX	XXX		20		XXX		EBW	Logistieke Bestuur
1	9	16:00	Beleggingsbestuur 254 (Groep 1)	A+i	Lettere 225	XXX	XXX		25		XXX		EBW	Ondernemingsbestuur
2	1	08:00	Elektromagnetika 344	A+i	Ing E202/203	XXX	XXX		20		XXX		ING	E&E
2	1	08:00	Vibrasie en Geraas 354	A+i	Ing E352/353	XXX	XXX		40		XXX		ING	Siviel
2	1	08:00	Logistieke Bestuur 354	A+i	Wilcocks 1012	XXX	XXX		50		XXX		EBW	Logistieke Bestuur
2	1	08:00	Voedselwetenskap 344	A+E+i	VoedWet 4008	XXX	XXX		20	Een lesing E, een lesing A.	XXX		AGRI	
2	2	09:00	Vibrasie en Geraas 354	A+i	Ing E352/353	XXX	XXX		40		XXX		ING	Siviel
2	2	09:00	Ingenieursinformatika 244	A+i	Ing A303A	XXX	XXX	XXX	35		XXX		ING	Siviel
2	2	09:00	Struktuurleer 354	A+i	Ing E202/203	XXX	XXX		35		XXX		ING	Siviel
2	2	09:00	Operasionele Navorsing 354	A+i	Schumann 208	XXX	XXX		15		XXX		EBW	Logistieke Bestuur

2	3	10:00	Rekenaarstelsels 245	A+i	Ing K302	XXX	XXX		70		XXX		ING	RW
2	3	10:00	Chemiese Ingenieurswese 354	A+i	Ing C229/230	XXX	XXX	XXX	30	Geen klas 3-5 Okt	XXX		ING	Chem Ing
2	3	10:00	Geotegniek 254	A+i	Ing A406	XXX	XXX		20		XXX		ING	Siviel
2	3	10:00	Hidroulika 354	A+i	Ing A305	XXX	XXX		30		XXX		ING	Siviel
2	3	10:00	Strategiese Bestuur 344	A+i	Van der Sterr 1031	XXX	XXX		80		XXX		EBW	Ondernemingsbestuur
2	4	11:00	Elektronika 344	A+i	Ing K303	XXX	XXX		40		XXX		ING	E&E
2	4	11:00	Struktuurontwerp 354	A+i	Ing E352/353	XXX	XXX		30		XXX		ING	Siviel
2	4	11:00	Finansiële Beplanning 378	A+i	Schumann 205B	XXX	XXX		10	Geen toelking 20/09	XXX		EBW	Ondernemingsbestuur
2	4	11:00	Filosofie 152 (Groep 1)	E+i	Wilcocks 3001	XXX	XXX		10		XXX		LET	
2	5	12:00	Energiestelsels 244	A+i	Ing E352/353	XXX	XXX		40		XXX		ING	E&E
2	5	12:00	Boumateriale 254	A+i	Ing A303A	XXX	XXX		35		XXX		ING	Siviel
2	5	12:00	Geotegniek 354	A+i	Ing A305	XXX	XXX		30		XXX		ING	Siviel
2	5	12:00	Ingenieursbestuur 454	A+i	Ing E202/203	XXX	XXX		20		XXX		ING	Siviel
2	5	12:00	Kwantitatiewe Bestuur 244	A+i	Schumann 207A (sien notakolom)	XXX			20	In Van der Sterr 1004 op 20/09.	XXX		EBW	Logistieke Bestuur
2	5	12:00	Vervoerekonomie 348	A+i	Schumann 208	XXX			15		XXX		EBW	Logistieke Bestuur
2	5	12:00	Finansiële Beplanning 378	A+i	Schumann 205B	XXX			10	Geen toelking 20/09	XXX		EBW	Ondernemingsbestuur
2	5	12:00	Finansiële Bestuur 354	A+i	Bedryfsielkunde 1005	XXX	XXX	XXX	150		XXX		EBW	Ondernemingsbestuur
2	6	13:00	Kwantitatiewe Bestuur 348	A+i	Fharga Neelsie, E02.2	XXX	XXX		20	Geen toelking 20/09 (toets)	XXX		EBW	Logistieke Bestuur
2	7	14:00	Komplementêre Studies 441	A+i	Ing A305/A303A	XXX	XXX		20		XXX		ING	
2	7	14:00	Landbou-ekonomie 262	A+i	VisKunste 1024	XXX	XXX		40		XXX		AGRI	

2	8	15:00	Komplementêre Studies 441	A+i	Ing A305/A303A	XXX	XXX		20		XXX		ING	
2	8	15:00	Landbou-ekonomie 242	A+i	VisKunste 1024	XXX			20		XXX		AGRI	
2	9	16:00	Landbou-ekonomie 262	A+i	VisKunste 1024	XXX			40		XXX		AGRI	
2	9	16:00	Finansiële Bestuur 354 (Prakties)	A+i	Schumann Anneks 2020	XXX	XXX	XXX	150	Vind plaas op 04/10	XXX		EBW	Logistieke Bestuur
3	1	08:00	Stelsels en Seine 244	A+i	Ing E202/203	XXX	XXX		40		XXX		ING	E&E
3	1	08:00	Sterkteleer W 244	A+i	Ing E352/353	XXX	XXX		40		XXX		ING	Siviel
3	1	08:00	Vervoereconomie 348	A+i	Schumann 208	XXX			15		XXX		EBW	Logistieke Bestuur
3	1	08:00	Finansiële Bestuur 352	A+i	Bedryfsielkunde 1005	XXX	XXX	XXX	150		XXX		EBW	Ondernemingsbestuur
3	1	08:00	Fisiologie 144	A+i	MdeVries 2002	XXX	XXX		30	Geen klas 21/09	XXX		NW	
3	2	09:00	Elektronika 365	A+i	Ing A305	XXX	XXX		30		XXX		ING	E&E
3	2	09:00	Chemiese Ingenieurswese 354	A+i	Ing C229/230	XXX	XXX		30	Geen klas 3-5 Okt	XXX		ING	Chem Ing
3	2	09:00	Kwantitatiewe Bestuur 348	A+i	Fharga Neelsie, E02.2	XXX	XXX		20		XXX		EBW	Logistieke Bestuur
3	2	09:00	Operasionele Navorsing 344	A+i	Schumann 208	XXX	XXX		20		XXX		EBW	Logistieke Bestuur
3	2	09:00	Sielkunde 144 (Groep 2)	E+i	Kweekskool 2031	XXX			10	Nuwe dosent A+E+i	XXX		LET	
3	2	09:00	Animal Science 144	E+i	MdeVries 2002	XXX	-		10	Geen tolking tot 23/09	XXX		AGRI	
3	2	09:00	Landbou-ekonomie 242	A+i	MdeVries 1040	XXX	XXX		20	Engelse gasspreker	XXX		AGRI	
3	3	10:00	Beheerstelsels 344	A+i	Ing E352/353	XXX	XXX		30		XXX		ING	E&E
3	3	10:00	Chemiese Ingenieurswese 354	A+i	Ing C229/230	XXX	XXX		30	Geen klas 3-5 Okt	XXX		ING	Chem Ing
3	3	10:00	Vervoerleer 354	A+i	Ing A305	XXX	XXX	XXX	30		XXX		ING	Siviel
3	3	10:00	Operasionele Navorsing 244	A+i	Van der Sterr 2058	XXX	XXX		20		XXX		EBW	Logistieke Bestuur
3	3	10:00	Beleggingsbestuur 348	A+i	Van der Sterr 1031	XXX	XXX	XXX	70	Geen tolking 28/09 (toets)	XXX		EBW	Ondernemingsbestuur

3	3	10:00	Chemie 254	A+i	De Beers 2003	XXX	XXX		35		XXX		NW	
3	4	11:00	Bedryfsbestuur 354	A+i	Ing A503B	XXX			30		XXX		ING	Bedryfs
3	4	11:00	Ontwerp 344	A+i	Ing A403B	XXX			55		XXX		ING	E&E
3	4	11:00	Hidroulika 354	A+i	Ing A305	XXX		XXX	30		XXX		ING	Siviel
3	4	11:00	Operasionele Navorsing 354	A+i	Schumann 208	XXX			15		XXX		EBW	Logistieke Bestuur
3	5	12:00	Vloeimeganika 244	E+i	Ing E352/353	XXX	XXX		10	In E vanaf 4de kwartaal.	XXX		ING	Megt
3	5	12:00	Ingenieursinformatika 244	A+i	Ing A503B	XXX	XXX		35		XXX		ING	Siviel
3	5	12:00	Struktuurleer 354	A+i	Ing E202/203	XXX	XXX	XXX	35		XXX		ING	Siviel
3	5	12:00	Openbare & Ontwikkelingsbestuur 348	A+i	Schumann 205	XXX	XXX		50	Klasse hervat 03/10	XXX		EBW	
3	5	12:00	Vervoerekonomie 244	A+i	JH Neethling 1027	XXX	XXX		60	Slegs 28/09	XXX		EBW	Logistieke Bestuur
3	5	12:00	Biochemie 244 (Groep 1)	A+i	JC Smuts A201	XXX			30		XXX		NW	
3	5	12:00	Toegepaste Wiskunde 354	A+i	Ing A404	XXX	XXX		10		XXX		NW	
3	7	14:00	Logistieke Bestuur 344	A+i	Farga 3054	XXX	XXX		70		XXX		EBW	Logistieke Bestuur
3	8	15:00	Logistieke Bestuur 344	A+i	Farga 3054	XXX	XXX		70		XXX		EBW	Logistieke Bestuur
3	9	16:00	Strategiese Bestuur 344	A+i	Van der Sterr 1031	XXX	XXX		80		XXX		EBW	Ondernemingsbestuur
4	1	08:00	Beheerstelsels 344	A+i	Ing A107	XXX			30		XXX		ING	E&E
4	1	08:00	Elektronika 344	A+i	Ing K303	XXX	XXX		40		XXX		ING	E&E
4	1	08:00	Vloeimeganika 244	E+i	Ing E352/353	XXX	XXX		10	In E vanaf 4de kwartaal.	XXX		ING	Megt
4	1	08:00	Ingenieursinformatika 244	A+i	Ing A303A	XXX	XXX		35		XXX		ING	Siviel
4	1	08:00	Openbare & Ontwikkelingsbestuur 348	A+i	Schumann 205	XXX	XXX		50	Klasse hervat 03/10	XXX		EBW	

4	1	08:00	Vervoerekonomie 244	E+i	JH Neethling 1027	XXX		XXX	40	Slegs 22/09	XXX		EBW	Logistieke Bestuur
4	1	08:00	Biochemie 244 (Groep 1)	A+i	JC Smuts A201	XXX	XXX		30		XXX		NW	
4	1	08:00	Toegepaste Wiskunde 354	A+i	Ing A404	XXX			20		XXX		NW	
4	2	09:00	Bedryfsingenieurswese 152	A+i	Ing A503A	XXX		XXX	30		XXX		ING	Bedryfs
4	2	09:00	Elektroniese Ingenieurswese 152	A+i	Ing A303B	XXX	XXX		50		XXX		ING	E&E
4	2	09:00	Energjestelsels 244	A+i	Ing K302	XXX	XXX		40		XXX		ING	E&E
4	3	10:00	Bedryfsingenieurswese 152	A+i	Ing A503A	XXX	XXX	XXX	30		XXX		ING	Bedryfs
4	2	10:00	Elektroniese Ingenieurswese 152	A+i	Ing A303B	XXX	XX				XXX		ING	E&E
4	3	10:00	Elektronika 365	A+i	Ing A305	XXX			30		XXX		ING	E&E
4	3	10:00	Stelsels en Seine 244	A+i	Ing E352/353	XXX	XXX		40		XXX		ING	E&E
4	3	10:00	Boumateriale 254	A+i	Ing A303A	XXX	XXX		35		XXX		ING	Siviel
4	3	10:00	Kwantitatiewe Bestuur 244	A+i	Schumann 207A	XXX	XXX		20		XXX		EBW	Logistieke Bestuur
4	4	11:00	Bedryfsingenieurswese 152	A+i	Ing A503A	XXX	XXX	XXX	30		XXX		ING	Bedryfs
4	4	11:00	Bedryfsbestuur 354	A+i	Ing A403A	XXX	XXX		30		XXX		ING	Siviel
4	4	11:00	Sterkteleer W 244	A+i	Ing E352/353	XXX	XXX		40		XXX		ING	Siviel
4	4	11:00	Geotegniek 354	A+i	Ing A305	XXX	XXX		30		XXX		ING	Siviel
4	4	11:00	Beleggingsbestuur 254 (Groep 1)	A+i	Lettere 225	XXX	XXX		25		XXX		EBW	Ondernemingsbestuur
4	5	12:00	Masjienontwerp B344	A+i	Ing K302	XXX	XXX		30		XXX		ING	Meg
4	5	12:00	Vervoerleer 354	A+i	Ing A305	XXX	XXX		30		XXX		ING	Siviel
4	5	12:00	Kwantitatiewe Bestuur 348	A+i	Fharga Neelsie, E02.2	XXX	XXX		20		XXX		EBW	Logistieke Bestuur
4	5	12:00	Operasionele Navorsing 344	A+i	Schumann 208	XXX	XXX		20		XXX		EBW	Logistieke Bestuur

4	5	12:00	Animal Science 144	E+i	MdeVries 2002	XXX			10	Geen toelating tot 23/09	XXX		AGRI	
4	5	12:00	Landbou-ekonomie 262	A+i	VisKunste 1024	XXX	XXX		40		XXX		AGRI	
4	6	13:00	Beleggingsbestuur 344	A+i	Van der Sterr 1031	XXX	XXX		50	Geen toelating 29/09	XXX		EBW	Ondernemingsbestuur
4	7	14:00	Beleggingsbestuur 344	A+i	Van der Sterr 1031	XXX	XXX		50	Geen toelating 29/09	XXX		EBW	Ondernemingsbestuur
4	9	16:00	Filosofie 152 (Groep 1)	E+i	Wilcocks 3001	XXX	XXX		10		XXX		LET	
5	1	08:00	Energiestelsels 244	A+i	Ing E352/353	XXX			40		XXX		ING	E&E
5	1	08:00	Masjienontwerp B344	A+i	Ing K302	XXX	XXX		30		XXX		ING	Meg
5	1	08:00	Geotegniek 254	A+i	Ing A305	XXX	XXX		20		XXX		ING	Siviel
5	1	08:00	Struktuurontwerp 354	A+i	Ing E202/203	XXX	XXX		30		XXX		ING	Siviel
5	1	08:00	Operasionele Navorsing 244	A+i	Van der Sterr 2058	XXX	XXX		20		XXX		EBW	Logistieke Bestuur
5	1	08:00	Beleggingsbestuur 344	A+i	Van der Sterr 1031				50	Slegs 30/09 tot verdere kennisgewing	XXX		EBW	Ondernemingsbestuur
5	1	08:00	Chemie 254	A+i	De Beers 2003	XXX	XXX		35		XXX		NW	
5	2	09:00	Rekenaarstelsels 245	A+i	Ing K302	XXX	XXX		70		XXX		ING	RW
5	2	09:00	Elektronika 365	A+i	Ing E202/203	XXX			30		XXX		ING	E&E
5	2	09:00	Vervoerleer 354	A+i	Ing A305	XXX	XXX		30		XXX		ING	Siviel
5	2	09:00	Vervoerekonomie 348	A+i	Schumann 208	XXX			15		XXX		EBW	Logistieke Bestuur
5	2	09:00	Finansiële Bestuur 354	A+i	Bedryfsielkunde 1005	XXX	XXX		150	Geen toelating 07/10	XXX		EBW	Ondernemingsbestuur
5	2	09:00	Fisiologie 144	A+i	MdeVries 2002	XXX	XXX		30		XXX		NW	
5	3	10:00	Elektromagnetika 344	A+i	Ing A306	XXX	XXX		20		XXX		ING	E&E
5	3	10:00	Hidroulika 354	A+i	Ing A305	XXX	XXX		30		XXX		ING	Siviel
5	3	10:00	Vloeimeganika 244	E+i	Ing E352/353	XXX	XXX		10	In E vanaf 4de kwartaal.	XXX		ING	Megt

5	3	10:00	Ingenieursbestuur 454	A+i	Ing E202/203	XXX	XXX		20		XXX		ING	Siviel
5	3	10:00	Beleggingsbestuur 254 (Groep 1)	A+i	Lettere 225	XXX	XXX		25		XXX		EBW	Ondernemingsbestuur
5	4	11:00	Chemiese Ingenieurswese 354	A+i	Ing C229/230	XXX	XXX		30		XXX		ING	Chem Ing
5	4	11:00	Ingenieursbestuur 454	A+i	Ing E202/203	XXX	XXX		20	16/09 in A. Taal van aanbieding wissel.	XXX		ING	Siviel
5	4	11:00	Logistieke Bestuur 354	A+i	Wilcocks 1012	XXX	XXX		50	Lokaal vir 23/09: Schumann 104	XXX		EBW	Logistieke Bestuur
5	4	11:00	Voedselwetenskap 344	A+E+i	VoedWet 4008	XXX			20	Een lesing E, een lesing A	XXX		AGRI	
5	5	12:00	Beheerstelsels 344	A+i	Ing E352/353	XXX	XXX		30		XXX		ING	E&E
5	5	12:00	Ingenieursbestuur 454	A+i	Ing E202/203	XXX	XXX		20	16/09 in A. Taal van aanbieding wissel.	XXX		ING	Siviel
5	5	12:00	Operasionele Navorsing 354	A+i	Schumann 208	XXX	XXX		15		XXX		EBW	Logistieke Bestuur
5	8	15:00	Openbare & Ontwikkelingsbestuur 348	A+i	Schumann 205	XXX	XXX		50	Klasse hervat 03/10	XXX		EBW	

Bylae S Tolcrooster (19/09/2016 tot 23/09/2016)*

*(Name van tolke en dosente is vervang met XXX t.w.v. anonimiteit)

Bylae T Dosentvorm

Naam en van:

Datum:

E	S	/	M	K	/	2	0	1	6
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

		Module	Taal <input checked="" type="checkbox"/>	Lokaal	Dosent	Handtekening	Gebruikers	Tolke
1	08:00-		Afr <input type="checkbox"/>					
	08:50		Eng <input type="checkbox"/>					
2	09:00-		Afr <input type="checkbox"/>					
	09:50		Eng <input type="checkbox"/>					
3	10:00-		Afr <input type="checkbox"/>					
	10:50		Eng <input type="checkbox"/>					
4	11:00-		Afr <input type="checkbox"/>					
	11:50		Eng <input type="checkbox"/>					
5	12:00-		Afr <input type="checkbox"/>					
	12:50		Eng <input type="checkbox"/>					
6	13:00-		Afr <input type="checkbox"/>					
	13:50		Eng <input type="checkbox"/>					
7	14:00-		Afr <input type="checkbox"/>					
	14:50		Eng <input type="checkbox"/>					
8	15:00-		Afr <input type="checkbox"/>					
	15:50		Eng <input type="checkbox"/>					
9	16:00-		Afr <input type="checkbox"/>					
	16:50		Eng <input type="checkbox"/>					

Bylae U Presensielys

TOLKING PRESENSIEVORM																
MODULE:			DATUM													
VAN	VOOR-LETTERS	STUDENTENOMMER														

Bylae V Klasverslag op Google Drive

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1			Carmen								
197	Dag:	3							16	Augustus	2017
198											
199	Periode	Tyd	Module	Taalkombinasie	Lesingsaal	Dosent	Medetolk(e)	Gebruikers	Kommentaar	Rooster Kommentaar	
200	1	08:00-09:00							▼		
201	2	09:00-10:00							▼		
202	3	10:00-11:00	Privaatreg 171	E+i	Lettere 230	Dr Lize Mills, Dr Debbie Horsten	Rene	1 /10	▼		
203	4	11:00-12:00	Strafreg 171	E+i	Wilcocks 3001	Dr Mary Nel	Rene	1 /10	▼		
204	5	12:00-13:00	Inheemse Reg 171	E+i	J.C. Smuts 101	Mrs Lisinda de Jager, Mrs Ebrezia Johnson, Prof Juanita Pienaar	Rene	1 /10	▼		
205	6	13:00-14:00							▼		
206	7	14:00-15:00	Inleiding tot die Reg 171	E+i	Wilcocks 1001	Maartje Potgieter/E.Johnson/B. Slade	Rene	1 /10	▼		
207	8	15:00-16:00							▼		
208	9	16:00-17:00							▼		

Bylae W Assesseringsrooster

Opvoedkundige tolking: Assessering			
Tolk:		Dosent:	
Assessor:		Module:	
Datum:			

Klaskonteks	Min					Maks		Kommentaar:
	1	2	3	4	5	NVT		
Hoe vinnig dosent praat:								
Hoe vlot dosent praat:								
Hoe duidelik dosent praat:								
Hoe hoorbaar was studente:								
Hoe raserig was klas:								

Inhoud	0	0%
Tolkvaardigheid	0	0%
Taalgebruik	0	0%

Tolkomstandighede

Inhoud			Kommentaar:
Akkuraatheid en samehang van boodskap	25		
Ekwivalente betekenis ten volle oorgedra	25		
Vermoë om boodskap te deverbaliseer	15		
Detail (name, datums, syfers, akronieme ens.)	15		
Oordrag van klaservaring, humor, uitdrukkings, dosent	15		
Oordrag van interaksie tussen dosent en studente	10		
Opruim en verpakking van boodskap waar nodig	10		

Uit 25	Uitstekend	21-25
	Goed	18-20
	Aanvaarbaar	15-17
	Hulp nodig	0-14
Uit 15	Uitstekend	13-15
	Goed	10-12
	Aanvaarbaar	8-9
	Hulp nodig	7
Uit 10	Uitstekend	9
	Goed	8
	Aanvaarbaar	7
	Hulp nodig	6
Uit 5	Uitstekend	5
	Goed	4
	Aanvaarbaar	3
	Hulp nodig	2

Tolkvaardigheid			Kommentaar:
Vlotheid van tolkprodukt (aanseling, stiltes, ens.)	15		
Uitspraak van woorde en algemene duidelikheid	15		
Volgafstand	15		
Probleemoplossingstechnieke ("coping")	10		
Foutregstelling ("error correction")	5		
Intonasie en stemgehalte	5		
Asemhalingsbeheer en -volume	5		
Selvertroue en geloofwaardigheid	5		
Hantering van toerusting	5		
Spanwerk / "booth behaviour"	5		

Taalgebruik			Kommentaar:
Volledige en koherente sinne		10	
Woordekat	Vakterminologie (kennis en vlotheid)	10	
	Algemene woordekat	5	
	Akademie (voegwoorde, operators)	5	
Gesikhte register		5	
Grammatika	Sintaksis	5	
	Tempus ("tense")	5	
	Kongruensie ("concord")	5	
	Voorsetsels	5	

Algemene indruk

Bylae X Templaar: eweknie-beoordeling

Buddy Rating		Datum:
Naam:		
Module:		
Taal:		
Is die tolk geskik vir die module? Is dit maklik om die tolk te volg?		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Tolk omstandighede:		
Tegnies		Kommentaar
Asemhaling		
Mikrofoontegniek		
Volgafstand		
Boodskap		Kommentaar
Akkuraatheid		
Volledigheid		
Woordeskat		
Fatiese kommunikasie		
Persoonlike Doelwit		Kommentaar

Algemene Indruk	0%
Tegnies	0%
Boodskap	0%
Persoonlike Doelwit	0%

Bylae Y Termbladsy – lesing A

. Dank A .

LOG BEST ▶ 6

Chips = Skiffies

Streamlyn

Streamline : Stroomlyn / Stroombelyning

Brofstuk ← Leak

Egg trays: ~~Gerkecartonne~~ Houerjre
~~Gerverpakkinges~~

Bylae Z Termbladsy – “transmission”

~~...~~
Susan "A"
effective - doelmatig
efficient - doeltreffend

op aanvraag
Demand - VRAAG

TRANSMISSION: VERSENDING

~~...~~ VSKOR
mittel. Mittel
Record - neem op. vordg
s belyn - allign

R10 - 1 l
Volroom merk in C-T. R13

Bylae AA Uittreksel uit terminologieboekie

LOGISTIEKE BESTUUR 324		LOGISTIEKE BESTUUR 324	
Mental Arithmetic: Hoofreken	SAFETY STOCK: BUFFERVOORRAAD	~ = TILDE (ONGEVEER) (OM-EN-BY)	foundry: Smette: m
Railway: Spoorweg / Spoorvervoer	WAREHOUSE/STORAGE: OPBERGING/STOOR	EOQ: Economic Order Quantity = EBH (Economic Order)	Magnete: Magneet / yster
Inventory: Voorraad	ORDER COST: BESTELKOSTE	Quantity = EBH (Economic Order)	Accelerate: Versnel
Widgets: Plakboers	INVENTORY LEVELS: VOORRAADVLAkke	Bestelhoeveelheid	Resolution: Oplossing / Besluit / Resolusie
Facehous: Spot / Spottend / Probeer nie snacks wees nie	OPPORTUNITY COST: GELEENTHEIDSKOSTE	LSP's (Logistics Service Providers): Logistieke Dienverskafers (LSP's)	Fabric: Materiaal
Nemesis: Nemesis / Moses tekom / ontdergang wees	THROUGHPUT: DEUR-SET		Forklift: Vurkhyser
Peripherals: Bykomstigheid	WAREHOUSING: OPBERGING		Assemble: Saamstel
Reiterate: Herhaal			Assemble: Saamstel
Extraction: Onttrekking / Uittreksel (sing) / Ontganning			Hurdle rate: Versperringskoers
			Stewardship: Rentmeesterskap
			Supply Chain Management: Voorsieningskettingbestuur
			APPROACH: BENADERING
			ARBITRARILY: ARBITRÊR/EIE OPINIE
			EFFICIENT: DOELTREFFEND
			BILLION: MILJARD
			STANDARD DEVIATION: STANDAARD-AFKLIKING
			BILLION: MILJARD
			PRIORITISE: PRIORITISEER
			DEMAND: (AANVRAAG)
			SUPPLY: AANBOD
			ASSESSMENT: ASSESSEER
			EVALUATE: EVALUEER

Bylae BB Koerantadvertensie



TAALSENTRUM
LANGUAGE CENTRE
IZIKO LEELWIMI



UNIVERSITEIT
STELLENBOSCH
UNIVERSITY

Die Taalsentrum van die Universiteit Stellenbosch benodig taalvaardige persone wat as opvoedkundige tolke kan optree.

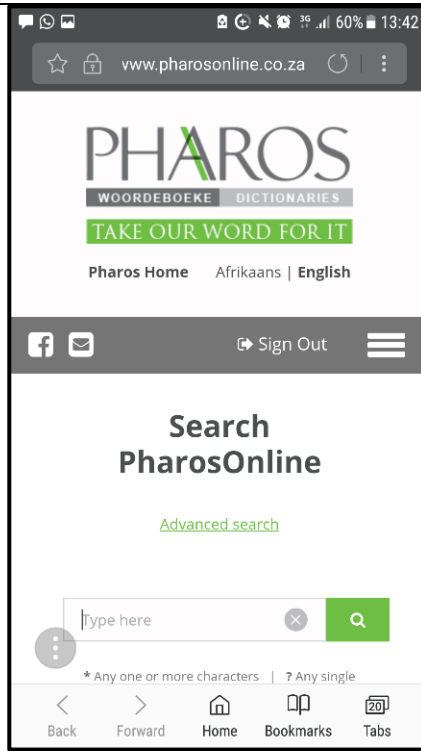
Aansoekers moet volkome tweetalig (Afrikaans en Engels) wees, met 'n wye algemene kennis en die vermoë om te fokus en uitstekend te kommunikeer. Ervaring in 'n taalverwante veld is 'n aanbeveling, maar nie 'n vereiste nie, aangesien ons tolke opleiding ontvang.

*Belangstellendes kan tot **14 November** 'n volledige CV aan taaldiens@sun.ac.za stuur. (Let wel: Navrae kan ongelukkig nie telefonies beantwoord word nie, maar wel per e-pos.)*

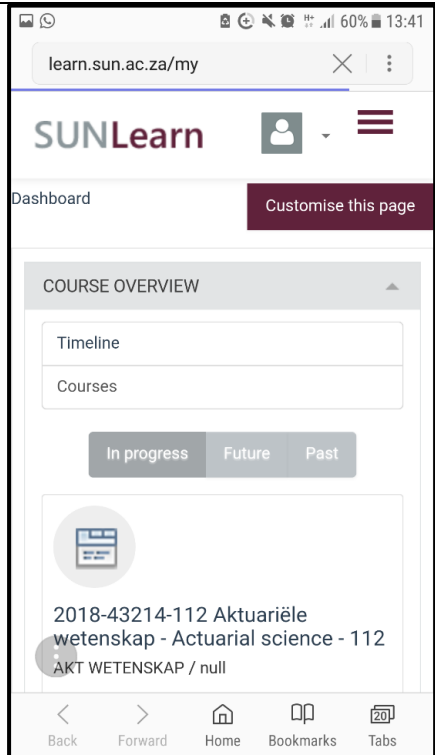
Bylae CC Sigblaaie van slimfone



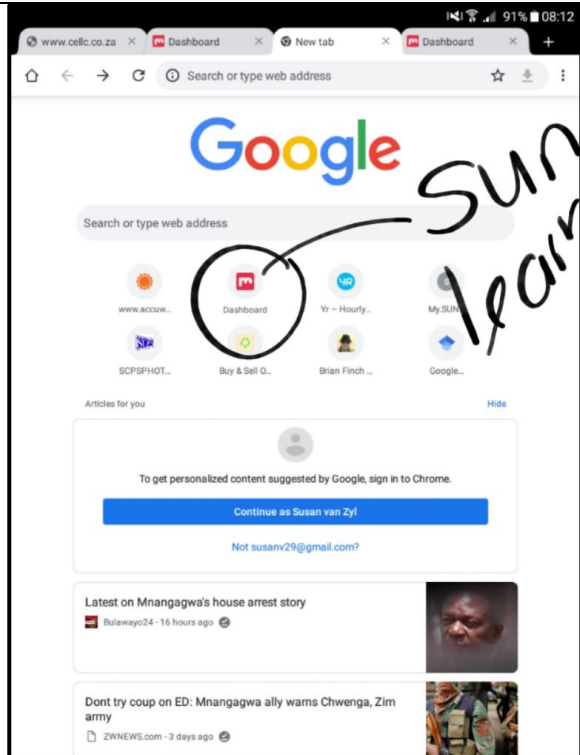
CC(a) Mari se slimfoonsigblad



CC(b) Pharos aanlyn woordeboek



CC(c) SUNLearn sigblad



CC(d) Na SUNLearn via Google Sheets se "dashboard"