

Die rolpersepsies van opvoedkundige tolke in Suid-Afrika¹

The role perceptions of educational interpreters in South Africa

HERCULENE KOTZÉ

Skool vir Tale, Noordwes-Universiteit

Potchefstroom

E-pos: Herculene.Kotze@nwu.ac.za



Herculene Kotzé

HERCULENE KOTZÉ het haar BA (Taalpraktyk) en MA (Taalpraktyk: Tolking) onderskeidelik in 2003 en 2006 aan die Universiteit van die Vrystaat voltooi. Gedurende daardie tydperk het sy by dieselfde instelling as navorsingsassistent en institusionele tolk gewerk. Sy aanvaar in 2006 'n pos as navorser en institusionele tolk by die Noordwes-Universiteit en registreer en werk vir die Institusionele Taal-direktoraat tot 2009. Gedurende 2009 aanvaar sy 'n pos by die Universiteit van Pretoria en werk daar as senior taalpraktisyn tot 2012. Sy keer egter in 2012 terug na die Noordwes-Universiteit as dosent en is tans 'n senior lektor in Vertaalkunde en Tolkstudie.

HERCULENE KOTZÉ completed her BA (Language Practice) and MA (Language Practice: Interpreting) in 2003 and 2006 respectively at the University of the Free State. During that time she worked as a research assistant and institutional interpreter at the same institution. She accepted a position as researcher and institutional interpreter at the North-West University in 2006, where she registered for a PhD and worked in the Institutional Language Directorate until 2009. From 2009 to 2012 she was employed by the University of Pretoria as a senior language practitioner. She returned to the North-West University as lecturer in 2012 and is currently senior lecturer in Translation and Interpreting Studies.

ABSTRACT

The role perceptions of educational interpreters in South Africa

The aim of this article is to report on one aspect of a study which investigated the role of the educational interpreter. The study attempted, among other things, to determine what the role perceptions of educational interpreters are. The findings of the study pointed to a discrepancy between interpreters' perceived "correct" role and what takes place in reality, as discussed by Kotzé (2012; 2014:127-145). This current article revisits the qualitative data, and specifically attempts to identify themes relating to the role fulfilment of educational interpreters. This is done in order to determine why educational interpreters make specific role-fulfilment choices.

¹ Die artikel is gedeeltelik gebaseer op data wat tydens 'n doktorsale studie ingewin is. Ek bedank en erken in hierdie verband Prof Marlene Verhoef vir haar akademiese leiding en vakkundigheid.

The data consists of 188 minutes of recordings made during interviews and/or focus group discussions which took place during 2009. The chosen data collection method was based on availability sampling, because it simplifies the data collection process and respondents are more easily accessible (Babbie & Mouton 2014:166; Maree ed. 2010:177).

The qualitative methods which were used, included observations, structured interviews and focus group discussions (Creswell 2009:150). While observation was used in each case (Creswell 2014:219; Maree ed. 2010:263), a choice was made between a structured interview and focus group discussions, and iterations were followed until data saturation was achieved.

Based on the findings and discussion of data, three key issues are evident. The first is that Niska's role pyramid for community interpreting (2002:137-138) and Kotzé's call for a more dynamic role model for educational interpreting (2014:141) are confirmed and motivated. It cannot be expected of the educational interpreter to commit to only one role description, but the interpreter should be given room to fulfil many role descriptions – even within the same interpreting event. These findings also reiterate the necessity of a more dynamic role model: the educational interpreter must be allowed to utilise specific tools in order to successfully cope with the challenges of educational interpreting.

The second finding is that the educational interpreter's role is influenced by his position in relation to the other role players in the communication triad. The reason for this is that issues such as body language, relationships that have developed among the parties in the interpreting event, and the interpreter's sense of responsibility (Olivier 2008:110) all come into play. The educational interpreter finds himself in a situation which necessarily leads to communication with the users of the service inside (by means of body language during an interpreting event) and outside each interpreting event. There are indications that as a result of these relationships, the interpreter may feel increasingly responsible for the users, more so than is normally expected of an interpreter. In turn, this points to an expansion in the role of the educational interpreter, as can clearly be seen when educational interpreters fulfil a more facilitative role – something which is not supported as part of conventional interpreting practices.

Lastly, it seems as though educational interpreters are still trained to view the well-known "channel" role as directional. In essence, the channel role can be employed successfully to achieve an accurate interpreting product. However, it appears that when this role is applied prescriptively, it can be perceived by educational interpreters as too limiting and it can even create uncertainty in terms of role fulfilment.

KEYWORDS: Translation, interpreting, interpreter, educational interpreter, educational interpreting, role fulfilment, role models, role perceptions

TREFWOORDE: Vertaling, tolking, tolk, opvoedkundige tolking, opvoedkundige tolk, rolvervulling, rolmodelle, rolpersepsies

OPSOMMING

In hierdie artikel word verslag gelewer oor 'n gedeelte van 'n studie wat die rol van die opvoedkundige tolk ondersoek het (Kotze 2012; 2014). Die studie het onder meer bevind dat daar 'n teenstrydigheid bestaan tussen normatief-korrekte rolvervulling en die werklike rolvervulling van opvoedkundige tolke. Die onderhawige artikel het spesifiek ten doel om vas te stel wat die rede(s) vir hierdie teenstrydigheid is. Dit word gedoen deur die ontleding van kwalitatiewe data wat ondersoek ingestel het na die rolpersepsies van opvoedkundige tolke. Die data is ondersoek vir temas wat verband hou met die rolvervulling van opvoedkundige tolke, om vas te stel *waarom* opvoedkundige tolke spesifieke rolvervullingskeuses maak.

Drie afleidings word uit hierdie ondersoek gemaak: Die eerste is dat Niska (2002:137-138) se

rolpiramiede vir gemeenskapstolking en Kotzé (2014:141) se betoog om 'n meer dinamiese rolmodel vir opvoedkundige tolking bevestig en ook gemotiveer word. Tweedens word die rolkeuse van die opvoedkundige tolk beïnvloed deur die nabyheid (“proximity”) van die kommunikasiegenote binne die tolkeleentheid, omdat daar faktore betrokke is soos lyftaal, verhoudings wat ontwikkel tussen die partye in die tolksituasie, en die opvoedkundige tolk se verantwoordelikhedsin (Olivier 2008:110). Derdens blyk dit dat tolke steeds opgelei word om die kanaalrol as rigtinggewend te beskou. Dit wil voorkom asof die kanaalrol – wanneer dit voorskrytelik aanbeveel word – deur die opvoedkundige tolk as te beperkend ervaar kan word en dat dit selfs verwarring kan veroorsaak. Daar word dus aangevoer dat die opvoedkundige tolk, vanweë die uniekheid van sy tolksituasie, eerder 'n meer dinamiese rolmodel (soos voorgestel deur Kotzé 2014:127-145) geleer behoort te word, om die uitdagings van opvoedkundige tolking sodoende beter die hoof te bied.

1. AGTERGROND EN PROBLEEMSTELLING

In 'n vroeëre, verwante artikel (Kotzé 2014:127-145) is die kwessie rondom *rolvervulling* van tolke binne die konteks van opvoedkundige tolking ondersoek op grond van 'n breedvoerige studie (Kotzé 2012) oor die rol van die opvoedkundige tolk. Die begrip *opvoedkundige tolking* verwys na simultane tolking wat plaasvind binne 'n opvoedkundige omgewing (waar onderrig en leer geskied). In hierdie opsig verwys *tolking* na die simultane gesproke oordrag van een taal na 'n ander; in teenstelling met *vertaling*, wat verwys na die geskrewe oordrag van een taal na 'n ander.

Kotzé (2014:141) het onder meer bevind dat die sosiale omgewing waarin opvoedkundige tolking plaasvind, vereis dat die opvoedkundige tolk nie slegs as onbetrokke masjien beskou kan word nie. Hierdie bevinding stem ooreen met Tate en Turner se siening dat die tolk nie 'n blote masjien of kanaal is nie (Tate & Turner 1997/2002:374). Die sosiale aard van tolking (en in hierdie opsig opvoedkundige tolking) vereis 'n meer dinamiese rolmodel; een wat veranderend van aard is en “duidelike en praktiese riglyne” aan die opvoedkundige tolk bied (Kotzé 2014:141). Dergelike riglyne hou verband met die tolkoptrede wat van die tolk verwag word, en ook watter optrede aanvaarbaar is binne die konteks van opvoedkundige tolking – daar word hierna verwys as die rolafstand tussen normatiewe gedrag en rolgedrag, soos onderskeidelik bestudeer en bespreek deur Toury (2000) en Shlesinger (1999). Die voorgestelde model lyk soos volg:

Normatiewe gedrag	Rolafstand	Rolgedrag
<ul style="list-style-type: none"> • Toury (2000:198) se voorlopige norme en Shlesinger (1999:65-77) se verwagtings-norme • Institusionele verwagtinge (gebruikers, tolke en instelling se verwagtinge) 	<p>Dit is die dinamiese ruimte tussen normatiewe gedrag en rolgedrag en is situasiegebonde. Die volgende parameters geld, en in die tolk se volgehoue poging om pragmatiese ekwivalensie te verseker, word die sosiale onderrigkonteks soos volg ingespan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voortgaande kommunikasie tussen onderrigpersoneel en tolk is belangrik. • Onderlinge kommunikasie tussen genote in die kommunikasiedriehoek is noodsaaklik. • Dit is toelaatbaar dat 'n tolk by geleentheid die lesing onderbreek vir meer inligting en terme. • Die tolk, selfs 'n vakkundige tolk, mag geensins by die inhoud van 'n lesing betrokke raak nie. • Die tolk het geen verpligting ten opsigte van die voorsiening van lesingverwante inligting buite die tolkeleentheid nie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Toury (2000:198) se operasionele norme en Shlesinger (1999:65-77) se uitvoerings-norme • Werklike tolkoptrede in die lesinglokaal

Figuur 1: Kotzé se rolmodel vir opvoedkundige tolking (Kotzé 2012:157)

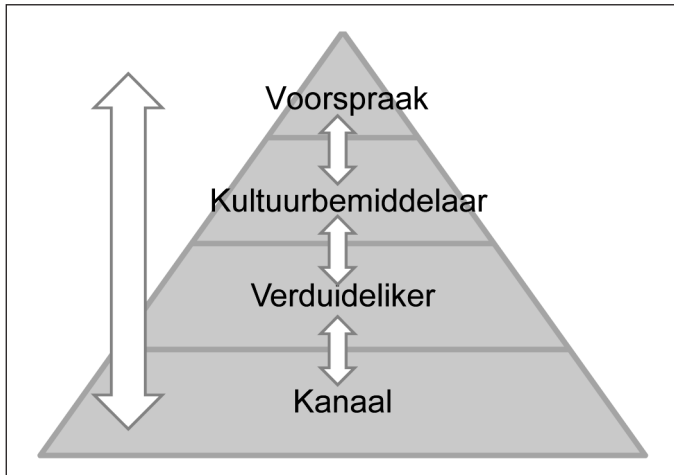
Kotzé (2012:96-99) voer verder aan dat opvoedkundige tolke teenstrydige persepsies van hulle rol het ten opsigte van watter tolkoptrede as korrek (volgens aanvaarde norme) beskou word en die rol wat hulle kies om te vervul wanneer hulle as tolke optree. Daar is naamlik 'n verskil tussen dit wat van opvoedkundige tolke se tolkoptrede verwag word en tolke se persepsies oor wat die werklikheid van die opvoedkundige tolkomgewing behels. Angelelli (2003:16) wys daarop dat min navorsing tot op hede uitgevoer is spesifiek oor die persepsies wat tolke oor hul rol en rolverwante sake het. Hierdie waarneming hou verband met Anderson (2002:209) se siening dat persepsies 'n invloed kan uitoefen op rolvervulling, asook Angelelli (2004a:71) se waarneming dat verskillende tolktipes in verband gebring kan word met verskillende benaderings tot die rol van die tolk. Hierdie artikel het spesifiek ten doel om vas te stel wat die rede(s) vir die teenstrydigheid is.

2. DIE ROL VAN DIE OPVOEDKUNDIGE TOLK

Kotzé (2014:85-86) bevind dat opvoedkundige tolking unieke uitdagings bied wat nie deur bestaande rolmodelle ondervang word nie en wat 'n meer dinamiese rolmodel vereis. Hierdie bevinding bevestig Mullamaa (2009:58) se waarneming dat daar 'n behoefte aan 'n meer dinamiese rolmodel ten opsigte van tolking bestaan, maar sluit ook aan by Niska (2002:137-8) se rolpiramiedemodel wat wys hoe die tolk, na gelang van die werklike tolksituasie, binne 'n piramide van betrokkenheid beweeg. Niska (2002:134) betoog dat tolke se vermoëns oorhoofs geklassifiseer behoort te word volgens sosiokulturele, linguistiese en kognitiewe vaardighede, maar dat die tolkproses en -produk skade kan ly indien daar nie ook voldoende aandag gegee word aan die makro-konteks waarbinne die tolking geskied nie. Niska (2002:137-8) meen dat die rol wat die tolk vervul, slegs verstaan kan word indien daar sprake is van 'n verskeidenheid rolfunksies op 'n kontinuum.

Die verskillende rolle wat Niska (2012:137-138) identifiseer, word in Figuur 2 geskematiseer en word vervolgens kortliks uiteengesit.

1. Kanaal (*conduit*) = Die kanaalrol beteken dat “slegs tolking” gedoen word – die tolk poog met ander woorde om so na as moontlik aan die oorspronklike teks te bly. Dit is volgens Niska (2002:137-18) die mees basiese vlak waarop die tolk in die meerderheid van sy aktiewe tolktyd funksioneer en dit behels dat die opvoedkundige tolk slegs tolk wat die dosent/onderwyser sê, sonder om enigiets by te voeg of weg te laat.
2. Verduideliker (*clarifier*) = Die verduidelikerrol behels dat die tolk die oorspronklike boodskap “meer toeganklik” maak en dit kan onder meer die verduideliking van tegniese of kultuurspesifieke konsepte of terme behels.
3. Kultuurbemiddelaar (*culture broker*) = Die kultuurbemiddelaarrol is selfs meer betrokke as die rol van die verduideliker, omdat die tolk aktief verseker dat kulturele grense effektief oorbrug word. Binne die opvoedkundige tolkomgewing behels hierdie rol byvoorbeeld dat 'n lesing onderbreek word sodat die tolk 'n kultuurgebonde konsep kan omskryf, ten einde te verseker dat die luisteraar die boodskap kan verteer, en dat 'n misverstand sodoende voorkom word.
4. Voorspraak (*advocate*) = Die voorspraakrol is die mees aktiewe en betrokke rol en behels dat 'n tolk binne en buite die tolkeleentheid namens die gebruiker sal optree. 'n Opvoedkundige tolk sou namens 'n student optree indien die tolk sou voel dat die gebruiker te na gekom is, byvoorbeeld as gevolg van rassisme.

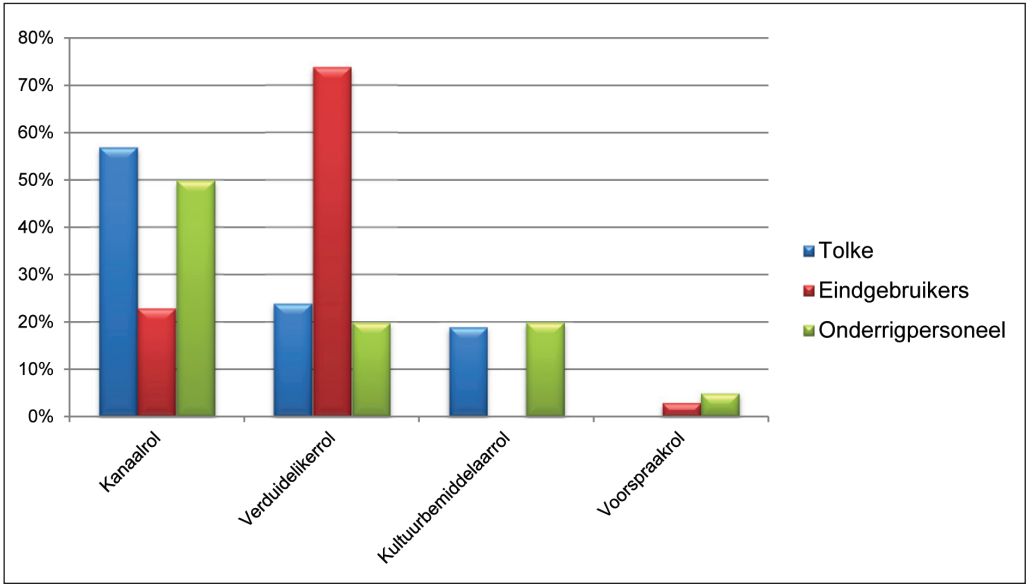


Figuur 2: *Niska se rolpiramiede (2002:137-8) (rigtingaanwysers deur outeur bygevoeg)*

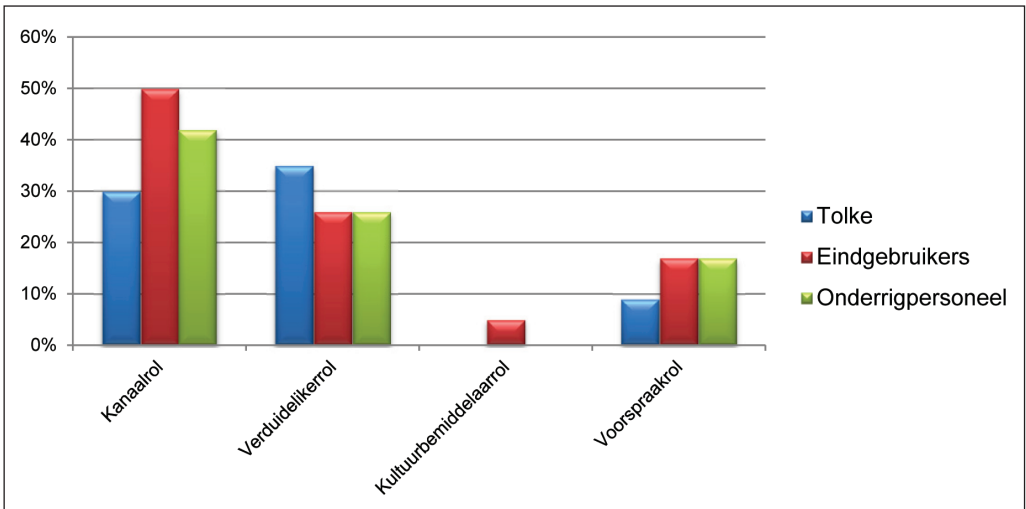
Niska (2002:137-8) voer aan dat die gemeenskapstolk die meeste van sy tolktyd as 'n kanaal optree, maar dat dit in sommige gevalle nodig is om binne 'n spektrum van betrokkenheid tussen die vier verskillende rolle te beweeg, afhangend van die situasie. Die piramiedevorm wat Niska hier gebruik, hou gevolglik baie meer in as 'n blote vergestaltung van die verskillende rolle wat volgens Niska binne enige tolkgeleentheid aanwesig is. Dit dui ook daarop dat die vlakke van betrokkenheid gekoppel word aan die werklike mate waarin die tolk daardie rol vervul. Dit begin op die onderste vlak (wat in ooreenstemming met die vorm van die piramiede die vlak is waarop die tolk die meeste optree) en vorder tot heel bo (die vlak waarop die tolk in 'n mindere mate optree).

Met Niska se rolpiramiede as vertrekpunt, het Kotzé (2012) ondersoek ingestel na die rol van die opvoedkundige tolk en data ingewin oor onder meer opvoedkundige tolke se persepsies oor die rol wat hulle vervul. Omdat persepsies rigtinggewend kan wees vir rolbenadering (Angelelli 2003:16), was dit van belang om opvoedkundige tolke se persepsies oor hul rol te bepaal. Om vas te stel wat opvoedkundige tolke se persepsies is oor a) die korrekte rol om te vervul (volgens aanvaarde norme) en b) die werklike rol wat hulle tydens hul tolkaktiwiteite vervul, is respondente deur middel van 'n vraelys² gevra om 'n keuse uit te oefen rakende rolvervulling op grond van Niska se rolpiramiede (Kotzé 2012:97). Die response word in Figuur 3 en Figuur 4 uitgebeeld:

² Die vraelys waarna verwys word, is gebruik om die groter studie (Kotzé 2012) se data in te samel en kan by die outeur aangevra word.



Figuur 3: Respondente se verwagte korrekte rolkeuses gebaseer op Niska (2002:137-138) se rolpiramide (Kotzé 2012:97)



Figuur 4: Respondente se werklike rolkeuses gebaseer op Niska (2002:137-138) se rolpiramide (Kotzé 2012:116)

Dit is insiggewend dat daar teenstrydighede by die tolke se data (Figure 3 en 4) waargeneem kan word: Opvoedkundige tolke meen dat die *korrekte rol* om te vervul, die *kanaalrol* is; maar dat die rol wat hulle *self vervul* tydens hul tolkaktiwiteite, dié van 'n *verduideliker* is. Die vraag wat daarom beantwoord moet word, is waarom tolke se persepsies van wat korrek is, verskil van wat hulle kies om te doen wanneer hulle tolk.

3. METODOLOGIE

Die kwalitatiewe data bestaan uit 188 minute se opnames van onderhoude en/of fokusgroepgesprekke wat gedurende 2009 met respondente gevoer is. Hierdie respondente is deur middel van 'n gerieflikheidsteekproef geïdentifiseer op grond van die feit dat hulle aan die eerste, kwantitatiewe fase van die data-insameling deelgeneem het en dus maklik bereikbaar was. Volgens die gerieflikheidsteekproef word deelnemers geselekteer omdat hulle beskikbaar is en die data-insamelingsproses vir die navorser vergemaklik (Babbie & Mouton 2014:166; Maree ed. 2010:177).

Metodes eiesoortig aan kwalitatiewe navorsing is vir data-insameling gebruik (Creswell 2009:150). Benewens waarnemings is gestruktureerde onderhoude en ook fokusgroepbesprekings gehou. Waarneming (Creswell 2014:219; Maree ed. 2010: 263) is in elke geval gebruik, maar 'n keuse is gemaak tussen gestruktureerde onderhoude en fokusgroepbesprekings, en iterasies is gevolg totdat dataversadiging duidelik geword het. Die inhoud van die gestruktureerde onderhoud³ en van die fokusgroepbespreking is grootliks bepaal deur die tendense wat in die ontleding van die vraelys⁴ duidelik geword het (Kotzé 2012:87) – die doel hiermee was om meer insig te verkry in die rolverwachting van tolke, soos dit kwalitatief ervaar is deur verskillende mense wat betrokke is by die tolkproses.

3.1 Respondente

Ten tyde van die studie was hierdie respondente verbonde aan onderskeidelik die Potchefstroom-kampus van die Noordwes-Universiteit (PK NWU), die Vaaldriehoek-kampus van die Noordwes-Universiteit (VDK NWU), die Potchefstroomse Landboukollege (PLK), Transoranje Skool vir Dowes (TOSD) en Hoërskool Frikkie Meyer (HSFM). Vir die doel van die studie was dit nodig om na al die onderskeie instellings te reis. Volgens Creswell (2009:150) hou onderhoude onder meer die voordeel in dat dit die navorser in staat stel om die respondente waar te neem, en dat die navorser sodoende toegang kry tot inligting wat andersins nie in die studie ingesluit sou kon word nie. Elke instelling se "omgewing" kon dus waargeneem word. Die feit dat daar geen noemenswaardige verskille opgemerk is tussen die instellings se tolkomgewings nie, het bygedra tot die versterking van databetroubaarheid. Die onderhoude se vrae is gebaseer op elke groep se onafhanklike response, soos dit gespruit het uit die data-ontleding van die vraelyste (Kotzé 2012) oor opvoedkundige tolke en die verwagtinge oor hul rolvervulling. Die doel hiermee was om op trianguleringsgrondslag te bepaal tot watter mate die vraelysdata ook in 'n ander data-insamelings-omgewing bevestig kan word. Teen hierdie agtergrond het die vrae tydens die onderhoude spesifiek gefokus op die response wat reeds uit daardie groep se vraelyste verkry is rakende hul rolkeuses. Op grond van die response wat sodoende bekom is, kon die navorser toelaat dat die gesprek spontaan verloop, maar die gesprek is wel beperk tot die onderwerp aangesien die onderhoude met 'n baie spesifieke doel gevoer is.

'n Verdere voordeel van skerp, dog natuurlike fokus in onderhoude of fokusgroepgesprekke is juis dat die navorser in staat is om beheer oor die gesprek uit te oefen (raadpleeg Creswell 2009:150). Dit verminder ook die invloed wat die navorser moontlik in so 'n gespreksgeleentheid kan uitoefen. Die onderhoude is opgeneem ten einde kodering sowel as opsporing te vergemaklik.

Hoewel die genoemde data ook in die 2012-studie op kwalitatiewe wyse bestudeer is, is daar vir hierdie artikel van Atlas.ti gebruik gemaak om die data opnuut te ontleed, ter wille daarvan

³ Die struktuur van die onderhoudsvrae kan by die outeur aangevra word.

⁴ Sien voetnoot 2.

om die data op 'n diepgaande wyse te ontgin. Dit is gedoen sodat die transkripsies gerieflik en meer volledig gekodeer kon word volgens die konvensie van Rossman en Rallis (1998:171, soos aangehaal in Creswell 2009:191). Sodoende kan die proses weergegee word waardeur materiaal in groepe georganiseer word voordat betekenis aan daardie groepe gekoppel word. Hierdie iteratiewe, induktiewe maar tegelyk ook reduktiewe proses wat data organiseer, stel die navorser in staat om temas, beskrywings en teorieë daarin te vind. Die gebruik van Atlas.ti-programmatuur maak dit moontlik om fyner verwantskappe te identifiseer, om die kodes wat tydens die 2012-studie geïdentifiseer is, te toets en om 'n indringender ontleding te maak.

In hierdie opsig is daar van oop koderingstegnieke, aksiale kodering en selektiewe kodering (Greckhamer & Koro-Ljungberg 2005:742) gebruik gemaak. Volgens Strauss & Corbin (1990:12) maak hierdie metodes dit moontlik om geleenthede/aksies/interaksies te vergelyk met ander soortgelyke verskynsels, ten einde verskille of ooreenkomste vas te stel. Ter wille van vergelykbaarheid is dieselfde formaat tydens elke onderhoud gevolg, behalwe in die geval van Transoranje Skool vir Dowes se eindgebruikers en tolke. Hier moes daar van tolke as fasiliteerders gebruik gemaak word tydens die fokusgroepbespreking. Die datastelle is vervolgens met mekaar vergelyk om vas te stel of daar enige verdere verklarings en verduidelikings vir die kwantitatiewe bevindinge (Kotzé 2014) is, en of daar enige herhalende temas daaruit vloei. Daarna is die data gekodeer.

Die koderingsmetode wat gebruik is, het behels dat betekenisvolle temas geïdentifiseer en met 'n kode gemerk is. Hierdie kodes is streng beperk tot items wat verband gehou het met die rol van die opvoedkundige tolk. Die kodes is op grond van betekenisvolle temas aangebring. Aangesien die onderhoude gestruktureerd was, is die temas volgens rolspesifieke kommentaar gegroepeer. Indien 'n respondent derhalwe opmerkings gemaak het oor 'n rolvervullingstema, is daardie tema dienooreenkomstig gekodeer, soos hieronder aangedui:

Nr	Verbatim respons	Kode
14	<Tolk 2>“Ja maar ek dink baie keer voel van die studente miskien dat ons laat goeters uit en dan is dit maar meer 'n geval dat mens net opsommenderwys tolk, so mens redigeer 'n bietjie.”	Rolverwagtings

Tydens die kwalitatiewe ondersoek is die beginsel van dataversadiging toegepas ten einde vas te stel watter temas na vore tree. Dit is in ooreenstemming met Mason (2010:1) se opmerking dat kwalitatiewe steekproewe heelwat kleiner as kwantitatiewe steekproewe is, aangesien meer data nie noodwendig meer inligting beteken nie. Om toe te sien dat die volume data nie te groot is en sodoende oortollige inligting bevat nie, was dit in hierdie studie ook belangrik om dataversadiging te bepaal, naamlik die stadium waar geen nuwe inligting oor 'n gegewe onderwerp meer vanuit die data verkry kon word nie. Ook hier het dit spoedig aan die lig gekom dat die meervoudige data-insamelingsmetode tot gevolg het dat ryk data uit 'n beperkte aantal respondente gegenereer word (Mason 2010:1), en dat 'n indiepte-onderhoudsgeleentheid inderdaad baie goeie data bied omdat dit respondente met uiteenlopende opinies in een geleentheid saamtrek.

Die temas wat in die data geïdentifiseer is, is gekategoriseer volgens (a) die herhaling van die tema (gegrond op roldefinisiekwessies) en (b) die aantal rolspelers wat die tema aangeraak het.

In die databespreking word een voorbeeld per tema (aan die hand van aksiale en selektiewe koderingsbeginsels) aangebied, ter wille van bondigheid.

3.2 Bevindinge en databespreking

Tydens die data-ontleding het die volgende elf temas in Tabel 1 dataversadiging bereik. Die eerste kolom dui die tema aan wat versadiging bereik het; die vyf opvolgende kolomme dui die instelling aan waar die respondent(e) geaffilieer was; en die laaste kolom dui die aantal kere aan wat die tema aangeraak is. Tema 1 is die tema wat die meeste deur respondente genoem is en dit verskyn bo-aan die tabel. Die temas is gerangskik volgens die mate waarin hulle in die data voorgekom het. Dit sal egter vanuit die databespreking duidelik word dat die temas met mekaar oorvleuel en mekaar ook aanvul, en dat hulle bloot op grond van fokus verskil. Die temas word vervolgens bespreek, en sal telkens deur een aanhalingsvoorbeeld uit die data geïllustreer word.

TABEL 1: Roltemadata

		HSMF	NWU_PK	PLK	TOSD	NWU_VDK	Totaal
1	Kanaalrol	3	9	1	3	1	17
2	Verduidelikerrol	1	5	5	2	1	14
3	Verhouding(s)	4	8	2	0	0	14
4	Kultuurbemiddelaarrol	0	9	2	0	2	13
5	Rolverwarring	1	8	0	0	4	13
6	Fasiliteringsrol	6	6	0	0	0	12
7	Rolspektrum	2	7	0	0	0	9
8	Voorspraakrol	1	3	1	2	0	7
9	Lyftaal	4	0	0	1	0	5
10	Passie vir tolking	0	0	1	2	0	3
11	Opleiding	2	0	0	0	0	2

3.2.1 Tema 1: Kanaalrol

“The essence of interpreting is that. Otherwise it would be pointless. You have to give the same message as accurately as possible as close to what the lecturer says as possible.”

Soos blyk uit die bostaande aanhaling, bestaan daar bepaald steeds nog ondersteuning vir die sogenaamde *kanaalrol* wat inhou dat die tolk niks aan die bronteks byvoeg, weglaat of verander nie (Wadensjö 1998:7). Die relevansie van die kanaalrol word bevestig deur die feit dat die meerderheid respondente (17) daarna verwys. Die belangrikheid wat aan hierdie tema geheg word, kan waarskynlik toegeskryf word aan die opleiding wat die tolke ontvang het. Dergelike opleiding bevat inderdaad die basiese teoretiese modelle wat die kanaalrol insluit (Blaauw 2008:32-46) en kan een van die redes wees waarom die tolke dit juis as die korrekte rol beskou. Dit word ook bevestig deur ’n opmerking deur een van die respondente rakende haar opleiding: “...because we were told just to interpret everything that she says [...]”. Die beklemtoning van hierdie tema het voor- en nadele. Dit onderskryf aan die een kant die vereiste dat ’n tolk ’n *akkurate* tolkprodukt moet lewer, wat kortliks inhou dat daar nie inligting bygevoeg of weggelaat moet word, of aan

die betekenis van die bronteks verander moet word nie. Hierdie voorskrif kan egter die tolk in so 'n mate beïnvloed dat hy moontlik selfs wanneer dit vereis word, nie daarmee gemaklik is om buite hierdie voorskriftelike beskrywing te beweeg nie – laasgenoemde aanhaling bevestig dan ook hierdie situasie. In hierdie geval het 'n rigtinggewende beperking moontlik so voorskriftelik geword dat dit die rol van die opvoedkundige tolk mag inperk.

3.2.2 *Tema 2: Verduidelikerrol*

“Ek probeer die persoon of die mense laat verstaan.”

Hierdie aanhaling is een van twee temas wat beide 14 keer gedurende die onderhoude deur respondente aangeraak is. Die feit dat hierdie tema deur soveel respondente geopper is, dui myns insiens onder meer daarop dat alhoewel die kanaalrol steeds deur tolke vervul word, daar 'n beduidende aantal tolke is wat buite die voorskriftelike kanaalrol beweeg. Die verduidelikerrol behels dat tolke in 'n mindere mate meer of verklarende inligting sal aanbied tydens die tolkgeleentheid sodat daar sekerheid kan bestaan dat die boodskap deur die luisteraar *verstaan* word (Niska 2002:137-138). Die verskynsel kan toegeskryf word aan die feit dat opvoedkundige tolke 'n emosionele band met hul gebruikers ondervind, wat nie by konferensietolke die geval is nie (Olivier 2008:110). Hierdie meer persoonlike benadering tot tolking maak selfs meer sin wanneer dit gesien word in die lig van die volgende tema, *verhoudings*.

3.2.3 *Tema 3: Verhouding(s)*

“I think there is a lot of unspoken communication like I give her (*the teacher*) a signal and she knows *ek is nie by nie* the kids give me a signal they're not with it I give her a signal (*motions*) 'slow down' so there is a lot of unspoken communication and it becomes more comfortable as the year goes on because you know each other well and you get to know the kids better. So it becomes easier.”

Wat uit hierdie aanhaling blyk, is die verhouding wat ontwikkel weens die omgewing waarin opvoedkundige tolking plaasvind, aangesien die tolk in dieselfde vertrek/lokaal as die gebruikers is. In opvoedkundige tolking – soos gebruik deur al die instellings wat deelgeneem het aan hierdie studie – bevind die tolk homself fisies baie na aan die gebruikers (Verhoef 2008:166; Bothma & Verhoef 2008:138). Hierdie nabyheid kan vanselfsprekend veroorsaak dat 'n verhouding tussen die dosent, tolk en eindgebruiker ontwikkel, aangesien al drie partye mekaar letterlik in die oë kyk tydens elke tolkgeleentheid. Die aanhaling hierbo dui daarop dat hierdie spesifieke tolk selfs aan die uitdrukking op die gebruikers se gesigte kan sien of hulle 'n begrip verstaan of nie en dan remediërend optree – iets wat uiteraard dan ook 'n uitbreiding van die rol van die tolk beteken.

3.2.4 *Tema 4: Kultuurbemiddelaarrol*

“Okay, ek probeer dit so direk as moontlik oordra, maar partykeer is daar kultuurgapings waar ek voel 'n mens moet probeer oorbrug en dan ek probeer dit doen sodat dit so duidelik as moontlik verstaan kan word.”

Soos in Figuur 2 vermeld, verwys Niska (2002:137-138) se rolpiramiedemodel ook na die *kultuurbemiddelaarrol*, wat inhou dat die tolk selfs meer doen as net om te verduidelik en te probeer verseker dat kulturele grense ook oorbrug word. Een van die redes hiervoor is om misverstande te voorkom, en dit is in wese 'n poging om suksesvolle kommunikasie te bewerkstellig. Hierdie aanhaling dui ook daarop dat hierdie spesifieke tolk voel dat dit ook van

hom *verwag* word om seker te maak dat dergelike kulturele gapings oorbrug word. Soos in die geval van die verduidelikerrol, is hierdie aanhaling ook 'n aanduiding dat opvoedkundige tolke in 'n groot mate verantwoordelik voel vir hulle gebruikers. Dit bevestig Olivier (2008:110) se aanvanklike bevinding in hierdie opsig.

3.2.5 *Tema 5: Rolverwarring*

“Ek voel net dat 'n mens moet baie versigtig wees met kulturele kwessies, want hulle gaan onmiddellik sê dit is die tolk wat dit gesê het en nie die dosent nie, en jy sal vir hulle fisies moet bewys dat dis die dosent wat dit gesê het deur vir hulle die opnames te speel of so iets, en dis bloot nie vir my op die stadium – daar is net te veel goed wat verkeerd kan gaan.”

Dit het gedurende die onderhoude ook aan die lig gekom dat verskeie van die tolke onsekerheid ervaar oor presies wat dit is wat hulle moet doen, en oor wat van hulle verwag kan word en wat nie. Olivier (2009) bevestig dat dit 'n algemene siening onder opvoedkundige tolke is en sy bevind dat opvoedkundige tolke nie slegs onseker is oor wat van hulle verwag word nie, maar ook oor presies wat dit is waarmee hulle besig is tydens opvoedkundige tolking. Hierdie tipe onsekerheid kan 'n groot invloed uitoefen op hoe 'n tolk sy rol beskou en ook hoe hy sy rol benader. Rolverwarring is nie 'n onbekende of onbevestigde begrip wanneer dit kom by tolking nie. Hale (2004) praat van die tolk se “identiteitskrisis” en verwys hiermee na die onsekerheid wat tolke ervaar wanneer dit handel oor roldefinisies en rolverwagtinge. Onsekerheid ten opsigte van dit wat 'n tolk veronderstel is om te doen en dit wat van 'n tolk verwag word, kan 'n werklike invloed uitoefen op hoe tolke hul rol en verpligtinge benader, en dit raak die tolk se besluitnemingsvermoë en probleemoplossingsvermoë, soos hier gewys word.

3.2.6 *Tema 6: Fasiliteringsrol*

“You do sense the body language, I sense the body language. I've got kids here at the back that's quite clued up, if they start turning around and looking at me then I know they're unsure. And then I'll stop and say can I just repeat this? And then I'll repeat it, I'll repeat the term or I'll repeat the definition.”

Die bostaande aanhaling illustreer dat opvoedkundige tolking se rol buite konvensionele rolmodelle staan. Dit is duidelik dat lyftaal (Tema 9) asook die verhouding tussen die tolk en die gebruiker 'n rol speel, maar daarbenewens neem die tolk hier ook aktief deel aan die kommunikasiegeleentheid om seker te maak dat die boodskap oorgedra word. Hierdie aanhaling bewys gevolglik dat opvoedkundige tolking al die rolle van Niska (2002:137-138) se rolpiramide betrek, en dat opvoedkundige tolke ook bykomende aksies uitvoer om kommunikasieoordrag te bewerkstellig. Die tolk tree op as kanaal, verduideliker en kulturele bemiddelaar, en doen ook voorspraak vir die gebruikers. Afgesien hiervan speel lyftaal en die verhouding wat bestaan tussen die tolk en die gebruiker 'n rol, omdat dit die tolk bewus maak van 'n kommunikasieoordragprobleem. Hierdie meer “fasiliterende” rol bevat waarskynlik die sleutel tot dit wat in 'n opvoedkundige tolkingsgebeurtenis ervaar word: Weens die aard van opvoedkundige tolking beleef die opvoedkundige tolk situasies wat 'n meer dinamiese benadering tot tolking noodsaaklik maak (Kotzé 2012). So 'n dinamiese benadering gee die tolk meer vryheid om – binne bepaalde en aanvaarde beperkinge – spesifieke tolkuitdagings die hoof te bied sonder om bekommerd of “versigtig” (raadpleeg 3.2.5) te wees vir wat die tolksituasie mag oplewer.

Dit het ook raakpunte met die volgende tema, *rolspektrum*, wat vanuit die data na vore gekom het.

3.2.7 Tema 7: Rolspektrum

“A little bit of everything. Whatever is required.”

Die bostaande aanhaling beskryf hierdie tema goed. Die tema behels twee aspekte: Eerstens beskou die opvoedkundige tolk homself as 'n tolk wat op 'n spektrum van betrokkenheid beweeg, met die kanaalrol aan die een kant en die voorspraakrol aan die ander kant. Die tolk beweeg na gelang van die situasie deurgaans op hierdie spektrum en vervul nooit slegs een rol nie, maar verskeie. Tweedens is die opvoedkundige tolk bereid om te doen wat nodig is. Die betrokke aanhaling kan wel as problematies beskou word aangesien geen tolk “enigiets wat vereis word” moet kan doen of van mening behoort te wees dat dit sy rol is nie. Daar kan egter binne die huidige konteks aanvaar word dat die tolk bloot bereid is om te doen wat nodig is sodat die boodskap korrek oorgedra word ten opsigte van die inhoudelike verstaan daarvan. Die opvoedkundige tolk se lojaliteit lê dus in 'n groot mate by die eindgebruiker, aangesien dit vir die tolk belangrik is dat die boodskap – in totaliteit – deur die eindgebruiker verstaan word. Dit is nie 'n tipiese eienskap van 'n tolk nie. Tolke se objektiwiteit word hoog op prys gestel (Mullamaa 2009:59) en hoewel daar geen twyfel is oor die belangrikheid van objektiwiteit in tolking nie, blyk dit tog dat opvoedkundige tolke in hulle persepsies oor hulle rol wel meer ten gunste van die eindgebruiker se verstaan van die boodskap is. Hierdie bevinding word ook bevestig deur die volgende tema, dié van *voorspraak* (“advocacy”).

3.2.8 Tema 8: Voorspraakrol

“Soos gister, ek stop haar en sê die terme verskil verskriklik en die kinders is nie by nie, ons gaan te vinnig en hulle weet nie eers waarvan ons praat nie. So dan ons stop. Dan sal ek haar stop. So daar is 'n manier, hoe ek en sy, maar dit is die manier dit is die repertoire tussen die onderwyser en die tolk. Dat ek haar kan stop en vir haar sê, want ek ervaar dit, ek sien dit as die studente vir my kyk.”

Die bostaande aanhaling kan gekontekstualiseer word met behulp van Valero-Garcés (s.a.) se definisie van die “onsigbare” rol van die vertaler: “The ‘invisible translation’ is a type of non-critical translation, lacking reflection and, in consequence, lacking also the possibility of guiding its products for this reflection.” Wanneer hierdie siening oor die rol van die tolk in ag geneem word by die bostaande aanhaling, blyk daar 'n duidelike teenstrydigheid te wees tussen dit wat van 'n tolk verwag word en dit wat in die werklikheid plaasvind. Hierdie respondent het soveel empatie met die eindgebruikers se situasie dat sy aktief en ingrypend aan die kommunikasiegeleentheid deelneem – iets wat kwalik as aanvaarbaar beskou kan word in die lig van Valero-Garcés se definisie van die “onsigbare rol” wat vertalers vervul. In hierdie spesifieke situasie was dit egter nodig vir die tolk om in te gryp sodat suksesvolle kommunikasie kon plaasvind, en dit is duidelik dat die ruimte vir ingryping tussen die kommunikasiegeenote ontwikkel het en aanvaar is.

3.2.9 Tema 9: Lyftaal

“But what [another respondent] says is true, the minute the English children don't get something they'll look at us. Even if they're in front of the class they'll turn around and do this (*pulls face*) so you know they missed a term or they missed the gist of the message or something.”

Aangeleenthede rondom lyftaal is reeds kortliks as deel van 3.2.6 bespreek, maar die tema is ook telkens deur respondente as 'n belangrike deel van opvoedkundige tolking geopper. Omdat die

opvoedkundige tolk so naby aan die gebruikers geposisioneer is (raadpleeg 3.2.3), is die lyftaal van die gebruikers baie sigbaar en opvallend vir die tolk. Dit het dan ook 'n bepaalde invloed op die opvoedkundige tolk. Soos die bostaande aanhaling illustreer, is dit gebruiklik binne die opvoedkundige tolkingkonteks dat die tolk na die gebruikers kyk om sodoende vas te stel of hulle die tolkprodukt volg en verstaan. Indien nie, word daar remediërend opgetree, soos onder 3.2.3 bespreek is.

3.2.10 Tema 10: Passie vir tolking

“Ja daar is nie regtig...kyk jy moet regtig 'n passie hê om dit te doen.”

'n Tema wat verband hou met die kwessie van 'n meer betrokke en empatiese benadering van die opvoedkundige tolk is dié van 'n passievolle ingesteldheid tot tolking. Hierdie respondente voer aan dat om 'n opvoedkundige tolk te wees, dit nodig is om passievol daarvoor te wees – dit is 'n waarneming wat sin maak in die lig van die groot aantal bewyse dat opvoedkundige tolking gemoeid is met die eindgebruikers se begrip binne die kommunikasiegeleentheid.

3.2.11 Tema 11: Opleiding

“...but the thing is, we were, it was drummed into our heads:
What you say is what the teacher says.”

Die belangrikheid van opleiding as tema moet gesien word teen die agtergrond van *Tema 1: Kanaalrol*. Die data wys dat die kanaalrol grootliks deur opvoedkundige tolke beskou word as die korrekte rol om te vervul, alhoewel hulle in werklikheid nie kies om hierdie rol te vervul nie. Die bostaande aanhaling bevestig die belangrikheid van die kanaalrol as tema (3.2.1) en illustreer dat tolke hierdie belangrikheid aan die kanaalrol heg omdat dit so aan hulle oorgedra is tydens hulle opleiding. (Raadpleeg 3.2.1 vir 'n meer indieptebespreking hieroor.) Die woorde “it was drummed into our heads” wat die respondente hierbo gebruik, illustreer die mate waarin die kanaalrol tydens opleiding benadruk is.

4. GEVOLGTREKKING

Hierdie artikel het gepoog om meer inligting oor die rolpersepsies van opvoedkundige tolke te ontgin, ten einde te bepaal waarom daar in opvoedkundige tolking 'n teenstrydigheid bestaan tussen normatief-korrekte rolvervulling en die werklikheid. Dit is gedoen deur 'n ontleding van kwalitatiewe data oor die rolpersepsies van opvoedkundige tolke. Die data is spesifiek ondersoek vir temas wat verband hou met die rolvervulling van opvoedkundige tolke, om vas te stel *hoekom* opvoedkundige tolke spesifieke rolvervullingskeuses maak.

Op grond van die bevindinge en databespreking word sekere afleidings gemaak. Die eerste is dat Niska (2002:137-138) se rolpiramide vir gemeenskapstolking en Kotzé (2014:141) se betoog om 'n meer dinamiese rolmodel vir opvoedkundige tolking bevestig en ook gemotiveer word. Die opvoedkundige tolke se persepsies van hulle rol wys dat die opvoedkundige tolk inderdaad as deel van sy tolktaak nie slegs aan een rolbeskrywing voldoen nie, maar aan verskeie – telkens binne dieselfde tolkegeleentheid. Hierdie waarneming is dan ook wat die soeke na 'n meer dinamiese rolmodel regverdig en onderskryf: die opvoedkundige tolk moet die ruimte gegun word om uitdagings wat uniek is aan opvoedkundige tolking binne die gegewe konteks en met die nodige gereedskapstukke die hoof te bied.

Dit het in hierdie studie ook duidelik geword dat die rol van die opvoedkundige tolk deur die nabyheid (“proximity”) van die kommunikasiegeenote binne die tolkegeleentheid beïnvloed word,

deur kwessies soos lyftaal, verhoudings wat ontwikkel binne die tolkeleentheid, en die opvoedkundige tolk se verantwoordelikhedsin (Olivier 2008:110). Die opvoedkundige tolk bevind homself in 'n situasie waar dit onafwendbaar is dat eindgebruikers binne (deur middel van lyftaal) en buite die tolkeleentheid met die tolk kommunikeer. Daar is in die voorafgaande bespreking aangedui dat hierdie kommunikasie lei tot verhoudings wat ontwikkel tussen die partye in die tolksituasie, en dat hierdie verhoudings kan veroorsaak dat die opvoedkundige tolk 'n groter verantwoordelikhedsin teenoor eindgebruikers kan ontwikkel as wat normaalweg van 'n tolk vereis of verwag word. Dit lei myns insiens tot die uitbreiding van die rol van die opvoedkundige tolk, soos dit in hierdie artikel geïdentifiseer is, en vind vergestaltung in 'n meer fasiliterende rol wat deur die tolk vervul word. Dit word nie as deel van konvensionele tolktegnieke onderskryf nie, maar sou wel binne opvoedkundige tolking beskou kon word as die norm en dus as aanvaarbaar.

Die laaste afleiding wat gemaak kan word, het betrekking op tolkopleiding. Dit blyk uit die data dat tolke steeds opgelei word om die kanaalrol as rigtinggewend te beskou. Die kanaalrol kan suksesvol aangewend word om 'n akkurate tolkproduk te lewer en daar word nie hier aangevoer dat die kanaalrol *verkeerd* is nie. Dit wil wel voorkom asof die kanaalrol – wanneer dit voorskriftelik aanbeveel word – tot gevolg kan hê dat die opvoedkundige tolk ingeperk voel en dat dit selfs verwarring kan veroorsaak. Daar word daarom aangevoer dat die opvoedkundige tolk, vanweë die uniekheid van sy tolksituasie, eerder 'n meer dinamiese rolmodel (soos voorgestel deur Kotzé 2014:127-145) geleer behoort te word om die uitdagings van opvoedkundige tolking meer effektief die hoof te bied.

BIBLIOGRAFIE

- Anderson, R.B.W. 2002. Perspectives on the role of interpreter. In Pöchhacker, F. & Shlesinger, M. (eds). *The interpreting studies reader*. London: Routledge, pp. 209-217.
- Angelelli, C. 2003. The interpersonal role of the interpreter in cross-cultural communication: a survey of conference, court and medical interpreters in the US, Canada, and Mexico. *Benjamins translation library*, 46:15-26.
- Angelelli, C. 2004. *Revisiting the interpreter's role*. Amsterdam: John Benjamins.
- Babbie, E. & Mouton, J. 2014. *The Practice of Social Research*. Cape Town: Oxford University Press South Africa.
- Blaauw, J. 2008. Towards a model for the training of educational interpreters. In Verhoef, M. & Du Plessis, T. (eds). *Multilingualism and educational interpreting: innovation and delivery*. Pretoria: Van Schaik, pp. 32-46.
- Bothma, R. & Verhoef, M. 2008. Assessing the role of the interpreter in facilitating classroom communication. In Verhoef, M. & Du Plessis, T. (eds). *Multilingualism and educational interpreting: innovation and delivery*. Pretoria: Van Schaik, pp. 135-159.
- Creswell, J.W. 2009. *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approach*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Creswell, J. W. 2014. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Greckhamer, T. & Koro-Ljungberg, M. 2005. The erosion of a method: Examples from grounded theory. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18:729-750.
- Hale, S. 2004. The interpreter's identity crisis. Paper presented at the first conference of the International Association for Translation and Intercultural Studies: Translation and the Construction of Identity, 11-14 August 2004. South Korea: Seoul.
- Kotzé, H. 2012. 'n Ondersoek na die veranderlike rol van die opvoedkundige tolk. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus. (Proefskrif – PhD.)
- Kotzé, H. 2014. Educational interpreting: A dynamic role model. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, Vol. 43:127-145.
- Maree, K. & Pietersen, J. 2010. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik.

- Mason, M. 2010. Sample Size and Saturation in PhD Studies Using Qualitative Interviews. *Forum: Qualitative Social Research*, 11(3):1-15.
- 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.
- Niska, H. 2002. Community interpreter training: past, present, future. In Garzone, G. & Viezzi, M. (eds). *Interpreting in the 21st century: challenges and opportunities. Selected papers from the 1st Forli Conference on Interpreting Studies*, 9-11 November 2000. Philadelphia, Pa.: John Benjamins, pp. 133-144.
- Olivier, H. 2008. Process, product and performance: exploring the differences between conference interpreters and educational interpreters. In Verhoef, M. & Du Plessis, T. (eds). *Multilingualism and educational interpreting: innovation and delivery*. Pretoria: Van Schaik, pp. 99-113.
- Olivier, H. 2009. Rethinking the role and responsibilities of educational interpreters: a case study of educational interpreters in the service of the North-West University in South Africa. (Paper delivered at the 3rd Conference of the International Association for Translation and Intercultural Studies: Mediation and Conflict: Translation and Culture in a Global Context, 8-10 July 2009, Monash University, Melbourne, Australia.)
- Pym, A. 1997. *Method in translation history*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Shlesinger, M. 1999. Norms, strategies and constraints: how well do we tell them apart? Lugris, A.A. & Ocampo, A.F. Anovar/Anosar: Estudios de Traducción e Interpretación. Vigo: Universidade de Vigo, pp. 65-77.
- Strauss, A.L. & Corbin, J. 1990. *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Tate, G. & Turner, H.G. 2002. The code and the culture: sign language interpreting – in search of the new breed's ethics. Pöchhacker, F. & Schlesinger, M. (eds). *The interpreting studies reader*. New York: Routledge, pp. 373-383.
- Toury, G. 1995. *Descriptive translation studies and beyond*. Philadelphia, Pa.: John Benjamins.
- Toury, G. 2000. The nature and role of norms in translation. Venuti, L. (ed.). *The translation studies reader*. London: Routledge, pp. 198-211.
- Valero-Garcés, C. s.a. Mediation as translation or translation as mediation? Widening the translator's role in a new multicultural society. [Internet: <http://www.translationdirectory.com/article324.htm>] (Toegang: 2 Oktober 2015)
- Verhoef, M. 2008. Accounting for paralanguage and non-verbal communication in the educational interpreting service rendered at the North-West University. In Verhoef, M. & Du Plessis, T. (eds). *Multilingualism and educational interpreting: innovation and delivery*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Wadensjö, C. 1998. *Interpreting as interaction*. London: Longman.