

Taalverwerwing vir studente met gehoorverlies: 'n gevallestudie

Marthie de Waal en Elbie Adendorff

Marthie de Waal en Elbie Adendorff, Departement Afrikaans en Nederlands, Fakulteit Lettere en
Sosiale Wetenskappe, Universiteit Stellenbosch

Opsomming

Die artikel doen verslag van 'n studie wat onderneem is oor die onderrig en leer van Afrikaans as tweede taal¹ aan studente met gehoorverlies. Die teoretiese raamwerk van die navorsing is die tweedetaalverwerwingsteorie van Krashen (1981; 1982) – veral sy hipotese oor die affektiewe filter, wat volgens Krashen (1982:31) beteken dat die aanleer van 'n taal² deur affektiewe faktore wat motivering, selfvertroue en angs insluit, beïnvloed word. Krashen (1981; 1982) se hipotese oor die affektiewe filter is belangrik vir ons studie aangesien studente³ met verskillende grade van gehoorverlies 'n motiverende en bemagtigende klasomgewing benodig, want hulle betree die taalverwerwingsruimte reeds met 'n agterstand. Studente met gehoorverlies ervaar die taalverwerwingsproses as moeilik, tydrowend en vernederend of vreesaanjaend – veral as hulle met uitspraak of spelling sukkel. Aansluitend by Krashen, is Moss en Blaha (1993) en Pekrun, Goetz, Titz en Perry (2002) se teoretiese raamwerke oor akademiese emosie gebruik. Voorts het ons doofheidstudies aan die hand van verskeie navorsers soos Case (2005), Busch (2012), Bell (2013) en Hernandez (2017) bespreek. Studente met gehoorverlies benodig verskeie klaskamer- en kurrikulumaanpassings, onder andere om teen 'n rustiger tempo te werk, van tolke gebruik te maak, en om alternatiewe assessering af te lê vir taaltoetse wat rondom gesproke taal gesentreer is. In ons artikel bespreek ons klaskamerstrategieë vir beide die dosent⁴ en die betrokke studente. Klaskamerstrategieë verwys hier na 'n verskeidenheid maniere waarop die dosent (en student) te werk kan gaan om die taalverwerwingsproses te vergemaklik. Deur die artikel poog ons om die volgende navorsingsvraag te beantwoord: Hoe kan taalverwerwingsklaskamers vir en rondom studente met gehoorverlies aangepas word?

'n Literatuurstudie oor die taakgebaseerde benadering, akademiese emosies, gehoorverlies en strategieë vir klaskameraanpassings word eerstens verskaf ten einde 'n kwalitatiewe agtergrond vir die artikel te verskaf. Tweedens gebruik ons deelnemende aksienavorsing met 'n gevallestudiekomponent waarin 'n vraelys saam met 'n aangepaste taakgebaseerde les gebruik is om te bepaal wat die behoeftes van die studente met gehoorverlies is wat Afrikaans as tweede taal

op universiteit aanleer. Ons resultate toon dat studente met gehoorverlies met meer gemak 'n taal sal verwerf indien hulle 'n belangstelling in die taal het en opgewonde is oor die taalverwerwingsproses en -lesse.⁵ Ons het ook bevind dat aangepaste taalverwerwingslesse wel dié studente kan help om Afrikaans as tweede taal te verwerf.

Trefwoorde: Afrikaanse taalverwerwing; akademiese emosies; doofheidstudies; klaskameraanpassings; taakgebaseerde benadering

Abstract

Language acquisition for students with hearing loss: a case study

This article aims to relay the findings of a study done surrounding students with hearing loss. The broader study of which only a part is recorded in the article focused on Afrikaans second language acquisition for deaf and hard of hearing students at university level. The broader study examined the relevance of the task-based approach to Afrikaans second language teaching for deaf students and students with hearing loss.

Due to changes in basic education regulations, inclusive teaching and learning have moved to the forefront of research. This, combined with the efforts made by universities to promote inclusive education, has led to language lecturers and tutors having a variety of students in their classes – some of these students with specific challenges in the teaching process (including physical disabilities, visual challenges, hearing loss, as well as severe dyslexia and other learning challenges). According to McManis (2017) inclusive education refers to the adaptations which education institutions, classrooms and curriculums need to make to accommodate the needs of all students in education.

The design of task-based activities for students with hearing loss can prove challenging for language teachers and linguists. One such challenge is the lack of academic research on the matter in the field of language acquisition. Furthermore, there is a lack of research on Afrikaans language acquisition and deafness. An additional challenge for language teachers is the wide variety of physical and psychological factors they have to take into account when teaching deaf students and students with hearing loss. The lack of relevant theoretical research combined with the sensitive nature of the research requires a thorough study of the relevance of inclusive language teaching for students with various degrees of hearing loss. The aim is thus to create task-based activities that are suitable for deaf and hearing students studying Afrikaans as a second language at tertiary institutions in South Africa.

The article specifically discusses various classroom strategies for both students with hearing loss and language lecturers. In this article, we try to answer the following research question: How can language acquisition classes be adapted to accommodate the diverse needs of students with hearing loss? In this regard, we refer to classroom strategies as different tactics that can be incorporated by the lecturer or student to ease the language learning process. For the lecturer, the following quote by Busch (2012:3) is quite important:

It is the responsibility of the deaf educator to include appropriate goals for the student in the areas of speech, language development, auditory skills development and any academic areas that may be affected by the hearing loss.

Because there is no standard method for teaching students with hearing loss “educators need to learn how to specifically individualize the education process for their students” (Busch 2012:4). Other strategies the lecturer can use are to send all class notes and PowerPoint presentations to the students with hearing loss and their sign language interpreters before the lesson starts; use a routine-based lesson format; stand in such a way that the student can see the lips of the lecturer if he/she lipreads; and schedule tests and other assessments according to the needs of these students as they can become tired more quickly because of the constant watching of the sign language interpreter. Some of the strategies for the students with hearing loss are to communicate clearly to the lecturer what their needs are; make use of a classmate as a note-taker in class; and familiarise themselves with the classroom layout.

In the article, we primarily undertake a literature review which focuses on emotions, hearing loss, and various strategies and adaptations regarding language learning for the deaf and hard of hearing student. Through a qualitative research approach, various key factors are identified and discussed.

The first theoretical framework used in this article is Krashen’s (1981; 1982) second language acquisition theory. Krashen’s theory on the affective filter (1982) is of relevance to the study since it theorises that language acquisition is influenced by a variety of factors, including motivation, confidence and anxiety. This is especially important to our study seeing as students with varying degrees of hearing loss benefit greatly from an empowering and motivating language learning environment. This is because students with hearing loss enter the language learning process with a disadvantage. Students with hearing loss can experience second language acquisition as degrading, humiliating and time-consuming. These feelings are increased when the students struggle with spelling, pronunciation or other elements of language.

The second important theoretical consideration is academic emotion. In this regard, the work of Moss and Blaha (1993) and Pekrun, Goertz, Titz and Perry (2002) are discussed as they are extremely relevant to the topic of language acquisition for students with hearing loss. Furthermore, the studies undertaken by Case (2005), Busch (2012), Bell (2013) and Hernandez (2017) are discussed concerning Deaf Studies. In language acquisition classes where there are students with hearing loss, certain classroom and curriculum adaptations need to be made. This includes changes to the tempo at which new work is discussed; the use of sign language interpreters in the classroom; and designing alternative assessments that do not rely on spoken language alone.

Our third theoretical approach is task-based teaching and learning. The task-based approach is a pedagogic framework for teaching and researching second and foreign languages. For this article, we used the task-based framework for class methodology. The three stages of pre-task, task cycle and post-task form the framework of our task-based language teaching lessons.

In the second part of our article, quantitative methods are used through the incorporation of participatory action research and a case study. In the case study, a questionnaire and task-based lessons were used to develop lessons for students with hearing loss at university level. This was done to establish the language needs of the students. The participants in the study were

three students with hearing loss enrolled in an Afrikaans language acquisition module. Only one student participated when we did the empirical study – which can be seen as one of the limitations of the study. Through our empirical research, it was established that a student with hearing loss is most likely to succeed in learning a second language if he/she is interested in the subject matter and excited about the language learning process and lessons.

Finally, we concluded that an adapted approach to language learning can be extremely beneficial to deaf students and students with hearing loss and that it assists the Afrikaans language acquisition process.

Keywords: academic emotion; Afrikaans language acquisition; classroom adaptations; Deaf Studies; students with hearing loss; task-based approach

1. Inleiding

As gevolg van veranderinge in veral die Departement van Basiese Onderwys se beleid oor inklusiewe onderrig, asook universiteite se beleid om toegang tot hoër onderwys vir alle studente beskikbaar te stel, word dosente en tutors al hoe meer gekonfronteer met studente wat spesifieke uitdagings ten opsigte van onderrig stel (soos liggaamlik gestremde studente, gesig-gestremde studente, studente met verskillende grade van gehoorverlies, studente met ernstige disleksie en ander leesprobleme). Volgens McManis (2017) verwys *inklusiewe onderrig* daarna dat onderwysinstansies, klaskamers en kursusse só ontwerp word dat dit die behoeftes van alle studente in ag neem. In 2017 het die Departement Afrikaans en Nederlands aan die Universiteit Stellenbosch die eerste twee dove studente (gehoorverlies rondom 86 dB+) binne die module Afrikaanse Taalverwerwing 188 gehad. Dit het aan ons die geleentheid gebied om navorsing hieroor te doen. Ons het tot die besef gekom dat die tradisionele benaderings tot taalaanleer (soos die aanleer van grammatika deur middel van vertalings of die gebruik van CD's en ander klankmateriaal) nie voldoende sal wees vir die diverse en alternatiewe behoeftes van die dove studente nie. Ons moes klaskamer- en kurrikulumaanpassings maak om hierdie studente te akkommodeer en om inklusiwiteit in die klaskamer te bevorder. Alhoewel daar heelwat teoretiese inligting oor die onderrig en onderrigomgewing van gestremde studente bestaan, is daar nog geen volledige studie oor Afrikaanse taalverwerwing vir studente met gehoorverlies gedoen nie.

Daar is verskeie terme wat gebruik word om na gehoorverlies of dove individue te verwys. Volgens die Verenigde Koninkryk se Disability Unit (2018) moet taal altyd inklusief van aard wees. Dit beteken dat die regte terme gebruik moet word wanneer daar van en met gestremde individue gepraat en gewerk word. In hierdie artikel gebruik ons die oorkoepelende term *studente met gehoorverlies* om na studente wat ernstige gehoorverlies het (tot dié wat heeltemal doof is) te verwys. Volgens die webwerwe van die Nasionale Instituut vir Doves (2018) en die Deafness Foundation van Australië (2018) word die verskillende soorte gehoorverlies benoem deur die verskeidenheid terminologieë wat gebruik word, onder meer gehoorgestremdheid, oudiologiese gestremdheid, doofheid, doofgeworde, aangebore doofheid, swakhorendheid, verworwe doofheid, genetiese doofheid, hardhorendheid, prelinguale doofheid, postlinguale doofheid, kulturele doofheid en ouderdomsdofheid. Verder bied die Nasionale Instituut vir Doves (2018) 'n verduideliking van elkeen van die drie hoofsoorte gehoorverlies, naamlik 'n

dowe persoon, 'n hardhorende persoon en 'n doofgeworde persoon – ons bespreek dit later in die artikel.

In die artikel bespreek ons eerstens kortliks die teoretiese agtergrond vir die studie, naamlik die taakgebaseerde benadering, Krashen (1982) se affektiewefilter-hipotese en Moss en Blaha (1993) en Pekrun e.a. (2002) se navorsing oor akademiese emosie. Die hoofokus van die artikel is doofheid en die klaskameraanpassings wat deur taalverwerwingsdosente en -studente gemaak kan word om studente met gehoorverlies te akkommodeer. Ons gee voorts inligting oor 'n empiriese studie wat ons met 'n dowe student as 'n gevallestudie onderneem het voordat ons tot 'n gevolgtrekking kom.

2. Teoretiese agtergrond

Moss en Blaha (1993) sowel as Underwood (2003) beweer dat studente wat blind, doof of albei is, lewenslange opvoedkundige ondersteuning benodig juis omdat die akademiese wêreld, en veral taalverwerwing, grotendeels op sig en gehoor gebaseer is. Moss en Blaha (1993) noem dat daar 'n tekort is aan onderwysers en dosente wat spesialiseer in die onderrig van studente met sintuiglike uitdagings – daar is nog minder wat slegs op gehoorverlies fokus.

Die taakgebaseerde benadering is 'n belangrike onderrigbenadering in die veld van taalverwerwing. Dit word al vir die afgelope twee dekades as 'n effektiewe onderrigbenadering beskou – soos gesien kan word in navorsing van internasionale navorsers soos Ellis (2003), Willis en Willis (2007) en Nunan (2010), en plaaslike navorsers soos Kruger en Poser (2007), Adendorff (2012) en Sass (2017).

Ellis (2006:91) beweer dat dié benadering uniek is omrede dit op die leerproses eerder as die uitkomstefokus: Dit wil sê dit fokus op dít wat studente moet doen om suksesvol te leer eerder as om suiwer linguïstiese kennis te bemeester. Verder noem Ellis (2006:91) dat twee afdelings van dié benadering belangrik is, naamlik lesplanontwerp en deelnemende struktuur. Daar word dus klem geplaas op maniere waarop aktiwiteite in die sillabus in klaskamertake omskep kan word, sowel as uiteengesette prosedures met betrekking tot die deelname van die studente en die dosent in die klaskamer. In die breë studie waarvan ons verslag lewer, fokus ons op die lesplanontwerp en die deelnemende struktuur omdat ons taakgerigte aktiwiteite vir studente met gehoorverlies ontwerp het. Die deelnemende struktuur kan van groot nut in 'n klaskamer wees waar studente met gehoorverlies teenwoordig is. Dit bevorder inklusiwiteit en kan studente motiveer om hulle insette te lewer.

Ketonen (2007:8) meen dat emosies en affektiewe faktore as belangrik in besluitnemingsprosesse in onderrigkontekste gesien kan word. Hiervoor word Stephen Krashen (1981; 1982) en Schütz (1988) se hipotese oor die affektiewe filter geraadpleeg. Krashen (1982:31) argumenteer in sy affektiewefilter-hipotese dat 'n taalaanleerder optimaal leer in 'n omgewing van lae angst, selfvertroue en hoë motivering. Daarom moet die affektiewe filter van die studente met gehoorverlies verlaag word. Krashen (1982:31) en MacIntyre (1998:23) is beide van die oortuiging dat studente wat hoogs gemotiveerd is, 'n groot mate van selfvertroue het en lae vlakke van angstigheid het, 'n tweede taal met meer gemak sal aanleer. Die teenoorgestelde geld ook, volgens Schütz (1988): Studente met 'n gebrek aan selfvertroue en motivering en wat baie angstig is, sal swakker vaar en meer sukkel om die tweede taal aan te

leer. Krashen (1981; 1982) se hipotese is vir ons belangrik omdat studente met gehoorverlies 'n motiverende en bemagtigende klasomgewing verg aangesien hulle reeds die taalaanleer-ruimte met 'n agterstand betree.

Pekrun e.a. bespreek die emosionele toestand van die taalaanleerder. Hulle gebruik die term *akademiese emosies* om te verwys na die verskeidenheid emosies wat taalaanleerders in 'n akademiese opset kan ervaar (2002:92). Ketonen (2007:8) definieer akademiese emosies as emosies wat direk verband hou met akademiese aktiwiteite, leer en klasbywoning. Hierdie emosies word deur Pekrun e.a. (2002:92) in vier kategorieë ingedeel, naamlik positief-aktiverend (soos gelukkigheid en trots), positief-deaktiverend (byvoorbeeld tevredenheid), negatief-aktiverend (byvoorbeeld angstigheid) en negatief-deaktiverend (byvoorbeeld moedeloosheid). Hier verwys aktivering na die vermoë van 'n klasaktiwiteit om 'n spesifieke positiewe of negatiewe emosie by die student te ontlok. Ons het Pekrun e.a. (2002) se akademiese emosies tydens die samestellingsproses van taakgebaseerde aktiwiteite vir studente met gehoorverlies in ag geneem.

Volgens Ketonen (2007:9) is daar twee soorte akademiese emosies wat op verskillende aspekte daarvan fokus, naamlik aktiwiteitseemosies en uitkomstseemosies. Aktiwiteitseemosies hou verband met deurlopende akademiese take (byvoorbeeld om die taalverwerwingsproses te geniet). Uitkomstseemosies verwys na die emosionele respons van die taalaanleerder oor die voltooiing van die akademiese taak (byvoorbeeld trots oor die voltooiing van 'n taak of stres oor die resultaat van die taak). Uitkomstseemosies word verdeel in retrospektiewe emosies en prospektiewe emosies. Retrospektiewe emosies verwys volgens Ketonen (2007:9) na 'n gevolg van suksesse of terugslae in die verlede, terwyl prospektiewe emosies verwys na die vooruitsig op toekomstige suksesse of terugslae.

Aktiwiteitseemosies en uitkomstseemosies is belangrik, ongeag of die emosies positief of negatief is. Verder word aktiwiteits- en uitkomstseemosies gekategoriseer as óf aktiverend óf deaktiverend. Ketonen (2007:9) noem dat aktiverende en deaktiverende emosies verwys na of die emosionele toestand positiewe of negatiewe emosies ontlok. Terwyl angstigheid en opwinding as aktiverende emosies gesien word, word verveeldheid en verligting as deaktiverende emosies gesien. Ketonen (2007:9) beweer voorts dat akademiese emosies situasioneel is. Taalaanleerders mag tydelik moedeloos voel of negatiewe akademiese emosie oor 'n spesifieke klas of assessering ervaar – hulle mag ook tydelike opwinding of motivering oor 'n spesifieke klas of taak beleef.

Bogenoemde emosies moet in ag geneem word by die klaskameraanpassings om die affektiewe filter van studente met gehoorverlies te verlaag.

3. Gehoorverlies

3.1 Inleiding

Volgens die Nasionale Instituut vir Dowes (2018:1) (hierna NID) is doofheid “'n ingrypende gebeurtenis omdat dit die taalontwikkeling en kommunikasievaardighede van 'n persoon met 'n gehoorverlies negatief beïnvloed”. Hier word na veral die doofgeworde persoon verwys, omdat dit vir die Dowe persoon wat doof gebore word en gebaretaal as eerste taal gebruik nie

'n ingrypende gebeurtenis is nie, aangesien hulle hierdie taal op dieselfde manier ontwikkel as gesproke taal.

Die term *doofheid* word op verskillende maniere omskryf. Dit word byvoorbeeld vanuit 'n mediese oogpunt omskryf as 'n onvermoë of verminderde vermoë om te hoor as gevolg van verskeie faktore, byvoorbeeld genetiese faktore, fisiese trauma of siektetoestande – sien onder meer Bell (2013:20–3) en die SANDA-webstuiste (s.j.). Hierdie definisie is slegs biologies van aard en neem nie identiteitskwessies of sosiale en linguïstiese faktore in ag nie. 'n Breër definisie word deur Denmark (1972) op die NID-webtuiste (2018:2) verskaf: “Deafness is a blanket covering many different clinical entities resulting from many variables and the psychological consequences vary accordingly.”

Verder noem die NID (2018:2) en Alshuaib, Al-Kandari en Hasan (2015) dat daar verskillende soorte gehoorverlies bestaan, elkeen met sy eie unieke benaming.

3.2 *Vlakke van gehoorverlies*

Die NID (2018:3–4) meen dat daar verskeie faktore is wat 'n rol speel in die klassifikasie van dowe en hardhorende persone. Die dowe of hardhorende persoon se identiteit, onder meer, moet in ag geneem word. Sommige persone identifiseer meer met sekere kulture (hetsy die Dowe kultuur, die horende kultuur of die hardhorende kultuur). Die persoon se persepsie van hom-/haarself is van uiterste belang wanneer hierdie onderskeid getref word (NID 2018:4).

Ons bespreek vervolgens die verskillende vlakke van gehoorverlies.

3.2.1 *Die Dowe persoon*

Die NID (2018:2–3) se klassifikasie vir Dowe persone dui daarop dat die persoon totale gehoorverlies het (die persoon se gehoorverlies is rondom 86 dB+).⁶ Die Dowe persoon se eerste taal is gebaretaal en hy/sy is deel van die Dowe gemeenskap. Dowe persone se kultuur en dowe identiteit word volgens die NID (2018:3) as uniek beskou. Laastens is Dowe persone afhanklik van hulle sig (dus visuele stimuli) om 'n taal te leer of te verstaan.

3.2.2 *Die hardhorende persoon*

In die kategorie vir hardhorende persone word daar verwys na persone met 'n gehoorverlies van 45 dB tot 65 dB, wat beskou word as matige tot ernstige gehoorverlies. Dit verwys ook na individue wat geringe gehoorverlies van 30 dB tot 45 dB ervaar (NID 2018:3). Hardhorende persone se eerste taal is gewoonlik 'n gesproke taal en nie gebaretaal nie. Individue wat as hardhorend geïdentifiseer is, skakel met die horende gemeenskap en kommunikeer meestal verbaal. Verder is hardhorende persone se gehoorverlies volgend die NID (2018:3) wisselvallig, wat beteken daar is soms 'n verskil in die desibelverlies wat hulle ervaar. 'n Groot meerderheid van hardhorende persone maak gebruik van gehoorapparate.

3.2.3 *Die doofgeworde persoon*

Doofgeworde persone is persone wat in 'n later fase van hulle lewe hulle gehoor verloor het – hulle is gebore met die vermoë om te hoor en gesproke taal te gebruik. Die NID (2018:4) noem dat hierdie persone as deel van die horende gemeenskap gebore is en taal nes ander

horende persone geleer het. Doofgeworde persone het gewoonlik geen vorige ondervinding van gebaretaal of spraaklees nie en het geen kennis van die Dowe kultuur nie. Daar is verskeie aanpassings wat in die persoon se lewe en lewenstyl gemaak moet word. Gehoorverlies in 'n later stadium van 'n persoon se lewe hou oor die algemeen verband met gevorderde ouderdom, fisiese siekte of ander gebeurtenisse wat gehoorverlies veroorsaak.

3.3 Soorte doofheid

Alhoewel daar, soos bo genoem, verskillende gehoorverliesvlakke is, is daar ook verskillende soorte doofheid. Die National Deaf Children's Society (2004:10) (voorts in die artikel die NDCS genoem) noem twee, naamlik geleidingsdoofheid en sensories-neurale doofheid. Baie dowe persone het gemengde doofheid, wat beteken dat hulle 'n kombinasie van geleidingsdoofheid en sensories-neurale doofheid het.

Geleidingsdoofheid is die algemeenste tipe gehoorverlies. Volgens die NDCS (2004:10) kom geleidingsdoofheid voor wanneer klank nie deur die buitenste en middeloor kan beweeg na die koglea en gehoorsenuwee toe nie. Dit kan voorkom as gevolg van die opbou van vloeistof in die middeloor. Bell (2013:48) noem dat die vloeistof in die persoon se oor tot tydelike doofheid kan lei wat óf natuurlik genees óf 'n langdurige probleem raak wat verskeie operasies en intervensies benodig.

Volgens die NDCS (2004:10) kom sensories-neurale doofheid voor as gevolg van die verlies van of beskadiging aan die haarselle op die koglea of skade aan die gehoorsenuwee; asook die gedeelte van die brein wat klank beheer. Dit wil sê dat die koglea nie die klank reg prosesseer nie. Daar is ook 'n verskeidenheid oorsake vir sensories-neurale doofheid, insluitend genetiese faktore en siektetoestande soos rubella, meningitis en pampoentjies.

3.4 Doofheid en tweedetaalverwerwing

Hernandez (2017:9) bespreek gehoorverlies en taal en noem dat persone met gehoorverlies probleme met kommunikasie in gesproke tale mag ondervind. Die hoofrede hiervoor is dat gesproke taalverwerwing altyd 'n sekere volgorde of roetine volg. Hernandez (2017:9) meen dat Krashen en Terrel (1983) se insethipotese beklemtoon dat taal geleer word deur die konstante blootstelling aan die gesproke taal: "We are always receiving different types of input; that is the reason why we are always improving our language skills." Fernández (2002:129) se studie sluit hierby aan en ontwerp die volgende parameters wat oorweeg moet word indien persone met gehoorverlies 'n tweede taal wil verwerf:

- **Aanvangsouderdóm:** Dit verwys na die ouderdom waarop die gehoorverlies begin het, hetsy of die persoon gebore is met die gehoorverlies (prelinguale doofheid) of eers later in hulle lewe gehoorverlies begin ervaar het (postlinguale doofheid). Fernández (2002:129) beweer dat die implikasies van gehoorverlies op gesproke taalverwerwing veel minder is indien die persoon postlinguale doofheid het.
- **Tipe insette:** Dit verwys na die tipe kommunikatiewe insette waaraan die dowe persoon blootgestel is. Bevindinge, soos nagevors deur Fernández (2002) en Hernandez (2017), toon dat dowe persone wat op 'n jong ouderdom blootgestel word aan gebaretaal, taal makliker leer.

- Die teenwoordigheid van ander gebreke: Hierdie parameter dui daarop dat dowe persone (veral kinders) wat meer as een gebrek het, moeiliker ’n tweede taal oftewel gesproke taal aanleer as diegene wat slegs doof is.

McCull (2005) verskaf verdere wenke wat in ag geneem moet word wanneer daar vir studente met gehoorverlies onderrig gegee word. Van die wenke is by ons klaskamerstrategieë in afdeling 5 ingesluit.

4. Uitdagings vir taalaanleerders met gehoorverlies

In die boek *English as foreign language for deaf and hard-of-hearing persons* skryf Domagała-Zyśk en Konta (2016:135–50) oor die uitdagings van doofheid op tweedetaalverwerwing. Hulle meen dat daar soortgelyke metodes en strategieë gebruik word wanneer daar vir dowe en horende taalaanleerders klas gegee word, maar beweer dat daar nie een spesifieke metode of lys strategieë nêr vir dowe taalaanleerders is nie (2016:135). Die rede hiervoor is dat leerders uniek is, dit wil sê dat hulle teen verskillende tempo’s taal leer en verskillende taalonderrigmetodes geniet en daarby baat vind.

Domagała-Zyśk en Konta (2016:135) skryf wel: “On the other hand we cannot presume that foreign language teaching should not be in any way modified in classes for D/HH⁷ students as this would mean denying this group proper educational support.” Die doel vir taaldosente is dus om ’n verskeidenheid tegnieke en aktiwiteite aan te pas waar taalaanleerders met gehoorverlies se taalaanleerbehoefte bevredig word en daar aan kurrikulumvereistes voldoen word sodat die taalaanleerder optimaal die tweede taal kan leer en benut in werklikewêreldsituasies.

Voorts bespreek ons die uitdagings kortliks.

Uitdaging 1: Die tweede taal se woordeskat

Die verwerwing van ’n tweede taal se woordeskat is belangrik. Die woordeskat van ’n gesproke tweede taal hou uitdagings vir taalaanleerders met gehoorverlies in. Domagała-Zyśk en Konta (2016:136) skryf oor doofgebore persone: “[T]heir main problems relate not only to the impossibility or restricted possibility of access to the audio component of a language, but first of all to understand the meaning of words and expressions used.”

Harmer (1991:153) het reeds in 1991 die bogenoemde aanname gemaak en skryf dat wanneer teoretici oor taalverwerwing praat, hulle gewoonlik na die woordeskat en grammatika van die taal verwys. Dit beteken volgens Domagała-Zyśk en Konta (2016:136) dat praktiese oorwegings vir woordeskatonderrig bedink moet word en taalaanleerders geleer moet word om betekenis te vind eerder as om lang lyste nuwe woorde te memoriseer. Verder word die klem geplaas op die leer van woordeskat deur middel van groepwerk en konteksafleiding. ’n Laaste belangrike verandering in die manier waarop woordeskat verbreed word, is deur die toevallige leer van woorde, oftewel “incidental learning”.

Woordeskataanleer word daarom gesien as ’n ontdekkingsreis na ’n nuwe taal eerder as ’n rigiede korpus van woorde wat geleer moet word ten einde die taal te bemeester. ’n Moontlike vraag is dan: Wat beteken dit om ’n woord te ken oftewel te verstaan? Wallace (1982) – soos

ook bespreek in Domagała-Zyśk en Konta (2016:137) – noem dat die taalaanleerder die volgende moet kan bemeester om 'n woord werklik te verstaan:

- Die gesproke en geskrewe vorm van die woord herken
- Die woord assosieer met 'n objek of groep woorde
- Die woord grammatikaal korrek gebruik
- Die woord korrek uitspreek
- Die woord korrek skryf
- Die woord in die regte konteks gebruik
- Die woord se konnotasies en kollokasies verstaan en reg gebruik
- Die woord in sinne (en in die korrekte volgorde) gebruik.

Bogenoemde laat ons met 'n probleem: Daar word heelwat klem op die verbale aspekte van taal geplaas, byvoorbeeld spraak- en luistervaardighede. Tog redeneer ons dat alhoewel taalaanleerders met gehoorverlies nie die woord kan hoor of uitspreek nie, hulle steeds deur middel van gebaretaal en/of spraaklees die woord sal kan uitken en dit deel van hulle woordeskat kan maak. Dit is dus nie te sê dat daar aan al bogenoemde vereistes van Wallace (1982) voldoen moet word om werklik 'n woord te ken of te verstaan nie. Domagała-Zyśk en Konta (2016:137) skryf:

Deaf and hard-of-hearing students usually have some problems in learning foreign language vocabulary, and this mainly connects with their difficulties in mastering their national spoken language. Having a restricted repertoire of words in their national language they have to fight for every word in their own and other languages.

Volgens studies – sien onder meer Hernandez (2017) en Moss en Blaha (1993) – word baie dowe en hardhorende kinders aangeraai om die gesproke moedertaal van hulle ouers aan te leer. Omdat dowe taalaanleerders beperkte toegang tot die gesproke taal het, ontwikkel hulle woordeskat nie teen dieselfde tempo as diegene wat horend is nie. Domagała-Zyśk en Konta (2016:137) argumenteer ook dat die woorde nie noodwendig verwerp word nie, maar eerder aan hulle geleer word. Dit lei ook tot 'n “swakker” woordeskat en meer foute wanneer daar konneksies tussen woorde en hul betekenis gemaak moet word.

Uitdaging 2: Gesproke en geskrewe vorme van woorde

Dowe en hardhorende taalaanleerders maak staat op hul geskrewe vaardigheid eerder as spraak- of luistervaardighede. Wat Domagała-Zyśk en Konta (2016:138) hiermee bedoel is dat taalaanleerders met gehoorverlies vroeg in die taalverwerwingsproses leer om te skryf en daardie vaardigheid as instrument gebruik om die taalverwerwingsproses verder aan te pak. In die geval waar taalaanleerders met gehoorverlies kommunikasie deur middel van spraaklees gebruik, word sekere aanbevelings deur Domagała-Zyśk en Konta (2016:138) gemaak:

- Die persoon waarmee die persoon met gehoorverlies kommunikeer moet goed sigbaar wees.
- Die persoon waarmee die persoon met gehoorverlies kommunikeer moet duidelik praat en na die persoon wat gehoorverlies ervaar geposisioneer wees vir lippelees en die waarneem van die nieverbale kommunikasie.
- Daar kan nie agtergrondafleidings wees nie.

As gevolg van hierdie kommunikatiewe uitdagings word taalaanbieders gewoonlik aangeraai om eers die geskrewe vorm van die tweede taal aan taalaanleerders met gehoorverlies te leer. Domagała-Zyśk en Konta (2016:138) skryf: “It often happens that if a D/HH student knows a written word and then comes across the spoken form of that same word, he or she is not aware that these are two different forms of the same word.”

Taalaanleerders met gehoorverlies hanteer die gesproke en geskrewe vorm van die woord as twee verskillende leksikale items en daar word nie ’n konneksie tussen die twee gemaak nie. Die uitdaging vir taalaanbieders is dus om seker te maak dat die taalaanleerders met gehoorverlies die taal leer – al is dit net in geskrewe formaat – eerder as om slegs ván die taal te leer.

In Domagała-Zyśk en Konta (2016:139) se studie dui hulle aan dat taalaanleerders met gehoorverlies buitengewone visuele herroepingvaardighede het. Die taalaanbieder kan visuele memorisering in die taal deur middel van prente en illustrasies aanhelp. Voorts kan sekere mediaformate nuttig wees vir taalaanleer: Video-opnames met onderskrifte verskaf nie net die geskrewe teks nie, maar laat ook die taalaanleerders met gehoorverlies toe om die konteks waarin die uiting voorkom, te sien. Die taalaanleerder leer dus hoe om die woord te spel en in ’n sin te gebruik, sowel as in watter konteks die woord gebruik word.

Uitdaging 3: Grammatika van die tweede taal

Domagała-Zyśk en Konta (2016:140) beweer dat dit vir die oorgrote meerderheid van taalaanleerders met gehoorverlies moeilik is om ’n tweede taal se grammatika te leer. Dit is omrede hierdie taalaanleerders reeds hulle eerste taal (gebaretaal) se grammatika geleer het en nou weer ’n heeltemal ander grammatika moet bemeester. Dit kan frustrerend wees, aangesien die tweede taal ander reëls en uitsonderings het. Om hierdie uitdaging te oorbrug, moet taalaanbieders vir taalaanleerders met gehoorverlies die woordeskat van die tweede taal in diepte leer eerder as om net verskillende weergawes van woorde en sinne te leer, aangesien dit min of geen grammatikale leiding aan hulle bied nie (Domagała-Zyśk en Konta 2016:140).

Uitdaging 4: Uitspraak

Sommige persone met gehoorverlies verkies om gebaretaal eerder as gesproke taal te gebruik. Dit beteken dat hulle minder geleenthede het om hulle woordeskat in te oefen (Domagała-Zyśk en Konta 2016:140). Daar is wel sommige taalaanleerders met gehoorverlies wat van spraak gebruik maak en leer hoe om woorde in die tweede taal deur middel van ’n verskeidenheid tegnieke uit te spreek. Daar is verskeie uitdagings wanneer dit kom by persone met gehoorverlies en uitspraak. Eerstens kan hulle nie hoor of hulle die woord reg uitspreek nie. Tweedens is dit moeilik vir hulle om hulle tempo te bepaal en aan te pas. Laastens, omdat hulle nie hulleself kan hoor nie, is dit moeilik om alleen in hulle vrye tyd woorde in te oefen. Domagała-Zyśk en Konta (2016:141) stel voor dat taalaanbieders (wat met persone met gehoorverlies werk wat wel die verbale aspek van die tweede taal wil leer) die “cued-speech”-metode gebruik. “Cued-speech” verwys daarna dat handbewegings en die posisie van die persoon se hande verskillende taalelemente uitwys wat nie normaalweg deur middel van spraaklees sigbaar is nie. Woorde soos “mamma”, “pappa” en “baba” lyk vir gehoorgestremde persone wat spraaklees dieselfde. Deur byvoorbeeld verskillende tekens te hê vir “m”, “p” en “b” kan die persoon met gehoorverlies duidelikheid hê oor wat gesê word en sal daar minder kommunikasieprobleme voorkom (Domagała-Zyśk en Konta 2016:141).

Uitdaging 5: Konteks, konnotasies en kollokasies

Taalleer behels ook dat die taalaanleerder die woorde in die regte konteks gebruik. Domagała-Zyśk en Konta (2016:142) skryf: “[T]his may create a problem for D/HH students, as their language experience is usually narrower than that of their hearing peers.” Taalaanleerders met gehoorverlies het minder geleenthede om nuwe woorde in gesprekke te gebruik, afhangend daarvan of hulle gesproke taal praat; van gebaretaal gebruik maak; en hoe groot die vriendekring is waarmee hulle in die tweede taal kan kommunikeer. Dit wil sê dat ongeag of hulle die woord ken, hulle nie noodwendig weet hoe om dit in sekere kulturele of sosiale kontekste te gebruik nie. Domagała-Zyśk en Konta (2016:142) meen dat om ’n taal ten volle te leer, die taal se kultuur aan taalaanleerders geleer moet word. Dit beteken dat taalaanleerders met gehoorverlies bewus gemaak moet word van die taal se geskiedenis en konnotasies met ander tale.

Uitdaging 6: Woordeskat en nabootsing

Daar is sekere woorde en klanke wat besonder moeilik vir taalaanleerders met gehoorverlies is om te leer en te verstaan (Domagała-Zyśk en Konta 2016:142). Hierdie woorde het meestal te make met ouditiewe sensasies wat horendes kan uitken maar wat geen betekenis vir dowe persone het nie. Volgens Domagała-Zyśk en Konta (2016:143) is hierdie woorde in ses groepe georden, naamlik:

- Woorde en uitdrukkings wat ’n persoon se stem beskryf: Dit verwys na skree-, huil- en fluistergeluide sowel as woorde wat die metode van praat verduidelik, byvoorbeeld: “Hy het dit op ’n kalm manier vir haar gesê.”
- Woorde wat dieregeluide beskryf: Byvoorbeeld woorde soos *blaf* en *sis*.
- Natuurklanke: Geluide wat skakel met die natuur, soos die wind wat waai of die geluid van donderweer.
- Sosiale geleenthede waar ouditiewe elemente uiters belangrik is: Woorde soos *musiekfees*, *saamsing* en *oudisies* val in hierdie kategorie.
- Musiekverwante woorde soos *tempo*, *ritme* en *harmonie* val in die kategorie.
- Agtergrondgeluide: Hier word daar byvoorbeeld verwys na mense wat in die agtergrond gesels en die geluid van voertuie op ’n snelweg.

Verder kan daar ook verwys word na homofone (woorde wat dieselfde klink, maar verskillend gespel word).

Bogenoemde uitdagings is belangrik aangesien ons juis poog om oplossings vir die uitdagings te verskaf.

5. Strategieë vir studente met gehoorverlies sowel as taalaanbieders

5.1 Inleiding

Vir Afrikaanse taalverwerwingsklasse waarin daar dowe of hardhorende studente is moet sekere aanpassings gemaak word.

Navorsers soos Kalivoda en Higbee (1997), Downs, Owen en Vammen (2000), Easterbrooks en Stephenson (2012), Rudelic (2012), De Monte (2017) en Erbas (2017) het al vele studies onderneem om effektiewe strategieë vir dowestudenttaalonderrig te probeer uitpluis.

Case (2005) meen dat strategieë vir dowestudentonderrig deur middel van klaskameraanpassings en ander akkommodasies geïmplementeer kan word. Case (2005:6) definieer aanpassings as “[c]hanges made in the test presentation or response method so that students can demonstrate what they know about the content without changing the construct of the content being measured, the grade level, or the performance requirements”. Case (2005:6) definieer akkommodasies as veranderinge wat aangebring is aan ’n toets (dit wil sê hoe dit saamgestel is, die medium waarin die vrae gevra word en of die toets meetbare resultate lewer) wat ten doel het om dit vir alle taalaanleerders ewe maklik te maak om te verstaan en te voltooi.

Vervolgens bespreek ons klaskameraanpassings en verskuif daarna na aanpassings wat die taalverwerwingsdosente moet maak en laastens na aanpassings wat die studente met gehoorverlies moet maak.

5.2 Klaskameraanpassings

Volgens die Pearson Akkommodasietaksonomie (Case 2005:8) word klaskameraanpassings om inklusiewe onderrig te verseker in ses afdelings verdeel:

- **Tyd/skedulering:** Dit is veranderinge aan wanneer assesseringsopdragte aan die studente met gehoorverlies gegee word. Voorbeelde hiervan sluit in gereelde pouses gedurende die assessering of die tyd van die dag wanneer die assessering plaasvind.
- **Omgewing:** Dit is veranderinge aan waar die assessering deur die student voltooi moet word of waar die lesings plaasvind. Dit verwys byvoorbeeld daarna of die student die taak of assessering in ’n aparte lokaal voltooi of in ’n nie-akademiese omgewing, soos die hospitaal, huis of in ’n aangepaste area waar daar minimale klanksteurnisse is of omgewingsaanpassings soos spesiale beligting of meubels.
- **Administrasie:** Dit is die veranderinge in die manier waarop die assessering of lesings aangebied word. Voorbeelde hiervan sluit in die gebruik van gebaretaaltolke of gehoorapparate gedurende die lesings.
- **Aanbiedingsformaat:** Dit sluit in veranderinge in die manier waarop die lesing aangebied word. Akkommodasies in die aanbiedingsformaat sluit in die herhaling van instruksies en die gebruik van multimedia-elemente om die verstaan van die lesing te vergemaklik.
- **Aanpassing in respons:** Dit is die veranderinge in die manier waarop studente met gehoorverlies op die lesings reageer en verwys na akkommodasies deur dié studente, dit wil sê watter tegnieke en benaderinge tot taalverwerwing die student gebruik, sowel as die gebruik van alternatiewe metodes soos visuele en ouditiewe hulpmiddels.
- **Ander/alternatiewe aanpassings:** Dit sluit in die gebruik van woordeboeke, woordelyste en glossariums; asook die gebruik van rekenaarprogramme of die internet.

Christensen, Shyyan, Schuster, Mahaley en Saez (2012:1–51) en Shields en Lennox (2017) bespreek ander aanpassings in taalverwerwing. Volgens Christensen e.a. (2012:10–1) is daar twee soorte akkommodasies, naamlik direkte linguistiese ondersteuningsakkommodasies (of DLOA’s) en indirekte linguistiese ondersteuningsakkommodasies (of ILOA’s).

Direkte linguistiese ondersteuningsakkommodasies is aanpassings aan die taal van onderrig of assessering. Christensen e.a. (2012:10) verdeel DLOA's in vereenvoudigings ("simplification"), herhalings ("repetition") en verduidelikings ("clarifications"):

- Vereenvoudiging: Die taalverwerwingsdosent vereenvoudig die taalgebruik of bespreek die instruksies op die eenvoudigste moontlike manier.
- Herhaling: Dit beteken dat die instruksies in die tweede taal oorgedra word en daarna in die student met gehoorverlies se eerste taal herhaal word.
- Verduidelikings: Taalverwerwingsdosente verskaf bykomende inligting aan die studente met gehoorverlies, dit wil sê verdere verduidelikings en definisies. Voorbeelde hiervan sluit definisies onderaan komplekse woorde en die verdere verduideliking van vrae in, byvoorbeeld om sinonieme te verduidelik voor die vrae oor sinonieme in die toets gevra word.

Indirekte linguistiese ondersteuningsakkommodasies word deur Christensen e.a. 2012:11) gedefinieer as

[a]ccommodations that provide additional support to the conditions upon which students are able to show what they know and can do, but do not involve changes to the language of instruction or the assessment.

Dit sluit in die gebruik van mikrofone, visuele en ouditiewe hulpmiddels en aanpassings in die klasruimte.

Christensen e.a. (2012:16) bespreek verskeie fasette wat taaldosente moet oorweeg wanneer hulle klaskameraanpassings wil maak. Hierdie oorwegings neem die vorm van vrae aan en word in drie kategorieë verdeel: die karaktereienskappe van die studente, die klas of instelling se beleid oor aanpassings en laastens die mate van klaskamerinstruksie, sowel as die manier waarop take geassesseer word. Die oorwegings vir of en watter klaskameraanpassings gemaak moet word, word in die onderstaande tabel verduidelik.

Tabel 1. Oorwegings voor die implementering van klaskameraanpassings (Christensen e.a. 2012:16)

Oorwegings	Vrae wat taaldosente hulleself kan afvra voor die aanpassing in die lesse geïmplementeer word
Karaktereienskappe van die student	Oor watter karaktereienskappe beskik die student? Toon die student belangstelling in die aanpassing? Is daar sekere aanpassings wat die student self in die klas kan implementeer?
Klaskamerbeleid	Word die student toegelaat om die aanpassing in toetse of assesserings toe te pas? Beïnvloed die aanpassing die geldigheid van die taak of assessering wat uitgevoer moet word? Verander die aanpassing die doel van die assessering of taak?

Klaskamerinstruksie en assesseringsmetode	Watter uitkomste moet die assessering of taak bereik? Sal die aanpassing daartoe lei dat die student die taak of assessering met meer gemak uitvoer?
---	---

In die artikel “Suggested teaching strategies: D/deaf and hard of hearing students” (2017:1–8) van die Universiteit van Newcastle word verskeie strategieë vir taalonderrig vir Dowes verskaf. ’n Belangrike afdeling wat in bogenoemde artikel bespreek word, is strategieë met betrekking tot die fisiese omgewing waarin daar klas gegee word.⁸ Die dosent kan verskeie aanpassings aan die klaskamer maak om te verseker dat studente met gehoorverlies nie gesteur word in hulle taalverwerwingsproses nie. Ons bied verskeie wenke vir die taaldosent uit bogenoemde artikel (2017:6) aan:

- **Beligting:** Dit is belangrik om die beligting in die klaskamer in ag te neem wanneer daar studente met gehoorverlies is wat van spraaklees gebruik maak. Die dosent moet direkte lig op sy/haar gesig hê om te verseker dat die studente hulle lippe kan lees. Verder is klaskamers met vensters agter die spreker nie aanvaarbaar nie, aangesien die lig van agter dit vir studente met gehoorverlies moeilik maak om die spreker se gesig te sien.
- **Agtergrondgeraas:** Agtergrondgeraas is ’n groot steurnis vir veral hardhorende studente. Om hierdie rede word aanbeveel dat taalverwerwingsklaskamers nie naby besige strate moet wees nie. Dosente moet studente wat groepwerk doen ver weg van mekaar af spasieer. Hardhorende studente wat gebruik maak van gehoorapparate mag dit moeilik vind om die agtergrondgeraas van die groepwerkgesprek te onderskei. ’n Artikel deur Deaf Children Australia (2012:2) – hierna afgekort as DCA – voer aan dat ook die geluid van lugverkoeling en verwarmers vir hardhorende studente problematies is.
- **Akoestiek:** ’n Verdere wenk vir taaldosente is om die akoestiek van die taalklas na te gaan. Goeie akoestiek is voordelig vir hardhorende studente wat andersins sal sukkel om die dosent voor in die klas te hoor. Daar is verskeie opsies om die akoestiek in ’n klaskamer te verbeter, naamlik matte, dakteëls en sagte meubels wat help om klank te absorbeer.
- **Klankversterkingstoestelle:** ’n Belangrike taak vir dosente is om sekerheid te kry dat die klaskamers met klankversterkingstoestelle toegerus is, of ten minste dat daar voorsiening daarvoor gemaak is. Dié toestelle help hardhorende studente, veral in groot lokale. Verder is daar ander toestelle wat die hardhorende studente kan gebruik, naamlik:
 - **Radiomikrofoontoestelle:** Dit word soos volg deur die Universiteit van Newcastle (2017:6) beskryf: “[It] consists of a microphone given to the lecturer which transmits to a receiver worn by the student.” Daar is twee voordele aan dié toestelle verbonde, naamlik dat die hardhorende student eerstens verder van die dosent af kan sit en tweedens dat dit die probleem van agtergrondgeraas oplos.
 - **Induksiespoel:** Dit bied soortgelyke voordele as radiomikrofoontoestelle. In hierdie geval word die mikrofoon aan ’n induksiespoel gekoppel wat toegerus is rondom die binnemure van die lokaal.
 - **Klankopnames:** Hardhorende studente kan gebruik maak van klankopnames wat hulle toelaat om na afloop van die les teen hul eie tempo weer daardeur te werk.

Uit ons ervaring bied ons die volgende wenk vir tolke aan: Wanneer daar van gebaretaaltolke gebruik gemaak word, is dit belangrik dat die tolk duidelik sigbaar is. Die tolk moet in 'n posisie sit waar die student die tolk, die skerm en die dosent kan sien.

In die volgende afdelings bespreek ons strategieë vir taalverwerwingsdosente en strategieë vir dowe of hardhorende studente. Indien taalverwerwingstrategieë van albei kante geïmplementeer word, kan baie van die uitdagings van taalonderrig vir dowes oorbrug word.

Hierdie strategieë word in subgroepe verdeel afhangend van of dit te make het met die klaskamer self (byvoorbeeld plakkate, die akoestiek, die ligging van die klas, ensovoorts), die keuse van werksinhoud wat in die klas bespreek word, of die taalverwerwingsdosent self (byvoorbeeld die houding van die taalverwerwingsdosent of die tempo waarteen hy/sy praat). Daar is ander wyses waarop die strategieë georden kan word, naamlik of dit voor die aanvang van die les, gedurende die aanvang van die les of na die les aangewend word – ons gebruik dié ordening in die artikel.

5.3 Strategieë vir taalverwerwingsdosente

In hierdie afdeling word daar aandag gegee aan die diverse rol wat taalverwerwingsdosente speel in taalverwerwingsklasse waarin daar studente met gehoorverlies is. Die fokus is spesifiek op dosente by tersiêre instellings soos universiteite, leersentrums en kolleges wat vir 'n verskeidenheid studente klas gee en nie spesifiek nét met dowe studente in 'n afgesonderde situasie werk nie. Verder word hier ook verwys na taaldosente wat 'n tweede taal aanbied eerder as 'n eerste taal. In 'n studie onderneem deur Busch (2012:3) skryf sy:

[W]hen getting a degree in listening and spoken language, most universities maintain the core curriculum focus of how to effectively teach speech, auditory skill development, communication skills and academic skills to students who are deaf or hard of hearing.

Die taaldosente moet hulleself voorberei vir taalonderrig aan Dowes en vooraf besluit watter aanpassings daar in die kurrikulum of assesserings gemaak moet word om sodoende die student met gehoorverlies te akkommodeer (Busch 2012:3).

Eerstens is dit belangrik om uit te lig dat dosente nie noodwendig opleiding in taalonderrig aan Dowes het nie. Anders as in skole of instellings spesifiek vir studente met gehoorverlies, kom dosente by tersiêre instellings vanuit verskeie opvoedkundige agtergronde. In die meeste gevalle is dosente se eerste ondervinding met onderrig aan Dowes as hulle 'n dowe of hardhorende student in hulle klas het. Daar word dus van taalverwerwingsdosente verwag om hulle eie navorsing in die veld van doofheidstudies te doen en strategieë te ontwerp wat pas by hulle benadering tot taalonderrig, die onderrigbeleid van die instelling en die vereistes van die module wat aangebied word. Busch (2012:3) beaam bogenoemde en skryf: “[P]rograms focus on the pedagogical support needed for deaf students to function successfully.”

Taalverwerwingsklasse met studente met gehoorverlies moet derhalwe daarop fokus om die kernareas van taalaanleer (naamlik skryf, lees, luister en praat) suksesvol aan te bied. Om dit suksesvol te handhaaf, moet strategieë ontwerp word vir klasse wat spesifiek fokus op luister- en praatvaardighede. Hierdie vaardighede is belangrik vir volledige taalverwerwing en kan nie agterweë gelaat word nie. Een so 'n voorbeeld is om luistervaardighede te sien as

opleetvaardighede, waar taalaanleerders met gehoorverlies dít wat die tolk (of taalaanbieder) sê skriftelik of in toetse moet weergee.

'n Verdere rol wat die taaldosente speel is dié van ondersteuner. Die taaldosente moet taalaanleerders met gehoorverlies motiveer om die taal te leer en help om taaldoelwitte op te stel wat haalbaar is en hulle taalkundige kennis van die tweede taal verbreed. Busch (2012:3) skryf: "It is the responsibility of the deaf educator to include appropriate goals for the student in the areas of speech, language development, auditory skills development and any academic areas that may be affected by the hearing loss."

Nog 'n rol van die taaldosente volgens Busch (2012:4) is om hulle studente se behoeftes te individualiseer. Studente met gehoorverlies het verskillende behoeftes en kan nie almal op dieselfde manier hanteer word nie. Daar is nie 'n standaardonderwysmetode wat gevolg kan word of 'n lys strategieë wat werk nie. As gevolg hiervan skryf Busch (2012:4): "[E]ducators need to learn how to specifically individualize the education process for their students." Dit behels dat opvoeders hulle studente se sterkpunte en swakpunte ken en daarvandaan werk.

5.3.1 Voor die aanvang van die les

Daar is verskeie strategieë wat taalverwerwingsdosente aan die begin van die taalkursus asook voor die aanvang van die taalles kan implementeer om die sukses van die taalverwerwingsproses te verseker. Eerstens moet hierdie dosente vroegtydig in kennis gestel word as daar 'n dove of hardhorende student in hulle klas gaan wees en of hulle van gebaretaaltolke of van gehoorversterking gebruik gaan maak. Verder moet daar voor die aanvang van die akademiese jaar inligting oor die potensiele student met gehoorverlies versamel word. Dit word gedoen deur vraelyste, die inligting wat gedurende die aansoekproses vir die kursus gegee is en persoonlike ontmoetings met die student. Hierdie inligtingsversamelingsproses het ten doel om kennis oor die student met gehoorverlies se klaskamerbehoefte, bevoegdheid in die tweede taal en vlak van doofheid in te samel.

Nadat taalverwerwingsdosente die inligting ingesamel het, is dit hulle verantwoordelikheid om hulleself te vergewis van moontlike onderrigmetodes en strategieë vir taalonderrig vir Dowes. Dit is belangrik veral indien die dosent nog nie voorheen vir studente met gehoorverlies klas aangebied het nie. 'n Verdere strategie vir taaldosente is om vooraf die kurrikulum te bestudeer en na te gaan op watter aspekte van taal daar hoofsaaklik gefokus word, en watter aanpassings gemaak gaan moet word aan die luister- en die praat aspek van taalaanleer. Die taaldosent moet ook met sy/haar span hieroor kommunikeer, dit wil sê die tutors wat met die studente met gehoorverlies gaan werk en die individue wat by toetse en evaluering betrokke is. Dit is van uiterste belang dat hierdie individue weet wat van hulle verwag word én inligting oor taalonderrig vir Dowes gebied word.

'n Belangrike strategie wat taalverwerwingsdosente kan implementeer, is om voor die aanvang van die kursus met die tolk te kommunikeer indien daar van 'n gebaretaaltolk gebruik gemaak word. Die doel van hierdie gesprek met die tolk is:

- om oor die tolk se verwagtinge van die dosent en tutors in die klas te kommunikeer
- om te bespreek hoe verskeie klaskameraspekte soos multimedia-aanbiedings, mondelinge komponente en groepwerk hanteer gaan word

- om te bepaal watter dokumente (byvoorbeeld PowerPoint-skyfies) voor die aanvang van die les aan die tolk verskaf gaan word.

'n Verdere wenk vir dosente in die Universiteit van Newcastle se artikel is om voor die aanvang van die les die nodige inligting aan die dove of hardhorende student en die tolk oor te dra. Dit laat die student toe om optimaal by die les te baat en vrae voor te berei oor werk waarvoor hulle onseker is. Deur PowerPoint-skyfies, notas, opsommings of woordeskatlyste vooraf vir die studente te verskaf, laat dit hulle toe om die les makliker te volg. Dit is veral van toepassing indien daar nie in die klas van 'n tolk gebruik gemaak word nie. Taalverwerwingsdosente kan woordeskatlyste vir elke les opstel en voor elke les hierdie nuwe woorde vir die student met gehoorverlies in lysformaat aanbied. Dit is eerstens om die leerproses te vergemaklik en tweedens is dit bykans onmoontlik om woorde wat onbekend vir die persoon met gehoorverlies is, te spraaklees of te tolk (Universiteit van Newcastle 2017:4–5).

Laastens is die skedulering van lesse en aktiwiteite van uiterste belang voor die aanvang van die taalverwerwingsproses. Dosente moet dit vermy om vir lang periodes aaneen klas te gee sonder pouses of die inkorporering van ander elemente soos groepwerk of die invul van vrae in stilte. Dit is omdat spraaklees veeleisend is en baie aandag en konsentrasie verg. Die Universiteit van Newcastle (2017:6) beveel aan dat lang lesse opgebreek word in sessies waar studente met gehoorverlies gereeld pouses kry van spraaklees of fokus op tolk. DCA (2012:1) steun hierdie punt en skryf: “A deaf student may become more tired than the hearing students due to the need to constantly concentrate in order to hear or watch an interpreter.”

'n Verdere skeduleringsstrategie is om die tydsberaming aan te pas om tyd te maak vir tolke om die dosent se bespreking aan die student met gehoorverlies oor te dra. Daar word in die Universiteit van Newcastle-artikel (2017:3) geskryf: “If the interpreting has been intensive, provide a rest break every 15 to 20 minutes or negotiate an appropriate time with the interpreter as signing is intensive and tiring work.” Hier word dus voorgestel dat daar voor die aanvang van die kursus 'n teken gekies word wat aandui dat die tolk en dove student 'n pouse nodig het.

Die volgende afdeling bespreek verskeie strategieë en wenke vir die onderrig van dove studente gedurende Afrikaanse taalverwerwingslesse.

5.3.2 Gedurende die les

Daar is verskeie strategieë wat dosente in die klasopset kan implementeer om doeltreffende taalverwerwing te verseker.

Volgens die DCA (2012:2) is visuele hulpmiddels belangrik by die onderrig van Dove studente. Interessante plakkaat en kennisgewingborde prikkel studente met gehoorverlies se aandag en dra só belangrike inligting oor. Verder kan daar in leerstof gebruik gemaak word van foto's, diagramme, breinkaarte en sketse om taalleer te bevorder. Die Universiteit van Newcastle-artikel (2017:3–4) noem daar is ander elemente aan visuele leer as illustrasies en foto's: Die uitskrif van belangrike datums, inligting oor take of toetse en ander belangrike inligting (soos nuwe woorde of frases) is baie belangrik. Verder is die uitskrif van nuwe woorde van kernbelang aangesien dit die geskrewe vorm aan die student met gehoorverlies bekendstel. Taalverwerwingsdosente moet genoegsame tyd aan hierdie studente gee om geskrewe teks of PowerPoint-skyfies te lees voordat dit bespreek word.

Multimedia speel die afgelope dekade 'n belangrike rol in taalverwerwingsklasse aangesien dit in lesse geïnkorporeer word om verskillende afdelings van taal aan studente te leer (Universiteit van Newcastle 2017:3). Multimedia steun op gehoor en om hierdie rede moet dosente sisteme in plek stel vir klasse waarin daar studente met gehoorverlies is. Dit is belangrik om te onthou dat klankgrepe uit CD's, radio-opnames, ensovoorts geen bykomende inligting aan die studente met gehoorverlies bied nie. Hulle kan byvoorbeeld nie na die karakter of persoon op die skerm (soos met films of nuusuitsendings) kyk om konteksleiding te kry nie. Dit is dus belangrik dat dosente vooraf 'n transkripsie aan hierdie studente gee (Universiteit van Newcastle 2017:3). Indien daar in die taalverwerwingsklas na films gekyk word, behoort die dosent onderskrifte by die film te verskaf, of 'n transkripsie van die gesproke taal in die film moet aan die studente uitgedeel word. Dit is belangrik om te noem dat nie alle studente met gehoorverlies van onderskrifte gebruik maak nie en sommiges verkies om die tolk te volg en deurentyd na die skerm te kyk vir verdere konteks.

Daar is verskeie wenke wat handel oor die dosent se fisiese posisie in die klas, sowel as sy/haar se sigbaarheid gedurende die les. Eerstens moet taalverwerwingsdosente vroegtydig bewus gemaak word daarvan of die student met gehoorverlies spraaklees of nie. Indien wel, moet die dosent bedag wees daarop dat so 'n student net kan spraaklees as hy/sy die dosent se gesig kan sien. Die dosent moet dus sy/haar gesig na die rigting van die student posisioneer en nie in die middel van 'n gesprek omdraai of wegstap nie (Universiteit van Newcastle 2017:2). Soortgelyk moet dosente daarop let om nie hulle hand voor hulle mond te sit terwyl hulle praat nie. Verskeie teoretici meen ook dat dosente moet probeer om nie te veel gedurende die les te beweeg nie. 'n Belangrike wenk wat die Universiteit van Newcastle (2017:2) vir dosente gee met studente wat spraaklees in hul klas, is om so te staan dat die lig, hetsy natuurlike of standaardbeligting, op hulle gesigte skyn.

Indien daar van PowerPoint-skyfies in 'n donker vertrek gebruik gemaak word, moet voorsiening gemaak word vir direkte lig op die tolk of die dosent, of albei. Indien die lig van agter die dosent af kom, sal sy/haar gesig donker wees en sal dit vir die studente moeilik wees om lippe te lees of hulle gesigsuitdrukkinge te sien. Om hierby aan te sluit, moet dosente volgens die Universiteit van Newcastle (2017:2) onthou dat gesigsuitdrukkinge en gebare belangrike hulpmiddels vir studente met gehoorverlies is aangesien dit konteksleiding aan dié studente verskaf. Daar is ook aldus dié webblad verskeie wenke van dinge wat die dosent moet vermy, byvoorbeeld om oordramatiese gesigsuitdrukkinge te gebruik, ongewoon stadig te praat, hul woorde uit te rek of te oorrond, lipbewegings te oordryf, of om harder as gewoonlik te praat of te skree. Laastens moet dosente voor hulle met die lesing begin die studente met gehoorverlies se aandag probeer kry. Dit kan gedoen word deur in hulle gesigslyn in te beweeg. Verder kan dosente 'n voorafbespreekte aanduiding vir hierdie studente gee sodat hulle weet die klas gaan begin of dat die dosent iets wil sê. Downs e.a. (2000:9) beklemtoon dat die dosent nie moet praat terwyl die studente besig is met lees- of skryfwerk nie.

Sinergie tussen die student, die tolk en die dosent is belangrik vir effektiewe taalverwerwing. Soos voorheen genoem moet daar reeds voor die aanvang van die taalverwerwingskursus met die tolk gekommunikeer word om die doelwitte van die kursus oor te dra en 'n werksverhouding met hom/haar te bewerkstellig. Daar is verskeie strategieë wat dosente kan gebruik wanneer daar van tolke gebruik gemaak word. Eerstens moet taaldosente seker maak dat tolke gereed is wanneer die lesing begin en binne hoorafstand is gedurende die les (Universiteit van Newcastle 2017:4). Tweedens is dit belangrik vir dosente om te onthou dat hulle 'n gesprek voer met die student met gehoorverlies en nie met die tolk nie. Dit is dus onvanpas om deur die tolk met

hulle te kommunikeer, dit wil sê om na die tolk te kyk eerder as die student wanneer daar gekommunikeer word; vir die tolk vra om vir die student iets oor te dra; en die tolk eerder as die student in sake rakende hulle onderrig te erken (DCA, 2012:3). 'n Rustige tempo met gereelde pouses is vir die student en tolk voordelig. Die DCA (2012:5) meen dat hierdie pouses gebruik kan word om tussen lesaanbiedings, groepwerk en individuele skryfwerk te wissel. Laastens moet die posisionering van die tolk ook bespreek word. Dosente moet plek laat vir tolke tussen die dosent en die student. Die ideaal hier sal wees om die student so te posisioneer dat hulle die tolk en dosent gelyk kan sien (en ook die skerm kan sien).

Wanneer daar studente met gehoorverlies in 'n klas is, is duidelike spraak sowel as kontekstuele leidrade van uiterste belang vir verstandhouding onder die studente. Dit is veral belangrik indien die studente met gehoorverlies nie van 'n tolk gebruik maak nie en eerder spraaklees. Die webtuiste TTAC Online (Anoniem 2019) staaf bogenoemde en gee inligting dat konteks oor die les noodsaaklik is vir studente met gehoorverlies om suksesvol te wees in die klas. Dit is ook belangrik vir taaldosente om gedurende die les konteksleiding aan dié studente te bied. Een manier om dit te bewerkstellig is om aan dié studente (sowel as die res van die klas) aan te dui wanneer die onderwerp of rigting van die les gaan verander, sowel as hoe dit gaan verander (Universiteit van Newcastle 2017:3). Verder kan lesse 'n standaardvolgorde hê, waar daar in elke les 'n sekere volgorde is wat gebruik word vir studente met gehoorverlies om die gebeure makliker te volg.

Groepwerk en kommunikatiewe interaksie is van uiterste belang vir tweedetaalverwerwing. Die grootte van die groep sal 'n impak hê op die gemak waarmee die student met gehoorverlies in 'n groep aanpas. Indien die groep te groot is, sal dit almal se geleentheid vir interaksie verminder en is studente te ver van mekaar af geposisioneer om gemaklik lippe te lees. Laastens sal dit moeilik vir 'n tolk wees om te volg indien baie individue gelyk praat (Universiteit van Newcastle 2017:4). Die dosent kan die groep só oriënteer dat elke student, studente met gehoorverlies inkluis, 'n beurt kry om die leier van die groep te wees. Dit is belangrik om elkeen 'n spreekbeurt te gee en sodoende te verseker dat al die studente nie gelyk praat en die tolk se werk bemoeilik nie. Laastens kan dosente studente aanmoedig om hulle hand op te steek voor hulle praat sodat studente met gehoorverlies weet wanneer iemand nuut die gesprek oorneem. Dosente moet ook bedag wees daarop dat studente met gehoorverlies, nes alle ander studente, soms te skaam of onseker mag wees om in die klas te noem dat hulle nie die lesing volg nie.

Die volgende afdeling onder bespreking is verskeie strategieë wat taalverwerwingsdosente na afloop van die klas kan implementeer om sodoende taalonderrig vir Doves te bevorder.

5.3.3 Na afloop van die les

Die eerste wenk vir dosente is om na elke les die nodige dokumente, PowerPoint-skyfies en notas wat die student met gehoorverlies behulpsaam sal vind, aan te stuur. Studente met gehoorverlies moet gelyktydig in die klas fokus op die les, die dosent se lesing volg, ander studente se insette en vrae volg en na die tolk kyk. Dit is daarom voordelig om eerder na die les die skyfies of notas aan te stuur om sodoende vir hierdie studente die geleentheid te bied om hulle aandag ten volle by die les te bepaal. Hiermee saam verskaf dosente leesstof aan die student en tolk oor die volgende les. Dit het ten doel om die tolk genoegsame tyd te gee om deur die volgende les te gaan en oor onbekende woorde te gaan oplees, hulleself bekend te maak met vreemde werk en voor die les antwoorde op vrae by die dosent te kry. Dit help die student met gehoorverlies om vir die volgende les voor te berei.

Verder is dit belangrik om in 'n terugvoerrotine te kom. Na 'n lesing kommunikeer die dosent verbaal of nieverbaal met die student met gehoorverlies en die tolk om sodoende inligting op te doen oor wat in die lesing vir hulle gewerk het en wat moontlik verbeter kan word (DCA 2012:3). Dit kan deur middel van vraelyste ná die lesings of aan die einde van die kursus gedoen word. Dit is belangrik vir studente met gehoorverlies en dosente om effektiewe kommunikasie te hê sodat dié studente gemaklik voel om vir raad of hulp te vra.

5.4 Strategieë vir studente met gehoorverlies

Studente met gehoorverlies kan die taalverwerwingsproses vergemaklik deur van die volgende strategieë gebruik te maak:

5.4.1 Deurlopende kommunikasie

Cawthon (2001:214) skryf: “[C]lear communication is important for comprehension.” Die belangrikheid van goeie kommunikasie in die klas moet nie onderskat word nie. Dit is belangrik vir taalaanleerders om effektiewe kommunikasie met hulle dosente en tolke te handhaaf. Indien daar nie genoegsame kommunikasie tussen die verskillende partye plaasvind nie, sal daar onnodige foute begaan word en sal studente met gehoorverlies nie die geleentheid kry om hulle insette met betrekking tot die taalonderrig te lewer nie. Deurlopende kommunikasie kan hierdie studente help om vir hulle dosent te verduidelik watter aanpassings hulle benodig vir take of assesserings, om hulle insette te lewer met betrekking tot die inklusiwiteit van take en om hulle dosente en tolke te help om hulle beter te onderrig.

5.4.2 Eksterne ondersteuning

Eksterne ondersteuning van individue deur iemand anders as die dosent is voordelig vir studente met gehoorverlies. Die Universiteit van Newcastle (2017:7) noem dat hierdie studente daarby kan baat vind om iemand, soos 'n klasmaat, te kry wat hulle help om klasnotas te neem of om gerekenariseerde notas te maak sodat hulle gedurende die lesing al hulle aandag op die dosent en die tolk kan vestig. Hierdie individue word aantekenaars (“note-takers”) genoem en transkribeer die lesing namens die student met gehoorverlies. Indien die student met gehoorverlies nie van eksterne hulp gebruik wil maak nie, word daar voorgestel dat hulle die PowerPoint-skyfies na 'n lesing aanvra of noukeurig notas gedurende die klas neem.

5.4.3 Voorsorg

Dowe of hardhorende studente kan die taalverwerwingsproses vergemaklik deur voor die aanvang van die lesings voorsorg te tref. Deur hulleself te vergewis van die klaskameruitleg; die moontlike gebruik van gehoorversterkingstoestelle; die gebruik van tolke gedurende lesings en assesserings; en die vereistes van die taalverwerwingskursus, sowel as om die nodige inligting aan relevante persone soos die kursuskoördineerder en die dosent deur te gee, kan die algehele proses veel gladder verloop. Studente met gehoorverlies kan voor die aanvang van die kursus die volgende inligting aan die dosent verskaf: die student se tipe en graad van doofheid en enige vereistes vir lesings en take wat die taalverwerwingsproses meer inklusief van aard sal maak. Voorbeelde hiervan sluit in klanktoestelle in die lesinglokale, die uitleg van die klaskamers, die beligting wat gebruik word, ensovoorts. Die noodsaaklikheid van tolke, aantekenaars en eksterne ondersteuning, asook die aanpassings wat taalassesserings sal

vergemaklik, moet gekommunikeer word. Voorsorg moet deur beide die dosent en die student getref word om te verseker dat albei gereed is vir die taalverwerwingskursus.

5.4.4 Herhaling

Alle taalaanleerders behoort die tweede taal gereeld te oefen, dit wil sê die taal te praat, te lees en daarna te luister. Vir studente met gehoorverlies is dit belangrik om gereelde interaksie in dié taal te hê om sodoende hulle woordeskat en sintaktiese kennis daarvoor te verbreed. Indien die student verkies om die gesproke vorm van die tweede taal te leer en dit self wil praat (nie net deur middel van gebaretaal nie) kan 'n spraakterapeut van groot hulp wees. Cawthon (2001:213) meen dat daar drie kommunikasiewyses met studente met gehoorverlies in klasse is, naamlik mondelings alleenlik, gedeeltelik mondelings en gesamentlike kommunikasie. Cawthon (2001:213) omskryf mondelingse kommunikasie as kommunikasie waarin daar slegs van spraaklees gebruik gemaak word. Gedeeltelik mondelings word beskryf as kommunikasie waarin daar van sowel spraaklees as gebaretaal gebruik gemaak word. Dit is totale kommunikasie – naamlik die gebruik van spraak ondersteun deur gebare met die struktuur van die gesproke taal wat gevolg word. Daarteenoor word gesamentlike kommunikasie beskryf as die gebruik van drie kommunikasiewyses, naamlik spraaklees, totale kommunikasie en gebaretaal (vingertaal of vingerspelling).

Verder kan studente met gehoorverlies bloot die taal gereeld oefen saam met 'n eerstetaal-spreker van die taal of iemand wat vir hulle terugvoer kan verskaf om hulle sodoende te help om die gesproke weergawe van die taal te bemeester. Hoe meer gereeld die taal geoefen word, hoe makliker en vinniger sal die taalverwerwingsproses vir die student wees. Soortgelyk sal studente wat hulleself met die kultuur, tradisies, sêgoed en gesegdes van die taal vereenselwig geneig wees om die taal met meer gemak aan te leer. Dit is te wyte daaraan dat hulle hulleself geheel en al in die tweede taal dompel en sodoende die kulturele, historiese en taalkundige agtergrond van die taal verstaan.

6. Praktiese voorbeeld

Ter aanvulling van die teoretiese navorsing wou ons graag kyk of klaskameraanpassings en die strategieë, soos hier bo bespreek is, prakties toegepas kan word met die twee dowe studente wat in ons taalverwerwingsmodule was. Ses Afrikaanse tweedetaalverwerwingslesse vir studente met gehoorverlies is saamgestel en aangebied aan deelnemers wat voldoen het aan die deelnemerskriteria wat vir hierdie studie gestel is.

6.1 Agtergrond

Willis (1996) en Ellis (2003) is van mening dat alle prosedures of fases van taakgebaseerde lesse die volgende gemeen het: pretaak, die taak self en posttaak. Hierdie fases word vir dié navorsing as metodologiese raamwerk in die taalverwerwingsklaskamer gebruik, soos gesien kan word in die voorgestelde lesbeplannings. Volgens Ellis (2003:80) verwys die pretaak, die taak self en die posttaak na die kronologie van die les wat aangebied word. Die pretaak behels die opbou na die taak self en handel oor die aktiwiteite wat opvoeders en taalaanleerders onderneem voor die aanvang van die taak (Ellis 2003:80). Die taak self verwys na die primêre taak wat studente in die klas moet voltooi. Dit word ook gekarakteriseer deur verskeie

instruksies, byvoorbeeld tydsbeperkinge (Ellis 2003:80). Laastens verwys die posttaak na die aktiwiteit wat na afloop van die les gedoen moet word. Ellis (2003:80) noem dat hierdie fase behels dat daar oor die taak opgevolg word en terugvoer verskaf word. Alhoewel die taakgebaseerde benadering slegs die tweede fase, naamlik die taak self, as verpligtend beskou, word hierdie driestap-prosedure in veral taalverwerwingsklasse geïnkorporeer. Ten slotte noem Ellis (2003:80) dat die driestap-metodologie tot taakgebaseerde taalverwerwing voordelig is vir langtermyn sukses onder studente.

6.2 Metodologie

Deelnemende aksienavorsing, ook bekend as deelnemende navorsing, is 'n vorm van navorsing waarby die deelnemers aktief betrokke is om sodoende 'n probleem op te los of 'n leerdoelwit te bereik (Hofstee 2006:127). Deelnemende aksienavorsing verwys volgens Saunders, Lewis en Thornhill (2007:140) na “navorsing in aksie (nie oor aksie nie)” wat dikwels verband hou met die bemagtiging van die deelnemers. Dit is 'n gepaste navorsingsontwerp vir dié studie, want die doel is om te bepaal of die deelnemers (die studente met gehoorverlies) baat by die gebruik van die taakgebaseerde benadering vir die aanleer van Afrikaans en deur die toepassing van verskillende klaskamerstrategieë.

Baum, MacDougall en Smith (2006:888) meen dat deelnemende aksienavorsing op drie maniere van ander navorsingsmetodologieë verskil.

Die eerste is dat dit daarop fokus om aksie oftewel verandering teweeg te bring. Baum e.a. (2006:888) skryf: “[A]ction is achieved through a reflective cycle, whereby participants collect and analyse data, then determine what action to follow.” Nadat die aksie uitgevoer is, word die resultate van die aksie ontleed en verdere navorsing word onderneem. Daar is dus 'n aaneenlopende siklus van data-opname, refleksie en aksie.

Tweedens handel deelnemende aksienavorsing grotendeels oor mag en magsverhoudinge – die verhouding tussen die navorser en die deelnemers is spesifiek belangrik (Baum e.a. 2006:888). Dit poog om die mag tussen hierdie twee partye te deel. Sodoende word die individue meer as net deelnemers aan die studie. Hulle raak aktief betrokke by die navorsing en help om die aksies wat na afloop van die studie geneem word, te bepaal.

Deelnemende aksienavorsing is derdens kontekstspesifiek. In teenstelling met sommige ander metodologieë word die bevindinge van die navorsing nie in afsondering van die omstandighede daarrondom gesien nie (Baum e.a. 2006:888).

Hierdie ondersoek sluit 'n gevallestudie in, wat ook as 'n beperking gesien kan word, omdat dit nie die breër taalgemeenskap se siening oor taalonderrig vir Doves en die klaskamer-aanpassings wat daarvoor gemaak word insluit nie.

Die navorsing wat ons onderneem het, dien slegs as 'n steekproef van dowe studente en studente met gehoorverlies wat Afrikaans as 'n tweede taal aanleer. Thomas (2011:2) meen dat gevallestudies tipies gaan oor 'n entiteit en die beskrywing daarvan. Dit bied ook moontlike verduidelikings en redes aan vir die entiteit.

'n Gevallestudie is hoofsaaklik kwalitatief van aard en laat die navorser toe om 'n beskrywing van 'n klein getal gevalle te gee (Le Cordeur 2004:86) – in ons geval net een student. Sass

(2017:43) is van mening dat gevallestudies dit vir die navorser moontlik maak om op elke respondent of op een respondent te fokus en die resultate van die respondent self te vergelyk.

Die gebruik van gevallestudies is volgens Timmons en Cairns (2012:3) buigbaar, omdat verskillende navorsingsmetodes gebruik kan word om 'n geval te ondersoek. Timmons en Cairns (2012:1) meen dat dit vir die navorser moontlik is om binne 'n gevallestudie 'n verskeidenheid verskynsels te bestudeer, wat kan wissel van eenvoudige na ongewone of komplekse situasies. Dit maak dit moontlik vir die navorser om so spesifiek as moontlik te wees of om te veralgemeen. Navorsers moet daarom versigtig wees vir veralgemening omdat daar situasies kan voorkom wat slegs tot 'n spesifieke konteks hoort (Timmons en Cairns 2012:3).

Volgens Timmons en Cairns (2012:2) kan navorsing wat slegs van kwantitatiewe metodes gebruik maak, nie uitskietergevalle⁹ bestudeer nie, aangesien dit statisties as irrelevant beskou word. In onderrigsituasies is dit veral moeilik, maar nodig, om uitskietergevalle te bestudeer – so ook in ons navorsing studente met gehoorverlies. Die gevallestudiebenadering maak dit moontlik vir die navorser om deur doelgerigte steekproefneming die uitskieter meer grondig te bestudeer, tesame met ander scenario's (Timmons en Cairns 2012).

Op grond van die bogenoemde vind ons deelnemende aksienavorsing met 'n gevallestudie 'n gepaste metodologie vir die ondersoek veral omdat dit konteksspesifiek werk met studente met gehoorverlies aan 'n universiteit om veranderinge te weeg te bring.

6.3 Uiteensetting van die les

'n Uiteensetting van een van die lesse wat aangebied is word voorts hier onder gegee.

Taalaanbieder

'n Senior tutor verbonde aan die departement het as taalaanbieder opgetree. Sy was reeds bekend met dowe studente sowel as Afrikaanse taalverwerwing.

Verdere relevante partye

Die enigste ander party wat deel was van die Afrikaanse les, was die tolk. Deelnemer A het die tolk wat deur die universiteit vir hom aangestel is, saamgebring om kommunikasie te fasiliteer.

Ligging

Die les is in die Lettere en Sosiale Wetenskappe-gebou by die Universiteit Stellenbosch aangebied. Die lokaal is gekies op grond van die beligting en uitleg. Die tutor het in goeie beligting gestaan met geen vensters direk agter haar nie. Verder is die lokaal op die sesde verdieping en aan 'n afgesonderde kant geleë om só onnodige afleidings te verhoed.

Moontlike deelnemers

Die kriteria vir deelname was as volg: Eerstens is hulle gekies omdat hulle op tersiêre vlak studeer en Afrikaans as tweede taal as vak by die Universiteit Stellenbosch volg. Tweedens moes deelnemers doof of hardhorend wees. Daar was drie studente wat aan hierdie kriteria

voldoen het. Twee studente het ingewillig om aan die studie deel te neem, maar slegs een deelnemer het uiteindelik opgedaag. Hierdie student staan bekend as deelnemer A.

Profiel van deelnemer A

Deelnemer A is 'n manlike student aan die universiteit. Hy het reeds voorheen kontak met Afrikaans op akademiese vlak en in sosiale situasies gehad: Deelnemer A het Afrikaans Eerste Addisionele Taal as skoolvak gehad en neem tans Afrikaanse Taalverwerwing 188 as vak. Die deelnemer het geen verdere klasse of naskoolse lesse in Afrikaans ontvang nie. Die deelnemer is Afrikaans, Engels en Suid-Afrikaanse Gebaretaal (SAGT) magtig, met SAGT as sy eerste taal. Die deelnemer is doof gebore en maak gebruik van beide spraaklees en gebaretaal as kommunikasiemediums. Die student kan Engels en Afrikaans praat, alhoewel hy verkies in die klas om eerder van 'n tolk gebruik te maak.

In vraelys 1 het deelnemer A die volgende inligting oor sy taalvaardigheid gebied: Hy meen dat hy Afrikaans gemiddeld kan verstaan en goed kan praat en skryf. Verder dui hy aan dat hy 'n goeie houding teenoor Afrikaans en die aanleer van Afrikaans in formele lesse het. Sy antwoord op die vraag "Hoekom is dit vir u belangrik om Afrikaans aan te leer?" het hy die volgende antwoord (verbatim) gegee: "Ek is in Suid-Afrika gebore en Afrikaans is my taal om te gebruik om te kommunikeer rondom mense".

Etiese klaring

Voor die deelnemers gekontak is, is aansoek om etiese klaring by die Universiteit Stellenbosch gedoen. Sowel die Departementale Etiek-Siftingskomitee (DESK) van die Departement Afrikaans en Nederlands as die Navorsingsetiëkkomitee (NEK) van die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe het goedkeuring vir die studie gegee. Institusionele klaring is van die Universiteit gekry.

6.4 Stapsgewyse uiteensetting van die les

6.4.1 Pretaak: Voor die aanvang van die les

- Die tutor verwelkom die deelnemer sowel as die tolk in die klas en verduidelik waarom die studie handel en wat die doel daarvan is.
- Sy deel daarna vraelys 1 uit, sowel as die inligtingstuk en die toestemmingsvorm.
- Nadat sy die doel van die studie aan deelnemer A verduidelik, vra sy die deelnemer om die inligtingstuk en toestemmingsvorm te lees en te teken. Na afloop daarvan, vul hy vraelys 1 in.
- Deelnemer A meld dat dit makliker vir hom is as die tutor die vrae vir hom lees en hy vrae kan vra indien hy nie verstaan nie. Dit is dus vir hom makliker as hulle saam daardeur gaan.
- Sy willig in en lees die vrae hardop vir die student. Hy spraaklees en by vrae wat hy nie verstaan nie, maak hy gebruik van die tolk.
- Gedurende die invul van die vraelys vra deelnemer A deur die tolk die volgende vrae aan haar:

1. Wat word bedoel met “klasse wat aangepas word vir dowe studente”?
2. Wat behels “inklusiewe klasse”?

6.4.2 Taak: Gedurende die les

- Vir die pretaak bring die tutor ’n koerant (*Die Burger*) saam klas toe.
- Sy het ook ’n A3-gelamineerde uitleg van ’n tipiese koerantvoorblad gemaak en saam met deelnemer A daardeur gegaan. Die doel hier is om deelnemer A gemaklik te maak daarmee om in die tweede taal (sowel as in die taalverwerwingsklas) te kommunikeer.
- Die tutor vra deelnemer A deur tolking die volgende vrae:
 1. Hoekom dink jy is daar advertensies op die voorblad?
 2. Watter tipe berigte verwag jy om op die voorblad te sien?
 3. Dink jy daar is ’n kriteria waaraan ’n artikel moet voldoen om op die voorblad te verskyn (byvoorbeeld dat die gebeure ’n meerderheid van Suid-Afrikaners moet raak, soos inflasie of die nasionale verkiesing)?
 4. Lees jy koerante of maak jy eerder gebruik van sosiale media vir jou nuus?
 5. Hoe verskil die taalgebruik in koerante en artikels van inskrywings op sosiale-mediaplatforms?
- Hierna gee sy ’n pakkie met titels of “koppe” uit die koerant aan deelnemer A. Die volgende titels is gegee:
 1. Helen Zille bedank!
 2. Sneeu verwag vir Kaap
 3. Erfenisdagvieringe in Suid-Afrika
 4. Universiteit Stellenbosch: Beste in die land
 5. Erge verkeer in middestad
 6. Nasionale verkiesing in SA!
 7. Caster tops by kampioenskappe
 8. Staking in middestad
 9. Springbokke wen Engeland in toetswedstryd
 10. Kunstefees in Hartenbos
- Sy gaan saam met deelnemer A daardeur en rangskik die titels volgens belangrikheid. Deelnemer A moet met elke titel staaf waarom ’n sekere titel “belangriker” is en moet ook aandui waar in die koerant die artikel sou verskyn, byvoorbeeld die voorblad, sportafdeling of snuffelgids.
- Hierna kry deelnemer A die geleentheid om ’n kort nuusuitsending in Afrikaans te kyk.
- Die tutor het vooraf vir deelnemer A gevra of hy verkies om die volle nuusuitsending aaneen te kyk of eerder in grepe, sodat die tolk teen ’n stadiger tempo kan tolk en die deelnemer die onderskrifte kan lees sonder om agter te raak. Hierop het deelnemer A geantwoord dat hy eerstens nie in klasse die onderskrifte by films lees nie en tweedens verkies om dit aaneen te kyk en indien nodig ’n tweede keer kyk as hy voel dat hy gedeeltes gemis het.
- Sy vra deelnemer A die volgende vrae deur tolking oor die nuusuitsending:

Algemene vrae:

1. Dink jy dat die Afrikaans wat jy op die nuusuitsending gehoor het meer of minder formeel is as die Afrikaans wat jy in alledaagse gesprekke hoor?
2. Voel jy dat nuusuitsendings so formeel moet wees?
3. Hoe verskil die nuus tussen televisie-uitsendings en sosialemediaplatforms?

Begripsvraag:

1. Die opening van watter tentoonstelling is dit?

6.4.3 Posttaak: Na afloop van die les

- Na die les voltooi is, deel die tutor vraelys 2 aan deelnemer A uit. Sy het dieselfde te werk gegaan as met vraelys 1. Sy het die vrae aan deelnemer A gelees en die tolk het deur middel van gebaretaal haar woorde herlei.
- Deelnemer A het geen verdere vrae oor die vraelys gehad nie.

6.5 Bevindinge na aanleiding van die les

Eerstens was die vraelyste die mees insiggewende komponent, aangesien deelnemer A verskeie belangrike uitinge gemaak het. Die vraelyste dien as 'n bron van inligting oor hoe dowe studente inklusiwiteit, dowestudentonderrig en klaskameraanpassings sien en beleef. Oop vrae was ook 'n goeie manier om die deelnemer se mening te kry oor hoe die klasse aangepak moet word en of hy dink dat klaskameraanpassings noodsaaklik is. Die gebruik van vraelyste het vir ons getoon dat deelnemende aksienavorsing 'n gepaste metodologie was om te gebruik in navorsing oor die onderwys en doofheidstudies: Die deelnemer was aktief betrokke by die ondersoek omdat hy sy mening kon lug en sodoende aksie (verandering) teweeg kan bring.

In vraelys 1 en vraelys 2 is die deelnemer gevra om vrae oor inklusiwiteit in die klasomgewing te beantwoord – dit sluit aan by ons doelwit om navorsing te doen oor of inklusiewe onderrig in taalverwerwingsklasse moontlik is. Die relevante vrae en sy antwoorde (verbatim) word hieronder uiteengesit.

Vraelys 1:

Hoe voel u daaroor dat Afrikaanse Taalverwerwingsklasse aangepas kan word om meer inklusief te wees?

Ja, ek voel dit is regverdig.

Wat is u houding teenoor verbale kommunikasie in die taalklaskamer?

Ek sal instem solank ek van 'n gebaretaaltolk gebruik mag maak.

Vraelys 2:

Voel u dat die klas inklusief was? (Is die nodige aanpassings gemaak om studente met gehoorverlies in ag te neem?) Verduidelik asseblief.

Ja, sy het seker gemaak dat ek goed verstaan, as ek nie verstaan dan verduidelik sy weer tot ek verstaan.

Deelnemer A meen dat inklusiwiteit belangrik is in die klas en dat klaskameraanpassings geïmplementeer moet word indien die les nie inklusief sou wees sonder die aanpassings nie. Die aanpassings moet dus gebruik word om alle taalaanleerders dieselfde geleentheid te bied om die tweede taal suksesvol aan te leer. Een van die aanpassings is byvoorbeeld die gebruik van die tolk sodat interaksie kan plaasvind – soos aanbeveel word in Krashen (1981) se interaksie-hipotese. Die tolk help ook om die deelnemer se akademiese emosies soos angstigheid te verlaag, omdat die deelnemer nie slegs op lippeleses hoef staat te maak nie.

Gedurende die taalles het deelnemer A deurgaans deur middel van gebaretaal met die tutor en die tolk gekommunikeer. Die tutor het heertyd deur die les interaksie aangemoedig. Deelnemer A noem in vraelys 2 dat hy voel sy Afrikaanse woordeskat het verbreed en dat hy meer gemaklik voel om in Afrikaans te kommunikeer.

Een van die doelwitte van die studie was om te sien hoe akademiese emosie 'n rol speel in taalonderrig vir studente met gehoorverlies – sien Pekrun e.a. (2002). Om hierdie rede is daar vrae in vraelys 1 en vraelys 2 ingewerk om die deelnemer se houding teenoor Afrikaans as tweede taal en Afrikaanse taalverwerwingsklasse te toets. Dit sluit aan by die verband tussen houding en motivering soos Krashen (1982:31) in sy affektiewefilter-hipotese beweer. Hierdie vrae word voorts uiteengesit saam met die antwoorde wat die deelnemer geskryf het – ons bied sy antwoorde verbatim aan:

Vraelys 1:

Dui u houding teenoor die aanleer van Afrikaans aan.

Goed

Dui u houding teenoor vandag se Afrikaanse klas aan.

Goed

Voel u dat u houding teenoor die klaskameromgewing u taalaanleer sal beïnvloed, en hoekom?

Ja, my houding sal beïnvloed hoe ek die taal wil leer. As ek 'n slegte houding teenoor die taal het, sal dit my sleg beïnvloed om te leer, meer moeiliker om te verstaan.

Die bogenoemde vrae en antwoorde uit vraelys 1 dui op die houding van die deelnemer.

Ons maak die volgende afleidings oor deelnemer A:

1. Deelnemer A het 'n positiewe houding teenoor Afrikaans en Afrikaanse taalverwerwingsklasse.
2. Deelnemer A meen dat hy die taal met meer gemak sal aanleer indien hy 'n positiewe houding teenoor die lesse het.

3. Deelnemer A meen dat dit moeiliker sal wees om die tweede taal te verstaan indien hy 'n negatiewe houding teenoor die aanleerproses het.

Hierdie afleidings van ons stem ooreen met Krashen (1982:31) se bewerings in sy affektiewe-filter-hipotese dat studente wat gemotiveerd is, wat selfvertroue het en wat lae vlakke van angstigtheid het, meer gemaklik 'n tweede taal sal aanleer.

Vraelys 2:

Is daar spesifieke dele van die taalverwerwingsklas wat u geniet het / nie geniet het nie? Hoekom / hoekom nie?

Ja, ek het geniet, want ek lees self ook koerant om te sien wat alles gebeur en het daarmee iets nuut geleer.

Voel u dat u houding verbeter of verswak het teenoor Afrikaanse Taalverwerwing? Verskaf asseblief redes.

Ja, dit laat my beter kan verstaan hoekom word koerant, byvoorbeeld voorblad belangrik dan na kom ander feite/ stories/ nuus by.

Vraelys 2 het ook vrae bevat wat deelnemer A se houding toets oor die taalverwerwingsklas wat hy bygewoon het. Die volgende afleidings word gemaak:

1. Deelnemer A meen dat sy houding teenoor Afrikaanse taalverwerwing verbeter het na afloop van die les.
2. Deelnemer A meen dat die onderwerp onder bespreking hom geïnteresseer het.

Deelnemer A se antwoorde ondersteun die bevindinge van Ellis (2006) dat die taakgebaseerde lesplanontwerp suksesvol kan bydra tot taalverwerwing. Ellis (2003:80) noem dat die driestap-metodologie tot taakgebaseerde taalverwerwing voordelig is vir langtermynsukses onder studente – 'n aspek wat nog verder ondersoek kan word.

6.6 Gevolgtrekking

Na afloop van die interpretasie van die vraelyste, sowel as die waarnemings wat die tutor gedurende die taalles gemaak het en die waarnemings van die dosent, maak ons die volgende afleiding: Die akademiese emosies van die studente met gehoorverlies word bepaal deur: hulle houding teenoor die tweede taal en die taalverwerwingsproses; die rede waarom hulle die taal wil aanleer; die inhoud en onderwerpe wat behandel word (dit wil sê hoe die dosent te werk gaan om die taalkennis oor te dra); die mate van kommunikasie tussen die dosent, die student en die tolk; en of die klas inklusief is en die nodige aanpassings gemaak is om alle studente te akkommodeer.

Alhoewel die ondersoek verskeie belangrike bevindinge uitgelig het, is daar ook sekere tekortkominge aan die studie. Hierdie tekortkominge word voorts bespreek.

In die gevallestudie het net een deelnemer aan die studie deelgeneem. Dit is omdat die studie spesifiek tot die Universiteit Stellenbosch was, deelnemers doof of hardhorend moes wees en die deelnemers Afrikaans as tweede taal op universiteitsvlak moes neem. As gevolg van die streng kriteria het slegs drie persone daaraan voldoen, waarvan twee aangedui het hulle sal deelneem. Slegs een persoon het uiteindelik opgedaag en ingestem om aan die studie deel te neem.

As gevolg van die gebrek aan deelnemers is dit moeilik om die interaksie tussen dowe en hardhorende studente in tweedetaalverwerwingsklasse te bestudeer. Die interaksie tussen die dowe student, die tolk en die tutor is wel in die gevallestudie bestudeer.

Daar is net een deelnemer in die gevallestudie. As gevolg daarvan word die betroubaarheid van die vraelyste betwyfel. Die deelnemer mag verplig voel om positiewe antwoorde, of antwoorde wat hy dink die navorser wil hoor, te skryf eerder as sy ware gevoelens. Om dit te probeer oorbrug het die navorser voor die aanvang van die les verduidelik dat die deelnemer eerlik moet wees en dit weer aan die einde van die les beklemtoon.

7. Slot

Die navorsingsvraag vir die artikel was of taalverwerwingsklaskamers aangepas kan word om studente met gehoorverlies te akkommodeer. Na aanleiding van ons navorsing en die praktiese toepassing van die strategieë, is ons van mening dat dit moontlik is. Ons het van 'n taakgebaseerde metodologie gebruik gemaak en vind dit 'n goeie metodologiese raamwerk om te gebruik wanneer daar met klasse gewerk word waarin daar taalaanleeders met gehoorverlies is. Die taakgebaseerde benadering bevorder die praktiese gebruik van die taal: verbaal en in geskrewe vorm. Deur die pretaak- en taakkomponente in die taalles in te bring, verkry die taalaanleerder sowel teoretiese kennis as praktiese ondervinding met die taal.

Ten opsigte van akademiese emosie: Soos gesien uit die kleinskaalse praktiese komponent, voel deelnemer A dat hy met meer gemak 'n taal sal aanleer indien hy 'n belangstelling in die taal het en opgewonde is oor die taalverwerwingsproses en -lesse. In die teoretiese afdeling waar akademiese emosie bespreek is, word hierdie punt beaam. Dit is dus die taalaanbieder se taak om die studente aan te spoor en die klas so aan te bied dat alle taalaanleeders deel voel van die klas.

Ten slotte wil ons sekere voorstelle maak vir verdere gevallestudie in die gebied van taalverwerwing vir studente met gehoorverlies. Eerstens sal dit voordelig in 'n opvolgstudie wees om van 'n groter groep deelnemers gebruik te maak. Dit kan behels dat ander universiteite betrek word of dat die gevallestudie gedoen word onder hoërskoolleeders met gehoorverlies. In opvolgstudies kan die kriteria vir insluiting in die studie ook verbreed word na studente met ander gestremdhede. 'n Verdere voorstel is om behoefte-ontledings onder taalaanleeders met gehoorverlies en taalaanbieders te doen oor wat hulle taalverwerwingsbehoefte is en ook hulle voorstelle te kry vir moontlike klaskameraanpassings. Deur behoefte-ontledings te doen, word die taalaanleeders en -aanbieders op 'n groter skaal by die gevallestudie betrek.

Bibliografie

- Adendorff, E. 2012. Kompleksiteit in taakgebaseerde onderrig en leer van Afrikaans as tweede taal binne universiteitskonteks. PhD-proefskrif, Universiteit Stellenbosch.
- Aguinis, H., R.H. Gottfredson en H. Joo. 2013. Best-practice recommendations for defining, identifying, and handling outliers. *Organizational Research Methods*, 16(2): 270–01. <http://www.hermanaguinis.com/ORMoutliers.pdf> (12 Julie 2019 geraadpleeg).
- Alshuaib, W.B., J.M. Al-Kandari en S.M. Hasan. 2015. Classification of hearing loss. In Bahmad (red.) 2015.
- Anoniem. 2019. Instructional strategies for students who are deaf and hard of hearing. TTAC Online. <https://ttaconline.org/instructional-strategies-students-deaf-hard-of-hearing> (10 Augustus 2020 geraadpleeg).
- Bahmad, F. (red.). 2015. Update on hearing loss. *IntechOpen*. <https://www.intechopen.com/books/update-on-hearing-loss/classification-of-hearing-loss> (12 Februarie 2019 geraadpleeg).
- Baum, F., C. MacDougall en D. Smith. 2006. Participatory action research. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60(10):854–57.
- Beacco, J-C., H-J. Krumm, D. Little en P. Thalgott (reds.). 2017. *The linguistic integration of adult migrants*. Den Haag: De Gruyter Mouton.
- Bell, D. 2013. Investigating teaching and learning support for students with hearing impairment at a university in the Western Cape. PhD-proefskrif, Universiteit Stellenbosch.
- Busch, S. 2012. Students who are deaf/hard of hearing with learning challenges: Strategies for classroom instruction. MA-verhandeling, Department of Audiology en Communication Sciences, Washington University School of Medicine.
- Case, B. 2005. Accommodations to improve instruction and assessment of students who are deaf or hard of hearing. Pearson Education. http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/tmrs_rg/Deaf.pdf (1 Mei 2019 geraadpleeg).
- Cawthon, S. 2001. Teaching strategies in inclusive classroom with deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(3):212–25.
- Christensen, L., V. Shyyan, T. Schuster, P. Mahaley en S. Saez. 2012. Accommodations manual: How to select, administer, and evaluate use of accommodations for instruction and assessment of English language learners. Washington, DC: Assessing Special Education Students State Collaborative on Assessment and Student Standards, Council of Chief State School Officers.
- Deaf Children Australia (DCA). 2012. A deaf or hard of hearing student in the classroom. https://a80bbe4b-d936-4939-be41-f3ad6514611a.filesusr.com/ugd/88def0_ca4234ff33084e3394431908dc9801b2.pdf (1 Maart 2019 geraadpleeg).

Deafness Foundation. 2018. Welcome to Deafness Foundation. <https://deafness.org.au> (14 Desember 2018 geraadpleeg).

De Monte, M. 2017. L2 education for foreign adults who are D/deaf: The role of sign language: Some lessons from research. In Beacco, Krumm, Little en Thalgott (reds.) 2017.

Domagała-Zyśk, E. en E.H. Konta. 2016. *English as foreign language for deaf and hard-of-hearing persons*. Cambridge: Cambridge University Press.

Downs, M., C. Owen en A. Vammen. 2000. *Make a difference: Tips for teaching students who are deaf or hard of hearing*. Knoxville: Universiteit van Tennessee.

Easterbrooks, S. en B. Stephenson. 2012. Clues from research: Effective instructional strategies leading to positive outcomes for students who are deaf or hard of hearing. *Odyssey: New Directions in Deaf Education*, 13:44–9.

Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

—. 2006. The methodology of task-based teaching. *Asian EFL Journal*, 9(3):79–101. <https://www.asian-efl-journal.com/main-editions-new/the-methodology-of-task-based-teaching> (23 November 2018 geraadpleeg).

Erbas, E. 2017. Strategies that teachers use to support the inclusion of students who are deaf and hard of hearing. MA-verhandeling, Indiana Universiteit, Bloomington.

Fernández, R. 2002. Hearing impairments in special needs and psychopedagogical intervention. MA-verhandeling, Universiteit van Valladolid, Spanje.

Harmer, J. 1991. *The practice of English language teaching*. Londen: Longman.

Hernandez, M. 2017. Learning of a second language in children with hearing impairment. MA-verhandeling, Universiteit van Valladolid, Spanje.

Hofstee, E. 2006. *Constructing a good dissertation: A practical guide to finishing a Master's, MBA or PhD on schedule*. Sandton: Exactica.

IEEE Standard 100. 2008. *A dictionary of IEEE standards and terms*. 7de uitgawe. New York: The Institute of Electrical and Electronics Engineering.

Kalivoda, K. en J. Higbee. 1997. Teaching students with hearing impairment. *Journal of Developmental Education*, 20(3):10–21.

Ketonen, E. 2007. *The role of motivation and academic emotions in university studies*. Helsinki: Universiteit van Helsinki.

Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.

—. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

- Krashen, S. en T. Terrell. 1983. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. New York: Pergamon Press.
- Kruger, E. en M. Poser. 2007. Taakgerigte aktiwiteite om die kommunikasievaardighede van addisionele-leerders in Afrikaans te bevorder. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 41(1):1–13.
- Le Cordeur, M. 2004. Die bevordering van lees met behulp van mediaonderrigstrategieë vir Afrikaans (graad 7): 'n gevallestudie. DEd-proefskrif, Universiteit Stellenbosch.
- MacIntyre, P.D. 1998. Language anxiety: A review of the research for language teachers. In Young (red.) 1998.
- McColl, H. 2005. Supporting deaf learners in foreign language classes. Scottish Sensory Centre. <http://www.ssc.education.ed.ac.uk/courses/deaf/dnov05c.html> (9 Mei 2019 geraadpleeg).
- McManis, L. 2017. *Inclusive education: What it means, proven strategies and a case study*. Portland: Concordia Universiteit.
- Mills, A., G. Durepos en E. Wiebe (reds.). 2012. *Encyclopedia of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Moss, K. en R. Blaha. 1993. The unique educational and service needs of children with deaf-blindness. Texas School for the Blind and Visually Impaired. <https://www.tsbvi.edu/instruction-items/1314-the-unique-educational-and-services-needs-of-children-with-deaf-blindness-1> (14 Desember geraadpleeg).
- Nasionale Instituut vir Dowes. 2018. Inligting oor doofheid en gehoorverlies. <http://www.nid.org.za/nidWP/wp-content/uploads/2016/03/Doofbewusmaking-boekie-3April18-kleiner.pdf> (14 Julie 2018 geraadpleeg).
- Nunan, D. 2010. *Task-based language teaching*. Londen: Cambridge University Press.
- Pekrun, R., T. Goetz, W. Titz en R. Perry. 2002. Academic emotions in students; self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2):91–105.
- Rudelic, A. 2012. *An analysis of teaching methods for children who are deaf with multiple disabilities*. Washington: Washington University School of Medicine.
- SANDA (South African National Deaf Association). s.j. Deafness. <https://www.sanda.org.za/assets/files/deafness.pdf> (18 Augustus 2020 geraadpleeg).
- Sass, J. 2017. Die gebruik van Afrikaanse musiek met lirieke as pedagogiese hulpmiddel vir die aanleer van woordeskat en uitspraak by taalverwerwingstudente. MA-verhandeling, Universiteit Stellenbosch.
- Saunders, M., P. Lewis en A. Thornhill. 2007. *Research methods for business students*. Edinburg: Prentice Hall.
-

Schütz, R. 1988. Language teaching approaches review. www.sk.com.br/sk-revie.html (14 Desember 2018 geraadpleeg).

Shields, M. en M. Lennox. 2017. Strategies to address educational needs of students who are deaf or hard of hearing. *Journal of Christian Education*, 11(2):4–8.

The National Deaf Children's Society (NDCS). 2004. Deaf friendly teaching. https://abcofworkingwithschools.files.wordpress.com/2010/06/deaf_friendly_teaching_xndcsx.pdf (11 Augustus 2019 geraadpleeg).

Thomas, R. 2011. *Blending qualitative and quantitative research methods in theses and dissertations*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Timmons, E. en E. Cairns. 2012. Case study research in education. In Mills, Durepos en Wiebe (reds.) 2012.

Underwood, R. 2003. Educating deaf and hard of hearing students in the mainstream classroom. MA-verhandeling, Universiteit van Washington.

Universiteit van Newcastle. 2017. Suggested teaching strategies: D/deaf and hard of hearing students. <https://inclusioninhe.files.wordpress.com/2019/07/strategies-to-use-with-ddeaf-students-newcastle.pdf> (23 Maart 2019 geraadpleeg).

Verenigde Koninkryk. 2018. Disability Unit. <https://www.gov.uk/government/publications/inclusive-communication/inclusive-language-words-to-use-and-avoid-when-writing-about-disability> (14 Desember 2018 geraadpleeg).

Wallace, M. 1982. *Teaching vocabulary*. Londen: Heinemann.

Willis, J. 1996. *A framework for task-based learning*. Londen: Longman.

Willis, D. en J. Willis. 2007. *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Young, D.J. (red.). 1998. *Affect in foreign language and second language learning*. Boston, MA: McGraw-Hill.

Eindnotas

¹ Ons gebruik die term *tweede taal* om na enige taal te verwys wat aangeleer en verwerf word nadat die eerste taal aangeleer is. Dit sluit die verwerwing van derde en vierde tale in.

² Die terme *taalaanleer* en *taalverwerwing* word dikwels in die navorsing oor taalverwerwing as sinonieme gebruik omdat effektiewe kommunikasie beide vloeiende en akkurate taalgebruik insluit. Ons gebruik dit ook so in die artikel.

³ In die studie verwys *studente* na individue wat aan tersiêre instellings studeer. Die studie is wel van so 'n aard dat dit op skoolvlak of in private taalverwerwingsentrums ook nuttig sal wees.

⁴ In die studie verwys *dosente* na individue wat aan tersiêre instellings klas gee – meer spesifiek die dosent wat betrokke is by die onderrig van taalverwerwing. Die term *taalverwerwingsdosente* of *taaldosente* word in die artikel gebruik, maar die studie is van so 'n aard dat dit ook op onderwysers op skoolvlak of private taalaanbieders van toepassing is.

⁵ Ons is bewus daarvan dat studente wat slegs 'n gehoorverlies het en wat gehoorapparate gebruik, aan gesproke taal blootgestel word en dus 'n tweede taal makliker sal aanleer as 'n Dowe student wat gebaretaal gebruik en nog nooit aan gesproke taal blootgestel is nie.

⁷ “deaf and hard of hearing”

⁸ Sommige van hierdie vereistes hou koste-implikasies vir instellings in – iets waaroor die dosent nie beheer het nie.

⁹ Uitskieters kan gedefinieer word as datapunte wat aansienlik van ander afwyk (Aguinis, Gottfredson en Joo 2013:270).