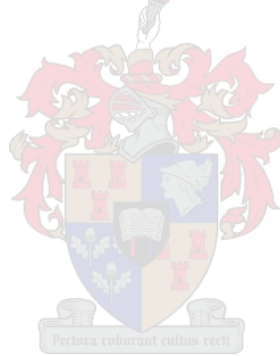


'n Taakgebaseerde benadering tot die aanleer van Afrikaans vir gehoorgestremde studente

Marthie Isabelle Terblanche



Tesis ingelewer ter voldoening aan die vereistes vir die graad Magister in Afrikaans en Nederlands in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe aan die Universiteit Stellenbosch

Studieleier: Dr. E.M. Adendorff

Maart 2020

Verklaring van oorspronklikheid

Deur die inhandiging van hierdie tesis verklaar ek, Marthie Terblanche, dat die werk hierin vervat my eie, oorspronklike, werk is en dat ek alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik aangedui). Ek verklaar dat die publikasie en reproduksie van die tesis deur die Universiteit Stellenbosch geen derdepartyregte sal skend nie en dat ek nie vantevore die werk, gedeeltelik, of in geheel, ter verkryging van 'n kwalifikasie aangebied het nie.

Marthie Terblanche

Datum: Maart 2020

Kopiereg © 2020 Universiteit Stellenbosch

Alle regte voorbehou

Opsomming

As gevolg van veranderinge in veral die Basiese Onderwysbeleid wat inklusiewe onderrig voorstaan, asook universiteite se beleid om toegang tot hoër onderwys vir alle studente beskikbaar te stel, word taaldosente en tutors al hoe meer gekonfronteer met studente (soos fisiekgestremde studente, visueelgestremde studente, gehoorgestremde studente, studente met ernstige disleksie en ander leesprobleme) wat spesifieke uitdagings ten opsigte van onderrig stel. In hierdie studie word die relevansie van die taakgebaseerde benadering vir die onderrig van Afrikaans as tweede taal vir dowe studente bestudeer.

Die ontwerp van taakgebaseerde aktiwiteite vir studente met gehoorgestremdhede hou verskeie uitdagings vir die taalkundige en taalopvoeder in. Een uitdaging is dat daar nie akademiese navorsing oor gehoorgestremdhede en taalverwerwing spesifiek vir Afrikaanse taalverwerwing is nie. 'n Ander uitdaging is die groot verskeidenheid fisiese en psigologiese faktore wat deur die dosent in ag geneem moet word. Hierdie gebrek aan teoreties gebaseerde inligting saam met die sensitiewe aard van die studie vereis 'n deurtastende ondersoek na die relevansie van inklusiewe onderrig vir gehoorgestremde studente. Die doel hiervan is om taakgebaseerde aktiwiteite, wat beide die gehoorgestremde studente en die ander studente kan akkommodeer, vir studente in die Afrikaanse taalverwerwingsklasse by tersiêre instellings te inkorporeer. Die navorsingsvraag wat in dié studie gevra word, is: Hoe kan taakgebaseerde aktiwiteite aangepas word vir, en rondom, gehoorgestremde studente?

Die studie behels om 'n breë oorsig oor taalverwerwing aan gehoorgestremde studente te bied. Behalwe die hoofstukke wat 'n teoretiese oorsig bied oor die taalverwerwingsveld en die taakgebaseerde benadering, sowel as bestaande teorieë en navorsing oor taalonderrig vir gestremde studente, fokus die studie hoofsaaklik op die praktiese ontwerp van taakgebaseerde aktiwiteite wat deur Afrikaanstweedetaaldosente in die klaskamer gebruik kan word om gehoorgestremde studente te onderrig. Verder het ek 'n empiriese ondersoek gedoen deur met dowe studente wat Afrikaans as 'n tweede taal by die Universiteit Stellenbosch aanleer, te werk. Die praktiese afdeling poog om data in te samel oor verskeie klaskamerstrategieë en hulle relevansie tot gehoorgestremdestudente-onderrig. Laastens word die relevansie van 'n aangepaste benadering tot gestremdestudente-onderrig uitgewys en potensiële aanpassings wat gemaak kan word met betrekking tot die kurrikulum en klasomgewing, word bespreek.

Summary

Due to changes in basic education regulations, inclusive teaching and learning has 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 with disabilities (including physical disabilities, visual and hearing disabilities as well as severe dyslexia and other learning deficits). This study examines the relevance of the task-based approach to Afrikaans second language teaching for deaf students.

The design of task-based activities for hearing impaired students can prove challenging for language teachers and linguists. One such challenge is the lack of academic research on the matter in the language acquisition field. There is also a lack of research on Afrikaans language acquisition and deafness. A further challenge for language teachers is the wide variety of physical and psychological factors they have to take into account when teaching deaf students. 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 deaf students. 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 research question is as follows: How can task-based activities be adapted around the needs of deaf language learners in mainstream educational settings?

The study aims at providing a well-rounded and thorough overview of language acquisition for deaf language learners. In addition to the chapters that focus specifically on theoretical research on language acquisition and the task-based approach, I also discuss language learning theories and deaf language learning. The study focuses primarily on the practical design of task-based activities that can be used by language teachers in Afrikaans second language classes where there are both hearing and deaf students. I furthermore did an empirical study when I worked with the deaf students learning Afrikaans as a second language at the University of Stellenbosch. The aim of the practical research was to try to collect data on classroom strategies and their relevance to the teaching of deaf students. Lastly, I discuss the relevance of an adaptive approach to language acquisition as well as possible curriculum and classroom changes.

Bedankings

Die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns: Die beurs het dit finansieel vir my moontlik gemaak om my studie te voltooi.

My studieleier, dr. Elbie Adendorff, vir haar ondersteuning, motivering en hulp met die tesis.

Die Departement Afrikaans en Nederlands wat hulle steun en hulpbronne aan my gebied het.

Arend, vir sy liefde en ondersteuning.

My liefste ma, Jonita, vir al haar bemoediging en omgee.

My pa, familie en vriende wat gedurig 'n oor moes leen.

Baie dankie aan die interne eksaminator, dr. Arné Binneman, en die eksterne eksaminator, mnr. Dewald Koen, vir die deeglike beoordeling van die tesis.

Opgedra aan ons vegter, Ann Bruyns, wat altyd gesê het: “The only disability in life is a bad attitude”.

19/09/1971 – 07/04/19

Inhoudsopgawe

Verklaring van oorspronklikheid.....	2
Opsomming.....	3
Summary	4
Bedankings.....	5
Lys van figure.....	13
Lys van tabelle	13
Hoofstuk 1: Inleidende kommentaar	14
1.1 Agtergrond en voorafstudie	14
1.2 Teoretiese raamwerk	16
1.2.1 Taakgebaseerde benadering.....	16
1.2.2 Tweedetaalverwerwingsteorie	17
1.2.3 Akademiese emosie.....	18
1.2.4 Klaskamerstrategieë.....	19
1.3 Navorsingprobleem	19
1.4 Navorsingsvraag.....	19
1.5 Doel van die studie	20
1.6 Metodologie.....	20
1.7 Slot	22
Hoofstuk 2: Literatuurstudie.....	23
2.1 Inleidende kommentaar	23
2.2 Taalverwerwing as linguistiese veld	23
2.3 Eerstetaalverwerwing en Tweedetaalverwerwing.....	24
2.3.1 Ouderdom	26

2.3.2 Blootstelling	28
2.3.3 Benaderings tot eerstetaalverwerwing.....	29
2.3.4 Metodologie in die klaskamer.....	30
2.3.5 Sielkundige faktore	31
2.4 Taalverwerwingsfases	32
2.4.1 Fases in eerstetaalverwerwing	32
2.4.2 Fases in tweedetaalverwerwing.....	35
2.5 Die doel van tweedetaalverwerwing	38
2.5.1 Linguistiese bevoegdheid.....	38
2.5.2 Kommunikatiewe bevoegdheid	38
2.5.3 Interaksionele bevoegdheid	39
2.5.4 Transaksionele bevoegdheid	39
2.5.5 Simboliese bevoegdheid.....	40
2.5.6 Translinguale bevoegdheid.....	40
2.6 Tweedetaalverwerwingsmetodes en benaderings.....	40
2.6.1 Grammatikavertaalbenadering.....	42
2.6.2 Direkte metode	43
2.6.3 Oudiolinguale benadering	43
2.6.4 Kommunikatiewe taalonderrigmetode	43
2.6.5 Stil metode.....	45
2.6.6 Suggestopedie.....	46
2.6.7 Totale fisiese respons metode	47

2.7 Probleme tussen teorie en praktyk	47
2.8 Eklektiese benadering tot tweedetaalverwerwing	48
2.9 Die taakgebaseerde benadering.....	49
2.10 Die taakgebaseerde metodologie.....	52
2.10.1 Pretaak	53
2.10.2 Taak.....	54
2.10.3 Posttaak	56
2.11 Taaktipes	57
2.11.1 Teikentake en pedagogiese take.....	57
2.11.2 Dinamiese en statiese take	59
2.11.3 Eenrigtingtake en tweerigtingtake.....	60
2.11.4 Inligtingsgapings-, inligtingsverplasing- en meningsgapingstake	60
2.12 Karaktereenskappe van take in klaskamers	60
2.13 Die rol van taalopvoeders in taakgebaseerde klasse.....	62
2.13.1 Die taalopvoeder as mediator	63
2.13.2 Die taalopvoeder as taakgebaseerde implementeerder.....	63
2.13.3 Die taalopvoeder as navorser	64
2.14 'n Bespreking van die kritiek teenoor en voordele van die taakgebaseerde benadering	64
2.15 Gevolgtrekking.....	67
Hoofstuk 3: Taalverwerwing vir dowe studente	68
3.1 Inleidende kommentaar	68
3.2 Sielkundige faktore en taalverwerwing	68

3.2.1 Behaviourisme.....	68
3.2.2 Akademiese emosie.....	71
3.2.3 Affektiewe filter.....	73
3.3 Taalverwerwing vir gehoorgestremde studente	81
3.3.1 Doofheid.....	82
3.3.2 Doofheid en tweedetaalverwerwing.....	87
3.3.3 Uitdagings vir dowe taalaanleerders	88
3.4 Gevolgtrekking.....	93
Hoofstuk 4: Strategieë vir dowe taalopvoeders en -aanleerders	94
4.1 Inleidende kommentaar	94
4.2 Strategieë vir taalopvoeders.....	97
4.2.1 Die rol van die taalopvoeder.....	98
4.2.2 Voor die aanvang van die les	99
4.2.3 Gedurende die les	103
4.2.4 Na afloop van die les	107
4.2.5 Riglyne vir assesserings.....	107
4.3 Strategieë vir taalaanleerders.....	108
4.3.1 Deurlopende kommunikasie.....	108
4.3.2 Eksterne ondersteuning.....	109
4.3.3 Voorsorg.....	109
4.3.4 Repetisie	109
4.4 Slot	110
Hoofstuk 5: Taakgerigte aktiwiteite vir dowe taalaanleerders	112

5.1 Inleidende kommentaar	112
5.2 Taakgerigte les 1	112
5.3 Taakgerigte les 2	114
5.4 Taakgerigte les 3	118
5.5 Taakgerigte les 4	119
5.6 Taakgerigte les 5	123
5.7 Taakgerigte les 6	129
5.8 Gevolgtrekking	131
Hoofstuk 6: Metodologie.....	132
6.1 Inleidende kommentaar	132
6.2 Deelnemende aksienavorsing	132
6.2.1 Die verskil tussen DAN en ander navorsingsmetodologieë.....	133
6.2.2 Kenmerke van DAN	134
6.2.3 DAN en onderwys.....	134
6.2.4 Datainsamelingstegnieke.....	135
6.3 Stappe in deelnemende aksienavorsing	136
6.4 Uiteensetting en bespreking van praktiese les.....	137
6.5 Stapgewyse uiteensetting en bespreking van die les	139
6.6 Bevindinge van die les.....	141
6.6.1 Die belangrikheid van vraelyste in DAN.....	141
6.6.2 Die belangrikheid van klassifikasie.....	142
6.6.3 Inklusiwiteit.....	142
6.6.4 Die belangrikheid van kommunikasie	143

6.6.5 Akademiese emosie en taalverwerwing	143
6.7 Tekortkominge van die studie	145
6.8 Gevolgtrekking	145
Hoofstuk 7: Gevolgtrekking van die studie.....	146
Bronnelys.....	148
Addendum 1: Bewys van goedkeuring deur die Navorsingsetiekkomitee (NEK).....	160
Addendum 2: Vraelys 1.....	161
Addendum 3: Vraelys 2.....	167

Lys van figure

Figuur 1: Die verhouding tussen benadering, metode en tegniek.....	42
Figuur 2: Pedagogiese taakordening.....	59

Lys van tabelle

Tabel 1: Fases in eerstetaalverwerwing.....	34
Tabel 2: Fases in tweedetaalverwerwing.....	38
Tabel 3: Klaskamertegnieke vir die stil metode.....	46
Tabel 4: Die taakgebaseerde lesraamwerk.....	53
Tabel 5: Aktiverende klassifikasie.....	72
Tabel 6: Verskille tussen intrinsieke en eksentrieke motivering.....	75
Tabel 7: Oorsake van geleidingsdoofheid en sensories-neurale doofheid.....	85
Tabel 8: Oorwegings voor die implementering van klaskameraanpassings en klaskamerakkommodasie.....	97

Hoofstuk 1: Inleidende kommentaar

1.1 Agtergrond en voorafstudie

As gevolg van veranderinge in veral die Basiese Onderwysbeleid wat inklusiewe onderrig¹ voorstaan, asook universiteite se beleid om toegang tot hoër onderwys vir alle studente² beskikbaar te stel, word dosente en tutors al hoe meer gekonfronteer met studente (soos fisiekgestremde studente, visueelgestremde studente, gehoorgestremde studente, studente met ernstige disleksie en ander leesprobleme) wat spesifieke uitdagings ten opsigte van onderrig stel. In 2017 het die Departement Afrikaans en Nederlands aan die Universiteit Stellenbosch die eerste twee dowe studente binne die module Afrikaanse Taalverwerwing 188 gehad. Uit my betrokkenheid in 2017 as tutor vir hulle en as toesighouer tydens hulle toetsgeleentheid, het ek ten nouste met die studente gewerk. Dit het my belangstelling geprikkel oor hoe om spesifiek vir hierdie studente klas te gee en hoe ek aanpassings aan die lesmateriaal kan maak sodat die werk vir die studente toeganklik is.

Taalverwerwing is een van die oudste taalkundige dissiplines, en tog is daar gedurige vernuwings wat binne die veld plaasvind. Daar is oor die afgelope dekade onder meer aandag gegee aan gestremde studente wat 'n buigsame benadering tot hulle onderrig verg. Vanuit 'n taalonderrigperspektief is dit belangrik aangesien 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 gestremde studente nie. Dit behels dat hierdie benaderings aangepas moet word 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 taalaanleer³ vir gestremde studente gedoen nie. Voorts is daar min inligting beskikbaar oor gepaste metodologieë wat gevolg kan word of oor gepaste benaderings wat die taalaanleerproses vir die besondere studente kan vergemaklik. Laastens

¹ 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.

² In die studie verwys studente na individue wat by tersiêre instellings studeer. Die studie is wel van so 'n aard dat dit op skoolvlak of in private taalverwerwingsentrums ook nuttig sal wees.

³ Die terme *taalaanleer* en *taalverwerwing* word dikwels in die navorsing oor taalverwerwing as sinonieme gebruik omdat effektiewe kommunikasie beide vloeiende en akkurate taalgebruik insluit. Taalaanleer lei gewoonlik tot akkurate taalgebruik terwyl taalverwerwing tot vloeiende taalgebruik lei.

is daar geen studie wat gerig is op Afrikaanse tweedetaalverwerwing⁴ spesifiek vir gehoorgestremde studente nie. Deur die taakgebaseerde benadering as vertrekpunt vir só 'n studie te gebruik, kan die belangrikheid van 'n kriterium of kriteria vir taalverwerwing vir gehoorgestremde studente uitgewys word en bepaalde aktiwiteite, teoretiese navorsing en klaskameraanpassings kan ontwerp word om as hulpmiddel vir verdere navorsing in die veld te dien, sowel as om aan opvoeders hulp te bied wat Afrikaans vir studente met gehoorgestremdhede aanbied.

Daar bestaan verskeie terme om na gehoorgestremde of dowe individue te verwys. Volgens die Verenigde Koninkryk se departement *Office for disability issues* (2014) moet taal altyd inklusief van aard wees. Dit verwys daarna dat die regte terme gebruik word wanneer daar van, en met gestremde individue gewerk word. In die voorgestelde studies sal die oorkoepelende term *gehoorgestremde studente* gebruik word om te verwys na studente wat ernstige gehoorverlies het of heeltemal doof is. Volgens die webwerwe van die Nasionale Instituut vir Doves (2008) en die Deafness Foundation van Australië (2018) word die verskillende soorte doofheid bevestig deur die verskeidenheid van terminologieë wat gebruik word om na hierdie individue te verwys, onder meer gehoorgestremdheid, oudiologiese gestremdheid, doofheid, doofgewordende, aangebore doofheid, swakhorendheid, kongenitale doofheid, verworwe doofheid, genetiese doofheid, hardhorendheid, prelinguale doofheid, postlinguale doofheid, kulturele doofheid, ouderdomsdoofheid. Verder bied die Nasionale Instituut vir Doves (2008) 'n verduideliking van elkeen van die drie hooftypes doofheid, naamlik (i) 'n dowe persoon, (ii) 'n hardhorende persoon en (iii) 'n doofgeworde persoon. In die studie word die hooftypes verder ondersoek en die verskillende tipes doofheid word bespreek.

Die studie behels 'n verskeidenheid afdelings: elk het ten doel om 'n breë oorsig oor taalverwerwing aan gehoorgestremde studente te bied. Benewens die hoofstukke wat 'n teoretiese oorsig bied oor die taalverwerwingsveld en die taakgebaseerde benadering, sowel as bestaande teorieë en navorsing oor taalonderrig vir gestremde studente, fokus die studie hoofsaaklik op die praktiese ontwerp van taakgebaseerde aktiwiteite wat deur dosente in die klaskamer gebruik kan word om gehoorgestremde studente in Afrikaans te onderrig. Laastens word die relevansie van 'n aangepaste benadering tot gestremdestudente-onderrig uitgewys

⁴ Volgens Gass en Selinker (2001:198) is die term *tweedetaalverwerwing* 'n oorkoepelende term wat verwys na die aanleer en verwerwing van ander tale naas die eerste taal.

en potensiële aanpassings wat gemaak kan word met betrekking tot die kurrikulum en klasomgewing word bespreek.

1.2 Teoretiese raamwerk

1.2.1 Taakgebaseerde benadering

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 deur navorsing van internasionale navorsers soos Ellis (2003); Nunan (2010); Willis en Willis (2007); en plaaslike navorsers soos Kruger en Poser (2007); Adendorff (2012b) en Sass (2017).

Ellis (2006) is van mening dat die taakgebaseerde benadering uniek is omrede dit fokus op die leerproses eerder as die uitkomst. Dit wil sê dat die benadering fokus op dít wat leerders moet doen om suksesvol te leer eerder as om suiwer linguistiese kennis te bemeester (Ellis, 2006:19). Verder noem Ellis (2006:19-20) dat twee afdelings van die taakgebaseerde benadering belangrik is, naamlik lesplanontwerp (“lesson design”) en deelnemende struktuur (“participatory structure”). Daar word dus gefokus op maniere waarop aktiwiteite in die sillabus in klaskamertake omskep kan word; sowel as uiteengesette prosedures met betrekking tot die deelname van die leerders en die opvoeder in die klaskamer. In die studie fokus ek op die lesplanontwerp en die deelnemende struktuur; beide in die literatuuroorsig sowel as die hoofstuk wat toegewy word aan die ontwerp van taakgerigte aktiwiteite vir studente met gehoorgestremdhede. Die deelnemende struktuur kan van groot nut wees in 'n klaskamer waar studente met gehoorgestremdhede teenwoordig is. Dit bevorder inklusiwiteit en kan studente motiveer om hulle insette te lewer.

Willis (1996) en Ellis (2003) is van mening dat alle prosedures of fases van take die volgende ingemeen 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, soos byvoorbeeld tydbeperinge (Ellis, 2003:80). Laastens verwys die posttaak na die afloop

van die les. 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 veral in taalverwerwingsklasse geïnkorporeer. Ten slotte noem Ellis (2003:80) dat die driestap-prosedure tot taakgebaseerde taalverwerwing voordelig is vir langtermyn sukses onder studente..

1.2.2 Tweedetaalverwerwingsteorie

Die studieveld van tweedetaalverwerwing behels die bestudering van wyses waarop nuwe tale verwerf en aangeleer word.

Die studie fokus veral op die klasomgewing en die houding⁵ van die taalonderwyser of die taaldosent. Hiervoor word Stephen Krashen (1981, 1982, 1987 en Schutz, 1988) se hipotese oor die affektiewe filter geraadpleeg. Krashen (1982:10) stel vyf hipotese aan die hand van sy tweedetaalverwerwingsteorie voor: die verwerwing-leerhipotese, die natuurlikevolgorde-hipotese, die monitor-hipotese, die toevoer-hipotese, asook die affektiewefilter-hipotese, waarvan die affektiewefilter-hipotese veral van belang is vir die doel van hierdie studie omdat die hipotese demonstreer hoe affektiewe faktore met tweedetaalverwerwing verband hou. Dié hipotese verklaar volgens Krashen (1982:31) dat die aanleer van 'n taal deur affektiewe faktore wat motivering, selfvertroue en angs insluit, beïnvloed word. Krashen (1982:31) argumenteer in sy affektiewefilter-hipotese dat 'n leerder optimaal leer in 'n omgewing van lae angs, selfvertroue en hoë motivering. Die affektiewe filter van die gehoorgestremde studente moet dus verlaag word.

Krashen (1987) en MacIntyre (1998:23) is van mening dat studente wat hoogs gemotiveerd, 'n groot mate van selfvertroue en lae vlakke van angstigtheid het, met meer gemak 'n tweede taal sal aanleer. Die teenoorgestelde geld ook, volgens Schutz (1988): Studente met 'n gebrek aan selfvertroue en motivering en baie angstig is, sal swakker vaar en meer sukkel om die tweede taal te bemagtig. Krashen (1987) se hipotese oor die affektiewe filter is van die uiterste belang vir die voorgenome studie aangesien studente met gehoor- of gesiggestremdhede 'n motiverende en bemagtigende klasomgewing verg aangesien hulle reeds met 'n agterstand die taalaanleerruimte betree. Verder is taalaanleer moeilik en tydrowend en kan studente die proses as vernederend of vreesaanjaend beskou indien hulle

⁵ Volgens Sass (2017:8) sluit affektiewe faktore ook houdings in.

sukkel met uitspraak of spelling. Die taak as taalonderwyser is dus om die studente te help sonder om hul selfvertroue te vernietig. Gedurende die praktiese ontwerpafdeling, waarbinne taakgebaseerde aktiwiteite uiteengesit word, word daar deurgaans melding gemaak van die taalonderwyser se houding teenoor die klas en die studente, om te verseker dat die taalonderwyser motivering en selfvertroue by die spesifieke studente kweek. Deur aktiwiteite te ontwerp wat gehoorgestremde studente motiveer om interaktief in die klaskamer op te tree, kan hulle selfvertroue verbeter word en kan hulle die taal met meer gemak aanleer.

Vir hierdie studie is dit dus belangrik hoe motivering met akademiese emosies skakel.

1.2.3 Akademiese emosie

In 'n aanlyn artikel genaamd *The unique educational and services needs of children with deaf-blindness* skryf Moss en Blaha (1993) dat studente wat blind, doof of albei is, lewenslange opvoedkundige ondersteuning benodig juis omdat die akademiese wêreld, en veral taalaanleer, grotendeels op sig en gehoor gebaseer is. In 'n studie onderneem in die VSA is verskeie opvoedkundige probleme aan taalonderwysers uitgewys oor studente met die besondere gestremdhede (Moss en Blaha, 1993). Onder andere sluit dit in die gebrek aan standaardisering in toetse en die gebrek aan selfvertroue onder gehoorgestremde studente. Moss en Blaha (1993) noem dat daar 'n tekort is aan onderwysers en dosente wat spesialiseer in die onderrig van gestremde studente – daar is nog minder wat slegs op gehoorgestremdhede fokus. Daarom stel Moss en Blaha (1993) voor dat alle onderwysers hulleself moet bekwaam deur onder andere navorsing in die veld te doen. Die studie wat ek onderneem, sluit aan by Moss en Blaha (1993) en fokus daarop om 'n taakgebaseerde benadering te gebruik vir die onderrig van gehoorgestremde studente op tersiêre vlak.

Pekrun, Goetz en Titz (2002:91-106) bespreek ook die emosionele toestand van die leerder. Pekrun et al. (2002:92) gebruik die term *akademiese emosies* om te verwys na die verskeidenheid emosies wat leerders in 'n akademiese opset kan ervaar. Hierdie emosies word in vier kategorieë ingedeel, naamlik positief-aktiverend (soos gelukkigheid en trots), positief-deaktiverend (byvoorbeeld tevredenheid), negatief-aktiverend (byvoorbeeld angstigheid) en negatief-deaktiverend (byvoorbeeld moedeloosheid) (Pekrun et al., 2002:92). Hier verwys aktivering na die vermoë van 'n klasaktiwiteit om 'n spesifieke positiewe of negatiewe emosie by die student te ontlok. In die voorgenome studie word Pekrun et al. (2002) se akademiese emosies in ag geneem tydens die samestellingsproses van

taakgebaseerde aktiwiteite vir gestremde studente. In die hoofstuk genaamd *Taakgebaseerde aktiwiteite vir gehoorgestremde studente* word aktiwiteite só ontwerp word dat dit positief-aktiverende en positief-deaktiverende emosies onder studente ontlok.

1.2.4 Klaskamerstrategieë

In die meeste naskoolse instellings word daar voorsiening gemaak vir studente met fisieke en geestesgestremdhede. Die fokus is hoofsaaklik op die aanpassings wat om die studente gemaak word – tog is aanpassings in die kurrikulum skaars en min dosente het opleiding in gestremdeleeronderrig. Studente met gehoorgestremdhede benodig verskeie klaskamer- en kurrikulumaanpassings, onder andere om teen 'n rustiger tempo te werk, van tolke gebruik te maak; en om alternatiewe assessering te ontwerp vir taaltoetse wat rondom gehoor gesentreer is. In die studie word klaskamerstrategieë ontwerp vir beide die dosent 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.

Dit is teen bogenoemde agtergrond wat die navorsingsprobleem, doelwitte en metodologie van hierdie tesis gevorm en ontwikkel is.

1.3 Navorsingprobleem

Die ontwerp van taakgebaseerde aktiwiteite vir studente met gehoorgestremdhede hou verskeie uitdagings vir die taalkundige en opvoeder in. Een uitdaging is dat daar nie akademiese navorsing oor gehoorgestremdhede in die taalverwerwingsveld is nie – ook nie in die Afrikaanse taalverwerwingsveld nie. 'n Ander uitdaging is die groot verskeidenheid fisiese en psigologiese faktore wat deur die dosent in ag geneem moet word. Hierdie gebrek aan teoreties gebaseerde inligting gepaardgaande met die sensitiewe aard van die studie vereis 'n deurtastende ondersoek na die relevansie van inklusiewe onderrig vir gehoorgestremde studente ten einde taakgebaseerde aktiwiteite vir studente in die Afrikaanse taalverwerwingsklasse by tersiêre instellings te inkorporeer wat die gehoorgestremde studente en die ander studente kan akkommodeer.

1.4 Navorsingsvraag

Deur die studie poog ek om die volgende navorsingsvraag te beantwoord: Hoe kan taakgebaseerde aktiwiteite aangepas word vir, en rondom, gehoorgestremde studente?

Die hipotese vir my studie is dus: Die gebruik van taakgebaseerde aktiwiteite behoort dowe studente met die verwerwing van Afrikaans as tweede taal te help.

1.5 Doel van die studie

Die oorkoepelende doel van die studie is die ontwerp en praktiese uiteensetting van ses taakgerigte aktiwiteite om gehoorgestremde studente binne Afrikaanse taalverwerwingskursusse te akkommodeer sowel as om inklusief van aard op te tree. Voorts is die doel watter klaskamerstrategieë gebruik kan word om dié studente te help om Afrikaans as tweede taal aan te leer; asook hoe hierdie strategieë prakties toegepas kan word.

Die studie poog om 'n breë teoretiese grondslag te lê met 'n kernfokus op die taakgebaseerde benadering en die reeds bestaande teorieë oor onderrig vir gestremde studente. Die doel van die studie is om die tekortkominge in die teoretiese taalverwerwingsveld uit te wys met betrekking tot gehoorgestremdestudente-onderrig en die aanleer van Afrikaans as tweede taal. Laastens sal die studie deur middel van klaskamerstrategieë en taakgebaseerde aktiwiteite die probleem probeer oorbrug. Verder het ek 'n empiriese ondersoek onderneem deur prakties te werk met dowe studente by die Universiteit Stellenbosch. Die empiriese studie is gerig op dowe studente wat Afrikaans as 'n tweede taal aanleer. Die praktiese afdeling poog om data te versamel oor verskeie klaskamerstrategieë en hul relevansie tot gehoorgestremde student-onderrig. Verder het ek deur middel van vraelyste die belangrikheid van akademiese emosie en die studente se houding teenoor die kursus, bestudeer. Een van die taakgebaseerde lesse is as deel van die praktiese ondersoek aangebied.

1.6 Metodologie

Die tesis behels 'n kombinasie van metodologieë, naamlik kwantitatiewe en kwalitatiewe metodes.

'n Literatuurstudie⁶ oor die taakgebaseerde benadering en benaderings wat vir tweedetaalonderrig en onderrig vir gestremde studente gebruik word; asook 'n literatuuroorsig oor akademiese emosies word eerstens verskaf ten einde 'n kwantitatiewe agtergrond vir die studie te verskaf. Soos voorheen genoem onder die afdeling *Akademiese emosie* is die houding van die student van uiterse belang. In die vraelyste (sien my bespreking

⁶ Die aanbevelings vir die taalopvoeder en -aanleerders wat ek in die tesis maak, steun grotendeels op die bevindinge vanuit die literatuurstudie.

hieronder) ondersoek ek die houdings van die betrokke studente, sowel as hul motivering om 'n taalverwerwingskursus te volg.

Deelnemende Aksienavorsing (DAN),⁷ 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 (“learning objective”) te bereik (Hofstee, 2006:127). DAN verwys na “navorsing in aksie (nie oor aksie nie)” wat dikwels verband hou met die bemagtiging van die deelnemers (Saunders, Lewis en Thornhill, 2007:140).

Die doel van my navorsing is om deur middel van die gebruik van vraelyste te bepaal wat die behoeftes van die gehoorgestremde studente is wat Afrikaans as tweede taal aanleer en om deur middel van ses taakgebaseerde lesse te bepaal of die gehoorgestremde studente by die leerdoelwitte uitgekom het. DAN en die gebruik van vraelyste is gepaste navorsingsontwerpe om te gebruik, want ek wil teen die einde van my studie aanbevelings maak oor die gebruik van die taakgebaseerde benadering om Afrikaans as tweede taal aan te leer.

Die gebruik van die vraelyste val onder kwantitatiewe navorsing maar aangesien daar oopvrae is, waar studente hulle eie menings kan lig, kan dit onder kwalitatiewe navorsing geplaas word. Muijs (2004:44-45) is van mening dat vraelyste se voordele die volgende is: Dit is hoogs aanpasbaar; baie navorsingsvrae kan in een vraelys behandel word; en dit is makliker om bevindinge tot die regte wêreld te veralgemeen aangesien dit daarin plaasvind. Ek gaan die vraelyste gebruik om 'n behoefte-analise met die gehoorgestremde studente te doen.

Na aanleiding van dié definisie is dit duidelik dat DAN 'n gepaste navorsingsontwerp vir my studie is, want die doel van die studie is om te bepaal of die deelnemers (die gehoorgestremde studente) baat by die gebruik van die taakgebaseerde benadering vir die aanleer van Afrikaans en deur die toepassing van verskillende klaskamerstrategieë. Reason (1998:3) beskou DAN as “akkurater” en meer eties, want dit is direk op ervaring gebaseer. Dit is navorsing *met* mense en nie *oor* mense nie. In die vraelyste wat die studente na die afloop van die klasse gaan invul, sal hulle mening gevra word oor wat in die lesse gewerk het en wat het nie gewerk nie. Sodoende sal sekerheid verkry word oor die relevansie van 'n aangepaste benadering tot taalonderrig vir gehoorgestremde studente sowel as die belangrikheid van klaskamerstrategieë wanneer daar met studente gewerk word wat doof is.

⁷ Die afkorting “DAN” sal ter wille van stilistiese afwisseling gebruik word om na “deelnemende aksienavorsing” te verwys.

Omdat ek gebruik maak van 'n kombinasie van metodologieë, verseker ek dat ek my navorsing trianguleer. Triangulasie beteken dat ek seker gemaak het dat my data geldig en betroubaar is. Voorbeelde van geldige bronne sluit in die Universiteit se biblioteekstelsel; dat dit vanuit 'n gerekende en gesaghebbende portuurbeoordeelde publikasie gehaal is of vanaf 'n webblad waar deskundiges in die veld die tekste skryf.

In my slothoofstuk kom ek tot 'n gevolgtrekking na afleiding van die teoretiese bevindinge en taakgerigte aktiwiteite wat ek in die studie bespreek het.

1.7 Slot

Met hierdie navorsing poog ek om 'n bydrae te lewer tot 'n oplossing van die uitdagings en probleme wat gehoorgestremde studente met die onderrig en die aanleer en verwerking van Afrikaans as tweede taal ondervind. Ek wil spesifiek kyk na die gebruik van taakgebaseerde lesse in Afrikaanstweedetaalverwerking en klaskamerstrategieë om die akademiese emosies van die gehoorgestremde studente te verlaag.

Hoofstuk 2: Literatuurstudie

2.1 Inleidende kommentaar

Oor die jare is daar verskeie teorieë ontwerp waarvolgens taalonderwysers leerders onderrig. In dié hoofstuk word daar gepoog om 'n breë oorsig te bied oor beide die taalverwerwingsveld en die taakgebaseerde benadering. Verder word verskeie fasette daarvan aangeraak wat later in die studie bespreek word, naamlik in hoofstuk 4 *Klaskamerstrategieë vir dowe taalaanleerders* sowel as hoofstuk 5 *Taakgerigte aktiwiteite vir dowe taalopvoeders en -aanleerders*.

Die literatuurstudie vorm dus die basis van die navorsing en fokus spesifiek daarop om die taakgebaseerde benadering as 'n geheel te verstaan en in 'n werklikewêreldsituasie te implementeer. Dit is dus van kernbelang dat die taalonderwyser 'n goeie begrip het van die benadering om sodoende suksesvolle tweedetaalverwerwing te verseker. Die eerste besprekingspunt in die hoofstuk is die taalverwerwingsveld met 'n kernfokus op tweedetaalverwerwing.

2.2 Taalverwerwing as linguistiese veld

Taalverwerwing is een van die oudste dissiplines, tog is daar steeds gapings in teoretici se begrip van hierdie dinamiese en komplekse vakgebied. Daar is verskeie redes vir die gebrek aan kennis, naamlik dat taal nie monolities is nie – dit wil sê daar is verskeie variëteite in 'n taal en kan as gevolg van die individu, onderwerp, doel en situasie grotendeels verskil. Daar is ook verskille in die spreker se kultuur, sosio-ekonomiese agtergrond en omgewing. Taalverwerwing is dus aanpasbaar en moet in breër terme bespreek word.

In die studie is dit belangrik om die verskil tussen twee begrippe te verduidelik, naamlik taalverwerwing en taalleer.

Taalverwerwing verwys na 'n onbewuste proses van geleidelike ontwikkeling deur natuurlike inherente prosesse en kommunikasie met ander sprekers (Krashen, 1982 in Castello, 2015:4). Taalverwerwing is nie gefokus op vorm of grammatikale korrektheid nie en word eerder gekenmerk deur betekenisvolle interaksies, dit wil sê dat die fokus eerder op kommunikasie is en dat die taal natuurlik deur middel van herhaaldelike gebruik verwerf word (Castello, 2015:4).

Taalleer is, in teenstelling met taalverwerwing, 'n bewustelike proses wat deur 'n individu onderneem word (Castello, 2015:4). Dit is derhalwe die bewuste aanleer van verskeie linguistiese aspekte, insluitend woordeskat, grammatika en simboliese taalgebruik. Verder beweer Yule (1985:163) verwys taalleer na 'n proses wat in 'n professionele opset geleer word – soos byvoorbeeld 'n klaskamer. Krashen (1982:10) en Schmidt (1983) dui aan dat die grootste verskil tussen die twee konsepte hulle uiteenlopende uitkomst is.

Deur taalverwerwing verstaan die individu die taal in konteks van die gemeenskap, sosiale en politieke klimaat asook die geskiedkundige implikasies op die taal (Castello, 2015:4). Taalleer daarteenoor verskaf praktiese, gebruiklike kennis oor die taal aan die taalaanleerder. Die individu leer dus die reëls gebonde aan 'n spesifieke taal.

Hierdie twee terme word dikwels binne die breë taalverwerwingsnavorsingsveld as sinonieme vir mekaar gebruik, want vir kommunikasie om effektief te wees, moet taalgebruik beide vloeiend en akkuraat wees. Dieselfde omskrywing word vir hierdie tesis aanvaar.

'n Verdere definisie wat verskaf moet word, is dié van die term *doeltaal*. 'n Doeltaal verwys na 'n taal wat 'n taalaanleerder poog om aan te leer en uiteindelik te verwerf – dit staan ook volgens Adendorff (2017:500) bekend as *teikentaal*. In die tesis gebruik ek die term *doeltaal* ter wille van stilistiese afwisseling vir tweede taal.

2.3 Eerstetaalverwerwing en Tweedetaalverwerwing

Die volgende belangrike aspek is dat daar verskillende soorte taalverwerwing bestaan, naamlik eerstetaalverwerwing en tweedetaalverwerwing.⁸ Oor die algemeen word hierdie subtypes onderskei afhangend van die ouderdom en die omgewing van die taalaanleerder. Dit verwys na wanneer die taal aangeleer word en of die basis van die taal outomaties of natuurlik geleer is sonder enige onderrig of instruksie deur buite partye (Oxford, 1990: 4 in Ghazali, 2006:2).

Adendorff (2017:500) verwys daarna dat sommige internasionale navorsers die term *tweedetaalverwerwing* gebruik as die oorkoepelende term en verwys na die proses van die aanleer en die verwerwing van 'n ander taal naas die eerste taal. Dit sluit ook die aanleer en verwerwing van 'n derde en 'n vierde taal in. Tweedetaalverwerwing word volgens

⁸ In studies oor taalverwerwing word van sekere afkortings gebruik gemaak om na dié twee tipes te verwys, naamlik T1 en T2: T1 verwys na 'n individu se eerste taal of moedertaal en T2 verwys na 'n tweede taal wat 'n persoon aanleer.

Adendorff (2017:500) breedweg omskryf as “die leer van ’n ander taal tot op enige vaardigheidsvlak, met die voorwaarde dat dit ’n geruime tyd nadat die eerste taal reeds verwerf is, moet plaasvind”. Tweedetaalverwerwing verwys myns insiens na ’n ander taal as die student se moedertaal wat aangeleer word deur die student – vir my studie is Afrikaans die dowe studente se tweede taal terwyl hulle eerste taal Suid-Afrikaanse Gebaretaal is. Die verwerwing van ’n tweede taal verwys na meer as slegs kommunikatiewe vlotheid en poog om deur formele instruksie verskeie fasette van die taal bewustelik aan te leer. Fillmore (1989:311) noem wel dat tweedetaalverwerwing bewustelik en onbewustelik plaasvind aangesien taalaanleerders aan die begin bewustelik die taal oefen en later in die taalaanleerproses outomaties die taalreëls toepas. Die taal word derhalwe uiteindelik onbewustelik aangeleer deur die individu.

Nemati en Taghizadeh (2013) skryf dat ’n individu se eerste taal sy/haar vermoë om ’n tweede taal aan te leer óf kan bevorder óf belemmer. Houmanfar, Hayes en Herbst (2005) in Castello (2015:5) ondersteun hierdie stelling en skryf dat die geskiedenis van die eerste taal die aanleer van ’n tweede taal beïnvloed. Houmanfar et al. (2005) in Castello (2015:5) gaan verder deur te skryf dat individue se kennis oor hul eerste taal oorgedra word in die aanleerproses van hul tweede taal en vorm die basis waarvolgens hulle die tweede taal verstaan. Op grond van my ondervinding met die dowe studente wat Afrikaanse Taalverwerwing 188 neem, het ek agtergekom dat die feit dat hulle eerste taal SAGT is, ’n groot impak op Afrikaans het. So byvoorbeeld sukkel die dowe studente met sinskonstruksie in Afrikaans omdat die tolk nie volledige sinne in SAGT tolk nie, maar eerder frases of woorde om betekenis oor te dra.

Voorts affekteer taaloordrag nie net verbale kommunikasie in die tweede taal nie. Volgens Macaro (2001) in Castello (2015:5) het die taal waarin die taalaanleerder dink ’n groot impak op die algehele sukses van die taalverwerwingsproses. Dit kan voordelig wees aangesien die taalaanleerder ooreenkomste en verskille tussen die eerste taal en tweede taal kan raaksien, sowel as sekere struikelblokke oorkom indien die tale na aan mekaar is, byvoorbeeld albei Germaans is. Daar is wel sekere nadele daaraan verbonde om in jou eerste taal te dink en die

twee tale te vergelyk. Dit kan die taalaanleerder verwar en tot probleme met valse vriende⁹ en homonieme lei (O'Malley en Chamot, 1990 en Lee en Macaro, 2013).

Volgens Ghazali (2006:2-3) is daar vyf belangrike verskille tussen eerstetaalverwerwing en tweedetaalverwerwing, naamlik:

2.3.1 Ouderdom

Daar word algemeen gespekuleer dat jong kinders met veel meer gemak as volwassenes 'n nuwe taal bemeester. Volgens Harley (1986:4) in Ghazali (2006:2) en Lightbown en Spada (2013) is kinders se plastisiteit en suiwerheid die hoofredes vir die gemak waarmee hul 'n nuwe taal aanleer. Ghazali (2006:3) noem ook dat kinders met meer gemak 'n moedertaalaksent aanleer as individue wat in latere stadia van hul lewe 'n nuwe taal probeer bemeester. Brown (1994:51) skryf:

Children who acquire a second language after the age of five may have a physical advantage in that phonemic control of a second language is physically possible; yet that mysterious plasticity is still present. It is no wonder that children acquire authentic pronunciation while adults generally do not, since pronunciation involves the control of so many muscles.

Volgens Brown (1994:51) kan jong kinders besonders vinnig 'n addisionele taal¹⁰ aanleer en selfs 'n moedertaalspreker van die taal raak. Dit sluit ook die aksent van die nuwe taal in, sowel as die kulturele agtergrond van die taal. Brown (1994:51) en Brown en Lee (2015:123) is ook van mening dat volwassenes nie net 'n nuwe taal moeiliker aanleer en verwerf nie, maar ook selde die nodige kulturele diepte verkry wat iemand 'n moedertaalspreker van die doeltaal maak.

Ehrman (1996:180) noem dat dit te danke is aan die kritiesetydperk-hipotese (KTH) ("critical period hypothesis (CPH)") wat aandui hoekom volwassenes 'n weerstand het teen die leer van 'n nuwe taal. Die KTH is in 1967 deur Lenneberg geformuleer, aldus Castello (2015:6). Die KTH dui daarop dat volwassenes se breine nie dieselfde plastisiteit het as in hul jong ontwikkelingsjare nie – dus kan hulle nie so effektief nuwe verstandelike aktiwiteite hanteer soos kinders nie. Castello (2015:6) skryf: "According to the CPH, there is a finite

⁹ Valse vriende verwys na woorde in 'n individu se tweede taal wat soortgelyk klink (of geskryf word) as 'n woord in die individu se eerste taal. Die woorde het wel verskillende betekenisse, maar dit mag die taalaanleerder verwar.

¹⁰ Die term *addisionele taal* word afwisselend vir tweede taal gebruik.

period during which it is possible to acquire a language flawlessly. The mastery of morphology, phonology and syntax is limited to those who do so in the years before puberty, regardless of the amount of time spent later”. Hakuta (2001) in Castello (2015:6) skryf dat bogenoemde die hoofrede is waarom meeste teoretici beweer dat kinders vinniger ’n taal aanleer en beter uitspraak het.

Vygotsky (1978) in Ghazali (2006:4) sien die KTH anders. Volgens Vygotsky (1978) in Ghazali (2006:4) gaan volwassenes meer analities te werk met taal as kinders. Kinders volg ’n onbewuste en holistiese benadering. Kinders verwerf taal soos wat dit kommunikatief in alledaagse situasies gebruik word terwyl volwassenes gedurende die taalverwerwingsproses eers die taalreëls raadpleeg voor hul bereid is om dit in geselskappe te deel.

In ’n studie onderneem deur Snow en Hoefnagel in 1990 (Ghazali, 2006:4) word kontrasterende inligting bevind. Die studie het taalaanleerders tussen die ouderdom van 6 en 60 jarige ouderdom gevolg wat Engels as moedertaal het en Nederlands as tweede taal aanleer. In die studie is die volgende bevind:

- i. In teenstelling met die KTH is daar bevind dat adolessente beter ’n taal aanleer as kinders en volwassenes.
- ii. Tweedens het jong kinders gesukkel om take te voltooi wat bo hul kognitiewe vermoëns is.
- iii. Derdens het adolessente en volwassenes beduidende vordering gemaak toe hul gereeld die taal in werklikewêreldsituasies gebruik het, naamlik: sosiale, professionele en akademiese situasies.

Ghazali (2006:4) is van mening dat volwassenes verskeie voordele bo kinders het, naamlik dat grootmense (i) meer kognitief-ontwikkeld is; (ii) meer kennis het oor die wêreld (dit wil sê verskillende sosiale interaksies, kulturele agtergrond en kennis van norme in spesifieke gemeenskappe het) en (iii) meer ontwikkelde leertegnieke het wat gevolg kan word om sukses te behaal. Kinders daarteenoor het ’n kleiner woordeskat, eenvoudige grammatika en die onvermoë om in abstrakte terme te kommunikeer. Kinders maak dus nie gebruik van metafore, vergelykings of idioome nie.

Ghazali (2006:5) maak daarom die stelling dat alhoewel kinders taal makliker kan aanleer verhoed ouderdom nie ’n individu om ’n nuwe taal te bemeester nie.

2.3.2 Blootstelling

Ghazali (2006:5) is van mening dat kinders 'n magdom blootstelling aan taal by die huis kry. Om hierdie rede leer kinders vinniger verskillende tipes taalgebruik, insluitend formele, semiformele en informele taalgebruik. Kinders leer hoe om in verskillende kommunikatiewe situasies met familie, vriende of individue in gesagsposisies te kommunikeer. As gevolg van die blootstelling wat kinders by die huis kry, vorder hulle taalverwerwingsproses vinnig en leer hulle verskeie strategieë oor hoe om taalverwante inligting op te stoor en te herroep, indien nodig.

Volgens Lightbown en Spada (2013) en Castello (2015:9) stel verskillende omgewings taalaanleerders bloot aan die volgende leergeleenthede:

i. Natuurlike interaksies:

Hier word daar verwys na alledaagse plekke waar die taalaanleerders hulleself sal bevind, soos byvoorbeeld die werk of sosiale interaksies saam met vriende of familie.

ii. Tradisionele taalverwerwing:

Tradisionele taalverwerwing verwys na klaskamers of buitemuurse klasse wat formeel aangebied word.

iii. Kommunikatiewe onderrigomgewings:

Hier word daar verwys na onderrigomgewings waar interaksies bo grammatikale vorm verhef word.

Volgens Castello (2015:9) stem natuurlike interaksies en kommunikatiewe onderrigomgewings ooreen met Krashen (1981) se Interaksie-hipotese (“interactional hypothesis”).¹¹ Die interaksie-hipotese meen dat gemeenskaplike en sosiale probeerslae in die doeltaal daartoe lei dat blootstelling in toepassing verander (Castello, 2015:9). Daarteenoor verwys tradisionele taalverwerwing na formele opvoeding. In formele klassituasies word die doeltaal teen 'n stadiger tempo aangeleer (aangesien die hoeveelheid klasse beperk is) en hang die mate van kommunikasie primêr af van die taalonderwyser eerder as die taalaanleerder. Dit is in teenstelling met eerstetaalverwerwing waar die taalaanleerder vrye teuels het met betrekking tot die tipe en hoeveelheid kommunikasie (Castello, 2015:9).

In 'n studie onderneem deur Halliday (1986) genaamd *Learning how to mean: Explorations in the development of language* word die stelling gemaak dat kinders wat 'n eerste taal

¹¹ Krashen (1981) postuleer in sy Interaksie-hipotese, wat 'n tweedetaalverwerwingsteorie is, dat taalleer bevorder word deur direkte interaksies en kommunikasie.

aanleer ook die kulturele verbande met die taal onbewustelik aanleer. Ghazali (2006:5) reageer hierop deur te skryf: “The linguistic system develops in first language acquisition as children develop their social system.” Die twee sisteme (die sosiale en linguistiese sisteme) is dus afhanklik van mekaar en die groei in die een fasiliteer groei in die ander (Ghazali, 2006:5).

Soos individue ouer raak en formele taalonderrig in ’n klaskamer ontvang (met die doel om ’n nuwe taal te bemeester) vernou die hoeveelheid en soort blootstelling wat hulle ontvang. Dit kan blameer word op die rigiede en nou keuses van onderwerpe, die formaliteitsvlak in die klaskamer en die taalonderwyser se geneigdheid om ’n oorgrote meerderheid van die beraamde tydperk taalkundige inligting weer te gee (Ghazali, 2006:5-6). Dit lei tot minder betekenisvolle gesprekke tussen opvoeder en taalaanleerder.

Volgens Lemke (1985:5) is taal binne ’n klasomgewing aksiegedrewe. Die doel van die onderrig is dus om aktiwiteite te ontwerp wat verskillende aksies bevredig. ’n Voorbeeld hiervan is wanneer taalopvoeders vir taalaanleerders rigting en rigtingaanduiders leer sodat die leerders leer hoe om (a) rigting aan te vra in die doeltaal, (b) vir ander individue rigtingaanduidings in die doeltaal te bied en (c) om rigtingaanduidings in die doeltaal te lees.

Bogenoemde kwessie veroorsaak onenigheid onder teoretici in die veld, met sommiges soos Fillmore (1989) wat die volgende standpunt inneem: Taal kan nie geleer word deur formele onderrig nie, dit kan slegs deur onbewuste en natuurlike wyses verwerf word (Fillmore, 1989: 313). Daar is wel teoretici wat ’n opponerende stelling inneem: ’n voorbeeld hiervan is Krashen wat argumenteer dat dit wel moontlik is om taal in ’n klaskamer te leer. Volgens Krashen (1985) in Ghazali (2006:6) is dit noodsaaklik vir taalkunde om nie staties te wees nie en betekenisvol vir taalaanleerders te wees. Indien taalaanleerders betekenis heg aan die taal sal die individu makliker die taal aanleer.

2.3.3 *Benaderings tot eerstetaalverwerwing*

Soos voorheen genoem, word daar nie van ’n spesifieke benadering¹² en/of metodologie gebruik gemaak om vir kinders ’n eerste taal aan te leer nie en kinders se taalverwerwing en ontwikkeling gebeur onbewustelik deur blootstelling aan die moedertaal by hul ouerhuis. Alhoewel ouers nie ’n spesifieke benadering en/of metodologie volg nie, is hulle steeds

¹² Taalverwerwingsbenaderings word later in die hoofstuk onder *Taalverwerwingsmetodes en benaderings* bespreek.

geneig om hulle kinders aan te por om te praat en te probeer om vir hulle nuwe woorde te leer (Ghazali, 2006:6-7).

2.3.4 Metodologie in die klaskamer

Die metodologie wat deur taalopvoeders in 'n tweedetaalverwerwingsklas gebruik word, is belangrik en bepaal grotendeels hoe daardie klas aangebied word. Lightbown en Spada (2013:91-95) identifiseer drie kategorieë waarvolgens verskillende benaderings tot tweedetaalverwerwing gekategoriseer kan word. Dit sluit in (i) vormgesentreerde instruksie, (ii) leerdergesentreerde instruksie en (iii) kommunikasiegesentreerde instruksie.

Vormgesentreerde instruksie verwys na die tradisionele taalonderrig waar die taalopvoeder die belangrikheid van grammatika en akkurate (korrekte) taalgebruik beklemtoon (Ghazali, 2006:9). Daar is verskillende metodologieë wat deel vorm van vormgesentreerde instruksie wat elk óf induktief óf deduktief te werk gaan. Volgens Ghazali (2006:9) is vormgesentreerde instruksie veral effektief indien die taalopvoeder die taalaanleerders tot genoegsame blootstelling aan die taal aanhits. Taalaanleerders sien dus hoe verskillende taalvorme in werklikewêreldsituasies gebruik word. 'n Voordeel van vormgesentreerde instruksie tot tweedetaalverwerwing is dat taalaanleerders bewus gemaak word van hul foute en dadelik aan die korrekte vorms blootgestel word.

Leerdergesentreerde instruksie fokus eerder op betekenis as op vorm (Ghazali, 2006:9). Hierdie vorm van instruksie plaas die klem op geskrewe taalgebruik én luistervaardighede in die taalverwerwingsklas (Ghazali, 2006:9). 'n Wye verskeidenheid aspekte van Afrikaans as taal word bestudeer en daar word nie op spesifieke aspekte van taal alleenlik gefokus nie – soos byvoorbeeld 'n spesifieke klem op grammatika of uitspraak. Die taalopvoeder verskaf volgens Ghazali (2006:9) terugvoer aan studente met betrekking tot die werk wat behandel word en uitspraakfoute word in die klas toegelaat gedurende die beginfase van taalaanleer. Taalaanleerders word aangemoedig om deurgaans sinne te probeer produseer – binne en buite die klaskamers. In taalverwerwingsklasse waar daar van leerdergesentreerde instruksie gebruik gemaak word, word daar van taalopvoeders verwag om taalaanleerders aan te por om die taal op 'n gereelde basis in werklikewêreldsituasies te gebruik (Ghazali, 2006:9). Die herhaaldelike gebruik van die taal is daarom belangrik vir die suksesvolle aanleer van die doeltaal.

Ghazali (2006:9-10) beweer dat kommunikasiegesentreerde instruksie 'n middeweg is tussen die vorige twee instruksies aangesien kommunikasie én grammatikale korrektheid aandag geniet. Volgens Ghazali (2006:9) bevorder die taalopvoeder die ontwikkeling van die taalaanleerder se grammatika in die doeltaal deur ontdekkingsleer en bewusmaking (“consciousness-raising”). Rutherford en Sharwood Smith (1985) in Fukuda (2009) definieer bewusmaking as volg: “The deliberate attempt to draw the learner’s attention specifically to the formal properties of the target language.” Bogenoemde aanhaling dui derhalwe daarop dat die taalopvoeder verskeie taktieke gebruik om die taalaanleerder se aandag op 'n spesifieke aspek van die taal te fokus.

Verder is daar volgens Ghazali (2006:9) ruimte in kommunikatiefgesentreerde instruksie vir taalopvoeders om terugvoer te gee en om die rasionaal agter grammatikale reëls of beginsels aan taalaanleerders oor te dra. Ghazali (2006:10) is wel van mening dat terugvoer in kommunikatiefgesentreerde instruksie nie die primêre fokus op betekenis en kommunikasie wegvat nie. Teoretici, soos onder meer Ghazali (2006:10) beweer dat 'n taalaanleerder se taalbevoegdheid beïnvloed word deur die tipe bevoegdheid wat aangeleer word en die manier waarop die taalaanleerproses benader word. Soos bo gesien word, gaan verskillende taalopvoeders verskillend te werk en fokus op verskillende aspekte van taalleer. Terwyl sommige grammatikale korrektheid as die belangrikste ag, fokus ander eerder op verbale kommunikasie ongeag die korrektheid daarvan.

2.3.5 Sielkundige faktore

Daar is verskeie sielkundige faktore wat 'n rol speel in eerstetaalverwerwing en tweedetaalverwerwing. Ghazali (2006:10-11) skryf dat daar 'n verband in individue se brein is tussen kognitief en emosioneel. Dit wil sê dat die emosionele welstand van die taalaanleerder is net so belangrik as leerstyle en strategieë wanneer dit kom by doeltreffende taalverwerwing. Ghazali (2006:10-11) bespreek emosies en die impak daarvan op taalopvoeding verder deur te skryf dat positiewe emosies 'n katalisator is vir vinniger en makliker taalverwerwing terwyl negatiewe emosies taalverwerwing kan belemmer. Sielkundige faktore met betrekking tot taalverwerwing word later in hoofstuk drie onder *Sielkundige faktore en taalverwerwing* bespreek.

Na afloop van bogenoemde inligting is dit duidelik dat daar verskeie verskille is tussen die verwerwing van 'n eerste taal en 'n tweede taal, naamlik die aanvangsouderdom, insette, benaderinge tot taalaanleer, die metodiek wat gebruik word en die sielkundige faktore.

In Afrikaans word daar hoofsaaklik verwys na tweedetaalverwerwing indien 'n individu 'n nuwe taal probeer bemagtig. Dit is dus hoe daar in die studie daarna verwys gaan word. Bogenoemde afdeling is belangrik vir my studie aangesien ek met volwasse studente werk en bogenoemde faktore in ag moet neem in my navorsing.

2.4 Taalverwerwingsfases

2.4.1 Fases in eerstetaalverwerwing

Taalverwerwing in kinders volg in die meeste gevalle 'n voorspelbare volgorde (Lieberman, 2016). Daar is wel verskille met betrekking tot die ouderdom wanneer kinders die verskeie fases bereik. Lieberman (2016) beweer dat elke kind verskillende mates van sukses het met die onderskeie afdelings van die taal, soos byvoorbeeld woordeskat of die korrekte gebruik van voorsetsels. Verskeie benamings en voorbeelde van eerstetaalverwerwingsfases onder kinders is al deur teoretici gebied. Een so voorbeeld uit Georgiou (2017) volg:

2.4.1.1 Brabbeltaal

Vroeg na geboorte begin kinders reeds klanke produseer en herken. Gedurende hierdie fase produseer kinders universele klanke wat geen linguïstiese betekenis het nie (Georgiou, 2017). Reeds gedurende hierdie fase besef kinders watter klanke ander se aandag trek en watter reaksie dié klanke by ander ontlok. Hierdie verskynsel verwys volgens Georgiou (2017) na positiewe en negatiewe versterking (“positive and negative reinforcement”) – wat later onder Behaviourisme¹³ bespreek word. Gedurende hierdie fase van taalverwerwing ontbreek alle eienskappe van taal behalwe fonologie. Dit wil sê dat kinders die klanke kan produseer, maar nie die inligting kan gebruik om sinne te vorm of woorde in konteks te kan gebruik nie (Georgiou, 2017).

2.4.1.2 Een woord-fase

Na die brabbeltaalfase beweeg kinders na die een woord-fase. Gedurende hierdie fase produseer kinders eenvoudige (en uiters kort) woorde; sowel as 'n verskeidenheid klanke (Georgiou, 2017).

¹³ Behaviourisme is 'n Sielkundige teorie wat daarop dui dat mense en diere gekondisioneer kan word om hul houding en geaardheid te verander. Indien daar verandering binne 'n individu moet plaasvind, moet die persoon se gedragpatrone aangepas word. Skinner se teorie oor behaviourisme is ook aangepas om die proses van tweedetaalverwerwing te verduidelik.

Kinders gebruik volgens Georgiou (2017) die een woord vir 'n verskeidenheid dinge wat vaagweg met mekaar verband hou. 'n Voorbeeld hiervan is *hond* wat gebruik word om na allerhande diere te verwys. Nog 'n algemene verskynsel gedurende hierdie fase is die gebruik van een woord om 'n verskeidenheid gedagtes oor te dra – dus het een woord verskeie betekenis (Georgiou, 2017). 'n Voorbeeld hiervan is *melk*: 'n Kind kan die woord *melk* verbaliseer maar bedoel “Ek soek melk” of “Ek het my melk gemors”.

Georgiou (2017) is van mening dat kinders gedurende die stadium reeds baie van die taalkundige aspekte begin leer het. Kinders het vantevore fonologie begin bemeester en kan verskillende klanke van mekaar onderskei. Gedurende hierdie fase verbreed kinders se woordeskat en begin hulle die taal morfologies verstaan. Laastens ontwikkel kinders se semantiese vaardighede ook gedurende hierdie tydperk (Georgiou, 2017).

2.4.1.3 Twee woord-fase

Gedurende dié fase begin kinders twee woord-uitinge produseer (Georgiou, 2017). 'n Algemene verskynsel in die fase is die gebruik van (meestal) naamwoorde en werkwoorde en dié woorde kom gewoonlik in die volgorde naamwoord-werkwoord of naamwoord-naamwoord voor, byvoorbeeld *Hond blaf*. Soos sigbaar in die voorbeeld word die minimum hoeveelheid woorde gebruik om betekenis oor te dra en ander taalelemente word uitgelaat, byvoorbeeld die gebruik van voorsetsels of lidwoorde. Net die kern van die sin word dus gebruik. Alhoewel die spraak koherent is, is dit nie volsinne of standaardtaalgebruik nie.

Georgiou (2017) noem dat daar gedurende hierdie fase 'n sogenaamde *woordontploffing*¹⁴ plaasvind waar kinders teen 'n vinnige tempo 'n magdom nuwe woorde aanleer en deel maak van hul woordeskat. Georgiou (2017) is van mening dat een van die grootste veranderinge vanaf die vorige fase tot die huidige een die ontwikkeling van semantiese en sintaktiese begrip by kinders is.

Verdere verwickelinge gedurende die twee woord-fase sluit in (Georgiou, 2017):

- i. Kinders leer die reëls met betrekking tot sekere woorde, sowel as wanneer om sekere woorde te gebruik.
- ii. Kinders leer om die woorde wat hul hoor, te kategoriseer.
- iii. Kinders ontwikkel redenasievaardighede en kan begin uitredeneer wat woorde beteken afhangend van hoe dit in 'n sin gebruik word.

¹⁴ In Engels word daar gepraat van die sogenaamde “word spurt” of “naming explosion”. (Georgiou, 2017).

- iv. Kinders se woordorde in sinne verbeter en is meer in lyn met die standaard taalgebruik in die doeltaal.

2.4.1.4 Telegrafiese fase

Hierdie is die laaste fase waardeur kinders gaan voordat hulle 'n taal vlot kan praat. Georgiou (2017) noem dat kinders teen 'n uiters vinnige spoed 'n magdom nuwe woorde aanleer en dat hul taalgebruik meer in lyn kom met dié van 'n volwassene. 'n Verdere verwickeling volgens Georgiou (2017) is dat kinders gedurende die fase geneig is om baie vrae te vra, veral w-woordvrae, insluitend: wie, wat, waar en waarom. Alhoewel kinders nie meer woordordefoute maak nie, is hul sinne steeds baie kort en word daar meestal van meer kriptiese taalgebruik gebruik gemaak (Georgiou, 2017). Daarom die benaming vir die fase – die telegrafiese fase.

Ek verskaf hieronder 'n grafiese voorstelling, soos vertaal uit Liberman (2016) van die fases om 'n eerste taal te verwerf.

Fases in eerstetaalverwerwing		
Stappe	Tipiese ouderdom	Beskrywing
Brabbeltaal	1-8 maande	Niekoherente woorde. Verskeidenheid klanke wat opmekaar volg.
1 woord-fase	9-18 maande	Die kind kan eenvoudige woorde sê, byvoorbeeld <i>mamma</i> of <i>pappa</i> . Woorde is gewoonlik die met herhaalde klanke.
2 woord-fase	18-24 maande	Kort sinne. Sinne word gevorm deur simplistiese woorde te gebruik.
Telegrafiese fase	24-30 maande	Langer sinne, maar sonder bindingswoorde. Net die basiese woorde word in die sin gebruik.

Tabel 1: Fases in eerstetaalverwerwing (Liberman, 2016)

Storer (2018:3) noem dat doofgebore kinders deur dieselfde eerstetaalverwerwingsfases as horende kinders gaan. Storer (2018:3) gaan selfs verder en sê dat “Deaf children even make the same errors that hearing children do at or around the same age that they occur in hearing children.”

Vervolgens verskaf ek inligting oor die fases in tweedetaalverwerwing. Hierdie onderskeid is nodig aangesien my navorsing oor tweedetaalstudente van Afrikaans handel.

2.4.2 Fases in tweedetaalverwerwing

Teoretici is van mening dat daar vyf stappe oftewel fases in tweedetaalverwerwing is. 'n Effektiewe klaskameromgewing en die hoeveelheid instruksie deur taalopvoeders help taalaanleeders om deur die vyf taalverwerwingsfases te beweeg en mettertyd hoër orde-taalaktiwiteite aan te pak en te voltooi (Hill en Björk, 2008). Individue wat 'n tweede taal aanleer, beweeg deur vyf stappe, naamlik (i) preproduksie, (ii) vroeë produksie, (iii) spraakontwikkeling, (iv) intermediêre vlotheid en (v) gevorderde taalvlak (Hill en Björk, 2008).¹⁵ Voor die fases bespreek word, is dit wel belangrik om te noem dat taalaanleeders teen verskillende tempo's taal leer en dat 'n verskeidenheid faktore dit beïnvloed, insluitend (i) onderwysvlak, (ii) familiegeskiedenis, (iii) die tipe taal en (iv) vorige kennismaking met die doeltaal.

Verder moet taalopvoeders volgens Hill en Björk (2008) genoep wees om studente volgens hul huidige taalvaardigheidsvlak te leer. Dit is van uiterse belang dat taalopvoeders die nodige inligting (voor die aanvang van die taalverwerwingsklas) oor hulle taalaanleeders het sodat hul weet waar die taalaanleeders met die taal staan. 'n Verdere rede vir datainsameling oor die taalaanleeders is dat dit die taalaanleerder se sone van proksimale ontwikkeling¹⁶ aandui (Hill en Björk, 2008). Die *sone van proksimale ontwikkeling* verwys na die gaping tussen wat taalaanleeders op hulle eie kan doen of voltooi en wat hulle nie op hulle eie kan doen nie – met ander woorde waar hulle die taalopvoeders se hulp nodig het. Hierdie sone is nog nie genoegsaam in Afrikaanse taalverwerwing ondersoek nie – veral nie die verwerwing van Afrikaans deur dowe studente nie waar die gaping tussen dit wat die dowe studente op hulle eie kan doen en dit wat hulle nie op hulle eie kan doen nie, uiteraard groot is.

Die fases in tweedetaalverwerwing is soos volg:

2.4.2.1 Preproduksie

Preproduksie duur gewoonlik tussen nul en ses maande en word gekarakteriseer deur minimale begrip van die doeltaal en die gebrek aan verbale kommunikasie. Taalaanleeders maak gebruik van woorde soos *ja* en *nee* om te kommunikeer en verder word daar van

¹⁵ Sien ook Adendorff (2017: 502) se bespreking van die fases.

¹⁶ Die sone van proksimale ontwikkeling word in Engels die “ZPD” of “zone of proximal development” genoem en is bekend gemaak deur die sielkundige Lev Vygotsky.

grafiese elemente soos sketse en handgebare gebruik gemaak om hulleself te probeer uitdruk (Hill en Björk, 2008). Gedurende hierdie fase van tweedetaalverwerwing kan taalopvoeders vrae vra met die doel dat taalaanleerders slegs na iets beduie of hul kop knik om te antwoord.

Hill en Björk (2008) noem dat daar voorts verskeie strategieë is wat die taalopvoeder gedurende hierdie tyd kan gebruik, naamlik om taalaanleerders se luistervaardighede en begrip van die taal te verbeter deur byvoorbeeld die gebruik van klankopnames van boeke, verse, liedjies en gedigte. Taalopvoeders behoort meer algemene woorde wat algemeen in gesprekke voorkom, te gebruik. Nietemin moet taalopvoeders steeds van Standaardafrikaans gebruik maak om te verseker dat hulle nie 'n gebroke weergawe van die taal vir taalaanleerders leer nie. Laastens moet die taalopvoeder akademiese emosie in ag neem en oortollige foutkorreksies vermy (Hill en Björk, 2008).

2.4.2.2 *Vroeë produksie*

Die vroeë produksiefase neem gewoonlik tussen ses maande en 'n jaar om te bereik. Gedurende die fase het die taalaanleerders volgens Hill en Björk (2008) redelik min begrip van die doeltaal en produseer hulle een- of tweewoordantwoorde; asook bekende frases en sleutelwoorde. Laastens maak taalaanleerders gedurende hierdie fase van die teenwoordige tyd eerder as verlede of toekomstige tyd gebruik (Hill en Björk, 2008).

Alhoewel die strategieë van die preproduksiefase steeds hier van toepassing is, kan taalopvoeders vir taalaanleerders vra om eenvoudige antwoorde te gee, dit wil sê van eenvoudige taal gebruik maak. Taalaanleerders kan *ja* of *nee* antwoorde gee of in groepe die werk bespreek. Laastens kan daar vir taalaanleerders 'n sin gegee word en gevra word om 'n verandering aan te bring, byvoorbeeld:

- Sin gegee: Ek hou van lees.
- Veranderde sin: Ek hou van draf.

Hill en Björk (2008) noem dat dit wel belangrik is om groepe so in te deel dat taalaanleerders van min of meer dieselfde taalvaardigheidsvlak bymekaar gegroepeer word om vrees vir taal- of uitspraakfoute te voorkom of minstens te minimaliseer.

2.4.2.3 *Spraakontwikkeling*

Gedurende een en drie jaar na die aanvang van die taalverwerwingsproses, is die taalaanleerders in die spraakontwikkelingsfase. Hill en Björk (2008) is van mening dat

taalaanleerders 'n redelike goeie begrip van die doeltaal het en produseer eenvoudige tot matige-moeilike sinne. Verder maak taalaanleerders steeds grammatikale en uitspraakfoute en het hul nog nie duidelikheid met betrekking tot idiome, beeldspraak of komiese taalgebruik nie.

2.4.2.4 *Intermediêre vlotheid*

Tussen drie en vyf jaar na die aanvang van die taalverwerwingsproses, bevind taalaanleerders hulleself in die intermediêre vlotheidsfase. Hill en Björk (2008) beweer dat die taalaanleerders 'n baie goeie begrip van die doeltaal het en maak hulle min taalfoute. Vrae wat gedurende hierdie tyd gevra word, is ook veels meer ingewikkeld en verg meer as net eensinantwoorde (Hill en Björk, 2008).

2.4.2.5 *Gevorderde taalvlak*

Laastens is die gevorderde taalvlakfase van tweedetaalverwerwing en dit neem oor die algemeen tussen vyf en sewe jaar om te bereik. Dit is belangrik om myns insiens te noem dat nie alle taalaanleerders hierdie vlak van taalverwerwing bereik nie. Gedurende die fase het taalaanleerders 'n byna-moedertaalsprekervlak van taalvaardigheid.

Hill en Björk (2008) is van mening dat die stappe net 'n basiese raamwerk is en dat verskeie taalaanleerders verskillende hoeveelhede tyd sal neem om by die verskillende fases uit te kom.

Vervolgens verskaf ek 'n grafiese voorstelling van die fases, soos vertaal uit Hill en Björk (2008) uit:

Fases in tweedetaalverwerwing		
Stap	Tydperk	Beskrywing
Preproduksie	0-6 maande	Gedurende die fase het die student geen begrip van die taal nie en kan geensins verbaal in die doeltaal kommunikeer nie.
Vroeë produksie	6 maande-1 jaar	Die student het minimale begrip van die taal en kan een tot twee woorduitinge produseer.
Spraakontwikkeling	1-3 jaar	Die student het 'n goeie begrip van die doeltaal en produseer eenvoudige sinne alhoewel hulle steeds baie grammatikale foute maak.

Intermediêre vlotheid	3-5 jaar	Die student het 'n baie goeie begrip van die doeltaal en maak min grammatikale foute.
Gevorderde taalvlak	5-7 jaar	Die student het moedertaalsprekervlakke van spraak- en skryfvaardighede.

Tabel 2: Fases in tweedetaalverwerwing (Hill en Björk, 2008)

Wat vir die taalopvoeder belangrik is, is dat sy/hy moet kennis neem van die voorspelbare en opeenvolgende fases in taalontwikkeling waarin 'n taalaanleerder van geen kennis van 'n taal nie ontwikkel tot een met 'n vaardigheidsvlak gelykstaande aan dié van 'n moedertaalspreker van die taal. Hierdie opeenvolging van fases is volgens Adendorff (2017:502) belangrik vir taalonderwysers en -aanbieders wat onder meer sillabusse ontwerp en assesseringstandaarde en -opdragte moet uitwerk.

2.5 Die doel van tweedetaalverwerwing

Tavakoli en Jones (2018:6) is van mening dat die primêre doel van tweedetaalverwerwing is om met ander in die doeltaal te kommunikeer en dat dit na verbale en nieverbale kommunikasie verwys. Oor die jare het deskundiges probeer om die doelwitte van taalverwerwing deur middel van bevoegdhede vas te vang. Tavakoli en Jones (2018:6) skryf dat: “linguists and researchers into language learning have long seen language acquisition in terms of developing competencies”. Hier word dus verwys na die vermoë om dinge te kan doen in die doeltaal, soos byvoorbeeld lees of skryf. Verskeie teorieë is dus ontwerp en word in terme van ses bevoegdhede bespreek, naamlik:

2.5.1 Linguistiese bevoegdheid

Chomsky (1965) in Tavakoli en Jones (2018:6) se teorie oor linguistiese bevoegdheid word soos volg beskryf: Linguistiese bevoegdheid verwys na 'n taalaanleerder se vermoë om uitinge te produseer wat ooreenstem met die doeltaal se taalreëls. Tavakoli en Jones (2018:6) maak twee afleidings van die stelling, naamlik (i) dat taal gesien word as 'n sisteem van reëls wat gevolg moet word en (ii) dat taal gemeet kan word teen die idealistiese moedertaalweergawe van die doeltaal.

2.5.2 Kommunikatiewe bevoegdheid

Halliday (1986) in Tavakoli en Jones (2018:6-7) is van mening dat taalaanleeders kommunikatiewe bevoegdheid moet ontwikkel indien hul effektief in die doeltaal wil

kommunikeer. Swan (1980) in Tavakoli en Jones (2018:7) meen in 'n studie dat kommunikatiewe bevoegdheid uit drie afdelings bestaan, naamlik:

i. Grammatikale bevoegdheid:

Hier word verwys na kennis oor die fonologie, morfologie, semantiek en grammatika van die doeltaal.

ii. Diskoersbevoegdheid:

Dit verwys na kennis oor kohesie, koherensie en retoriese inligting wat in 'n teks of gesprek voorkom.

iii. Sociolinguistiese bevoegdheid:

Dit is die kennis oor die sosiokulturele reëls van die doeltaal. Dit sal bepaal watter register of formaliteitsvlak daarvan gebruik gemaak word.

Bachman en Palmer (1996) in Tavakoli en Jones (2018:7) het ook kommunikatiewe bevoegdheid verder bestudeer en tot die gevolgtrekking gekom dat daar aan sosiale en funksionele aspekte van taal aandag gegee moet word. Hulle beklemtoon die belangrikheid van strategiese bevoegdheid en funksionele bevoegdheid. Strategiese bevoegdheid verwys volgens Tavakoli en Jones (2018:7) na die vermoë van individue om te beplan wat hul volgende in die gesprek gaan sê terwyl funksionele bevoegdheid verwys na kennis oor die verskeie funksies wat taal kan hê.

2.5.3 Interaksionele bevoegdheid

Volgens Tavakoli en Jones (2018:7-8) sien interaksionele bevoegdheid taal as 'n dinamiese proses waarin taalaanleerders inligting met ander taalaanleerders onderhandel, ruil en wissel. Interaksionele bevoegdheid is dus die vermoë van 'n individu om die linguistiese, paralinguistiese en nielinguistiese elemente van taal voordelig in kommunikatiewe situasies te gebruik (Tavakoli en Jones, 2018:7-8). Verder verwys interaksionele bevoegdheid ook na die vermoë om by die onvoorspelbaarheid van gesprekke in die doeltaal aan te pas.

2.5.4 Transaksionele bevoegdheid

Tavakoli en Jones (2018:8) definieer transaksionele bevoegdheid as taal wat help om verskeie transaksies te voltooi of aan te help. Voorbeelde hiervan sluit in byvoorbeeld die bestel van kos in 'n restaurant of 'n betaling by 'n kassier. Daar word volgens Tavakoli en Jones (2018:8) tussen twee tipes transaksies onderskei, naamlik: transaksies wat eerstens gemik is op die uitdeel en ontvang van inligting en tweedens transaksies wat gemik is op die ontvang of uitdeel van goedere of dienste.

Tavakoli en Jones (2018:8-9) haal Richards (2008) aan as hy skryf dat interaksionele bevoegdheid gemik is daarop om taalaanleerders in staat te stel om sosiale verhoudings op te bou en om die taal in konteks van kultuur te verstaan. Daarteenoor handel transaksionele bevoegdheid oor die funksionaliteit van die taal en hoe om iets aan te vra of aan te bied of suggesties te verstaan.

2.5.5 Simboliese bevoegdheid

Volgens Tavakoli en Jones (2018:11) is simboliese bevoegdheid die vermoë van die taalaanleerder om die tweede taal se kultuur aan te leer; asook om die kultuur en kulturele klimaat te verstaan. Dit is dus die vermoë van die taalaanleerders om twee kulture gelyktydig te handhaaf en te begryp dat dit jou kulturele identiteit beïnvloed. Tavakoli en Jones (2018:11) is van mening dat simboliese bevoegdheid daarop dui dat taalaanleerders tot 'n mate 'n nuwe identiteit aanneem en nie net in 'n ander taal kommunikeer nie.

2.5.6 Translinguale bevoegdheid

Die opvoeder Cen Williams het aldus Tavakoli en Jones (2018:12) in die 1980's voorgestel dat twee tale, dit wil sê die eerste taal en die tweede taal, saam in een les geïnkorporeer moet word. Die doel is om onderrig en leer te bevorder terwyl dit ook voordelig is in meertalige lande waar daar daagliks tussen twee of meer tale beweeg word. Tavakoli en Jones (2018:12) skryf dat “Translanguaging is the process of making meaning, shaping experiences, gaining understanding and knowledge through the use of two languages”.

Tavakoli en Jones (2018:12) kom tot die gevolgtrekking dat bevoegdhede holisties gesien moet word. Die taalaanleerders moet dus hulself in verskeie taalafdelings bekwaam maak om die taal met die meeste sukses aan te leer.

Hierdie bevoegdhede is belangrik om in ag te neem wanneer taalopvoeders kursusse ontwerp aangesien die doel van taalverwerwing meer is as net linguistiese bevoegdheid.

2.6 Tweedetaalverwerwingsmetodes en benaderings

Oor die jare is verskeie teorieë ontwerp waarvolgens taalopvoeders vir taalaanleerders 'n nuwe taal aanleer – soortgelyk word die metodes en benaderings ook gebruik om die natuurlike proses van eerstetaalverwerwing gedurende die vormingsjare te verduidelik.

Daar bestaan heelwat debat onder teoretici oor die geskiktheid en relevansie van verskillende metodes en benaderings – sien onder meer Stern (1983). Die effektiwiteit van hierdie

metodes en benaderings word gedurig onder die mikroskoop geplaas en deur kenners in die veld ontleed. Dit word gedoen om die belangrikheid van die metodes en benaderings vanuit 'n moderne konteks te bekyk. Tweedetaalverwerwingsteorieë is divers en oorskry die hele linguistiese veld. Sowel taalkundiges, sielkundiges en onderwysers het al heelwat navorsing en vooruitgang in hierdie veld gemaak.

Voor tweedetaalverwerwingsbenaderings en -metodes bespreek word, moet daar eers duidelikheid verkry word oor sekere terme. Terme soos metode, benadering en teorie moet gedefinieer word om verwarring te voorkom.

Anthony (1963:63) skryf in sy artikel “Approach, method and techniques” dat 'n benadering 'n standpunt inneem wat nie bewys kan word nie, terwyl 'n metode of benaderingswyse 'n ordeningswyse is waarvolgens 'n taalles beplan word. Volgens Anthony (1963:63) bepaal die benadering die metode – dit is dus die praktiese en logiese toepassing van die benadering in 'n regtewêreldsituasie. Anthony (1963:63) maak die stelling dat onder een benadering daar verskillende metodes is. Anthony (1963:26) noem ook dat 'n *tegniek* verwys na die implementeringsfase, dit wil sê wat werklik in die klaskamer toegepas word. Tegnieke se doel is volgens Pawson (1998:25) om onmiddellike doelwitte te bereik.

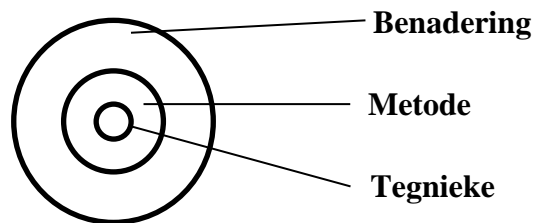
'n *Metode* is volgens Karavas (2014:4) 'n uitgewerkde lys instruksies oor hoe 'n klas aangebied moet word; sowel as hoe die taalaanleerder die leerproses moet aanpak. Adendorff (2017:505) omskryf 'n metode as “die praktiese verwerkliking van 'n benadering in 'n onderrigsituasie. Dit is die oorhoofse plan waaruit daar onderrig word.” 'n Metode word afgelei vanuit 'n spesifieke tweedetaalverwerwingsteorie en behels verskeie voorskrifte (oor materiaal wat gebruik word en klaskameraktiwiteite wat geïmplementeer word) aan taalopvoeders. Verder verskaf dit voorskrifte oor taalaanleeders se benadering tot taalverwerwing en die rol van die leerder in die klas (Karavas, 2014:4). Verskillende metodes het verskillende sillabusse wat daarmee gepaard gaan – dit wil sê dat daar verskillende maniere is waarop die inhoud georganiseer kan word (Karavas, 2014:12). Die keuse van metode en sillabus bepaal die (i) tipe leertake en aktiwiteite, (ii) die rol van taalaanleeders in die klaskamer, (iii) die rol van die taalopvoeder in die klassituasie en (iv) die keuse van materiaal wat gebruik word sowel as die funksionaliteit daarvan (Karavas, 2014:13-14).

'n *Benadering* daarteenoor word beskryf as 'n kulminasie tussen 'n teorie oor taal en 'n teorie oor taalleer (Karavas, 2014:7). Volgens Adendorff (2017:505) verwys benadering na

“maniere waarop taalaanleerders hulle kennis van die taal verkry”. Dit omvat ’n stel bepaalde aannames oor die verwerwing van die tweede taal. Binne een benadering kan verskillende metodes gebruik word, meen Adendorff (2017:505). ’n Benadering word dus beïnvloed deur hoe taal gesien word sowel as hoe ’n taalaanleerder ’n taal leer.

Laastens moet assessering gedefinieer word. Karavas (2014:15) noem dat ’n *assessering* verwys na hoe ’n taalaanleerder se taalkennis geassesseer of beoordeel word. Karavas (2014:16) som bogenoemde soos volg op: “Different theories about the nature of language and how languages are learned (the approach) imply different ways of teaching language (the method) and different methods make use of different kinds of classroom activities (the techniques).”

Ek stel dit soos volg voor:



Figuur 1: Die verhouding tussen benadering, metode en tegniek (Karavas, 2014:16)

Daar is verskeie benaderingswyses en benaderings tot tweedetaalverwerwing.

2.6.1 Grammatikavertaalbenadering

Die grammatikavertaalbenadering in tweedetaalverwerwing plaas die klem op die grammatika van die doeltaal (Liu en Shi, 2007:69) en ’n belangrike tegniek daaraan verbonde is vertaling vanaf en na die doeltaal. Adendorff (2017:507) noem dat die grammatikavertaalbenadering veral op lees en skryf fokus en daar word min aandag gegee aan verbale kommunikasie in die doeltaal. Hierdie opvoedergerigte benadering is passief van aard aangesien taalopvoeders volgens Liu en Shi (2007:69) totale outoriteit het en taalaanleerders geen mag in die klaskamer het nie. Daar is twee punte van kritiek teen die grammatikavertaalbenadering: (i) Dit is frustrerend en afsittend om ’n magdom grammatikagesentreerde reëls te leer en (ii) Die benadering gee min aandag aan die kommunikatiewe uitkomst van taal (Liu en Shi, 2007:70).

2.6.2 Direkte metode

Liu en Shi (2007:70) definieer die direkte metode as 'n benaderingswyse waar die doeltaal die enigste medium van kommunikasie en onderrig in die klaskamer is. Die direkte metode maak ook nie gebruik van kommunikasie in die moedertaal of van vertalings nie. Dié metode is 'n verskuiwing vanaf linguistiese en literêre taalverwerwing na 'n meer alledaagse, kommunikasiagedrewe benaderingswyse (Liu en Shi, 2007:70). In teenstelling met die grammatikavertaalbenadering word taalopvoeders volgens Liu en Shi (2007:70) verplig om kreatief te werk te gaan en gebruik te maak van 'n verskeidenheid leertegnieke; beide verbale (soos narratiewe, mondelinge en uitspraak tegnieke) en nieverbale tegnieke, byvoorbeeld kreatiewe skryfwerk. Liu en Shi (2007:70) vra twee belangrike vrae oor die direkte metode, naamlik:

- i. Hoe word daar verseker dat daar nie misverstande plaasvind nie – aangesien daar nie van vertaling (na die moedertaal) gebruik gemaak word nie?
- ii. Hoe word die metode toegepas gedurende meer gevorderde vlakke van tweedetaalverwerwing?

2.6.3 Oudiolinguale benadering

Die oudiolinguale benadering, wat deur Leonard Skinner gevestig is, is afkomstig van die Behaviourisme (Liu en Shi, 2007:70). Hierdie metode interpreteer tweedetaalverwerwing in terme van stimulus, response, kondisionering en positiewe en negatiewe versterking. Die benadering fokus veral op foutvrye uitinge. Die oudiolinguale benadering verdeel taal in vier verskillende kategorieë, naamlik luister, praat, skryf en lees met 'n primêre fokus op die verbale – dit wil sê luister en spraak. Die hoofdoel van die benadering is volgens Liu en Shi (2007:70) dat dit poog om tweedetaalverwerwing toeganklik te maak vir 'n groter groep taalaanleerders wat oor basiese opvoedkundige vlakke beskik. Die benadering vereis dus nie hoë intellektuele vlakke om taalverwerwing haalbaar te maak nie (Liu en Shi, 2007:71). Teoretici het wel kritiek gelewer teen die benadering deur te skryf dat die basis van die benadering problematies is, in sowel taalteorie as taalverwerwingsteorie. 'n Laaste punt van kritiek is dat die oudiolinguale benadering nie strategieë kan oordra aan taalaanleerders in werklike wêreld kommunikatiewe situasies nie (Liu en Shi, 2007:71).

2.6.4 Kommunikatiewe taalonderrigmetode

Volgens Liu en Shi (2007:71) fokus die kommunikatiewe taalonderrigmetode (volgens Altasan (2016: 2) die “CLT” of die “Communicative language teaching method”) veral op

kommunikatiewe vaardigheid in die taalverwerwingsproses. Taalopvoeders ontwerp klasaktiwiteite wat interaksie tussen taal en kommunikasie bevorder (Liu en Shi, 2007:71). Die aktiwiteite behels werklike wêreld kommunikasie en die uitvoer van betekenisvolle take. Die rasionaal hiervoor is dat take wat belangrik vir die werklike wêreld is, taalaanleerders se taalaanleerproses sal bevorder (Liu en Shi, 2007:71). Daar is ook uiteengesette rolle binne die klas: Taalaanleerders is onderhandelaars en taalopvoeders is organiseerders en gidse deur die taalaanleerproses (Liu en Shi, 2007:71). 'n Voordeel van hierdie metode is dat dit taalaanleerders geïntereeserd hou terwyl hulle gelyktydig linguistiese en kommunikatiewe kennis oor die doeltaal opdoen.

Nadele van die metode is dat daar steeds vele onbeantwoorde vrae is met betrekking tot die metode se relevansie op verdere vlakke van die taalverwerwingsproses. Verder noem Liu en Shi (2007:71) dat die metode moontlik minder effektief is indien die sillabus steeds grammatikagefokusde evalueringe bevat wat grotendeels uit herhaling bestaan en taalreëls behels. Altasan (2016:2) is van mening dat daar twee benaderings tot kommunikatiewe taalonderrig is, alhoewel albei ooreenkomste toon:

- i. Prosesgebaseerde kommunikatiewe taalonderrig:
Hier word daar van inhoud- en taakgebaseerde instruksie gebruik gemaak.
- ii. Inhoudgebaseerde kommunikatiewe taalonderrig:
Hier word daar verwys na teks- en bevoegdheidsinstruksie.

Altasan (2016:2) is dus in kontras met Liu en Shi (2007:71) aangesien hy meen dat kommunikatiewe taalonderrig sowel grammatikale korrektheid as kommunikatiewe vaardighede leer wat taalaanleerders sal help om werklikewêreldtake te kan verrig. Harmer (1988) in Altasan (2016:2) skryf: “when students are engaged in meaning-centered communicative tasks, then the language will take care of itself and that abundant exposure to language in use and plenty of chances to practice it are useful for a students’ enhancement of knowledge and skill”.

Prosesgebaseerde kommunikatiewe taalonderrig se benadering tot klasaktiwiteite verskil van tradisionele kommunikatiewe taalonderrig, tog lei dit ook tot kommunikatiewe bevoegdheid (Altasan, 2016:3). Inhoudgebaseerde kommunikatiewe taalonderrig koppel verskillende inhoudes met kommunikatiewe bevoegdheid en grammatikale bevoegdheid. Richards (2005:24) in Altasan (2016:3) skryf dat inhoudgebaseerde kommunikatiewe taalonderrig 'n taalaanleerder help om die taal te verwerf deur middel van die taal wat in verskillende boeke,

films, gesprekke en dialoë gebruik word. Die kommunikatiewe taalonderrigmetode verskaf dus vryheid aan taalopvoeders met betrekking tot die inhoud en mate van toepassing wat in die taalverwerwingsklasse gebruik word.

Karavas (2014:28) noem ook dat daar verskeie humanistiese benaderingswyses is wat gevolg kan word, naamlik die (i) stil metode, (ii) totale fisiese respons metode en (iii) suggestopia. Die benaderingswyses is gegrond op die sielkundige veld en het veral in die 1970's en 1980's aandag in die VSA geniet (Karavas, 2014:28). Al drie die bogenoemde humanistiese metodes word hieronder bespreek:

2.6.5 Stil metode

Die stil metode verwys na 'n taalverwerwingsmetode wat rondom probleemoplossing gesentreer is (Karavas, 2014:29). Die benaderingswyse beklemtoon volgens Karavas (2014:29) outonomie en onafhanklikheid terwyl taalaanleeders steeds gemotiveer word om interaktief op te tree en saam met ander taalaanleeders te werk om probleme op te los. Die stil metode se filosofie word as volg verwoord (Karavas, 2014:29):

1. Taal word geleer deur ontdekking in die klaskamer, eerder as herhaling van feite en tradisionele leermetodes.
2. Taal word met meer gemak aangeleer indien daar vergelykings getrek word en idees gekoppel word.
3. Taal word geleer wanneer taalaanleeders die materiaal bestudeer en probleme sistematies probeer oplos.

Die stil metode maak ook gebruik van twee belangrike tegnieke, naamlik (i) die taalopvoeder se stilte in die klaskamer en (ii) die aanmoediging vanaf die taalopvoeders om taalaanleeders aan te moedig om interaktief op te tree in die klaskamer en ander die taal te help aanleer. Die taalopvoeder bly dus meestal stil en help slegs indien die taalaanleerder hulp benodig (Karavas, 2014:31-33).

Daar is ook verskeie tegnieke wat in die klaskamer gebruik word, soos voorgestel in die onderstaande tabel.

Tegniek	Beskrywing
Klankkleurkaart	'n Kaart word teen die klaskamermuur geplaas wat verskillende klanke in die doeltaal bevat. Elke klank word op 'n blokkie in 'n ander kleur geskryf. Taalaanleerders maak gebruik van die klankkleurkaart om woorde te bou deur middel van die las van verskillende "klankblokkies".
Regstellende aksies of aanduidings	Die taalopvoeder maak van hul hande gebruik om aan te dui dat die taalaanleerder 'n fout gemaak het. 'n Voorbeeld hiervan is as die taalopvoeder sy tweede vinger aanraak, dui dit aan dat daar met die taalaanleerder se tweede woord in die sin fout was.
Woordkaarte	Woorde word op kaarte aangedui met die klanke daarin wat korrespondeer met die op die klankkleurkaart.

Tabel 3: Klaskamertegnieke vir die stil metode (Karavas, 2014:31-32)

Die stil metode is 'n effektiewe benadering om in 'n klas te gebruik waarin daar dowe studente en horende studente is. Sodoende word horende taalaanleerders blootgestel aan die manier hoe dowe taalaanleerders met die gebruik van geen spraak nie, taal aanleer.

2.6.6 Suggestopedie

'n Verdere humanistiese benaderingswyse is deur Georgi Lozana in die 1970's ontwerp (Karavas, 2014:34). Volgens Lozana in Karavas (2014:34) kan die brein massiewe hoeveelhede data stoor indien die leertoestande reg is en die taalaanleerder nie gespanne is nie. Een so kalmerende tegniek is om musiek in die klaskamer te speel en gemaklike banke en kussings in die klaskamer in te bring. Verder word daar baie plakkate en visuele elemente gebruik om indirek die doeltaal aan die taalaanleerder bloot te stel (Karavas, 2014:35). Die taalopvoeder neem totale leiding in die klas en motiveer taalaanleerders om sielkundige hindernisse tot hul taalverwerwing te verwyder (Karavas, 2014:36).

Tegnieke wat in die klaskamer gebruik word, sluit in die (i) kies van nuwe name vir die taalaanleerders (gewoonlik word tradisionele name in die doeltaal gekies); verder word taalaanleerders (ii) gemotiveer om soos kinders te wees en op te tree; en laastens (iii) word daar van taalaanleerders verwag om lang en komplekse dialoë deur te werk en te vertaal in die taalaanleerder se moedertaal. Lozana in Karavas (2014:34-36) is van mening dat die klasaktiwiteite doenbaar is aangesien die taalaanleerder ontspanne is en meer geneig is om die massa kennis te behou.

2.6.7 Totale fisiese respons metode

Die totale fisiese respons metode is deur James Asher ontwerp om tweedetaalverwerwing te bevorder (Karavas, 2014:40). Die totale fisiese respons benaderingswyse dui daarop dat taalaanleerders luister en dat dit gekoppel word aan fisiese aktiwiteite (Karavas, 2014:40). Die fisiese aktiwiteite is so ontwerp dat dit die taalles beklemtoon en taalaanleerders toelaat om konnotasies te maak en makliker die taal aan te leer. Karavas (2014:40) skryf: “The method relies on the assumption that when learning a second language, that language is internalised through a process of code-breaking similar to first language acquisition”. Die filosofie is dus dat tweedetaalverwerwing op ’n soortgelyke manier plaasvind as eerstetaalverwerwing. In die klas word daar vir taalaanleerders gevra om deur middel van fisiese bewegings te reageer. Die aktiwiteite is ontwerp om ’n stresvrye atmosfeer te skep waar taalaanleerders met meer gemak ’n tweede taal kan aanleer.

Van hierdie metodes kan effektief in taalverwerwingsklaskamers gebruik word om die affektiewe filter van taalaanleerders te verlaag. Die doel van bogenoemde afdeling is om ’n oorsig van die verskillende benaderings te verskaf ten einde my keuse vir die taakgebaseerde benadering te kontekstualiseer.

2.7 Probleme tussen teorie en praktyk

Volgens Karavas (2014:46) is daar verskeie probleme met tweedetaalverwerwingsmetodes.

Eerstens is daar nie konsensus met betrekking tot wat presies ’n metode uitmaak nie. Karavas (2014:46) is van mening dat enige lys tegnieke ’n metode genoem kan word aangesien daar nie ’n spesifieke kriteria bestaan waarvolgens ’n taalverwerwingsmetode of benaderingswyse aan moet voldoen nie.

Tweedens, is taalverwerwingsmetodes nie altyd op ’n taalteorie en taalverwerwingsteorie gebaseer nie, wat leemtes laat in die praktiese ontwerp van aktiwiteite en klaskamerinstruksie om taalleer te bevorder.

Derdens kan taalopvoeders met gemak metodes interpreteer en aanpas soos wat hul wil. Daar kan dus verskeie probleme voorkom aangesien daar geen eenheid tussen klasse bestaan nie.

Karavas (2014:49) is ook van mening dat taalverwerwingsmetodes ontwerp word met ’n spesifieke onderwys- en kulturele groep in gedagte. Die taalverwerwingsmetode word dus ontwerp vir ’n spesifieke tipe taalaanleerder en taalaanleerders wat nie hierin pas nie kan met

die taalverwerwingsproses sukkel. Taalverwerwingsmetodes kan dus hul akademie waarde verloor in alternatiewe geografiese liggings waar daar 'n verskil is in waardes, geloof en mate van onderwys is (Karavas, 2014:49).

Laastens is daar heelwat verskil tussen teorie en praktyk. Metodes wat teoreties goed kan werk, is nie noodwendig prakties in werklikewêreldsituasies nie (Karavas, 2014:48). 'n Voorbeeld hiervan is die suggestopedie – akademiese instellings sal moeilik harde musiek en aangepaste klaskamers binne hul instelling aanvaar aangesien daar klasse naby is. Sekere moderne taalopvoeders verkies 'n meer ontspanne benadering tot tweedetaalverwerwing, waar daar verskillende fasette en voornemens uit 'n verskeidenheid benaderings geneem word.

2.8 Eklektiese benadering tot tweedetaalverwerwing

Verskeie teoretici, insluitende Larsen-Freeman en Anderson (2011) in die boek *Techniques and principles in language teaching* en Mellow (2000) se artikel *Western influences on indigenous language teaching*, stel 'n alternatiewe benadering tot tweedetaalverwerwing voor. Adendorff (2017:505) noem dat waar twee of meer metodes of benaderings gebruik word, word 'n eklektiese benadering gevolg: “Die keuse oor die gepaste benadering of metode is een wat die taalonderwyser of taalkursusaanbieder self moet uitoefen en hang van verskeie faktore af, soos byvoorbeeld die leerdoelwitte, die lengte van kursusse en die taalbehoefte van die leerders.”

Volgens Karavas (2014:50) behels 'n eklektiese benadering tot taalverwerwing 'n wye verskeidenheid klaskameraktiwiteite met die doel om taalverwerwing onder taalaanleerders te bevorder – baie van die aktiwiteite verskil in doel, tegniek en is afkomstig van verskillende benaderings of taalverwerwingsmetodes. Karavas (2014:51) beweer die redenasie hieragter is dat daar voordele en nadele aan alle benaderings en taalverwerwingsmetodes is en dat die afhanklikheid van slegs een metode of benadering taalverwerwing kan hinder of geleenthede in die klaskamer belemmer. Taalopvoeders kies dus vir elke les 'n taalverwerwingsmetode of benadering wat gepas is vir die les wat aangebied word en die werk wat behandel word. Die taalopvoeders het dus die ruimte om die gepaste mate van instruksie te kies om sodoende optimale taalverwerwing te verseker (Karavas, 2014:51).

Die voordele van 'n eklektiese benadering tot tweedetaalverwerwing word hieronder uiteengesit:

- i. Veiligheid:
Die wye verskeidenheid tegnieke wat in die klaskamer gebruik word verbreed die kans dat taalaanleerders die taal sal verwerf.
- ii. Belangstelling:
'n Verskeidenheid tegnieke help om taalaanleerders se aandag en belangstelling te behou.
- iii. Diversiteit:
Verskillende onderrig tegnieke benodig taalverwerwingsmetodes.
- iv. Buigbaarheid:
Kenniss oor 'n verskeidenheid taalverwerwingsmetodes en klaskameraktiwiteite laat taalopvoeders toe om beter lesse uit te werk wat werklik tweedetaalverwerwing bevorder.

As gevolg van die tekortkominge in verskeie onderrigbenaderings, het ek besluit om die taakgebaseerde benadering in my navorsing te gebruik.

2.9 Die taakgebaseerde benadering

Die volgende afdeling onder bespreking is die taakgebaseerde benadering en die gepastheid daarvan in 'n tweedetaalverwerwingsklas. Onder die banier van die taakgebaseerde benadering ondersoek ek die uiteensetting van take, verskillende taaktipes, sowel as die basiese uitleg en ordening van 'n taakgebaseerde les. Verder bespreek ek die voordele van die taakgebaseerde benadering in die klas, sowel as die kritiek teenoor die benadering om sodoende 'n oorsig van die benadering aan lesers te bied. Voor die taakgebaseerde benadering verder bespreek word, moet sekere definisies eers verskaf word om duidelikheid oor begrippe te verseker.

Die taakgebaseerde benadering is al vele kere deur teoretici in die taalkunde, onderwys en sielkunde probeer definieer. Die taakgebaseerde benadering is volgens Hussaini (2017:58) 'n spesifieke benadering tot taalleer wat leerdergesentreerd is en waar taalaanleerders die doeltaal aanleer deur middel van (i) selfgemotiveerde, (ii) taakgerigte (iii) en projek- en groepgebaseerde taallesse. Skehan (1996:38) is van mening dat taakgebaseerde onderrig “a process that involves opportunities for learners to contribute in communication, where making meaning is primary” is. Ellis (2003) dui aan dat taakgebaseerde taalonderrig kommunikasie tussen taalaanleerders aanmoedig en veral fokus op betekenis, kommunikasiestrategieë en effektiewe kommunikasie waar die taalaanleerder sy/haar taaldoel

bereik. Hussaini (2017:58) lewer kommentaar hierop en skryf dat die taakgebaseerde benadering diep gegrond is in kommunikatiewe taalonderrig en word as 'n subkategorie daarvan gesien. Breen (1987) skryf dat die taakgebaseerde benadering die volgende belangrike komponente bevat, naamlik:

- i. Dit behels gestruktureerde taalonderrig.
- ii. 'n Spesifieke objektief of doel moet bereik word.
- iii. Lesse bevat belangrike taalkundige inhoud.
- iv. Dit behels dat daar 'n uiteengesette werkskedule is.
- v. Daar is uitkomst wat aan die einde bereik moet word vir die taak om suksesvol te wees.

Nunan (2005:35) in Izadpanah (2010:50-51) identifiseer agt belangrike beginsels van die taakgebaseerde benadering wat meer duidelikheid daarvoor gee en wat dit behels:

- i. Steierwerk (“scaffolding”): Taakgebaseerde lesse en bykomende materiaal het ten doel om die taalaanleerders in hul taalaanleerproses te ondersteun.
- ii. Kettings: Die take wat gebruik word, moet op mekaar bou, mekaar help en aanvul.
- iii. Herwinning: Die herwinning van taal optimaliseer taalleer.
- iv. Organiese taalleer: Die doeltaal word geleidelik geleer.
- v. Aktiewe taalleer: Taalaanleerders leer die taal deur die gedurige gebruik daarvan; binne en buite die klaskamer. Daar word dus verwag dat hulle die taal in werklikewêreldsituasies gebruik.
- vi. Integrasie: In taallesse moet die grammatika van die doeltaal geleer word en die mate waarin dit in kommunikatiewe situasies gebruik word, moet verduidelik word. Daar moet dus duidelikheid oor verskillende vorme gebied word.
- vii. Refleksie: Taalaanleerders moet die geleentheid gebied word om te reflekteer oor wat hul geleer het.
- viii. Kreatiwiteit: Taalaanleerders moet die geleentheid gegee word om kreatief te werk te gaan met die doeltaal en dit wat hul reeds geleer het in werklikewêreldsituasies toe te pas.

Die basis van die taakgebaseerde benadering is die taak. Izadpanah (2010:49) noem dat die definisie van take die afgelope twintig jaar al heelwat verander het as gevolg van empiriese navorsing en die implementering van take in die klaskamer. Die verskillende definisies spruit uit die feit dat navorsers dit vanuit verskeie hoeke ondersoek – word dit vanuit 'n pedagogiese of werklikewêreldperspektief ontwerp (Izadpanah, 2010: 49)?

Daar bestaan verskeie definisies van take – wat vervolgens puntsgewys opgesom word:

- i. Prabhu (1987:24) is van mening dat 'n taak 'n aktiwiteit is wat van taalaanleerders verwag om 'n afleiding te maak na aanleiding van die inligting wat aan hul aangebied word. Verder laat die gebruik van take taalopvoeders toe om die situasie in die klaskamer beter te beheer (Prabhu, 1987:24).
- ii. Nunan (1989) definieer 'n taak as “A piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form”. Nunan (1989) is dus van mening dat take divers is en verskeie taal- sowel as leergedrewe fasette behels.
- iii. Little-John (1998:198) in Hussaini (2017:58) meen 'n taak “refers to any proposal contained within the materials for action to be undertaken by the learners, which has the direct aim of bringing about the learning of the foreign language”.
- iv. Willis (1996) in Hussaini (2017:58) skryf dat 'n taak gedefinieer word as 'n aktiwiteit waar die doeltaal deur taalaanleerders gebruik word om kommunikatiewe doelwitte te bereik. Die mikpunt van take is dus volgens Willis (1996:53) vir taalaanleerders om 'n doel of 'n uitkoms te bereik. Verder skryf Willis (1996:53) dat take “goal-oriented in which learners use language to achieve a real outcome” is.
- v. Vir Skehan (1996) kan 'n taak gedefinieer word as 'n aktiwiteit wat op betekenis gebaseer is; die taak het werklikewêreldbelang; dit is iets wat voltooi moet word en dit kan as uitkomsgebaseerd gesien word aangesien daar van assesserings gebruik gemaak word.
- vi. Soortgelyk skryf Klapper (2003:35) dat take aktiwiteite koppel aan betekenis en dus hulle basis daarin het; omdat die taak betekenisgebaseerd is, het dit werklikewêreldbelang vir taalaanleerders; en kan dit as motivering dien vir die taalaanleerders.
- vii. Bygate, Skehan en Swain (2001:11-12) skryf dat die verskeie definisies van take deur teoretici omvat kan word as “A Task is an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective.”
- viii. Adendorff (2012b:29) meen dat 'n taak “verwys in die algemeen na 'n kommunikasietaak wat tweedetaalsprekers moet bemeester, soos wat as doelwit gestel word in kommunikatiewe taalonderrig”.

Die volgende vraag is dus: Hoe word daar onderskei tussen 'n gewone aktiwiteit en 'n taak? Willis en Willis (2007:13) stel voor dat die volgende ses vrae die taalopvoeder help met die beantwoording van bogenoemde vraag:

- i. Interesseer die taak die taalaanleerders?
- ii. Is die primêre fokus op betekenis?
- iii. Is daar 'n uitkomst?
- iv. Word sukses bepaal deur die uitkomst van die aktiwiteit?
- v. Is dit belangrik om die taak te voltooi?
- vi. Stem die aktiwiteite ooreen met werklike wêreld aktiwiteite?

Ellis (2009) in Walker (2011:2) brei uit op die werk van Willis en Willis (2007:13) en noem dat daar vier kriteria is waaraan 'n aktiwiteit moet voldoen om as 'n taak geklassifiseer te kan word, naamlik:

- i. Die pragmatiese en die semantiese betekenis moet beklemtoon word.
- ii. Daar moet 'n gebrek aan kennis by taalaanleerders wees en hulle moet probeer om hierdie gaping te oorbrug en die nodige kennis op te doen deur middel van die taak.
- iii. Taalaanleerders moet van hulle linguistiese en nielinguistiese hulpbronne gebruik maak.
- iv. Daar is naas taalgebruik 'n duidelike uitkoms waaraan daar voldoen moet word.

Volgens Adendorff (2017:520) berus die gebruik van 'n taakgebaseerde raamwerk binne die klaskamer op twee besluite, naamlik 'n besluit oor die basiese formaat van die les en 'n besluit oor die opsies wat gebruik sal word in elke fase.

2.10 Die taakgebaseerde metodologie

Verskeie teoretici, insluitende Willis (1996), Nunan (1989, 2010), Priyana (2002), Gilabert (2008) en Norris (2009), het die raamwerk van 'n tipiese taakgebaseerde taalles in hul werk bespreek. Daar is drie stappe of fases in 'n taakgebaseerde les, naamlik die (i) pretaak, (ii) die taak en (iii) die taakfokus. Elkeen van die stappe help taalaanleerders om sistematies die taal aan te leer en verskaf aan taalaanleerders 'n verskeidenheid take wat positiewe leergeleenthede skep vir verskillende tipes leerders (Hussaini, 2017:60). Die take is op alledaagse aktiwiteite gerig soos byvoorbeeld om inkopies te doen of rigting aan iemand te verduidelik – dit gee werklikewêreldbelang aan die take en dien as motivering vir taalaanleerders, wat die taal as gevolg van hul geografiese ligging, wil aanleer. Verder

bevorder dit taalaanleeders se kommunikatiewe vermoëns. Dit laat hulle toe om gemakliker met moedertaalsprekers te kommunikeer.

Die stappe van 'n taakgebaseerde les word volgende bespreek:

Pretaak		
Inleidende kommentaar en agtergrond oor die werk wat behandel word. Die raamwerk van die taak word verduidelik.		
Taak		
1. Taak Die taalaanleeders voltooi die taak.	2. Beplanning Taalaanleeders maak gereed om hul taakbevindinge met taalopvoeder en klas te deel.	3. Rapporteer Taalaanleeders stel hul bevindinge aan die taalopvoeder en klas bekend.
Taakfokus		
Analise Taalaanleeders analiseer die werk wat in die taak bespreek is.		Oefeninge Die taalopvoeder motiveer die taalaanleeders om die nuwe werk te oefen.

Tabel 4: Die taakgebaseerde lesraamwerk (Ellis, 2006:80)

2.10.1 Pretaak

Ellis (2006:80) is van mening dat die pretaakfase ten doel het om taalaanleeders vir die taak voor te berei om sodoende optimale taalverwerwing te verseker. Verder is die doel van die pretaak om die raamwerk van die taak uiteen te sit: Dit word gedoen deur vooruit die klasaktiwiteite te organiseer en die skedule, aard en die uitkomst van die taak met die taalaanleeders te kommunikeer (Ellis, 2006:80). Gedurende die pretaak moet taak so voorgestel word dat dit taalaanleeders motiveer om dit te voltooi. Die taalkundige rede vir die taak sowel as die werklikewêreldwaarde moet gegee word sodat meer praktiesgeoriënteerde taalaanleeders hulleself kan berus by die taak wat voltooi moet word (Ellis, 2006:81).

Skehan (1996:25) is van mening dat daar op twee maniere te werk gegaan kan word gedurende die pretaakfase, naamlik (i) deur die beklemtoning van die kognitiewe vereistes en die (ii) beklemtoning van die linguistiese faktore. Ellis (2006:81-84), daarteenoor, meen dat daar vier maniere is om sukses gedurende die pretaakfase van taakgebaseerde taalverwerwing te verseker:

- i. Deur taalaanleerders te help wanneer hulle 'n soortgelyke taak doen as wat hulle in die taakfase moet voltooi ten einde 'n spesifieke uitkomst te bereik.
- ii. Deur vir taalaanleerders te vra om op te let hoe 'n voltooide model van die taak lyk. Die taalaanleerders moet dus hier observeer en dit later toepas gedurende die taakfase.
- iii. Deur aan taalaanleerders kleiner of eenvoudiger aktiwiteite gedurende die pretaakfase te gee om hulle sodoende gereed te maak vir die taak self.
- iv. Deur strategiese beplanning van die taak. Taalaanleerders word byvoorbeeld tyd gegee word om uit te werk hoe hulle die taak gaan aanpak en voltooi.

2.10.2 Taak

Ellis (2006:85) noem dat daar twee metodologiese opsies is wat in die fase gevolg kan word. Eerstens is daar 'n verskeidenheid aspekte rondom die voltooiing van die taak en hoe dit aangepak kan word wat reeds voor die aanvang van die taak deur taalopvoeders besluit moet word. Hier word verwys na besluite oor taakuitvoering ("task performance options"). Tweedens noem Ellis (2006:85) dat die taalaanleerders en die taalopvoeder 'n verskeidenheid besluite gedurende die voltooiing van die taak moet neem. Dit is prosesbesluite.

Ek bespreek albei metodologiese opsies aan die hand van Ellis (2006) se boek *The methodology of task-based teaching*.

Taakuitvoeringsbesluite

Daar is drie taakuitvoeringsbesluite.

Die taalopvoeder moet in die eerste plek besluit of daar van die taalaanleerders verwag gaan word om die taak binne 'n spesifieke tydgleuf te voltooi of nie (Ellis, 2006:85). Die taalopvoeder moet dus besluit of die taalaanleerders die taak in hulle eie tyd kan voltooi (geen tydbeperking nie) en of hulle binne 'n sekere tydperk die taak moet voltooi. Ellis (2006:85) meen dat hierdie besluit krities is aangesien dit die aard van die taal wat taalaanleerders produseer, bepaal. Yuan en Ellis (2003) se studie beklemtoon dat taalaanleerders meer komplekse en akkurate taal produseer indien hulle in hulle eie tyd 'n

taak voltooi as wanneer hulle onder 'n tydbeperking werk (Ellis, 2006:85). 'n Rede hiervoor is dat taalaanleeders meer tyd het om hulle werk te proeflees, te korregeer en te herformuleer voor dit ingelewer of in die klas bespreek word. Ellis (2006:86) noem ten slotte dat die gebruik van tydbeperkings bepalend is van die doelwitte wat deur middel van die taak bereik wil word. Indien die taalopvoeder spraakvlotheid wil bevorder, kan daar wel van tydbeperkings gebruik gemaak word.

Die tweede besluit wat taalopvoeders moet neem, is of hul die taalaanleeders toegang gee tot die insetdata (Ellis, 2006:86). Hier word verwys na die teks, prentjies of ander elemente waarvan daar gebruik gemaak word. In sekere take word die insetdata volgens Ellis (2006:86) as deel van die taak geïnkorporeer en in ander gevalle is dit opsioneel of die insetdata aan taalaanleeders gegee word. Dit is belangrik om te noem dat die insluiting van insetdata in take die kompleksiteit van die taak affekteer (Ellis, 2006:86).

Die laaste besluit wat taalopvoeders moet neem met betrekking tot take is of daar enige verrassende elemente is wat in die taak geïnkorporeer gaan word. Ellis (2006:87) skryf dat verrassende elemente in take kan veroorsaak dat taalaanleeders langer tye op die taak spandeer en dus meer in die doeltaal kommunikeer. Verder kan dit lei tot groter belangstelling in die taak onder taalaanleeders (Ellis, 2006:87).

Prosesbesluite

Prosesbesluite verskil van taakuitvoeringsbesluite op twee maniere. Eerstens skryf Ellis (2006:87) dat “they concern the way in which the discourse arising from the task is enacted rather than pedagogical decisions about the way the task is to be handled”. Tweedens moet taakuitvoeringsbesluite vooraf geneem word en met prosesbesluite word besluite gedurende die voltooiing van die taak geneem word.

Ellis (2006:93) noem 'n lys prosesse wat deelnemers aan die taak moet nastreef:

- i. Diskoers wat kommunikatief van aard is.
- ii. Diskoers wat die eksplisiete formulering van boodskappe aanmoedig.
- iii. Geleenthede skep vir implisiete en eksplisiete fokus op linguistiese vorm.
- iv. Gesamentlike taakdoelwitte.
- v. Effektiewe steierwerk om kommunikasie in die tweede taal te bevorder.

Tydens die taakfase werk die taalaanleeders dus in pare of groepe om die taak te voltooi deur enige hulpbronne tot hulle beskikking te gebruik.

2.10.3 Posttaak

Gedurende die posttaakfase word daar gereflekteer oor wat gedurende die taakfase gebeur het. Verder word daar bepaal of daar aan die vereistes wat die taak aan die taalaanleerders gestel het (dit wil sê die uitkomst), voldoen is. Die taalopvoeder gaan ook deur die nuwe werk wat hulle in die taak aangepak het, byvoorbeeld die leer van homofone of die gebruik van die dubbel negatief in Afrikaans. Ellis (2006:93) is van mening dat daar drie pedagogiese doelwitte is, naamlik om geleenthede aan taalaanleerders te skep om die taak oor te doen; om refleksie oor die taak aan te moedig; en om aandag op vorm aan te moedig onder taalaanleerders.

Taakherhaling

Etlieke navorsers argumenteer dat die herhaling van take in die posttaakfase voordelig vir taalaanleerders is. Ellis (2006:93) meen dat 'n taalaanleerder se taalproduksie aansienlik verbeter indien hulle die taak herhaal. Dit sluit in meer komplekse taalgebruik, taalaanleerders se gedagtes word meer koherent geformuleer en die taalaanleerder praat meer vlot in die doeltaal. Ellis (2006:93) noem dat die taalaanleerders gedurende hierdie fase óf dieselfde taak kan herhaal óf 'n aangepaste weergawe van die taak voltooi.

Taakrefleksie

Willis (1996:58) is van mening dat refleksie en evaluering van die taak die “natural conclusion of the task cycle” is. Die taalaanleerders word dus gevra om terug te dink oor die taak en hulle menings te lig met betrekking tot wat hulle geleer het en hoe hulle vaardighede (of begrip van die taal) verbeter het deur middel van die uitvoering van die taak. Gedurende die fase moet die taalopvoeder ondersteunend wees en taalaanleerders motiveer om oor die taak te reflekteer (Ellis, 2006:94). Hierdie aktiwiteit kan skriftelik of mondeling wees en die taalaanleerders kan gevra word om mekaar se uitvoer van die taak, te beoordeel.

Fokus op vorm

Gedurende die posttaakfase word daar spesifiek klem op vorm (oftewel grammatika) geplaas. In die taakfase word daar spesifiek op vlotheid en kommunikatiewe strategieë gefokus terwyl daar in die posttaakfase op akkuraatheid en vorm gefokus word (Ellis, 2006:95). Die doel is om te verseker dat die taalaanleerders se kommunikasie steeds akkuraat is en voldoen aan die taalreëls van die doeltaal. Ellis (2006:95) meen dat vorm en akkurate taalgebruik gedurende enige van die drie fases in 'n taakgebaseerde les geïnkorporeer kan word. Grammatikale

vanne wat spesifiek aandag moet geniet, sluit in vanne wat die taalaanleerders gedurende die taakfase verkeerd gebruik het en vanne wat hulle glad nie gebruik het nie (Ellis, 2006:95). Die rol van die taalopvoeder is dus om gapings in die taalaanleerder se taalverwerwingsproses aan te spreek en te probeer om dit te oorbrug deur vormgesentreerde posttaakonderrig.

Ek gebruik die taakraamwerk van pretaak-taak-posttaak in my taakgebaseerde lesse in hoofstuk vyf.

2.11 Taaktipes

Navorsers meen dat daar verskillende take is wat in die taakgebaseerde benadering gebruik kan word, naamlik pedagogiese take oftewel onderrigtake en teikentake of werklikewêreltdake (Nunan, 2010:1). Verder is daar ook ander taaktipes insluitend statiese en dinamiese take; eenrigting- en tweerigtingtake en laastens inligtingsgapings-, inligtingsverplasing- en meningsgapingtake (Adendorff, 2012b:39-41).

2.11.1 Teikentake en pedagogiese take

Nunan (2010:1) meen dat teikentake verwys na taalgebruik wat in die werklike wêreld gebruik word, dit wil sê buite die klaskamer. Dit is dus take wat in die werklike wêreld voorkom en is egte kommunikatiewe oefeninge in die doeltaal (Ellis, 2003:351). Die uitdaging is dus vir taalaanleerders om hulle tweedetaalkennis te gebruik om werklikewêreltdake te verrig (Adendorff, 2012b:34).

Daarteenoor verwys pedagogiese take na taalgebruik binne die klaskamer. Ellis (2003:347) in Adendorff (2012b:34) noem dat pedagogiese take kommunikasie onder taalaanleerders in die klaskamer bevorder. Pedagogiese take stem nie ooreen met werklikewêreltdake nie; tog lei dit tot patrone van werklikewêreltdake (Adendorff, 2012b:34). Pedagogiese take kan ook in twee kategorieë verdeel word, naamlik situasie outentieke take of interaksioneel outentieke take (Adendorff, 2012b:34-35). Pedagogiese take is situasie outentiek indien daar 'n ooreenstemming is tussen die taak en 'n situasie in die werklike wêreld. Dit verskil van interaksionele outentieke take aangesien pedagogiese take interaksioneel outentiek is indien dit aanleiding gee tot die tipe taakinteraksie wat in die werklike wêreld voorkom (Adendorff, 2012b:35). Pedagogiese take is dus die take wat in die Afrikaanse taalverwerwingsklasse aangebied word (soos byvoorbeeld om 'n koerantberig te ontleed), terwyl teikentake na

alledaagse aktiwiteite verwys wat die taalaanleerders se taalvermoëns in die wêreld buite die klaskamer sal verbeter (soos byvoorbeeld om 'n koerantberig te lees en dit te verstaan).

In Nunan (2010) se boek genaamd *Task-based language teaching* omskryf hy pedagogiese take as volg:

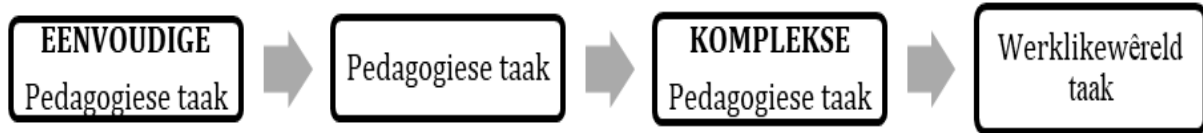
- i. Dit is werk binne die klaskamer.
- ii. Taalaanleerders maak gebruik van die doeltaal vir linguistiese begrip; of as manipulering; of vir taalproduksie; of om interaksie in die doeltaal moontlik te maak.
- iii. Taalaanleerders se grammatikale kennis word gebruik om betekenis oor te dra.
- iv. Die primêre doel is op betekenis.

Willis en Willis (2007:253) omskryf sewe tipes pedagogiese take wat in die tweedetaalverwerwingsklas gebruik kan word. Hierdie pedagogiese take is as volg:

- i. Lyste:
Dit is dinkskrums en feitebepalings, soos byvoorbeeld om 'n lys plekke te noem waarheen die taalaanleerder wil gaan en daarna 'n lys feite oor elke bestemming neer te skryf.
- ii. Rangskikking en sortering:
Dit sluit in rangordening en die klassifisering van dinge en elemente.
- iii. Verbinding:
Daar is verskeie verbindingstake, naamlik om skrif en visuele elemente bymekaar te pas of om te luister en dan te doen.
- iv. Vergelyking:
Hier word take ontwerp waar taalaanleerders verskille of ooreenkomste moet uitwys.
- v. Probleemoplossing:
Probleemoplossingtake sluit in raaisels, gevallestudies en tekste wat onvoltooid is of foute bevat wat reggemaak moet word.
- vi. Projekte en kreatiewe take:
Hier word kreatiewe en/of interaktiewe take uitgevoer wat taalaanleerders kreatief stimuleer.
- vii. Persoonlike ervarings:
Persoonlike ervaringstake sluit in take wat taalaanleerders se persoonlike opinies en menings aanvra, sowel as storievertelling en reaksies.

Ek gebruik bogenoemde tipes take in my taakgebaseerde lesse in hoofstuk vyf.

Adendorff (2012b:38) stel ook 'n pedagogiese taakordening voor, wat visueel soos volg uitgebeeld kan word:



Figuur 2: Pedagogiese taakordening (Adendorff, 2012b: 38)

Die skematiese voorstelling in figuur 2 dui twee belangrike dinge aan. Eerstens dui dit daarop dat pedagogiese take lei tot patrone van werklikewêreltdake en tweedens, dat die uitgangspunt van pedagogiese take in tweedetaalverwerwing is om te verseker dat taalaanleerders aan die einde van die kursus die werklikewêreltdake moet kan uitvoer (Adendorff, 2012b:38).

2.11.2 Dinamiese en statiese take

In 'n studie onderneem deur Adendorff (2012b:40) word die verskille met betrekking tot statiese en dinamiese take bespreek. Adendorff (2012b:40) meen dat statiese take eenrigtingverplasing van inligting verseker en meestal vormgesentreerd is. Statische take sluit in groepwerk, vraelyste en opnames in die klas. Die doel van statiese take is dus om vir taalaanleerders nuwe inligting in 'n gekontroleerde omgewing te leer. Statische take lei tot beperkte kommunikasie en interaksie in die klas aangesien die interaksie tussen die taalaanleerder en die taalopvoeder eindig na die vraag beantwoord is. Twee belangrike kenmerke van statiese take is eerstens dat daar van terugvoer gebruik gemaak word. Taalopvoeders verskaf dus terugvoer aan taalaanleerders en korregeer die taalaanleerder se taalgebruik. Tweedens is vorm meer belangrik as betekenis in die taak.

Dinamiese take sluit volgens Adendorff (2012a:840) rolspel, diskussies en vryespraak in. Dit is dus duidelik dat dié tipe take minder rigied is en meer kreatiewe take en denkwyses insluit. Adendorff (2012a:840) definieer dinamiese take as take waar die inligtingoorplasing in enige rigting plaasvind. Dinamiese take is veels meer onvoorspelbaar aangesien die taalaanleerder die taal “maak” (Adendorff, 2012a:840). Twee belangrike kenmerke van dinamiese take is dat dit eerstens groter klem plaas op kommunikasie as op vorm en tweedens dat interaksie- of inligtingoordrag redelik lank kan duur (Adendorff, 2012a:840).

2.11.3 Eenrigtingtake en tweerigtingtake

Eenrigtingtake en tweerigtingtake hou verband met statiese en dinamiese take. Albei groepe take behels inligtingverplasing en of dit kommunikasie in die klas bevorder. Eenrigtingtake is volgens Adendorff (2012a:840) statiese take met inligtingsvloei in een rigting. Nes statiese take is eenrigtingtake op vorm gefokus en is kommunikasie tussen die taalopvoeder en die taalaanleerder eensydig en van korte duur. Tweerigtingtake is dinamiese take en inligtingsvloei is na albei kante toe, dit wil sê tussen die taalopvoeder en die taalaanleerder of tussen taalaanleerder en taalaanleerder (Adendorff, 2012a:840). Die fokus is gedurende tweerigtingtake op kommunikasie eerder as vorm en die taal is onvoorspelbaar en kan lei tot lang, in diepte gesprekke tussen partye.

2.11.4 Inligtingsgapings-, inligtingsverplasing- en meningsgapingstake

Die volgende groep take onder bespreking is inligtingsgapings-, inligtingsverplasing- en meningsgapingstake (Adendorff, 2012a:840). Inligtingsgapingstake verwys na take waar daar inligting ontbreek wat die taalaanleerder moet voltooi of uitvind. Inligtingsverplasingstake verwys na tabel-na-grafiek of teks-na-tabel take waar daar van taalaanleeders gevra word om data wat in een formaat voorkom oor te sit in 'n ander formaat. Twee voorbeelde kan hiervan gegee word, naamlik:

- i. Die taalaanleeders moet inligting van 'n tabel verplaas en oorsit in 'n grafiek.
- ii. Die taalaanleeders moet sin maak van die inligting in die tabel en daarvoor 'n paragraaf skryf. Die omgekeerde kan ook van taalaanleeders verwag word.

Laastens is die meningsgapingstake wat deur Adendorff (2012a:840) beskryf word as 'n taak waar daar geensins op vorm gefokus word nie en waar taalaanleeders hul outentieke menings moet lig deur middel van diskussies, klasgesprekke en toesprake.

Ek maak gebruik van bogenoemde taaktipes in die taakgebaseerde lesse wat ek ontwerp het.

2.12 Karaktereienskappe van take in klaskamers

Deur die analise van take en taaktipes is daar reeds implisiet verskeie karaktereienskappe van take uitgewys. Ter wille van oorsigtelikheid word die volgende opsomming met betrekking tot die karaktereienskappe van take gebied. By 'n kongres het Walker (2011:4) 'n referaat genaamd "Task-based language teaching: A classroom framework" gelewer. Walker (2011:4-5) identifiseer vier karaktereienskappe van take wat ter wille van oorsigtelikheid kortliks bespreek word:

i. Leerderontwerpte taal:

Take en die taakgebaseerde benadering verskil van ander, meer tradisionele, benaderings tot taalverwerwing. In teenstelling met ander benaderings word daar nie hoofsaaklik fokus geplaas op handboeke en die produsering van inge oefende sinne nie (Walker, 2011:4). Alhoewel hierdie elemente in take geïnkorporeer kan word, is dit nie die enigste hulpmiddel wat deur taalopvoeders gebruik kan word nie. Walker (2011:4) meen dat die taalopvoeder aktiwiteite moet ontwerp wat taalleer bevorder eerder as om direk die taalreëls aan taalaanleerders te leer deur middel van lyste of inoefening.

ii. Leerdergeordende inhoud:

Leerdergeordende inhoud verwys daarna dat taalaanleerders soms in die klas kans kry om die werk op hul eie manier aan te pak. Walker (2011:4) skryf dat “tasks give learners a chance to filter and control the flow of information to accomplish a task”. Take wat leerdergeorden is sluit in inligtingsgapingstake, vergelykingstake en meningsgapingstake (Walker, 2011:4).

iii. Taakuitkomste:

Soos voorheen genoem is dit belangrik dat take uitkomste (doelwitte en objektiewe) het wat deur taalaanleerders bereik moet word. Walker (2011:4) noem dat die gebruik van die doeltaal nie die uitkoms van die taak is nie en dat die doeltaal eerder die gereedskap is waarmee die taalaanleerder die taak aanpak.

iv. Vaardigheidsintegrasië:

Walker (2011:5) is van mening dat take nie net taalvaardighede ontwikkel nie, maar ook denkvaardighede. Die taakgebaseerde benadering en taakgerigte aktiwiteite laat taalaanleerders toe om denkvaardighede saam met hulle taalvaardighede te ontwikkel (Walker, 2011:5). Kognitiewe strategieë help dus taalaanleerders om makliker af te reken met die take op alle vlakke van die taalverwerwingsproses.

Na aanleiding van hierdie karaktereienskappe wat Walker (2011) voorstel in take moet wees wat in die klaskamers gebruik word, bespreek ek voorts die rol van die taalopvoeder in taakgebaseerde klasse.

2.13 Die rol van taalopvoeders in taakgebaseerde klasse

Die taakgebaseerde benadering staan bekend as 'n leerdergeoriënteerde benadering waar taalaanleerders deelnemende agente is in die taalverwerwingsproses (Van den Branden, 2016:164). Dit lei my tot die volgende vrae: Wat is die rol(le) van taalopvoeders in die taakgebaseerde klaskamer? Hoe kan hulle die taalaanleerproses bevorder sonder om die leerdergeoriënteerde aspek van die benadering te vernietig en dit sonder betekenis in 'n opvoederdominate benadering te verander?

Volgens die “Measures of effective teaching project” deur Hattie (2012) is daar die *7 C's of effective teacher behaviour* wat aandui hoe 'n opvoeder te werk moet gaan in die klaskamer. Hierdie sewe beginsels is myns insiens ook op die taalopvoeder van toepassing. Hattie (2012) – soos ook bespreek in Van den Branden (2016:165-166) – se studie word as volg puntsgewys opgesom:

- i. “Care” (Omgee):
Die opvoeder gee mee dat sy/hy vir die studente omgee en hulle belange op die hart dra.
- ii. “Challenge” (Uitdaag):
Die opvoeder stel uitdagende take en verwag van studente om hulle beste te gee.
- iii. “Clarify” (Verduidelik):
Die opvoeder is helder in sy/haar bespreking van moeilike onderwerpe.
- iv. “Captive” (Aandag trek):
Die opvoeder gebruik kreatiewe en interessante take om studente se aandag te behou.
- v. “Confer” (Idees deel met ander):
Die opvoeder gee geleentheid vir studente om idees te deel.
- vi. “Consolidate” (Konsolideer):
Die opvoeder monitor studente se vordering en help hulle indien hulle sukkel met taakverrigting.
- vii. “Control” (Beheer neem):
Die opvoeder neem beheer oor die klas en maak seker dat studente besig bly.

Van den Branden (2016:164-181) bestudeer die rol van taalopvoeders in taalverwerwingsklasse en noem dat die taalopvoeder drie belangrike rolle inneem, naamlik:

2.13.1 *Die taalopvoeder as mediator*

Van den Branden (2016:167) meen dat die rol wat taalopvoeders inneem in drie afdelings verdeel kan word, naamlik pretaak-aksies, taak-aksies en posttaak-aksies (“pre-task actions, task-phase actions and post-task actions”).

Gedurende die pretaakfase is daar twee belangrike rolle wat taalopvoeders moet voltooi, naamlik die seleksie van die inhoud en die fokusbepaling van die les (Van den Branden, 2016:167). Die rol van die taalopvoeder is dus om te besluit (voor die aanvang van die les) oor die tydsberaming van die les, die fokus op vorm teenoor fokus op betekenis en die ontwerp van die taak-as-werkplan (“task-as-workplan”) vir die klas.

Van den Branden (2016:167) noem dat gedurende die taakfase die taak-as-werkplan verander in ’n taak-in-aksie of taak-in-interaksie (“task-in-action or task-in-interaction”). Die taalopvoeder moet voorts drie rolle vervul, naamlik:

i. Die taalopvoeder as motiveerder:

Taalopvoeders moet taalaanleerders motiveer om deel te neem aan aktiwiteite en klasgesprekke.

ii. Die taalopvoeder as organiseerder:

Die taalopvoeder organiseer die taalaanleerders en die klasbedrywighede.

iii. Die taalopvoeder as ondersteuner en vertroueling:

Die taalopvoeder ondersteun taalaanleerders en help taalaanleerders om hulle taalvaardighede te bevorder.

Die posttaakfase behels dat taalopvoeders reflekteer op dít wat reeds in die klas gedoen is en hoe die taalaanleerders gevaar het met die uitvoer van die taak (Van den Branden, 2016:171). Dit is baie belangrik aangesien dit die taalopvoeder toelaat om die res van die taalverwerwingsproses se klasse te beplan volgens waar die taalaanleerders se kennis tans is en wat nog meer aandag moet geniet. Die posttaakfase behels ook dat taalopvoeders die nodige terugvoer aan taalaanleerders oor die taak verskaf.

2.13.2 *Die taalopvoeder as taakgebaseerde implementeerder*

Van den Branden (2016:172-173) is van mening dat dit die taalopvoeder se rol is om take so te ontwerp dat taalaanleerders opgewonde is oor die verrigtinge en dat hulle die verskeie fasette van die benadering toepas in klasbedrywighede. Dit is wel algemeen vir taalopvoeders om sekere aspekte van die taakgebaseerde benadering te inkorporeer en ander te vermy. Elke

taakgebaseerde taalverwerwingsklas is dus uniek in sy aanvangswyse en word bepaal deur die taalopvoeder se “personalised, context-sensitive and practically oriented networks of educational beliefs and practices” (Van den Branden, 2016:173). ’n Verdere belangrike rol van die taalopvoeder is om ’n positiewe houding teenoor die klas te hê en taalleer in die klas te dryf (Van den Branden, 2016:174).

2.13.3 Die taalopvoeder as navorser

Taalopvoeders kan volgens Van den Branden (2016:178) die rol inneem van navorser en “reflektiewe praktisyn”. Daarom verrig hulle die volgende take:

- i. Die taalopvoeder maak data bymekaar;
- ii. Die taalopvoeder analiseer data;
- iii. Deel die resultate van hul navorsing met ander navorsers en linguïste;
- iv. Taalopvoeders neem video- en klankopnames van lesse;
- v. Die taalopvoeder stuur vraelyste na taalaanleerders uit om terugvoer te kry;
- vi. Die taalopvoeder maak laastens met die inligting wat hulle in hul studie verkry het, aanpassings in hul klas en werkswyse.

Van den Branden (2016:175) is van mening dat alhoewel daar verskeie rolle is wat ’n taalopvoeder inneem, probeer die taakgebaseerde benadering nie vir taalopvoeders sê hoe om klas te gee nie, eerder wat die voordele vir die taalopvoeder en -aanleerder is van ’n verskeidenheid fasette wat in klaskamers geïmplementeer kan word. Ellis (2003) in Van den Branden (2016:175) noem dus dat taakgebaseerde spesifikasies aangepas kan word tot die verskillende kontekste waarin dit benut word. Laastens noem Van den Branden (2016:175) dat die toepassing van die taakgebaseerde benadering in die klas ’n lang proses vir taalopvoeders is en dat dit tyd mag neem vir hulle om dit gewoond te raak, en selfvertroue daarmee te kry.

2.14 ’n Bespreking van die kritiek teenoor en voordele van die taakgebaseerde benadering

Izadpanah (2010:55) is van mening dat daar verskeie voordele aan die taakgebaseerde benadering verbonde is. Ter wille van oorsigtelikheid word Izadpanah (2010:55) se studie kortliks puntsgewys bespreek:

- i. Eerstens laat die taakgebaseerde benadering ruimte vir die inkorporering van behoefte-analises. Die insluiting van behoefte-analises in taalverwerwing verseker dat die werk wat in die klaskamer behandel word, ooreenstem met dit wat taalaanleerders

wil leer of mee sukkel. Daar is dus eenheid tussen taalaanleerders se behoeftes en die klaskurrikulum.

- ii. Die taakgebaseerde benadering word ondersteun deur 'n magdom empiriese navorsing in die taalverwerwingsveld. Die taalopvoeder maak dus ingeligte besluite met betrekking tot die metodologie wat sy/hy wil gebruik of die materiale wat gebruik word.
- iii. Taalaanleerders word geëvalueer volgens hulle vermoë om 'n taak suksesvol te voltooi, ook genoem taakgebaseerde kriterium-verwysing toetse (“task-based criterion-referenced testing”) eerder as toetse wat net grammatikale kennis aanvra.
- iv. Laastens laat die taakgebaseerde benadering ruimte vir vormgefokusde instruksie toe. Die fokus op vorm is volgens Long (1988) in Izadapanah (2010:55) voordelig vir tweedetaalverwerwing en bevorder die ontwikkeling van kommunikatiewe vermoëns onder taalaanleerders.

Zhao (2015:114) beskryf ook verskeie voordele van die taakgebaseerde benadering.

Eerstens is die taakgebaseerde benadering gefokus op betekenis (“meaning-centered language acquisition”) met die klem op kommunikatiewe vermoëns. Volgens die taakgebaseerde benadering is die fokus op die betekenis van die uitinge belangriker as die grammatikale korrektheid daarvan. Hierdie stelling word ondersteun deur Krashen se taalverwerwingsteorie (1982) waar hy beklemtoon dat die natuurlike en deurmekaar aanleer van woorde taalaanleerders se begrip van die taal verbeter (Zhao, 2015:114).

Tweedens tree taakgebaseerde taalopvoeders op as fasiliteerders in die klaskamer (Zhao, 2015:114). In hierdie verband laat die taalopvoeder ruimte aan taalaanleerders om self die taal te probeer verstaan en te interpreteer. Taalaanleerders neem dus sekere aksies om by antwoorde uit te kom, soos byvoorbeeld om 'n woordeboek te raadpleeg of hulp te vra vanaf klasmaats (Zhao, 2015:114).

Laastens maak die taakgebaseerde benadering gebruik van groepwerk. Groepwerk help om taalaanleerders se angstigtheid te verminder en bevorder kommunikatiewe bevoegdheid (Zhao, 2015:114).

Ellis (2014:106) identifiseer verskeie probleme met betrekking tot die taakgebaseerde benadering sowel as verskeie teenargumente. Hierdie wanopvattinge word puntsgewys bespreek:

- i. Volgens Ellis (2014:106) voel sekere kritici dat die term *taak* nie duidelik genoeg gedefinieer is nie. 'n Taak kan dus nie onderskei word van gewone klaskameraktiwiteite nie. Ellis (2014:106) argumenteer wel dat take vier karaktereenskappe het wat hul onderskei van ander aktiwiteite, naamlik (i) die primêre fokus is op die boodskap, (ii) daar is 'n gaping wat oorbrug moet word, (iii) taalaanleeders moet hul linguistiese en nielinguistiese hulpbronne gebruik en laastens (iv) is daar 'n spesifieke uitkomst waaraan daar voldoen moet word. Verder meen Ellis (2014:107) ook dat klasaktiwiteite teksmanipulasie¹⁷ behels terwyl take teksskepping¹⁸ behels.
- ii. Seedhouse (2005) in Ellis (2014:107) skryf “it is impossible to predict the activity that results from the performance of a task and therefore cannot serve as units for planning a language course”. Ellis (2014:107) lewer kommentaar hierop en noem dat take op 'n sekere manier ontwerp en geïmplementeer kan word om die uitkoms voorspelbaar te maak. Op hierdie manier is dit wel moontlik om 'n taalkursus of kurrikulum te ontwerp en beplan.
- iii. 'n Verdere kritiek teenoor die taakgebaseerde benadering is dat die benadering nie geskik is vir beginnervlak taalaanleeders nie. Ellis (2014:108) meen dat die taakgebaseerde benadering vir taalaanleeders 'n tweede taal leer soortgelyk aan hoe kinders 'n eerste taal verwerf. Die taalaanleeders in taakgebaseerde klasse leer dus op 'n veel meer natuurlike wyse die tweede taal aan.
- iv. 'n Vierde “probleem” met die taakgebaseerde benadering is dat daar nie op grammatika gefokus word nie. In teenstelling hiermee is daar wel grammatika in 'n taakgebaseerde klas, alhoewel dit anders aangebied word as in klasse waar daar nie van die taakgebaseerde benadering gebruik gemaak word nie (Ellis, 2014:108). Eerstens kan take ontwerp word wat spesifiek fokus op grammatika of tweedens kan grammatika indirek deur middel van klaskamerinteraksie aan taalaanleeders geleer word.
- v. Swan (2005:391) is van mening dat die taakgebaseerde benadering leerdergesentreerd is en dat dit taalopvoeders in die posisie plaas van fasiliteerder eerder as die bron van taalleer. Die is volgens Swan (2005:391) as gevolg van die

¹⁷ Teksmanipulering verwys na die invul van woorde in 'n teks wat uitgelaat is, die opvoer van dialoë, en die vervanging van kernwoorde in sinne (Ellis, 2014:107).

¹⁸ Teksskepping verwys na die enkodering en dekodeering van boodskappe wat beide semantiese en pragmatiese betekenis het (Ellis, 2014:107).

taakgebaseerde benadering se klem op groepwerk, tog het menigte teoretici al die belangrikheid van groepwerk in taalklasse bespreek.

- vi. Ellis (2014:111) noem 'n verdere “probleem”, naamlik dat taakgebaseerde taalonderrig nie geskik is vir taalverwerwings-arm ongewings nie. Hier word verwys na omgewings waar daar slegs in 'n klaskamer die taal gepraat word en nie in die werklike wêreld waar die taalaanleerders hulleself bevind nie. Die redenasie hieragter is volgens Ellis (2014:111) dat taalaanleerders nie in taalverwerwings-arm omgewings grammatikale hulpbronne kry nie en dus sal sukkel om die taal te leer. Ellis (2014:111) argumenteer wel dat grammatika nie verpligtend is vir taalleer nie. Verder moet daar eksplisiete grammatika take wees in omgewings waar die taalaanleerder nie die taal in die werklike wêreld gaan teëkom, hoor of gebruik nie.

Soos bo gesien is daar voordele aan die taakgebaseerde benadering sowel as moontlik “probleme” wat oorbrug moet word in die klaskamer.

2.15 Gevolgtrekking

Die literatuurstudie gee 'n oorsig van die taalverwerwingsveld en die taakgebaseerde benadering. Die hoofstuk bied 'n basis waarvandaan taalverwerwing vir gehoorgestremde studente bespreek kan word sowel as hoe taakgerigte aktiwiteite vir gehoorgestremde studente ontwerp kan word. Die volgende hoofstuk handel oor taalverwerwing vir gehoorgestremde studente sowel as die sielkundige faktore wat taalaanleerders se taalverwerwingsproses mag beïnvloed.

Hoofstuk 3: Taalverwerwing vir dove studente

3.1 Inleidende kommentaar

Hierdie hoofstuk fokus op gehoorgestremde taalaanleerders en die mate waarop hulle doofheid tweedetaalverwerwing beïnvloed. Daar word op verskeie fasette gefokus, naamlik doofheid as toestand en die implikasies van doofheid op taalverwerwing. Voor dit bespreek word, fokus ek eers op die sielkundige aspekte van taalverwerwing naamlik die affektiewefilter-hipotese van Krashen, positiewe en negatiewe versterking, angs en die impak van motivering op taalverwerwing. Soos voorheen genoem, is die emosionele toestand van die taalaanleerder baie belangrik en beïnvloed dit die mate waartoe hy/sy die taal aanleer. Ek poog om in hierdie hoofstuk twee dinge te bereik: Eerstens bespreek ek verskeie sielkundige faktore wat taalverwerwing beïnvloed met die doel om in hoofstuk vier strategieë vir dowestudenteonderrig aan te vul. Tweedens bespreek ek doofheid en die impak van doofheid op klasaktiwiteite om sodoende die strategieë in hoofstuk vier te regverdig en 'n teoretiese agtergrond vir hoofstuk vyf, wat handel oor taakgerigte aktiwiteite vir gehoorgestremde studente, te gee.

Die eerste afdeling onder bespreking is sielkundige faktore wat taalverwerwing beïnvloed.

3.2 Sielkundige faktore en taalverwerwing

Daar is verskeie sielkundige faktore wat belangrik is vir taalverwerwing. Hierdie faktore word in vyf afdelings verdeel, naamlik (i) behaviourisme, (ii) akademiese emosie, (iii) motivering, (iv) angstigtheid en (v) die affektiewe filter. Elkeen van hierdie afdelings word saam met wysiginge vir taalopvoeders oor hoe die situasies in die klaskamer behandel moet word, bespreek.

3.2.1 Behaviourisme

Oor die jare is verskeie teorieë ontwikkel wat aandui hoe taal verwerf of geleer word. Onder hierdie teorieë is (i) behaviourisme, (ii) die mentalistiese teorie,¹⁹ (iii) die kognitiewe teorie²⁰

¹⁹ Hierdie teorie word in Engels die “mentalist theory” of die “Innatism” genoem. Die teorie beklemtoon dat die brein met inherente inligting gebore is en dat babas met kennis gebore is.

²⁰ Die teorie word in Engels die “cognitive theory” of die “rationalism theory” genoem. Die kognitiewe teorie wys daarop dat individue en taalverwerwing deur die konteks van hulle gemeenskap, ervarings en sosiale media beïnvloed word.

en die (iv) interaksionistiese teorie.²¹ Demirezen (1988:135) is van mening dat elkeen van die bogenoemde teorieë komplimentêr is tot mekaar en verteenwoordig verskillende tipes leerders tydens verskillende fases van die taalverwerwingsiklus. Die behaviouristiese benadering is ’n psigolinguistiese benadering wat veral populêr was gedurende die vyftiger- en sestigerjare (Shormani, 2014:79).

Die behaviouristiese benadering tot taalverwerwing dui volgens Demirezen (1988:135) daarop dat kinders taal verwerf deur ’n proses van namaking, beloning en gedurige repetisie van die doeltaal of die moedertaal. Gedurende hierdie proses verskaf die volwassenes of primêre versorger stimuli en belonings (“stimulus-response-reinforcement”) (belonings verwys hier na prys en aandag) aan die taalaanleerder. Shormani (2014:79) skryf: “L1 acquisition, from a behaviourist perspective, involves a process of ‘learning’ a set of habits as humans respond to any stimulus in their environment by means of analogy.” Shormani (2014:79) is ook van mening dat tweedetaalverwerwing anders is as eerstetaalverwerwing en behels dat taalaanleerders ou gewoontes (“habits”) vervang met nuwe gewoontes wat taalleer bevorder. Shormani (2014:79) skryf: “L2 acquisition consists of learners trying to mimic what they hear from those around, and hence, develop habits in the second language they are acquiring by routine practice.” Met dít in ag geneem moet die groei in eerstetaalverwerwing die groei in tweedetaalverwerwing aanhits (Demirezen, 1988:135).

Demirezen (1988:137-138) bespreek vyf belangrike operasionele beginsels van behaviourisme. Hierdie beginsels is as volg:

- i. Behaviourisme fokus hoofsaaklik op gesproke taal. Demirezen (1988:137) meen dat gesproke taal aandag geniet in die behaviouristiese teorie omdat dit die eerste vaardigheid is wat kinders ontwikkel en word dus as primêr in taalverwerwing gesien.
- ii. Tweedens meen Demirezen (1988:137) dat behaviourisme ’n gewoontegedrewe teorie is. Taalverwerwing vind derhalwe plaas deur middel van gewoontes wat taalaanleerders aanleer. Demirezen (1988:137) skryf: “Language learning is a mechanical process leading the learners to habit formation whose underlying scheme is the conditioned reflex.”
- iii. Daar bestaan ’n ketting vanaf stimulus tot respons tot stimulus tot respons. Die behaviouristiese teorie dui aan dat individue se respons of gedrag bepalend is van die stimulus wat ontvang of ontnem is (Demirezen, 1988:137).

²¹ Die teorie word in Engels die “interactionism theory” genoem. Interaksionisme dui daarop dat daar twee entiteite is wat mekaar beïnvloed.

- iv. Die behaviouristiese teorie toon aan dat leer plaasvind deur die vestiging van gewoontes wat aangehits word deur die toepassing van positiewe en negatiewe versterking (Demirezen, 1988:137). Die persoon koppel dus positiewe stimulus (byvoorbeeld lof of belonings) aan die gedrag en hou vol daarmee om sodoende die positiewe stimulus weer te ontvang. Die teenoorgestelde vind plaas met negatiewe versterking waar die persoon ontnem word van 'n spesifieke stimulus en dus die slegte gedrag afleer.
- v. Laastens meen die behaviouristiese teorie dat leervlakke dieselfde kan wees vir alle leerders. Die teorie dui derhalwe aan dat alle individue ewe hoeveelhede kennis kan inneem indien die omstandighede waarin hulle leer plaasvind, dieselfde is (Demirezen, 1988:138).

In die behaviouristiese benadering word daar na twee begrippe verwys: (i) positiewe versterking en (ii) negatiewe versterking. Baron en Galizio (2006:141) voer aan dat daar drie punte belangrik is met betrekking tot positiewe en negatiewe versterking wat die kern van die konsepte illustreer. Eerstens speel hierdie sielkundige konsepte 'n belangrike rol in gedrag, dit wil sê of die gedrag aanvaarbaar is volgens sosiale norme. Tweedens kan die konsepte van mekaar onderskei word deur te kyk na die rigting van die stimulus, dus hetsy die stimulus aangebied word (positiewe versterking) of verwyder word (negatiewe versterking). Derdens is die konsepte nog nie die afgelope dertig jaar vanaf dit die eerste keer bekendgestel is, bevraagteken in die sielkunde óf die linguïstiese veld nie (Baron en Galizio, 2006:141).

Hierdie konsepte word vervolgens bespreek.

Positiewe versterking of “positive reinforcement” verwys daarna dat 'n individu geprys of beloon word vir goeie gedrag ten einde die individu te motiveer om die goeie gedrag voort te sit. In tweedetaalverwerwing kan daar van positiewe versterking in die klaskamer gebruik gemaak word. 'n Voorbeeld hiervan is die positiewe terugvoer vanaf die taalopvoeder of die uitdeel van plakkers indien die taalaanleerder sy/haar taak suksesvol voltooi in die gegewe tydgleuf.

Negatiewe versterking of “negative reinforcement” verwys daarna dat 'n individu ongewenste gedrag toepas en as gevolg daarvan van 'n stimulus ontnem word, sodoende word die individu gemotiveer om die ongewenste gedrag te staak. In tweedetaalverwerwingsklasse kan negatiewe versterking gebruik word om ongewenste gedrag aan te spreek.

Laastens is daar volgens Demirezen (1988:135) drie punte van kritek teen die behaviouristiese teorie en eerstetaalverwerwing wat as vrae verwoord word. Hierdie vrae word ter wille van oorsigtelikheid hieronder apart gelys:

- i. Indien belonings so 'n belangrike rol speel, hoekom vorder kinders nogsteeds wat geen belonings vanaf hul primêre versorger (of onbetrokke primêre versorgers) verdien nie?
- ii. Sal 'n baba ophou om uitinge te probeer produseer indien daar nie van beloning gebruik gemaak word nie?
- iii. Hoe leer babas taalvorme en abstraksies wat nie deur die primêre versorger of ander volwassene aan hul geleer is nie?

3.2.2 *Akademiese emosie*

Emosies en affektiewe faktore kan gesien word as belangrik in besluitnemingsprosesse in onderrigkontekste (Ketonen, 2007:8). Kognitiewe aktiwiteite wat hoë ladings van konsentrasie verg, kan veral emosionele ervarings wees. 'n Taalaanleerder se emosies beïnvloed ook die leerstrategieë wat gebruik word en motiveer die taalaanleerder om akademiese take te voltooi. Ketonen (2007:8-9) definieer akademiese emosies as emosies wat direk verband hou met akademiese aktiwiteite, leer en klasloop.

Ketonen (2007:9) is van mening dat daar twee soorte akademiese emosies is wat op verskillende aspekte fokus. Hier word daar verwys na aktiwiteitsemosies en uitkomstsemosies. Aktiwiteitsemosies hou verband met aanhoudende akademiese take (byvoorbeeld om die taalaanleerproses te geniet). Uitkomstsemosies 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) (Ketonen, 2007:9). Uitkomstsemosies word ook verdeel in retrospektiewe emosies en prospektiewe emosies. Retrospektiewe emosies verwys volgens Ketonen (2007:9) daarna dat dit 'n gevolg is van suksesse of terugslae in die verlede terwyl prospektiewe emosies verwys na die antisipasie oor toekomstige suksesse of terugslae.

Aktiwiteitsemosies en uitkomstsemosies is belangrik afhangend van óf die emosies positief óf negatief is. Verder word aktiwiteits- en uitkomstsemosies gekategoriseer afhangend van óf dit aktiverend óf deaktiverend is. Ketonen (2007:9) noem dat aktiverende en deaktiverende emosies verwys na “whether the emotional state is arousing or pacifying”. Terwyl angstigheid en opwinding as aktiverende emosies gesien word, word verveeldheid en

verligting volgens Ketonen (2007:9) as deaktiverende emosies gesien. Ketonen (2007:9) skryf ook dat “academic emotions can also be considered as more habitual and recurring affective dispositions [...] or as momentary task-specific states”. Bogenoemde verwys dus daarna dat akademiese emosie situasioneel is. Taalaanleerders mag tydelik moedeloos voel of negatiewe akademiese emosie oor ’n spesifieke klas of spesifieke eksaminering ervaar. Taalaanleerders mag ook tydelike opwinding of motivering oor ’n spesifieke klas of taak beleef (Ketonen, 2007:9).

Aktiverende klassifikasie van akademiese emosies	
Positief-aktiverende emosies	Trots, hoop en geluk
Positief-deaktiverende emosies	Verligting en ontspanning
Negatief-aktiverende emosies	Angstigheit, woede en skaamte
Negatief-deaktiverende emosies	Verveeldheid en teleurgesteldheid

Tabel 5: Aktiverende klassifikasie (Villavicencio, 2011:119-120)

Ketonen (2007:9-10) is van mening dat akademiese emosie en ’n taalaanleerder se gemoedstoestand met mekaar verband hou. Alhoewel die twee begrippe met mekaar verwar kan word, word *gemoedstoestand* beskryf as ’n affektiewe staat in individue wat langer duur en makliker is om uit te ken (Ketonen, 2007:9). Verder is ’n gemoedstoestand nie gemik op ’n individu of gebeurtenis nie. ’n Studie deur Hirt, Melton, McDonald en Harackiewicz (1996) in Ketonen (2007:10) bevind dat deelnemers wat ’n positiewe gemoedstoestand voor die aanvang van die taak het, het oor die algemeen die taak as interessanter beskou as deelnemers wat ’n slegte of neutrale gemoedstoestand het. Verder meen Ketonen (2007:10) dat depressie ’n impak op akademiese emosie het. Negatiewe emosies soos dié van depressie en woede verlaag akademiese uitslae en kan situasionele emosie tot gevolg hê. Laastens kan herhaaldelike negatiewe akademiese emosies vanaf situasionele emosies na patrone van negatiewe akademiese emosie beweeg (Ketonen, 2007:10).

Akademiese emosies het ’n invloed op prestasie.

Die beheer-waarde-teorie of die “control-value theory” wat ontwerp is deur Pekrun (2006) bestudeer die effek van emosies op leer en prestasie. Villavicencio (2011:120) meen dat prestasie-emosies ’n effek het op die verhouding tussen doelwitte en akademiese prestasie – soos gesien kan word in die resulate van Loganathan en Meenakshi (2016) se studie. Verder is bevind dat positiewe emosies, byvoorbeeld hoop en trots, ’n aanduiding is van hoë prestasie en negatiewe emosies het laer prestasie voorspel (Villavicencio, 2011:120). Laastens speel

toetsangstigtheid (“test anxiety”) ook ’n rol in prestasie. Villavicencio (2011:120) skryf: “Test anxiety could reduce working memory resources leading to an impairment of performance at complex or difficult tasks that draw on these resources.” Laastens noem Villavicencio (2011:120) dat toetsangstigtheid met negatiewe akademiese prestasie korreleer.

3.2.3 Affektiewe filter

In die werk van Stephen Krashen (1982:31) word die affektiewefilter-hipotese bespreek. Hierdie hipotese word deur Yang (2012:40) soos volg beskryf: “The affective filter hypothesis states the importance of the right affect for acquisition to take place.” ’n Verdere definisie van die affektiewe filter word deur Dulay en Burt (1977) in Yang (2012:41) gegee. Hulle definieer die affektiewe filter: “as an innate processing system which subconsciously impedes the learners’ absorption of the target language”. Yang (2012:41) meen dat taalaanleerders se emosionele toestand aanpasbaar is en deur ’n filter beweeg. Yang (2012:41) identifiseer drie affektiewe afhanklikes, naamlik (i) selfbeeld, (ii) motivering en (iii) angstigtheid.

Vervolgens word hierdie drie afhanklikes bespreek.

3.2.3.1 Selfbeeld

Yang (2012:41) is van mening dat ’n individu se persoonlikheid ’n impak het op sy/haar vermoë om ’n tweede taal te verwerf. Daarom is selfbeeld baie belangrik en kan dit tweedetaalverwerwing beïnvloed. Selfbeeld word gedefinieer as ’n persoon se gevoelens oor hom-/haarself en hoe hulle hulself sien (Yang, 2012:41). Verder skryf Yang (2012:41): “It is a positive psychological trend of pursuing the fulfilment of one’s own worth, and it also acts as the core of human being’s health.” Persone met ’n hoë dunk van hulself is geneig om beter in onderrigssituasies te vaar. Die rede hiervoor is dat mense met ’n hoë selfbeeld geneig is om meer kans te vat en is nie bang om foute in die openbaar te maak nie. Hulle gee dus vir hulleself meer geleentheid om in die doeltaal te kommunikeer (Yang, 2012:41). Die teenoorgestelde is ook waar. Persone met ’n lae selfbeeld is geneig om te bang te wees om foute te maak voor individue en vermy dus kommunikasie in die doeltaal. Om hierdie rede is hulle taalverwerwingsproses stadiger, aldus Yang (2012:41).

Martos (2004:48) meen dat daar ’n drieledige hiërargie is wat selfbeeld in taalverwerwing beskryf. Hierdie hiërargie word puntsgewys bespreek:

i. Globale selfbeeld:

Hier word daar verwys na 'n persoon se algehele selfbeeld of hoe hulle hulleself in die algemeen assessee.

ii. Spesifieke selfbeeld:

Hierdie hiërargiese vlak dui aan hoe die persone hulleself in spesifieke situasies sien, byvoorbeeld by hulle werk of in die skool en watter eienskappe hulle hulleself toe-eien (byvoorbeeld slim of aantreklik).

iii. Taakselfbeeld:

Hier word daar verwys na hoe persone hulleself sien met betrekking tot die uitvoering van spesifieke take, soos leesvaardighede of die vermoë om goed 'n motor te bestuur.

Sass (2017:31) kom tot die gevolgtrekking dat taalaanleerders met selfvertroue en 'n goeie selfbeeld presteer beter in tweedetaalverwerwing.

3.2.3.2 *Motivering*

Teoretici het oor die jare al menigte definisies van motivering geformuleer. Van die definisies word vervolgens ter wille van oorsigtelikheid hieronder kronologies gelys:

- i. Eerstens definieer Gardner (1985:11) motivering as 'n kombinasie van 'n begeerte binne 'n individu sowel as 'n groter poging vanaf die individu om 'n doelwit te bereik. Gardner (1985:11) dui ook aan dat die individu 'n positiewe houding het teenoor die doel wat bereik moet word.
- ii. Crump (1995) in Mahadi en Jafari (2012:232) noem vier belangrike afdelings van motivering, naamlik opgewondenheid, geïnteresseerdheid, entoesiasme en die gretigheid om te leer.
- iii. Motivering kan ook gedefinieer word as 'n staat van kognitiewe en emosionele opwekking. Hierdie kognitiewe en emosionele opwekking binne die individu lei tot aksie en 'n groter poging wat aangewend word (Williams en Burden, 1997:120).
- iv. Johnstone (1999:146) beweer dat motivering gesien kan word as 'n stimulant vir individue om doelwitte te bereik.
- v. Ryan en Deci (2000) in Mahadi en Jafari (2012:231) is van mening dat om gemotiveerd te wees behels dat die persoon probeer om voor uit te strew.
- vi. Veronica (2008:558) skryf dat motivering is “the inner desire to do something leading to a conscious decision to act and sustained effort”.

- vii. Yang (2012:41) identifiseer motivering as “the definite purpose for certain activity, or the endless effort in order to achieve that goal”.

Motivering en tweedetaalverwerwing word gedefinieer in terme van twee faktore, naamlik (i) leerders se kommunikatiewe behoeftes en hulle (ii) sosiale en opvoedkundige houdings. Veronica (2008:559) is van mening dat daar twee tipes motivering is, naamlik (i) intrinsieke oftewel geïntegreerde motivering en (ii) eksentrieke of instrumentele motivering. Eksentrieke motivering kan gedefinieer word as motivering wat nie te make het met die aktiwiteit self nie. ’n Voorbeeld hiervan is ’n taalaanleerder wat net die taal leer om ’n sekere pos te kry of om sy/haar nodige krediete te ontvang. Veronica (2008:559) skryf dat eksentrieke motivering “is caused by a combination of external factors and used as a means or instrument to obtain something”. Intrinsieke motivering verwys volgens Veronica (2008:559) na die teenoorgestelde: die individu het direkte belang in die aktiwiteit en wil werklik die doel vir interne redes bereik. Mahadi en Jafari (2012:233) skryf: “Intrinsic motivation is mental satisfaction, which is achieved by others’ praise, while extrinsic motivation is an incentive activated by external factors such as good marks and getting rewards.”

Ek verskaf hieronder ’n tabel wat ek uit Veronica (2008:559) vertaal het. Die tabel toon die verskil tussen intrinsieke motivering en eksentrieke motivering.

Intrinsieke teenoor eksentrieke motivering		
Intrinsieke motivering		Eksentrieke motivering
Voorkeur vir uitdagings	Teenoor	Voorkeur vir eenvoudige werk
Nuuskierigheid	Teenoor	Opvoeders tevrede stel
Onafhanklike bemeestering	Teenoor	Afhanklik van opvoeder vir hulp
Onafhanklike beoordeling	Teenoor	Volle vertrouwe in opvoeder se oordeel
Interne kriteria vir sukses	Teenoor	Eksterne kriteria vir sukses

Tabel 6: Verskille tussen intrinsieke en eksentrieke motivering (Veronica, 2008:559)

Veronica (2008:559) is van mening dat intrinsieke motivering voordelig is aangesien die individu groter belang heg aan die voltooiing van die aktiwiteit en meer moeite doen om die doelwit te bereik. Volgens Sass (2017:30) argumenteer Crookes en Schmidt (1991:489) dat “intrinsieke motivering onafhanklik van die beloning, voorkeur in die taalverwerwingklas moet geniet”. Alhoewel intrinsieke motivering voordelig is, speel albei motiverings ’n belangrike rol in onderrig en veral tweedetaalverwerwing. Mahadi en Jafari (2012:232) staaf hierdie punt en skryf dat daar drie belangrike faktore in tweedetaalverwerwing is, naamlik

ouderdom, persoonlikheid en motivering. Ook Lightbrown en Spada (2001:33) dui aan dat motivering in tweedetaalverwerwing ’n komplekse verskynsel is.

Daar is volgens Veronica (2008:599-560) verskeie faktore wat motivering beïnvloed, naamlik:

- i. Motivering beïnvloed sekere aspekte van tweedetaalverwerwing meer as ander taalaspekte. In Lightbrown en Spada (1993:36) se studie is daar bevind dat gemotiveerde taalaanleerders beter vaar met spraak (verbale kommunikasievaardighede) maar nie noodwendig beter vaar met die grammatikale afdeling van taalleer nie.
- ii. Houding en motivering speel ’n belangrike rol in suksesvolle tweedetaalverwerwing. Veronica (2008:560) skryf: “when the only reason for learning a second language is external pressure, internal motivation may be minimal and attitudes towards learning are likely to be negated”. Taalaanleerders wat positiewe houdings het teenoor die taalverwerwingsproses, die taalopvoeder en die sprekers van die doeltaal, sal volgens teoretici meer aandagtig in die klas luister (Veronica, 2008:560). Verder kan daar onderskei word tussen twee tipes houdings, naamlik opvoedkundige houdings (“educational attitudes”) en sosiale houdings (“social attitudes”). Opvoedkundige houdings verwys na opvoedkundige aspekte van tweedetaalverwerwing terwyl sosiale houdings verwys na die kulturele implikasies van tweedetaalverwerwing.
- iii. ’n Verdere faktor wat motivering in tweedetaalverwerwing beïnvloed, is die taalopvoeder en manier hoe die taalles aangebied word. Indien die taalopvoeder gemotiveerd en energiek is, sal die taalaanleerder meer gemotiveerd wees (Veronica, 2008:560).
- iv. Taalaanleerders het verskillende leerstyle (Oxford, 1990) en taalopvoeders wat aan taalaanleerders ruimte gee met betrekking tot die leerstyl wat gebruik word, is geneig om meer gemotiveerde taalaanleerders in hul klas te hê. Veronica (2008:561) skryf: “A concern for the students’ learning styles might be of great help in motivating them to learn”.

Brown (1981) in Yang (2012:41) kategoriseer ook motivering in tweedetaalverwerwing, maar dui drie motiveringskategorieë aan:

- i. Globale motivering:
Die taalaanleerders se houding teenoor die tweede taal of doeltaal.
- ii. Situasionele motivering:

Hier word daar verwys na die taalaanleerders se motivering in natuurlike leersituasies.

iii. Taakmotivering:

Die taalaanleerder se motivering teenoor 'n spesifieke taak en nie die klas in geheel nie.

3.2.3.4 *Angstigheid*

Krashen (1982:31) postuleer dat hoe minder angstig taalaanleerders is, hoe meer sal hulle bereid wees om te leer.

Vir menigte taalaanleerders is die taalverwerwingsproses traumaties. Zheng (2008:1) wys in hierdie verband daarop dat daar 'n magdom taalaanleerders is wat bieg dat die proses hul angstig maak.²² Alhoewel angstigheid al heelwat in tweedetaalverwerwingteorie bespreek is, is daar baie verskillende aspekte van angstigheid onder bespreking en is daar verskeie definisies wat op verskillende afdelings van angstigheid fokus (Zheng, 2008:1). Angstigheid word ook in etlike teoretiese ruimtes bespreek, naamlik die sielkunde, die psigodinamika, die behaviouristiese benaderings en die linguistiese veld – sien Wu (2010).

Voor angstigheid verder bespreek word, moet die term eers gedefinieer word. Definisies hiervoor word voorts puntsgewys uiteengesit:

- i. Casado en Dereshiwsy (2001) in Zheng (2008:2): “The definition of anxiety ranges from an amalgam of overt behavioural characteristics that can be studied scientifically to introspective feelings that are epistemologically inaccessible.”
- ii. Zheng (2008:2) meen dat angstigheid te maak het met die spanning, vrees, senuweeagtigheid en ongemak wat persone in spesifieke situasies of oor die algemeen ervaar.
- iii. Yang (2012:41) skryf: “Anxiety is the uncomfortable emotional state which is caused by frustration of one’s self-esteem. And the frustration is caused because the individual cannot fulfil his setting goal or cannot overcome the threat of the difficulties.”

Die term *taalangstigheid* oftewel “language anxiety” word ook bespreek. Die volgende definisies word kronologies hiervoor verskaf:

²² In 'n studie gelei deur Worde (1998) in Zheng (2008:1) het 'n derde van taalaanleerders bekend gemaak dat hulle hoë vlakke van angstigheid gedurende die taalaanleerproses beleef.

- i. Horwitz, Horwitz en Cope (1991:31) skryf: “A distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings and behaviours related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process.”
- ii. MacIntyre (1998:27) definieer taalangstigtheid as angstigheid wat situasie spesifiek is en nie altyd teenwoordig is nie.
- iii. Arnold (2000:59) skryf: “Language anxiety ranks high among factors influencing language learning, regardless of whether the setting is informal (learning language on the streets) or formal (in the classroom).”
- iv. Yang (2012:41-42) meen dat taalangstigtheid een van die hoofinvloede is op taalleer en dat dit dui op die sielkundige onrus wat taalaanleerders beleef wanneer hul ’n nuwe taal verwerf of die doeltaal probeer benut.
- v. Sadiq (2017:1-2) meen dat taalangstigtheid verwys na gevoelens van angstigheid oor die doeltaal wat die leer van die taal beïnvloed en negatiewe gevolge tot effek kan hê. Verder meen Sadiq (2017:1) dat taalangstigtheid as ’n struikelblok tot effektiewe taalleer gesien kan word.
- vi. Sadiq (2017:2) verskaf die volgende definisie van taalangstigtheid: “worry and negative emotional reaction aroused when learning or utilising a second language.”

Ander aspekte van taalangstigtheid is ook vir taalverwerwing belangrik, byvoorbeeld die oorsake daarvan. Volgens Zheng (2008:1-7) is dit:

- i. Persoonlike of interpersoonlike oorsake;
- ii. Die taalaanleerder se persepsie van taalleer;
- iii. Die taalopvoeder se persepsie van taalangstigtheid;
- iv. Die interaksie tussen die taalaanleerder en taalopvoeder;
- v. Klaskamerprosedures en take; en
- vi. Die manier waarop die doeltaal getoets word in die klaskamer (hetsy verbaal of nieverbaal, gestandaardiseerde toetse of vrye interaksies en gesprekke).

Soos voorheen genoem is daar ’n verband tussen taalangstigtheid en prestasie. Du (2009:163) meen dat daar drie subtipes taalangstigtheid is en dat dit verduidelik hoekom angstige taalaanleerders oor die algemeen swakker presteer. Hierdie drie is (i) kommunikatiewe vrees, (ii) toetsangstigtheid en (iii) die vrees vir negatiewe evaluering.

Ek bespreek vervolgens die subtipes kortliks.

Kommunikatiewe vrees

Du (2009:163) meen dat kommunikatiewe vrees daarna verwys dat 'n taalaanleerder vrees ervaar indien hy/sy verplig word om in die doeltaal te kommunikeer of in antisipasie van moontlike kommunikasie in die doeltaal. Verder kan kommunikatiewe vrees taakspesifiek wees. Dit wil sê dat taalaanleeders angstig mag wees vir individuele mondelinge, maar nie vir groeps gesprekke in die klas nie. Du (2009:163) skryf verder:

When the ability and desire to participate in discussion are present, but the process of verbalizing is inhibited, shyness or reticence is occurring. The degree of shyness or range of situations that it affects, varies greatly from individual to individual.

Toetsangstigtheid

Toetsangstigtheid verwys na 'n individu se vrees vir toetse en die ervaring van negatiewe emosies in aanloop tot die toets (Du, 2009:163). Hierdie angstigheid rondom toetse lei tot swakker prestering in die toetse en stadiger leervermoëns. Du (2009:163) meen dat daar verskeie oorsake is vir toetsangstigtheid; tog, is die algemeenste oorsaak daarvan vorige ervarings van toetse wat taalaanleeders as negatief beskou het. Die angstigheid kan ook, soos voorheen genoem, antisiperend wees of slegs gedurende die toetsaflegging plaasvind. Angstigheid wat voor die aanvang van die toets reeds begin, word antisiperende angstigheid genoem (Du, 2009:163) en kan taalaanleeders se vermoë om effektief te leer belemmer. Laastens is daar verskeie psigologiese faktore wat toetsangstigtheid mag aanwakker. Hier verwys Du (2009:163) na onvoorbereidheid van die taalaanleerder, die gebrek aan selfvertroue onder taalaanleeders; vrees vir teleurstelling van taalopvoeder of ouers; en laastens 'n hoë werkslading wat min tyd laat vir deeglike taalleer.

Vrees vir negatiewe evaluering

Die vrees vir negatiewe evaluering verwys daarna dat die taalaanleerder oorbekommerd is oor die opinies van ander persone. Du (2009:163) is van mening dat die vrees vir negatiewe evaluering insluit: "hiding from the negative feelings of their unfavourable impressions, avoiding situations where there is potential evaluation, and expecting others to have a low opinion of them". Die taalaanleerder vrees dus ander tweedetaalverwerwers se opinies, sowel as die opinie van die taalopvoeder. Die taalaanleerder vermy sosiale interaksies met ander taalaanleeders en het min of geen kommunikatiewe interaksies in die doeltaal nie. Hierdie gebrek aan kommunikatiewe interaksies belemmer die taalverwerwingsproses.

Ellis (1994) in Ni (2012:1509) beweer dat daar drie tipes angstigheid is, naamlik “state anxiety”, “trait anxiety” en “situation-specific anxiety”. Yang (2012:41) bespreek hierdie tipes angstigheid verder en definieer hulle as volg:

i. Situasiespesifieke-angstigtheid:

Dit verwys daarna dat taalaanleerders net in sekere situasies angstig is, maar geen angs in ander situasies beleef nie.

ii. Kenmerk-angstigtheid:

Hier word daar verwys na ’n tipe angstigheid wat hoofsaaklik voorkom en as kenmerkend of tipies beskou word. Dit wil sê dat die taalaanleerder meer vatbaar is tot angstigheid as ander persone.

iii. Toestandsangstigtheid:

Dit verwys na die taalaanleerder se spesifieke angstigheid se toestand of staat van angstigheid in sy/haar leerproses.

Laastens klassifiseer Yang (2012:41) angstigheid ook as fasiliterende angstigheid (“facilitating anxiety”) of verlamende angstigheid (“debilitating anxiety”). Yang (2012:41) meen dat hierdie konsepte verwys na “fight or flight”. Fasiliterende angstigheid verwys na angstigheid wat jou laat veg om die taak of taalverwerwingsproses te oorkom. Die angstigheid help dus die taalaanleerder om beter die taal te leer en tree op as ’n motiveringsmeganisme of dryfmiddel. Verlamende angstigheid het die teenoorgestelde effek. Hierdie tipe angstigheid lei daartoe dat taalaanleerders wegkwyn vanaf die taalaanleerproses (Yang, 2012:41). Die taalaanleerder vermy dus kommunikasie in die doeltaal sowel as enige interaksie daarmee (dit wil sê die taalopvoeder, ander taalaanleerders, situasies waar die doeltaal gebruik sal word en die klaskamer toetse en take). Hierdie tipe angstigheid het negatiewe implikasies op prestasie.

Ten slotte is dit duidelik dat daar verskeie sielkundige faktore is wat tweedetaalverwerwing beïnvloed. Faktore soos angstigheid en motivering speel ’n groot rol in dowe taalaanleerders se taalverwerwingsproses en kan vanuit verskeie hoeke bestudeer word. In die studie word daar veral op akademiese emosie gefokus en die impak daarvan op die dowe taalaanleerder.

Die volgende afdeling onder bespreking is taalverwerwing vir gehoorgestremde studente. Hier word doofheid, doofheid en taalverwerwing en laastens die uitdagings van doofheid op tweedetaalverwerwing bespreek.

3.3 Taalverwerwing vir gehoorgestremde studente

Bell (2016:5-6) gee 'n uiteensetting van die wette en beleide wat in plek is vir inklusiewe onderwys in Suid-Afrika. Ek verskaf kortliks 'n opsomming uit Bell (2016) uit.

<p>Suid-Afrikaanse Grondwet (Wet 108 van 1996, afdeling 29 (1) en 9 (2, 3, 4 & 5))</p>	<p>All leerders het die fundamentele reg tot basiese onderwys wat die onregte van die verlede herstel. Hierdie reg tot onderwys sluit verdere onderwys in.</p>
<p>Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996</p>	<p>Dit bevorder die konsep van inklusiwiteit: “[...] provide an education of progressively high quality for all learners and in so doing lay a strong foundation for the development of all our people's talents and capabilities [...]”.</p>
<p>Witskrif 3 oor die Transformasie van die Hoër Onderwysstelsel (1997)</p>	<p>Die Witskrif beklemtoon die konsep van gelykheid vir alle studente in hoër onderwys – dit sluit ook studente met gestremdhede in. Die doel van die transformasieproses is: “Promote[s] equity of access and fair chances of success to all who are seeking to realise their potential through higher education, while eradicating all forms of unfair discrimination and advancing redress for past inequalities”. Die Witskrif gaan verder en stel dat die nuwe beleid “must increase access for ... disabled students and should generate new curricula and flexible models of learning and teaching”.</p>
<p>Witskrif 6: “Special Needs Education: Building an Inclusive Education and Training System” (2001)</p>	<p>Die beleid gee riglyne dat alle leerders gelyke geleentede vir onderwys moet hê: “Promote education for all and foster the development of inclusive and supportive centres of learning that would enable all learners to participate actively in the education process so that they could develop and extend their potential and participate as equal members of society.” Leerders met gestremdhede word as veral kwesbaar gesien aangesien hulle blootgestel word aan marginalisering en ongelykheid.</p>

Nasionale Plan vir Hoër Onderwys (2001)	Die hoofokus van hierdie plan is die regering se verbintenis om toegang vir nietradisionele studente, wat gestremde studente insluit, tot hoër onderwys moontlik te maak.
Verenigde Nasies se Konvensie oor die Regte van Persone met Gestremdhede (in 2006 deur die VN aanvaar en in 2007 deur Suid-Afrika)	Die Konvensie beklemtoon dat gestremde persone die reg tot inklusiewe onderwys op alle vlakke (primêr, sekondêr en tersiêr) het.
Groenskrif oor Naskoolse Onderwys en Opleiding (2012)	Die Groenskrif erken dat vordering gemaak is om transformasie in naskoolse instelling te bewerkstellig, maar dat daar nog ongelykhede bestaan. Die Groenskrif maak sekere aanbevelings – waarvan een is dat die verskillende behoeftes van gestremde studente moet deur die individuele instellings in ag geneem word om toegang vir hulle te bewerkstellig.

Dit is teen hierdie agtergrond dat my studie plaasvind met die spesifieke fokuspunt om toegang tot hoër onderwys vir dove en/of gehoorgestremde studente moontlik te maak.

Ek kyk vervolgens na die verskillende soorte doofheid.

3.3.1 Doofheid

Volgens die Nasionale Instituut vir Dowes (hierna verwys as die NID) (2008:1) is doofheid: “’n ingrypende gebeurtenis omdat dit die taalontwikkeling en kommunikasievaardighede van ’n persoon met ’n gehoorverlies negatief beïnvloed”. Verder noem die NID (2008:1) dat taal ’n uiters belangrike rol speel in ’n persoon se intellektuele, sosiale, emosionele en persoonsontwikkeling. Die begrip *doofheid* kan op verskillende maniere beskryf word: dit kan vanuit ’n mediese oogpunt bespreek word, naamlik ’n onvermoë of verminderde vermoë om te hoor as gevolg van verskeie faktore, byvoorbeeld genetiese faktore, fisiese trauma, siektetoestande of substansblootstelling. Hierdie definisie is dus slegs biologies van aard en neem nie identiteitskwessies of sosiale faktore in ag nie. ’n Breër definisie word deur die Denmark (1972) op die NID-webtuiste (2008:2) verskaf: “Deafness is a blanket covering many different clinical entities resulting from many variables and the psychological

consequences vary accordingly.” Verder noem die NID (2008:2) en Alshuaib, Al-Kandari en Hasan (2015) dat daar verskillende soorte doofheid bestaan, elkeen met sy eie unieke terminologie.

Die dowe persoon

Die NID (2008:2-3) se klassifikasie vir dowe persone dui daarop dat (i) die persoon matig-ernstig hardhorend is (dit wil sê dat hul gehoorverlies omtrent 45 dB²³ tot 65 dB is) of (ii) totale gehoorverlies het (die persone se gehoorverlies is rondom 86 dB +). Die dowe persoon se moedertaal word gesien as gebaretaal en hulle word gesien as deel van die dowe gemeenskap. Dowe persone se kultuur en dowe identiteit volgens die NID (2008: 3) word ook in die sielkunde bespreek en word as uniek beskou. ’n Laaste onderskeid tussen dowe persone en ander individue met gehoorverlies, is dat dowe persone afhanklik is van hul sig (dus visuele stimuli) om ’n taal te leer of te verstaan.

Die hardhorende persoon

Onder die kategorie hardhorende persone word daar verwys na persone met ’n gehoorverlies van 45 dB tot 65 dB wat beskou word as matig-ernstig hardhorend. Dit kan ook verwys na individue wat gedeeltelik horend is met gehoorverlies van 30 dB tot 45 dB (NID, 2008:3). Hardhorende persone se moedertaal is gewoonlik ’n gesproke of verbale taal en nie gebaretaal nie. Individue wat as hardhorend geïdentifiseer is, skakel met die horende gemeenskap en kan meestal verbaal kommunikeer. Verder kan hardhorende persone se gehoorverlies volgens die NID (2008:3) wisselvalig wees. ’n Groot meerderheid van hardhorende persone maak gebruik van klankversterkers oftewel akoestiese aparate.

Die NID (2008:3) is van mening dat dit moeilik is om dowe persone van hardhorende persone te onderskei. Daar is dus ’n grys area waarin soortgelyke persone met soortgelyke gehoorverlies anders geklassifiseer word. In hierdie stelling van die NID (2008: 3-4) word daar genoem dat daar verskeie faktore is wat ’n rol speel in die klassifikasie van dowe en hardhorende persone. Die dowe of hardhorende persoon se identiteit moet onder meer in ag geneem word. Sommige persone identifiseer meer met sekere kulture (hetsy die dowe kultuur, horend of hardhorend). Die persoon se persepsie van hulself is dus van uiterse belang wanneer hierdie onderskeid getref word (NID, 2008:4).

²³ dB verwys na “decibel” en kan gedefinieer word as: “The decibel (abbreviated dB) is the unit used to measure the intensity of a sound.” (IEEE Standard 100: a dictionary of IEEE standards and terms, 2008:288).

Die doofgeworde persoon

Doofgeworde persone of “acquired deafness” is persone wat in ’n later fase van hulle lewe hulle gehoor verloor het – hulle is dus met die vermoë om te hoor, gebore. Die NID (2008:4) meen dus dat hierdie persone gebore is as deel van die horende kultuur en het taal geleer nes ander persone. Doofgeworde persone het gewoonweg geen vorige ondervinding met gebaretaal nie en het geen kennis van dowe kultuur nie. Daar is dus verskeie aanpassings wat gemaak moet word in die persoon se lewe en lewenstyl. Gehoorverlies in ’n later stadium van ’n persoon se lewe word oor die algemeen gekoppel met gevorderde ouderdom of fisiese siekte wat gehoorverlies aanmoedig.

Alhoewel daar, soos bo genoem, verskillende gehoorverliesvlakke is, is daar ook soorte doofheid. Die National Deaf Children’s Society (2003:10) (voorts in die studie genoem die NDCS) meen dat daar twee tipes doofheid is, naamlik “conductive deafness” – in Afrikaans geleidingsdoofheid genoem en (ii) “sensori-neural deafness” of “nerve deafness” – in Afrikaans sensories-neurale gehoorverlies genoem. Baie dowe persone het gemengde doofheid (“mixed deafness”) wat beteken dat hul ’n kombinasie van geleidingsdoofheid en sensories-neurale doofheid het.

Geleidingsdoofheid is die algemeenste tipe gehoorverlies. Volgens die NDCS (2003:10) kom geleidingsdoofheid voor: “when sound cannot pass through the outer and middle ear to the cochlea and auditory nerve in the inner ear. This is often caused by fluid building up in the middle ear”. Bell (2016:7) noem dat die vloeistof in die persoon se oor kan lei tot tydelike doofheid wat óf natuurlik kan genees óf ’n langdurige probleem raak wat verskeie operasies en implantate benodig (NDCS, 2003:10).

Die NDCS (2003:10) beskryf sensories-neurale doofheid en noem dat hierdie tipe doofheid voorkom as gevolg van die verlies van of gebrek aan die haarselle op die koglea. Dit wil sê dat die koglea nie die klank reg prosesseer nie. Die NDCS (2003:10) skryf: “sound passes through the outer and middle ear, tiny hair cells in the cochlea convert sound waves into electrical signals. These signals travel along the nerve of hearing (the auditory nerve) to the brain.” Daar is ook ’n verskeidenheid oorsake vir sensories-neurale doofheid, insluitend genetiese faktore en siektetoestande soos rubella, meningitis en pampoentjies (NDCS, 2003:10).

Swanepoel en Laurent (2014:2) verskaf ’n tabel van geleidingsdoofheid en sensories-neurale doofheid. Die tabel dui moontlike oorsake van hierdie tipes doofheid aan. Die tabel word onder uiteengesit.

Voorbeelde van moontlike oorsake vir geleidingsdoofheid en sensories-neurale doofheid	
Geleidingsdoofheid	Sensories-neurale doofheid
Oor waksimpaksie in die oorkanaal.	Genetiese gehoorverlies
Atresia van die oorkanaal.	Aangebore infeksies
Perforasie van timpaniese membraan.	Infeksies soos rubella of meningitis.
Otosklerose	Ototoksiteit
Ontwrigting van ossikulêre ketting.	Gehoorderverlies as gevolg van blootstelling aan sekere klanke.
Cholesteatoom	
Otitis media met effusie	

Tabel 7: Oorsake van geleidingsdoofheid en sensories-neurale doofheid (Swanepoel en Laurent, 2014:2)

Daar is ook verskillende grade van gehoorverlies wat deur die British Society of Audiology in 1988 bekendgestel is – dit word voorts ondersteun deur Alshuaib et al. (2015) se klassifikasie en Bell (2016:10) se bespreking. Soos voorheen genoem kan sekere persone geklassifiseer word as doof, tog kan hul klank teen sekere toonhoogtes of volumes hoor. Verder kan persone, volgens die British Society of Audiology (2003:10), gehoorverlies in een oor ervaar, maar nie in die ander oor nie. Hier word verwys na eensydige doofheid of “unilateral deafness”. Die British Society of Audiology (1988) se klassifisering van doofheid is van pertinente belang vir die korrekte klassifisering van doofheid. Hierdie klassifikasie word as volg uiteengesit:

- i. Ligte doofheid (“mild deafness”):
Hier word verwys na persone wie se gehoorverlies rondom 20 tot 40 dB is.
- ii. Matige doofheid (“moderate deafness”):
Hier word verwys na persone wie se gehoorverlies tussen 41 en 70 dB is.
- iii. Ernstige doofheid (“severe deafness”):
Persone wie se gehoorverlies tussen 71 en 95 dB is, val in hierdie kategorie.
- iv. Diepgaande doofheid (“profound deafness”):
Dowe persone wie se gehoorverlies hoër as 95 dB is, word in hierdie kategorie geplaas.

Verder is daar verskillende benaderings tot doofheid, soos uiteengesit deur die NID (2008:10-13): die (i) medies-biologiese benadering, (ii) die taalbenadering en (iii) sosiokulturele en menseregte benadering. Elke benadering word kortliks hieronder bespreek.

Medies-biologiese benadering

Volgens die NID (2008:10) is die medies-biologiese benadering 'n benadering waar doofheid as 'n gestremdheid gesien word en waar doofheid self gekwantifiseer kan word. Dit wil sê dat daar volgens die benadering gesien kan word hoe doof 'n persoon is en waar hulle in die spektrum voorkom. Daar word van verskillende mediese en wetenskaplike terme gebruik gemaak om doofheid te beskryf en die produksie van verbale taal word as maatstaaf gebruik waarvolgens hul funksionaliteitsvlak beoordeel word (NID, 2008:10). Die benadering dui 'n begeerte om persone wat doof is, te "herstel" en sover as moontlik in "normale" samelewing te integreer. Die dowe persoon word ook aangemoedig om van gehoorreste gebruik te maak om hul gehoor so na as moontlik aan normaal te hê (NID, 2008:10). Die medies-biologiese benadering neem nie die sosiale-, psigologiese- en kulturele faktore van doofheid in ag nie en neem die standpunt in dat doofheid slegs 'n probleem is wat oorbrug moet word.

Taalbenadering

Die taalbenadering kan beskryf word as 'n benadering tot doofheid waar die impak van gehoorverlies op taalbegrip aandag geniet (NID, 2008:10). In teenstelling met die medies-biologiese benadering is daar dus geen klem op die graad van doofheid wat die persoon affekteer nie. Die NID (2008:10-11) beskryf dit as: "belangrike maatstawwe wat los staan van die aard en die soort ouditiewe gestremdheid, is byvoorbeeld die tydperk waarop die ouditiewe gestremdheid ontwikkel het en die erns van die gestremdheid". Daar word dus veral op terme soos *prelinguale doofheid* ("prelingual hearing loss") en *postlinguale doofheid* ("postlingual hearing loss") gefokus. Eersgenoemde verwys na die tydperk in 'n individu se lewe voor hul verbale taal verwerf terwyl postlinguale doofheid op die teenoorgestelde dui. Die NID (2008:11) is van mening dat daar voordele is aan postlinguale doofheid oor prelinguale doofheid aangesien die persoon die geleentheid gehad het om gesproke taal te verwerf voor die aanvang van hul gehoorverlies.

Sosiokulturele en menseregte benadering

Die sosiokulturele en menseregte benadering word ondersteun deur teoretici uit verskeie velde, naamlik die linguistiek, opvoedkunde en sielkundige veld (NID, 2008:11). Volgens die

NID (2008:11) konsenteer die benadering: “op wat dowes het en kan doen; nie op wat hulle nie het nie en nie kan doen nie”. Verder beskou die benadering nie doofheid as ’n probleem of gestremdheid wat oorbrug moet word nie. Die benadering het aldus die NID (2008:11-12) ’n kernfokus op die dowe gemeenskap en kultuur; die ervarings en belewenisse van persone met gehoorverlies; die aanpassings wat dowe persone moet maak in die horende samelewing; en probleemoplossing.

Verder meen navolgers van die sosiokulturele en menseregte benadering dat daar nie gestreef moet word na “genesing van doofheid” nie (NID, 2008:12). Die benadering lê ook klem op die feit dat gebaretaal dowes se eerste taal is en gesproke of geskrewe taal hulle tweede taal is. In hierdie verband word daar verwys na ’n tweetalige-bikulturele benadering (“bilingual-bicultural approach”). Laastens tref die sosiokulturele en menseregte benadering ’n onderskeid tussen doof met ’n klein “d” en doof met ’n groot “D”. Die verskil volgens die NID (2008:12) is soos volg:

doof: Hier word daar verwys na die dowe persoon se gehoorstatus. Doof met ’n kleinletter “d” word meestal in die mediese velde gebruik, insluitend die oudiologie.

Doof: Die term verwys nie na gehoorstatus nie maar eerder na ’n kulturele en linguistiese groep.

Die doel van bogenoemde afdeling was om die studie te kontekstualiseer voordat ek aanbeweeg na doofheid en tweedetaalverwerwing.

3.3.2 *Doofheid en tweedetaalverwerwing*

In ’n studie deur Hernandez (2017:9) word gehoorverlies en taal bespreek. Hernandez (2017:9) is van mening dat persone met gehoorverlies probleme mag ondervind met kommunikasie in gesproke tale. Die hoofrede hiervoor, volgens Hernandez (2017:9), is dat gesproke taalverwerwing altyd ’n sekere volgorde of roetine volg. Ons kan terugverwys na die werk van Krashen en Terrell (1983) en die natuurlike volgordemetodologie en die inset-hipotese. Hernandez (2017:9) meen dat hierdie teorieë beklemtoon dat taal geleer word deur die konstante blootstelling aan die gesproke taal en skryf: “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 tweedetaalverwerwing vir persone met gehoorverlies geleer word:

i. Aanvangsouderdome:

Hier word daar verwys na die ouderdom toe 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) is van mening dat die implikasies van gehoorverlies op taalverwerwing veel minder is indien die persoon postlinguale doofheid het.

ii. Tipe insette:

Dit verwys na die tipe kommunikatiewe insette waaraan die dowe persoon blootgestel is. Bevindinge toon dat dowe persone wat op 'n jong ouderdom blootgestel word aan gebaretaal, makliker taal leer.

iii. Die teenwoordigheid van verskeie gebreke:

Hierdie parameter dui daarop dat dowe persone (veral kinders) wat meer as een gebrek het, dit wil sê doof is en 'n ander gebrek het, moeiliker 'n tweede taal oftewel gesproke taal aanleer as diegene wat slegs doof is.

McCull (2007) verskaf verdere wenke wat in ag geneem moet word wanneer vir dowe studente onderrig gegee word. Van die wenke word ingesluit by my klaskamerstrategieë in hoofstuk 4.

3.3.3 Uitdagings vir dowe taalaanleerders

In die boek genaamd *English as foreign language for deaf and hard-of-hearing persons* skryf Domagała-Zyśk en Konta (2016:135-150) oor die uitdagings van doofheid op tweedetaalverwerwing. Domagała-Zyśk en Konta (2016:135) 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 net vir dowe taalaanleerders nie. Die rede hiervoor is dat persone uniek is, teen verskillende tempo's taal leer en verskillende taalonderrigmetodes geniet en by baat vind (Domagała-Zyśk en Konta, 2016:135).

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/ HH²⁴ students as this would mean denying this group proper educational support." Die doel vir taalopvoeders is dus om 'n verskeidenheid tegnieke en aktiwiteite aan te pas waar dowe taalaanleerders se taalaanleerbehoefte bevredig word en daar aan kurrikulumvereistes

²⁴ "Deaf and Hard of Hearing"

voldoen word sodat die taalaanleerder optimaal die doeltaal kan leer en benut in werklikewêreldsituasies.

Voorts bespreek ek die uitdagings kortliks.

Uitdaging 1: Die doeltaal se woordeskat

Die leer van 'n doeltaal se woordeskat is van uiterse belang vir taalleer (Domagała-Zyśk en Konta, 2016:136). Die woordeskat van 'n gesproke doeltaal hou uitdagings in vir dowe taalaanleerders. Domagała-Zyśk en Konta (2016:136) is van mening dat: “their 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 bogenoemde aanname gemaak en skryf dat wanneer teoretici oor taalverwerwing praat, hulle gewoonlik na die woordeskat en grammatika van die taal verwys. Veral in onlangse teorieë en benaderings geniet woordeskat meer aandag as grammatikale korrektheid. Met inagneming van bogenoemde word die praktiese oorwegings van woordeskatonderrig uitgelig en taalaanleerders word geleer om betekenis te vind eerder as om lang lyste nuwe woorde te memoriseer (Domagała-Zyśk en Konta, 2016:136). 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 toevalige leer van woorde of “incidental learning”.

Taalleer word daarom meer gesien as 'n ondekkingsreis na 'n nuwe taal én kultuur 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) – is van mening dat die taalaanleerder die volgende moet kan bemeester om werklik 'n woord te verstaan:

- i. Die gesproke en geskrewe vorm van die woord herken.
- ii. Die woord assosieer met 'n objek of groep woorde.
- iii. Die woord grammatikaal korrek gebruik.
- iv. Die woord korrek uitspreek.
- v. Die woord korrek skryf.
- vi. Die woord in die regte konteks gebruik.
- vii. Die persoon is bewus van die woord se konnotasies en kollokasies.
- viii. Die woord reg gebruik in sinne en die woorde in korrekte volgorde hê.

Bogenoemde laat ons met 'n probleem: Daar word heelwat klem geplaas op die verbale aspekte van taal, soos byvoorbeeld spraak- en luistervaardighede. Tog redeneer ek dat alhoewel dowe taalaanleerders nie die woord kan hoor (of noodwendig uitspreek) nie, sal hulle steeds deur middel van gebaretaal of lippelees die woord kan uitken en die woord deel maak van hulle woordeskat. Dit is dus nie te sê dat daar aan al bogenoemde vereistes van Wallace (1982) moet voldoen 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), 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 so seer verwerf word nie, maar eerder aan hul geleer word. Dit lei ook tot 'n “swakker” woordeskat en meer foute wanneer daar konneksies gemaak moet word tussen woorde en hul betekenis (Domagała-Zyśk en Konta, 2016:137).

Uitdaging 2: Gesproke en geskrewe vorme van woorde

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

- i. Die persoon waarmee die dowe persoon kommunikeer moet goed sigbaar wees.
- ii. Die persoon waarmee die dowe persoon kommunikeer moet duidelik praat en na die dowe persoon geposisioneer wees.
- iii. Daar kan nie agtergrondafleidings wees nie.

As gevolg van hierdie kommunikatiewe uitdagings word taalopvoeders gewoonlik aangeraai om eers die geskrewe vorm van die doeltaal aan dowe taalaanleerders 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.” Verder hanteer die dowe taalaanleerder dus 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 taalopvoeders is dus om seker te maak dat die dowe taalaanleerders die taal leer eerder as om slegs ván die taal te leer.

In Domagała-Zyśk en Konta (2016:139) se studie dui hulle aan dat dowe taalaanleerders buitengewone visuele herroepingsvaardighede (“visuele memory skills”) het. Die taalopvoeder kan dus deur middel van visuele prente en illustrasies visuele memorisering aanhelp in die taalles. Verder kan sekere mediaformate nuttig vir taalleer wees. Video-opnames met onderskrifte verskaf nie net die geskrewe teks nie, maar laat ook die dowe taalaanleerder toe om die konteks te sien waarin die uiting voorkom. 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 (Domagała-Zyśk en Konta, 2016:139).

Uitdaging 3: Grammatika van die doeltaal

Domagała-Zyśk en Konta (2016:140) is van mening dat dit vir ’n groot meerderheid van dowe taalaanleerders moeilik is om ’n doeltaal se grammatika te leer. Dit is omrede die dowe 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 doeltaal ander reëls en uitsonderings het (Domagała-Zyśk en Konta, 2016:140). Om hierdie uitdaging te oorbrug, moet taalopvoeders die woordeskat van die doeltaal in diepte vir taalaanleerders leer eerder as om net verskeie verskillende weergawes van woorde en sinne te leer aangesien dit min of geen grammatikale leiding aan dowe taalaanleerders bied nie (Domagała-Zyśk en Konta, 2016:140).

Uitdaging 4: Uitspraak

Sommige dowe taalaanleerders 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 dowe taalaanleerders wat van spraak gebruik maak en leer hoe om woorde in die doeltaal deur middel van ’n verskeidenheid tegnieke uit te

spreek. Daar is verskeie uitdagings wanneer dit kom by dowe taalaanleerders en uitspraak. Eerstens kan hulle nie hoor of hulle die woord reg uitspreek of nie. Tweedens is dit moeilik vir dowe persone om hulle tempo te bepaal en aan te pas afhangend van waar hulle is. 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 taalopvoeders (wat met dowe taalaanleerders werk wat wel die verbale aspek van die doeltaal 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 lippeles sigbaar is nie. Woorde soos “mamma”, “papa” en “dada” kan dieselfde lyk vir dowe persone wat lippeles. Deur verskillende tekens te hê vir “m”, “p” en “d” byvoorbeeld kan die dowe persoon duidelikheid hê oor wat gesê word en daar sal minder kommunikasieprobleme voorkom (Domagała-Zyśk en Konta, 2016:141).

Uitdaging 5: Konteks, konnotasies en kollokasies

Taalleer behels ook, soos voorheen genoem, dat die taalaanleerder die woorde in die regte konteks gebruik. Domagała-Zyśk en Konta (2016:142) skryf dat: “this may create a problem for D/HH students, as their language experience is usually narrower than that of their hearing peers.” Dowe taalaanleerders het minder geleenthede om nuwe woorde te gebruik in gesprekke afhangend daarvan of hulle (i) gesproke taal praat, (ii) van gebaretaal gebruik maak en (iii) hoe groot hul vriendesirkel is waarmee hulle in die doeltaal kan kommunikeer (Domagała-Zyśk en Konta, 2016:142). 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) is van mening dat om ’n taal ten volle te leer moet die taal se kultuur aan taalaanleerders geleer word. Dit wil sê dat dowe taalaanleerders 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 besonders moeilik is vir dowe taalaanleerders 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:

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

Bogenoemde uitdagings is belangrik vir my studie aangesien ek poog om juis oplossings vir die uitdagings te verskaf.

3.4 Gevolgtrekking

Deur hierdie hoofstuk is inligting verkry oor (i) sielkundige faktore wat taalverwerwing beïnvloed sowel as (ii) taalverwerwing vir dowe studente. Albei afdelings is belangrik vir die studie en sluit aan by hoofstuk 4 wat handel oor die verskillende strategieë vir dowestudenttaalonderrig. Hierdie strategieë is ingedeel vir die taalopvoeder en die taalaanleerder. Verder is daar ook verskeie klaskameraanpassings wat die taalverwerwingsproses vir dowe persone sal vergemaklik. Hierdie strategieë en klaskameraanpassings word volgende bespreek.

Hoofstuk 4: Strategieë vir dowe taalopvoeders en -aanleerders

4.1 Inleidende kommentaar

In Afrikaanse taalverwerwingsklasse waar daar dowe of hardhorende taalaanleerders is, moet sekere klasaanpassings gemaak word. Om dié rede moet verskeie klaskamerstrategieë bespreek word om te verseker dat dowe taalaanleerders optimaal die taal kan aanleer. Daar bestaan heelwat navorsing hieroor, alhoewel die meeste navorsers kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing gedoen het in taalverwerwingsklasse waar Engels die doeltaal is. Na my mening is die basiese beginsels dieselfde vir alle tale, naamlik die klasomgewing en aanpassings wat gemaak word. Heelwat van die strategieë kan dus in Afrikaanse tweedetaalverwerwingsklasse toegepas word.

Case (2008:1-15) meen dat strategieë vir dowestudentonderrig deur middel van klaskameraanpassings en akkommodasies geïmplementeer kan word. Case (2008:6) definieer aanpassings as: “Changes 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 requirement.” Case (2008:6) definieer ook akkommodasies as “A change in the test (how it is given, completed, or what construct is being measured) that works equally well for all students.”

Volgens die “Pearson’s Accommodations Taxonomy” (Case, 2008:8) word akkommodasies in klaskameraktiwiteite in ses afdelings verdeel:

i. Tyd/Skedulering:

Dit is veranderinge aan wanneer die taak aan die student gegee word. Voorbeelde hiervan sluit in gereelde blaaskanse gedurende die assessering of die tyd van die dag wanneer die toets plaasvind.

ii. Omgewing:

Dit is veranderinge aan waar die taak deur die student voltooi moet word. Dit verwys na hetsy die student die taak of assessering in ’n aparte lokaal voltooi of in ’n nie-akademiese omgewing soos die hospitaal of huis of in ’n aangepasde area waar daar minimale klanksteurnisse is of omgewingsaanpassings soos spesiale beligting of meubels.

- iii. Administrasie:
Dit is die veranderinge in die manier waarop die taak aangebied word. Voorbeelde hiervan sluit in die gebruik van tolke om leiding te bied of klankversterkingstoestelle gedurende die lesings.
- iv. Aanbiedingsformaat:
Dit sluit in veranderinge in die manier waarop die taak aangebied word. Akkommodasies in die aanbiedingsformaat sluit in die herhaling van instruksies en die gebruik van multimedia-elemente om die uitvoer van die taak te vergemaklik.
- v. Aanpassing in respons:
Hierdie is die veranderinge in die manier waarop studente op die taak reageer. Hier word verwys na akkommodasies deur studente, dit wil sê watter tegnieke en benaderinge tot taalleer die student gebruik sowel as die gebruik van alternatiewe metodes soos visuele en ouditiewe hulpmiddels.
- vi. Ander aanpassings:
Dit sluit in die gebruik van woordeboeke, woordelyste en glossariums. 'n Verdere voorbeeld van alternatiewe aanpassings is die gebruik van rekenaarprograme of die internet.

Christensen, Shyyan, Schuster, Mahaley en Saez (2012:1-51) en Shields en Lennox (2017) bespreek ander aanpassings en akkommodasies in taalleer. Christensen et al. (2012:10-11) is van mening dat daar twee soorte akkommodasies is, naamlik direkte linguistiese ondersteuningsakkommodasies (of DLOA) en indirekte linguistiese ondersteuningsakkommodasies (of ILOA).

Direkte linguistiese ondersteuningsakkommodasies verwys na aanpassings aan die taal van onderrig of assessering. Christensen et al. (2012:10) verdeel DLOA in vereenvoudiging (“simplification accommodations”), repetisie (“repetition accommodations”) en verduidelikings (“clarifications accommodations”). Christensen et al. (2012:10) verduidelik dié akkommodasies soos volg:

- i. Vereenvoudiging:
Hier word daarna verwys dat die taalopvoeder die taalgebruik vereenvoudig of die instruksies op die eenvoudigste moontlike manier bespreek.
- ii. Repetisie:
Dit beteken dat die instruksies in die doeltaal oorgedra word en daarna in die taalaanleerder se eerste taal herhaal word.

iii. Verduidelikings:

Taalopvoeders verskaf bykomende inligting aan taalaanleerders, dit wil sê verdere verduidelikings en definisies. Voorbeelde hiervan sluit in definisies onderaan komplekse woorde en die verdere verduideliking van vrae; byvoorbeeld om sinonieme te verduidelik voor die vrae oor sinonieme in die toets gevra word.

Indirekte linguistiese ondersteuningsakkommodasies word deur Christensen et al. (2012:11) gedefinieer as: “Accommodations 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.

’n Verdere vraag wat taalopvoeders hulleself moet afvra, is of die aanpassings wat daar gemaak is, werklik voordelig is vir die betrokke taalaanleerder. Case (2008:8-9) meen dat aanpassings en akkommodasies op drie maniere beoordeel moet word, naamlik deur die diskriptiewe benadering, die vergelykende benadering of die eksperimentele benadering.

Die diskriptiewe benadering verwys volgens Case (2008:8) daarna dat akkommodasies bestudeer word in die konteks van die (i) gestremdheid van die student en die (ii) eienskappe van die taak wat verrig moet word. Indien die taalaanleerder dus gesiggestremd is, moet visuele aspekte aangepas word en die aanpassing moet gesien word as noodsaaklik. Die vergelykende benadering maak aldus Case (2008:8) gebruik van data-opname. Die effektiwiteit van die aanpassing of akkommodasie word na die aanvang van die les bepaal deur na die betrokke taalaanleerders se toetse en take te kyk en die data te vergelyk met vorige geleenthede waar daar nie aanpassings gemaak is nie. In die eksperimentele benadering ontwerp die navorser beheerde navorsingstoetse om te bepaal watter effek akkommodasies en aanpassings in taallesse op gestremde en niegestremde taalaanleerders het (Case, 2008:9).

Christensen et al. (2012:16) bespreek verskeie fasette wat taalopvoeders moet oorweeg wanneer hulle klaskameraanpassings wil maak. Hierdie oorwegings neem die vorm van vrae aan en word volgens Christensen et al. (2012:16) in drie kategorieë verdeel: (i) die karaktereenskappe van die studente, (ii) die klas of instelling se beleid oor aanpassings en akkommodasies en laastens (iii) die mate van klaskamerinstruksie, sowel as die manier waarop take geassesseer word. Die oorwegings hetsy klaskameraanpassings wat gemaak moet word, word in die onderstaande tabel verduidelik.

Oorwegings vir klaskameraanpassings

Oorwegings	Vrae wat opvoeders hulleself kan afvra voor die aanpassing in die lesse geïmplementeer word.
Karaktereienskappe van student	Oor watter karaktereienskappe beskik die student? Toon die student belangstelling in die aanpassing? Is daar sekere aanpassings wat die student self implementeer in die klas?
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 verrig moet word? Verander die aanpassing die doel van die assessering of taak?
Klaskamerinstruksie en assesseringsmetode	Watter uitkomst moet die assessering of taak bereik? Sal die aanpassing daartoe lei dat die student met meer gemak die taak verrig of assessering voltooi?

Tabel 8: Oorwegings voor die implementering van klaskameraanpassings en klaskamerakkommodasie (Christensen et al., 2012:16)

Die hoofstuk word in twee afdelings verdeel, naamlik strategieë vir taalopvoeders en strategieë vir dowe of hardhorende taalaanleerders. Indien taalverwerwingstrategieë van albei kante (dit wil sê die taalopvoeder- en aanleerder) geïmplementeer word, kan baie van die uitdagings van dowe taalonderrig oorbrug word.

Ek bespreek eerstens die strategieë vir taalopvoeders en daarna vir dowe en hardhorende taalaanleerders.

4.2 Strategieë vir taalopvoeders

Navorsers het al vele studies onderneem om effektiewe strategieë vir dowestudent-taalonderrig te probeer uitpluis – sien Kalivoda en Higbee (1997), Downs, Owen en Vammen (2000), Easterbrook en Stephenson (2012), Rudelic (2012), Erbas (2017) en De Monte (2017). Verder is daar al in verskeie velde hierop gefokus, naamlik in taalkunde, opvoedkunde, gestremdheidstudies en in die sielkunde. Taalopvoeders kan verskeie strategieë implementeer. Hierdie strategieë word in subgroepe verdeel afhangend daarvan of dit te make het met die klaskamer self (byvoorbeeld plakkate, die akoestiek, die ligging van die klas, ensovoorts), die keuse van werksinhoud wat bespreek word in die klas en of dit handel oor

die taalopvoeder self – hier word daar verwys na byvoorbeeld die houding van die taalopvoeder of die tempo waarteen hy/sy praat. Daar is ander wyses waarop die strategieë georden kan word, naamlik (i) voor die aanvang van die les, (ii) gedurende die aanvang van die les en (iii) na die les. Dié het te make met wát die taalopvoeder gedurende die verskillende afdelings van leer kan doen. Voordat bogenoemde fasette bespreek word, moet die rol van taalopvoeders vir dowe taalaanleerders bespreek word.

4.2.1 Die rol van die taalopvoeder

In die afdeling word aandag gegee aan die diverse rol wat taalopvoeders in taalklasse waar daar dowe taalaanleerders is, speel. Die fokus is spesifiek op taalopvoeders by tersiêre instellings soos universiteite, leersentrums en kolleges wat vir 'n verskeidenheid taalaanleerders klas gee en nie spesifiek net werk met dowe taalaanleerders in 'n afgesonderde situasie nie. Verder word hier ook verwys na taalopvoeders wat 'n addisionele taal aanbied eerder as 'n eerste taal. In 'n studie onderneem deur Busch (2012:3) skryf sy: “when 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 taalopvoeders moet dus (i) hulleself voorberei vir dowestudenttaalonderrig en (ii) vooraf besluit watter aanpassings daar in die kurrikulum of assesserings gemaak moet word om sodoende die dowe taalaanleerder te akkommodeer (Busch, 2012:3).

Eerstens is dit belangrik om uit te lig dat taalopvoeders nie noodwendig opleiding het in dowetaalonderrig nie. Anders as in skole of instellings spesifiek vir dowe studente kom opvoeders by tersiêre instellings vanuit verskeie opvoedkundige agtergronde. In meeste gevalle is taalopvoeders se eerste ondervinding met dowestudenttaalonderrig as hulle 'n dowe student in hulle klas het. Daar word dus van taalopvoeders verwag om hulle eie navorsing in die veld van doofheidstudies te doen en strategieë te ontwerp wat pas by hulle (i) benadering tot taalonderrig, (ii) die onderrigbeleid van die instelling en die (iii) vereistes van die module wat aangebied word. Busch (2012:3) beaam bogenoemde en skryf: “programs focus on the pedagogical support needed for deaf students to function successfully”. Taalverwerwingsklasse met dowe taalaanleerders moet derhalwe daarop fokus om die kernareas van taalleer suksesvol aan te bied, naamlik skryf, lees, luister en praat. Om dit suksesvol te handhaaf, moet strategieë ontwerp word vir klasse wat spesifiek fokus op luister-

en praatvaardighede. Hierdie vaardighede is belangrik vir totale taalverwerwing en kan nie agtergeblewe gelaat word nie.

'n Verdere rol wat die taalopvoeder speel is dié van ondersteuner. Die taalopvoeder moet dowe taalaanleerders motiveer om die taal te leer en te help om taaldoelwitte op te stel wat haalbaar is en hulle taalkundige kennis van die doeltaal 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 taalopvoeder is om volgens Busch (2012:4) hulle studente se behoeftes te individualiseer. Dowe taalaanleerders 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 definitief werk nie. As gevolg hiervan skryf Busch (2012:4): “educators need to learn how to specifically individualize the education process for their students”. Dit behels dat opvoeders hul taalaanleerders se sterkpunte en swakpunte ken en daarvandaan werk.

Dit is duidelik dat daar verskeie strategieë is wat taalopvoeders in taalverwerwingsklasse kan implementeer en dat die strategieë verdere aandag verdien. Hiervoorts word die strategieë bespreek.

4.2.2 Voor die aanvang van die les

Daar is verskeie strategieë wat taalopvoeders implementeer voor die aanvang van die taalles om die opvoedingsproses met meer gemak te laat verloop. Verder is daar ook verskeie strategieë wat taalopvoeders aan die begin van die taalkursus kan gebruik om die sukses van die taalverwerwingsproses te verseker. Eerstens, moet taalopvoeders vroegtydig in kennis gestel word as daar 'n dowe of hardhorende taalaanleerder in hulle klas gaan wees. Verder moet daar voor die aanvang van die akademiese jaar inligting oor die potensiële dowe taalaanleerders versamel word. Dit word gedoen deur (i) vraelyste, (ii) die inligting wat gegee is gedurende die aansoekproses vir die kursus en (iii) persoonlike ontmoetings met die taalaanleerder. Hierdie inligtingsversamelingsproses het ten doel om kennis oor die dowe student se klaskamerbehoefte, bevoegdheid in die doeltaal en vlak van doofheid in te samel.

Na die taalopvoeders die inligting ingesamel het, is dit hulle verantwoordelikheid om hulleself te vergewis van moontlike onderrigmetodes en strategieë vir dowetaalonderrig. Dit is veral belangrik indien die taalopvoeder nog nie voorheen vir dowe studente klas aangebied

het nie. 'n Verdere strategie vir taalopvoeders is om vooraf die kurrikulum te bestudeer en na te gaan op watter aspekte van taal daar hoofsaaklik gefokus word; en watter aanpassings daar gemaak gaan moet word aan die luisteraspek én die praatasppek van taalleer. Die taalopvoeder moet ook hieroor kommunikeer met hulle span, dit wil sê die tutors wat met die dowe taalaanleerders gaan werk en die individue wat gedurende toetse en evaluering betrokke is. Dit is van uiterse belang dat hierdie individue weet wat van hulle verwag word én inligting gebied word oor dowetaalonderrig.

'n Belangrike strategie wat taalopvoeders kan implementeer, is om voor die aanvang van die taalverwerwingskursus met die tolk te kommunikeer. Dit is belangrik vir die volgende redes:

- i. Om te kommunikeer oor die tolk se verwagtinge van die taalopvoeder en tutors in die klas.
- ii. Om te bespreek hoe verskeie klaskameraspekte soos multimedia, mondelinge en groepwerk hanteer gaan word.
- iii. Om te bepaal watter dokumente (byvoorbeeld Powerpoint-skyfies) voor die aanvang van die les aan die tolk verskaf gaan word.²⁵

In die artikel “Suggested Teaching strategies: D/deaf and hard of hearing students” (2017:1-8) op die Newcastle Universiteit se webblad word verskeie strategieë vir dowestudentonderrig verskaf. 'n Belangrike afdeling wat hierin bespreek word, is strategieë met betrekking tot die fisiese omgewing waarin daar klas gegee word. Die taalopvoeder kan verskeie aanpassings maak aan die klaskamer om te verseker dat dowe taalaanleerders nie gehinder word in hul taalverwerwingsproses nie. Ek bied puntsgewys verskeie wenke wat Newcastle Universiteit (2017:6) vir die taalopvoeder verskaf, aan:

- i. Beligting:

Dit is belangrik om die beligting in die klaskamer in ag te neem wanneer daar dowe taalaanleerders is wat van lippelees gebruik maak. Die taalopvoeder moet direkte lig op hul gesig hê om te verseker dat die taalaanleerder hul lippe kan lees. Verder is klaskamers met vensters agter die spreker ook kommerwekkend aangesien die lig van agter dit moeilik maak vir dowe taalaanleerders om die spreker se gesig te sien.

- ii. Agtergrondgeraas:

²⁵ Die dokumente wat voor die aanvang van die les verskaf word aan die tolk word later in die hoofstuk bespreek.

Agtergrondgeraas is 'n groot steurnis vir hardhorende studente. Om hierdie rede word aanbeveel dat taalklaskamers nie naby besige strate moet wees nie. Taalopvoeders moet studente wat groepwerk doen ver weg van mekaar af spasieer. Hardhorende taalaanleeders wat gebruik maak van gehoorapparate mag dit moeilik vind om die agtergrondgeraas van die groepwerkgesprek te onderskei. Deaf Children Australia (2012:2) voer aan dat die geluid van lugverkoeling en verwarmers ook vir hardhorende taalaanleeders problematies is.

iii. Akoestiek:

'n Verdere wenk vir taalopvoeders is om die akoestiek van die taalklas na te gaan voor die aanvang van die les. Goeie akoestiek is tot voordeel vir hardhorende taalaanleeders wat andersins sal sukkel om die taalopvoeder voor in die klas te hoor. Daar is verskeie opsies om die akoestiek in 'n klaskamer te verbeter, naamlik matte, dakteëls en sagte meubels help om klank te absorbeer.

iv. Klankversterkingstoestelle:

'n Belangrike taak vir taalopvoeders is om voor die aanvang van die taalkundekursus eers sekerheid te kry dat die klaskamers toegerus is met klankversterkingstoestelle, of ten minste voorsiening daarvoor gemaak is. Dié toestelle help hardhorende studente, veral in groot lokale. Verder is daar ander toestelle wat deur hardhorende studente gebruik kan word, naamlik:

- Radiomikrofoontoestelle:

'n Radiomikrofoontoestel word op die Newcastle University se webblad (2017:6) beskryf as: "Radio Microphone systems consists of a microphone given to the lecturer which transmits to a receiver worn by the student." Daar is twee voordele verbonde aan dié toestelle, naamlik dat die hardhorende student eerstens verder van die taalopvoeder in die klas kan sit en tweedens dat dit die probleem van agtergrondgeraas oplos.

- Induksiespoel:

'n Induksiespoel is voordelig vir hardhorende studente aangesien dit soortgelyke voordele as radiomikrofoontoestelle bied. In die geval van 'n induksiespoel word die mikrofoon aan 'n induksiespoel gekoppel wat toegerus is rondom die binnemure van die lokaal.

- Klankopnames:

Hardhorende taalaanleerders kan ook gebruik maak van klankopnames wat hul toelaat om na die les weer daardeur te werk teen hul eie tempo.

'n Verdere wenk aan taalopvoeders is om voor die aanvang van die les die nodige inligting oor te dra aan die dowe of hardhorende student en die tolk. Dit laat die taalaanleerder toe om optimaal te baat by die les en vrae voor te berei oor werk waarvoor hulle onseker is (Newcastle University, 2017:4). Deur Powerpoint-skyfies, notas, opsommings of woordeskatlyste vooraf aan die student oor te dra, laat dit hulle toe om makliker die les te volg. Dit is veral van toepassing indien daar nie van 'n tolk in die klas gebruik gemaak word nie. Soos hierbo genoem, kan taalopvoeders woordeskatlyste maak vir elke les. Voor elke les word nuwe woorde wat nog vreemd vir die dowe student is in lysformaat aangebied. Dit het ten doel om die leerproses te vergemaklik en omdat dit bykans onmoontlik is om woorde te liplees wat onbekend vir die dowe persoon is (Newcastle University, 2017:5).

Laastens is die skedulering van lesse en aktiwiteite van uiterse belang voor die aanvang van die taalverwerwingsproses. Taalopvoeders moet dit vermy om vir lang periodes aaneen klas te gee, sonder ruste of die inkorporering van ander elemente soos groepwerk of die invul van vrae in stilte. Dit is omrede liplees veeleisend is en baie aandag en konsentrasie verg. Newcastle Universiteit (2017:6) beveel aan dat lang lesse opgebreek word in sarsies waar studente gereeld breuke kry van liplees. Deaf Children Australia (2012:1) – hierna afgekort na DCA – 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.” Verder meen hulle (DCA, 2012:1) interaktiewe aspekte van taalverwerwing soos groepwerk kan afwissel met stilte werk om te verseker dat dowe studente 'n breek kry gedurende lesings.

'n Verdere skeduleringsstrategie is om die tydsberaming aan te pas om tyd te maak vir tolke om die taalopvoeder se bespreking oor te dra aan die dowe student. Daar word op die Newcastle Universiteit-webblad (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 dowe student 'n breek nodig het.

Die volgende afdeling bespreek verskeie strategieë en wenke vir die opleiding van dowe studente gedurende Afrikaanse taalverwerwingsklasse.

4.2.3 Gedurende die les

Daar is verskeie strategieë wat taalopvoeders in die klasopset kan implementeer om doeltreffende taalleer te verseker. Ter wille van oorsigtelikheid bespreek ek hierdie strategieë puntsgewys.

i. Visuele hulpmiddels:

Volgens die DCA (2012:2) is visuele hulpmiddels belangrik vir dowestudentonderrig. Eerstens, vang interessante plakkate en kennisgewingsborde dowe studente 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 (DCA, 2012:2). Die Newcastle Universiteit se webblad (2017:3-4) meen dat 'n verskeidenheid onderrigmetodes en onderrighulpmiddels gebruik kan word om verskillende aspekte van taalleer oor te dra aan die student. 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 byvoorbeeld nuwe woorde of frases is baie belangrik. Belangrike inligting kan via PowerPoint-skyfies op die witbord uiteengesit word ter wille van die student. Verder is die uitskrif van nuwe woorde van kernbelang aangesien dit die geskrewe vorm vir die student vasstel (Newcastle University, 2017:3). Die taalopvoeder kan ook die fonetiese uitspraak aandui om sodoende verdere duidelikheid aan die student te gee. Die laaste aspek handel oor die taalopvoeder se tempo wanneer daar met visuele hulpmiddels gewerk word. Taalopvoeders moet genoegsame tyd aan dowe taalaanleeders gee om geskrewe teks of PowerPoint-skyfies te lees voor dit bespreek word (Newcastle University, 2017:4).

ii. Multimodale aspekte:

Multimedia speel die afgelope dekade 'n belangrike rol in taalverwerwingsklasse. 'n Verskeidenheid multimodale aspekte word in lesse geïnkorporeer om verskillende afdelings van taal aan studente te leer (Newcastle University, 2017:3). Multimedia steun op gehoor en om hierdie rede moet taalopvoeders sisteme in plek stel vir klasse waarin daar dowe taalaanleeders is. Dit is wel belangrik om te onthou dat klankgrepe uit CD's, radio-opnames ensovoorts geen bykomende inligting aan die dowe student bied nie (Newcastle University, 2017:3). Hulle kan dus nie byvoorbeeld na die karakter of persoon op die skerm (soos met films of nuusuitsendings) kyk om

konteksleiding te kry nie. Dit is dus belangrik dat taalopvoeders vooraf 'n transkripsie aan die dowe student gee (Newcastle University, 2017:3). Indien daar na films in die taalverwerwingsklas gekyk word, behoort die taalopvoeder onderskrifte by die film te verskaf of 'n transkripsie van die gesproke taal in die film moet uitgedeel word aan die studente. Dit is wel belangrik om te noem dat nie alle dowe studente van onderskrifte gebruik maak nie en sommiges verkies om die tolk te volg en deurentyd na die skerm te kyk vir verdere konteks.

iii. Sigbaarheid en posisionering:

Daar is verskeie wenke aan taalopvoeders wat handel oor die taalopvoeder en taalaanleerder se fisiese posisie in die klas, sowel as die sigbaarheid van die taalopvoeder gedurende die les. Eerstens moet taalopvoeders vroegtydig bewus gemaak word daarvan of die dowe student lippelees of nie. Indien wel moet die taalopvoeder bedag wees daarop dat 'n dowe student net kan lippelees as hy/sy die taalopvoeder se gesig kan sien. Die taalopvoeder moet dus hul gesig na die rigting van die student posisioneer en nie in die middel van 'n gesprek omdraai of wegstap nie (Newcastle University, 2017:2). Soortgelyk moet taalopvoeders daarop let om nie hulle hand voor hulle mond te sit terwyl hul praat nie. Verskeie teoretici meen ook dat taalopvoeders moet probeer om nie te veel gedurende die les te beweeg nie. 'n Belangrike wenk wat die Newcastle Universiteit (2017:2) vir taalopvoeders met studente wat lippelees in die klas gee, is om so te staan dat die lig, hetsy natuurlik of standaardbeligting, op hulle gesigte skyn. Indien daar van PowerPoint-skyfies gebruik gemaak word in 'n donker vertrek, moet voorsiening gemaak word vir direkte lig op die tolk, of die taalopvoeder, of albei (Newcastle University, 2017:4). Indien die lig van agter die opvoeder af kom, sal die opvoeder se gesig donker wees en sal dit vir taalaanleerders moeilik wees om lippe te lees of hul gesigsuitdrukkinge te sien. Om hierby aan te sluit, moet taalopvoeders volgens die Newcastle Universiteit se webblad (2017:2) onthou dat gesigsuitdrukkinge en gebare belangrike hulpmiddels vir dowe studente is aangesien dit konteksleiding aan dié student verskaf. Daar is ook verskeie wenke van dinge wat die taalopvoeder moet vermy aldus die webblad van die Newcastle Universiteit (2017:2): byvoorbeeld om oordramatiese gesigsuitdrukkinge te gebruik; ongewoon stadig te praat, hul woorde uit te rek of te oorrond; oordrywing van lipbewegings of om harder as normaal te praat of te skree. Laastens noem die Newcastle Universiteit se webtuiste (2017:2) dat taalopvoeders dowe studente se aandag moet probeer kry voor hul begin met die lesing. Dit kan gedoen word deur in

hul lyn van sig in te beweeg. Verder kan taalopvoeders 'n voorafbespreekte aanduiding gee vir dowe studente sodat hul weet dat die klas gaan begin of dat die taalopvoeder iets wil sê. Downs, Owen en Vammen (2000:9) beklemtoon dat die dosent nie moet praat terwyl die studente besig is met lees- of skryfwerk nie.

iv. Sinergie met tolke:

Sinergie tussen die taalaanleerder, tolk en taalopvoeder is belangrik vir effektiewe taalverwerwing. Soos voorheen genoem moet daar reeds voor die aanvang van die taalverwerwingskursus met die tolk gekommunikeer word om (i) die doelwitte van die kursus oor te dra en (ii) 'n werksverhouding met hom/haar te bewerkstellig. Daar is verskeie strategieë wat taalopvoeders kan gebruik wanneer daar van tolke gebruik gemaak word. Eerstens moet taalopvoeders seker maak dat tolke gereed is wanneer die lesing begin en binne hoorafstand is gedurende die les (Newcastle University, 2017:4). Tweedens is dit belangrik vir taalopvoeders om te onthou dat hulle 'n gesprek het met die dowe student en nie die tolk nie. Dit is dus onvanpas om deur die tolk met hulle te kommunikeer, dit wil sê (i) om na die tolk te kyk eerder as die student wanneer daar gekommunikeer word, (ii) vir die tolk vra om vir die student iets oor te dra²⁶ en (iii) die tolk eerder as die student erken in sake rakende hul onderwys. 'n Verdere wenk vir taalopvoeders is om bedag te wees dat tolke stadiger tolk as wat die spreker praat (DCA, 2012:3). 'n Rustige tempo met gereelde pouses is voordelig vir die taalaanleerder en tolk. Die DCA (2012:5) meen dat hierdie pouses gebruik kan word om af te wissel tussen lesaanbiedings, groepwerk en geskrewe alleenwerk. Laastens moet die posisionering van die tolk ook bespreek word. Taalopvoeders moet plek laat vir tolke tussen die taalopvoeders en taalaanleerder. Die ideaal hier sal wees om die taalaanleerder so te posisioneer dat hulle die tolk en taalopvoeder gelyk kan sien (DCA, 2012:5).

v. Kontekstuele klasaanbieding:

Wanneer daar dowe taalaanleerders in 'n klas is, is duidelike en reguit (onomwonde) spraak sowel as kontekstuele leidrade van uiterse belang vir verstandhouding onder die studente. Dit is veral belangrik indien die dowe taalaanleerders nie van 'n tolk gebruik maak nie en eerder lippelees. Die webtuiste *DeafHear* staaf bogenoemde en skryf dat konteks oor die les noodsaaklik is vir dowe studente om suksesvol in die klas te wees. Dit is ook belangrik vir taalopvoeders om gedurende die les

²⁶ 'n Voorbeeld hiervan sal wees as die taalopvoeder sê: "Sê vir hulle dit".

konteksleiding aan die studente te bied. Een manier om dit te bewerkstellig is om aan die dove student (sowel as die res van die klas) aan te dui wanneer die onderwerp of rigting van die les gaan verander sowel as waarna dit gaan verander (Newcastle University, 2017:3). Verder kan lesse 'n standaardvolgorde hê, waar daar in elke les 'n sekere volgorde is wat gebruik word vir dove taalaanleerders om makliker die gebeure te volg (Newcastle University, 2017:3).

vi. Effektiewe groepwerk:

Groepwerk en kommunikatiewe interaksie is verskriklik belangrik vir doeltreffende tweedetaalverwerwing. Onder hierdie afdeling is daar verskeie belangrike onderafdelings, naamlik die grootte van die groep; die positionering van studente in die groep; die interaksie tussen groeplede en die geleentheid om die groep te lei (Newcastle University, 2017:5). Die grootte van die groep sal 'n impak hê op die gemak waarmee die dove student in 'n groep aanpas. Indien die groep te groot is, sal dit geleentheid verminder vir almal om interaksies te voer en is studente te ver geposisioneer van mekaar af om gemaklik lippe te lees. Laastens sal dit moeilik vir 'n tolk wees om te volg indien baie individue gelyk praat (Newcastle University, 2017:4). Die taalopvoeder kan die groep so oriënteer dat elke student, dove studente inkluis, 'n gelyke beurt kry om die leier van die groep te wees. Dit is belangrik om elkeen 'n gelyke spreekbeurt te gee en dien ook die doel dat al die studente nie gelyk praat en die tolk se werk bemoeilik nie. Laastens kan taalopvoeders studente aanmoedig om hulle hand op te steek voor hulle praat sodat dove studente weet wanneer iemand nuut die gesprek oorneem.

Taalopvoeders moet ook bedag wees daarop dat dove studente, nes alle ander studente, soms te skaam of onseker mag wees om in die klas te noem dat hul nie die lesing volg nie. Volgens Deaf Children Australia (2012:4) is daar vier tipiese kenmerke om voor uit te kyk om te sien of die student volg. Hierdie vier kenmerke is as volg:

- i. Die taalaanleerder volg wat die ander studente doen.
- ii. Die taalaanleerder beantwoord nie vrae oor die werk nie.
- iii. Die taalaanleerder konsentreer nie op die les nie en raak doenig met ander aktiwiteite, byvoorbeeld hulle selfoon, boeke, tekeninge of onderlinge gesels met ander studente.
- iv. Die student kom moeg voor en is traag om die aktiwiteite te voltooi.

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

4.2.4 Na afloop van die les

Die eerste wenk vir taalopvoeders is om na elke les die nodige dokumente, PowerPoint-skyfies en notas aan te stuur wat die dowe student nuttig sal vind. Dowe taalaanleerders moet gelyktydig in die klas fokus op die les, die taalopvoeder se lesing volg, ander studente se insette en vrae volg en na die tolk luister. Dit is daarom voordelig om eerder na die les die skyfies of notas aan te stuur om sodoende vir dowe taalaanleerders die geleentheid te bied om hul aandag ten volle by die les te bepaal. Hiermee saam verskaf taalopvoeders leesstof aan die student en tolk oor die volgende les. Dit is ten doel om:

- i. Die tolk genoegsame tyd te gee om deur die volgende les te gaan en onbekende woorde te gaan oplees oor; hulleself bekend maak met vreemde werk en antwoorde te kry op vrae by die taalopvoeder voor die les.
- ii. Die dowe taalaanleerder te help voorberei vir die volgende les.

Verder is dit belangrik om in 'n terugvoerrote in te kom. Na 'n lesing kommunikeer die taalopvoeder verbaal of nieverbaal met die dowe student en die tolk om sodoende inligting op te doen oor wat in die lesing vir hul gewerk het en wat moontlik verbeter kan word (DCA, 2012:3). Dit kan deur middel van vraelyste na die lesings of aan die einde van die kursus gedoen word. Dit is belangrik vir taalopvoeders en taalaanleerders om 'n oop lyn van kommunikasie te hê sodat taalaanleerders gemaklik voel om vir raad of hulp te vra.

Laastens bespreek ek strategieë vir klasassesserings en eksamens.

4.2.5 Riglyne vir assesserings

In 'n artikel deur die DCA (2012:3) word verskeie riglyne gegee vir die assesseringskomponent van dowetaalonderrig. Volgens die artikel moet die taalopvoeder die manier waarop hul assesserings benader, aanpas om sodoende die behoeftes van dowe taalaanleerders in ag te neem. Die volgende riglyne word deur die DCA (2012:3) uitgelig:

- i. Die taalopvoeder moet daarop let dat ouditiewe assesserings problematies is en moet vooraf op 'n plan van aksie besluit, hetsy dat die student 'n alternatiewe assesserings gaan voltooi of dat daar aanpassings gemaak word om die student te akkommodeer.

- ii. Verder moet taalopvoeders belangrike datums vir toetse, assesserings, mondelinge ensovoorts op geskrewe uitdeeltukke sit of op die bord uitskryf. Assesserings moet nooit mondelings gekommunikeer word nie.
- iii. Taalopvoeders moet daarop let dat assesserings wat multimodale aspekte bevat, soos televisieprogramme, films of nuusuitsendings meer as een keer gekyk moet word om sodoende die dowe student die geleentheid te bied om die onderskrifte en die mense/karakters of gebeure te sien en dit in konteks van mekaar te verstaan.
- iv. Mondelinge assesserings, alhoewel belangrik in taalverwerwingsklasse, moet vir die behoeftes van dowe taalaanleerders aangepas word. Taalaanleerders behoort die keuse te hê of hulle die tolk wil gebruik of nie gedurende die mondeling. In die geval van die gebruik van 'n tolk kan die punteverspreiding verander word om eerder die (i) sinskonstruksies, (ii) keuse van tema, (iii) manier waarop daar geargumenteer word en (iv) die woordeskat in ag te neem wanneer daar bepunt word.

Die volgende afdeling onder bespreking is die verskeie strategieë wat dowe taalaanleerders in die klas kan implementeer.

4.3 Strategieë vir taalaanleerders

Onder hierdie afdeling bespreek ek die verskillende strategieë wat taalaanleerders kan implementeer om die taalverwerwingsproses te vergemaklik.

4.3.1 Deurlopende kommunikasie

Cawthon (2001:214) skryf dat “clear communication is important for comprehension”. Die belangrikheid van goeie kommunikasie in die klas moet nie onderskat word nie. Dit is belangrik vir taalaanleerders om 'n oop lyn van kommunikasie te handhaaf met hulle taalopvoeders en tolke. Indien daar nie genoegsame kommunikasie plaasvind tussen die verskillende partye nie, sal daar onnodige foute begaan word en sal dowe taalaanleerders nie die geleentheid kry om hulle insette te lewer met betrekking tot die taalonderrig nie. Deurlopende kommunikasie kan dowe taalaanleerders help om (i) vir hulle taalopvoeder te verduidelik watter aanpassings hulle benodig vir take of assesserings; (ii) hulle insette te lewer met betrekking tot die inklusiwiteit van take en (iii) hulle taalopvoeders en tolke help om hulle beter te onderrig.

4.3.2 Eksterne ondersteuning

Eksterne ondersteuning van individue behalwe die taalopvoeder en medestudente is voordelig vir dowe taalaanleerders. In 'n teks op Newcastle Universiteit se webtuiste (2017:7) word daar gemeen dat dowe studente daarby kan baat om iemand aan te stel wat hulle help om klasnotas te neem, of om gerekenariseerde notas aan te bring sodat die dowe taalaanleerders al hulle aandag op die taalopvoeder en die tolk kan vestig gedurende die lesing. Hierdie individue word nota-makers (“note-takers”) genoem en transkribeer die lesing namens die dowe student. Indien die dowe student nie van eksterne hulp gebruik wil maak nie, word daar voorgestel dat hulle die PowerPoint-skyfies aanvra na 'n lesing of noukerig notas neem gedurende die klas.

4.3.3 Voorsorg

Dowe of hardhorende taalaanleerders kan die taalverwerwingsproses vergemaklik deur voorsorg te tref voor die aanvang van die lesings. Deur hulleself te vergewis van (i) die klaskameruitleg; (ii) die moontlike gebruik van gehoorversterkingstoestelle; (iii) die gebruik van tolke gedurende lesings en assesserings; (iv) die vereistes van die taalkursus sowel as die (v) nodige inligting deurgee aan relevante persone soos die kursuskoördineerder en die taalopvoeder kan die algehele proses veels meer glad verloop. Taalaanleerders kan voor die aanvang van die kursus die volgende inligting aan die taalopvoeder verskaf, naamlik:

- i. Die taalaanleerder se tipe en graad van doofheid.
- ii. 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.
- iii. Die noodsaaklikheid van tolke, nota-makers en eksterne ondersteuning.
- iv. Die aanpassings wat taalassesserings sal vergemaklik.

Voorsorg moet deur die taalopvoeder en die taalaanleerder geneem word om te verseker dat albei gereed is vir die taalkursus.

4.3.4 Repetisie

Alle taalaanleerders behoort op 'n gereelde basis die doeltaal te oefen, dit wil sê die taal praat, lees en na luister. Vir dowe taalaanleerders is dit belangrik om gereelde interaksie in die doeltaal te hê om sodoende hulle woordeskat en sintaktiese kennis oor die doeltaal te

verbreed. Indien die dowe student verkies om die gesproke vorm van die doeltaal te leer en self dit wil praat (nie net deur middel van gebaretaal nie) kan 'n spraakterapeut van groot hulp wees. Cawthon (2001:213) meen dat daar drie kommunikasiewyses in klasse met dowe studente plaasvind – dit beteken kommunikasie wat deur die taalopvoeder gebruik word en gerig is na die taalaanleerder, naamlik mondelinge alleenlik, gedeeltelike mondelings en gesamentlike kommunikasie. Cawthon (2001:213) meen dat mondelingse kommunikasie verwys daarna dat daar slegs van lippelees gebruik maak word in die klas. Gedeeltelike mondelings word deur Cawthon (2001:213) beskryf as klaskamers waar daar van sowel lippelees as vingertaal gebruik gemaak word. Cawthon (2001:213) beskryf gesamentlike kommunikasie as klasse met dowe studente waar daar van drie kommunikasiewyses gebruik gemaak word, naamlik lippelees, vingertaal en gebaretaal.

Verder kan dowe studente bloot die taal gereeld met 'n eerstetaalspreker van die taal oefen 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 raak, hoe makliker en vinniger sal die taalverwerwingsproses wees vir die student. Soortgelyk sal taalaanleeders wat hulleself vereenselwig met die kultuur wat verband hou met die taal, die tradisies, sêgoed en gesegdes van die taal geneig wees om die taal met meer gemak aan te leer. Dit is te wyte daaraan dat hulle hulleself geheel en al dompel in die doeltaal en sodoende die kulturele, historiese en taalkundige agtergrond van die taal verstaan.

4.4 Slot

Taalklasse het 'n verskeidenheid studente, elkeen met hulle eie spesifieke behoeftes. Om hierdie rede word daar voorgestel dat alle klasse waar daar studente is wat doof of hardhorend is van 'n inklusiewe onderrigbenadering gebruik gemaak word (Erbas, 2017:4). Inklusiewe onderrig is veral noodsaaklik in taalverwerwingsklasse waar daar horende én dowe studente is aangesien inklusiewe onderrig daarin gegrond is dat alle studente nie presies dieselfde hanteer moet word nie. Studente het alternatiewe behoeftes wat nie deur 'n “one-size-fits-all” benaderingswyse bevredig kan word nie. Dit is die taalopvoeder se plig om studente se probleemareas te identifiseer en sodoende die lesse aan pas om vir hulle die gelyke geleentheid te gee om sukses te behaal in die taalverwerwingskursus (Erbas, 2017:5). Laastens meen De Monte (2017:439-440) dat die interaksie tussen dowe taalaanleeders, taalopvoeders en die tolk die belangrikste aspek van doofheid en tweedetaalverwerwing is. Indien daar nie die nodige kommunikasie is tussen die partye nie sal die

taalverwerwingsproses veels moeiliker wees vir die student. Die volgende hoofstuk onder bespreking is “Taakgerigte aktiwiteite vir dowe studente” waar ses lesse wat gegrond is op die taakgebaseerde benadering, uiteengesit word.

Hoofstuk 5: Taakgerigte aktiwiteite vir dowe taalaanleerders

5.1 Inleidende kommentaar

In die vorige hoofstukke is die taakgebaseerde benadering en die uitleg van 'n taakgerigte les uiteengesit. Die taakgebaseerde benadering word in hierdie hoofstuk gebruik as 'n platform waarvandaan die lesse ontwerp word. Verder word die lesse so ontwerp dat dit eerstens inklusiewe taalonderrig bevorder en tweedens aangepas is vir die diverse behoeftes van dowe taalaanleerders. Ek verwys voorts gereeld terug na hoofstuk 4 en noem van die strategieë wat in daardie hoofstuk bespreek is. Ek bespreek elke taakgerigte les in die volgende volgorde: (i) instruksionele strategieë, (ii) tydindeling, (iii) pretaak, (iv) taak en (v) taakfokus.

Tradisioneel word taalverwerwing in vier verskillende vaardighede verdeel, naamlik lees, skryf, luister en praat. Bevoegdheid in hierdie vier areas word dus gesien as voldoende taalverwerwing. Twee van hierdie vaardighede is op gehoor gebaseer en om hierdie rede is tweedetaalverwerwing vir dowe studente soms 'n uitdaging. In die taakgerigte aktiwiteite hieronder word al vier vaardighede aangeraak, maar voorstelle vir aanpassings word gemaak om sodoende die dowe studente se behoeftes te akkommodeer. Verder is die lesse ontwerp vir inklusiewe onderrig, met ander woorde gemengde klasse met horende en dowe studente en is nie gemik op tweedetaalverwerwingklasse spesifiek vir dowe skole of instansies nie.

Die taakgerigte aktiwiteite in hierdie hoofstuk is ontwerp om sekere studente in ag te neem. Die studente moet eerstens Afrikaans as doeltaal wil aanleer, hulle moet reeds 'n eerste taal magtig wees en Afrikaans as tweede taal wil leer. Verder is die lesse gemik op naskoolse taalverwerwingstudente wat op universiteit of by 'n ander onderriginstansie is. Die taakgerigte lesse is ontwerp met die gedagte dat daar tolke in die klas teenwoordig is vir die dowe studente.

Die taakgerigte lesse word voorts verduidelik.

5.2 Taakgerigte les 1²⁷

Die eerste taakgerigte les handel oor die nuus en die media. Die pedagogiese take van Willis (soos bespreek in hoofstuk 2) waarop in hierdie les gefokus word, is ordening en sortering. Vaardighede waarop gefokus word, is luister en praat.

²⁷ Die lesplan steun op Willis (1996:156) se metodologiese raamwerk van pretaak, taak en taakfokus. Die lesplan is ontwerp volgens een van Willis (1996:56-164) se pedagogiese take.

Instruksienele strategieë vir die taalopvoeder

Taalverwerwingslesse wat spesifiek fokus op luister en praat kan moeilik vir dowe studente sowel as taalopvoeders met dowe studente in hul klas wees. Voor die aanvang van die les moet taalopvoeders reeds met die dowe student en tolk kommunikeer om uit te vind of die taalaanleeders verkies om (i) van onderskrifte op die nuusuitsending gebruik te maak, (ii) die nuusuitsending meer as een keer te kyk en (iii) of hulle eerder die nuusuitsending voor die klas privaat wil kyk. 'n Verdere strategie is om die tolk en taalaanleerder so te plaas dat die taalaanleerder die tolk en projektor of skerm gelyk kan sien sonder dat dit die ander studente se aandag aftrek of sig belemmer.

Tydindeling

Pretaak	Taalopvoeder bespreek die uitleg van die koerant.	5 minute
Taak	Studente rangskik berigte se titels volgens belangrikheid	5 minute
	Studente staaf hulle keuse.	5 minute
	Studente kyk 'n uittreksel uit 'n Afrikaanse nuusuitsending op televisie.	15 minute
	Studente beantwoord vrae oor die nuusuitsending.	10 minute
	Taalopvoeders gaan die antwoorde met die studente deur.	10 minute
		50 minute totaal

Pretaak

Die taalopvoeder bring 'n koerant saam na die klas toe (verkieslik publikasies soos *Rapport* of *Die Burger*). Die taalopvoeder bespreek dan die basiese uitleg van koerante (byvoorbeeld die voorblad, aktuele nuus, sport, Snuffelgids, ensovoorts) en die verskeie prosesse daaraan gekoppel. Die taalopvoeder bespreek ook die media in die algemeen en verskillende vorme van nuusaanbiedings. Daarna deel die taalopvoeder 'n blad uit waarop die uitleg van 'n koerantartikel verduidelik word.

Taak

Die taalopvoeder deel vir elke student 'n pakkie met titels (ook koppe genoem) van berigte uit. Voorbeelde hiervan sluit in:

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

Die studente kry 10 minute om die titels te rangskik van berigte wat handel oor die belangrikste kritiese kwessies wat byvoorbeeld op die voorblad sal verskyn, byvoorbeeld 'n berigkop oor Helen Zille se bedanking tot die minste belangrike berigte oor byvoorbeeld erge verkeer op die Wes-Kaapse paaie. Studente word dan gevra om te verduidelik hoekom hulle voel hulle volgorde reg is en hoekom sekere opskrifte op die voorblad sal verskyn en ander nie daarop sal verskyn nie. Die studente maak beurte om hulle menings te lug en kommentaar te lewer, daarna kyk die studente na 'n uittreksel van 'n Afrikaanse televisienuusuitsending. Die opname bevat Engelse onderskrifte en word twee keer vir studente gespeel. Studente beantwoord (verbaal) vrae oor wat hulle in die nuusuitsending gehoor en gesien het. Die vrae is gemik daarop om studente se begrip van die nuusuitsending te toets en om hul woordeskat te verbreed. Elke student kry 'n kans om 'n antwoord te gee.

Taakfokus

Die studente se woordeskat word verbreed deur die gebruik van koerante en verskeie berigte. Hulle leer ook woorde wat betrekking het op die media. Verder leer die studente ook hoe om in Afrikaans te redeneer. Studente word gevra om hulle denke te staaf en in klasverband in Afrikaans te redeneer en te kommunikeer. Hulle taalvaardighede word dus ook verbeter. Studente leer hoe om kreatief met taal te werk te gaan en hul menings in die doeltaal te lig.

5.3 Taakgerigte les 2

Die tweede taakgerigte aktiwiteit handel oor leksikografie. Die les handel oor (i) die gebruik van woordeboeke, (ii) die uitleg van woordeboeke en (iii) groepwerk rakende woordeboeke. Die pedagogiese taak wat in hierdie les gebruik word, is verbinding aangesien studente die

regte definisie van 'n woord by die korrekte woord moet pas. Die les het ten doel om taalaanleerders te help om die woordeboek te gebruik en in hulle taalverwerwingsproses te inkorporeer sowel as om die studente se woordeskat te verbreed.

Instrukionele strategieë vir die taalopvoeder

Vir dowe studente in taalverwerwingsklasse is 'n woordeboek baie voordelig. Woordeboeke bevat baie inligting wat horende studente reeds weet, byvoorbeeld die uitspraak van die woord oftewel lemma.²⁸ Horende studente wat reeds die woord in 'n lesing of in sosiale gesprekke gehoor het, weet hoe dit “klink”, maar dowe studente weet slegs hoe 'n woord gespel word (indien hulle 'n onbekende woord lees of sien op klasnotas). Woordeboeke help hulle dus om die uitspraak van die woord te verstaan. Verder help klasse wat handel oor woordeboekgebruik studente om die meeste moontlike kennis uit hul woordeboek te onttrek.

Tydindeling

Pretaak	Taalopvoeder bespreek die uitleg van woordeboeke.	15 minute
	Studente moet as 'n klas taalverskynsels noem wat in 'n woordeboek te vinde is.	5 minute
Taak	Daar word vir studente woordeboeke uitgedeel ²⁹ en hul moet 'n voorbeeld vind van al die verskynsels wat hul genoem het.	5 minute
	Studente kry 'n uitdeelstuk wat hul moet invul.	15 minute
	Studente gaan saam met die taalopvoeder deur die antwoorde van die uitdeelstuk.	10 minute
		50 minute totaal

Pretaak

Om die les te begin, bespreek die taalopvoeder die funksies en uitleg van woordeboeke. Eerstens word daar vir die taalaanleerders gevra om die funksie van woordeboeke te noem. Die studente mag verskillende antwoorde bied en mekaar se antwoorde aanvul. Daar is dus nie net een korrekte antwoord waarvoor die taalopvoeder soek nie. Dan word daar vir studente gevra om verskillende soorte woordeboeke waarvan hulle al gehoor het, te noem.

²⁸ 'n Lemma verwys na die inskrywings in 'n woordeboek.

²⁹ Indien daar nie genoeg woordeboeke beskikbaar is nie, kan die taalopvoeder kopieë maak van 'n deel van die woordeboek en dit uitdeel.

Voorbeelde hiervan sluit in (i) tweetalige woordeboeke, (ii) vakwoordeboeke, (iii) omvattende woordeboeke, (iv) beskrywende woordeboeke, (v) woordeboeke vir spesifieke doelstellings en (vi) aanleerderwoordeboeke. As die studente nie die regte benamings vir die verskillende woordeboeke ken nie, help die taalopvoeder hulle daarmee. Die taalopvoeder lig ook woordeboeke uit wat die studente nie genoem het nie en gesels daaroor met die studente. Laastens bespreek die taalopvoeder die struktuur van woordeboeke, spesifiek die makrostruktuur³⁰ van die woordeboek. Die makrostruktuur van 'n woordeboek word as volg verduidelik:

Makrostruktuur van 'n woordeboek

Voortekste: Die voorteks van 'n woordeboek verduidelik hoe dit gebruik moet word.

Sentrale lys: Verskaf 'n lys met woorde of “lemmas” sowel as verskeie ander inligting aan die gebruiker van die woordeboek.

Agtertekste: Bykomende inligting wat nie in die sentrale lys hoort nie. Agtertekste bevat afkortings, sketse en ander inligting vir die woordeboekgebruiker.



Voorteks, sentrale lys en agtertekste moet hulp bied aan die woordeboekgebruiker!

Daarna vra die taalopvoeder vir studente om soveel as moontlik taalverskynsels te noem wat in woordeboeke voorkom, voorbeelde hiervan sluit in (i) vertalings vanaf die brontaal na die doeltaal, (ii) definisies van woorde, (iii) sinonieme, (iv) afkortings, (v) voorbeelde van die lemma in 'n sin, (vi) meervoudsvorm en (vii) inligting met betrekking tot die uitspraak.

Taak

Vir die eerste taak moet die taalaanleerders in die woordeboeke soek vir die verskillende taalverskynsels wat hulle opgenoem het. Tweedens moet die studente die werkkaart voltooi. Die werkkaart verskaf verskeie definisies aan die regterkant en woorde aan die linkerkant. Die taalaanleerders moet die korrekte definisie by die woorde pas. Die taalaanleerders mag hulle woordeboeke gebruik om die antwoorde te vind. Onder is 'n voorbeeld van werkkaart 1.

³⁰ Die makrostruktuur van 'n woordeboek verwys na die voorteks, die lys van lemmas en die agtertekste na die lemma-inskrywings.

WERKKAART 1: Die wye wêreld van woordeboeke

Die woorde wat in alfabetiese volgorde in die woordeboek verskyn.	Leksikograaf
'n Woordeboek wat op die internet beskikbaar is.	Naslaan
'n Woordeboek vir persone wat 'n nuwe taal leer.	Lemma
Die opsoek van woorde in 'n woordeboek.	Woordeboekgebruiker
'n Gedeelte voor in die woordeboek wat aan gebruikers verduidelik hoe om die woordeboek te gebruik.	Aanleerderwoordeboek
'n Woordeboek ontwerp met slegs woorde wat in 'n spesifieke vakgebied gebruik word.	Voorteks
Al die woorde in 'n besondere taal.	Leksikografie
Iemand wat woordeboeke saamstel.	Leksikon
Iemand wat die woordeboek gebruik om woorde na te slaan.	Kuberwoordeboek
Die studie van woordeboeke.	Vakwoordeboek

Nadat die taalaanleerders die werkkaart ingevul het, gaan die taalopvoeder saam met die taalaanleerders die werkkaart deur.

Taakfokus

Die effektiewe gebruik van woordeboeke is uiters belangrik vir tweedetaalverwerwing. Veral die gebruik van tweetalige woordeboeke met die doeltaal en taalaanleerder se huistaal as bewerkde tale. Bogenoemde taak het ten doel om taalaanleerders se woordeskat te verbreed en ook taalaanleerders te motiveer om in die doeltaal te kommunikeer gedurende lesings.

Verder help die taak om taalaanleerders voor te berei vir effektiewe woordeboekgebruik en wys hul die voordele daarvan uit veral vir dowe studente.

5.4 Taakgerigte les 3

Les drie handel oor die universiteitslewe en fokus op kommunikasie in die doeltaal. Studente moet in groepe debatteer en individuele mondelinge lewer. Die taakgerigte les is gerig daarop om studente se spraak- en redenasievermoëns te bevorder. Die pedagogiese taak wat hierop fokus, is persoonlike ervarings aangesien taalaanleerders hul persoonlike menings lig oor universiteitslewe en universiteitskwessies. Die les kan veral tot 'n verbetering in spraak in die doeltaal lei.

Instruksionele strategieë vir die taalopvoeder

Daar is verskeie strategieë wat die uitvoer van taakgerigte les 3 vir dowe taalaanleerders sal vergemaklik. Eerstens moet daar vir dowe taalaanleerders die geleentheid gebied word om van 'n tolk gebruik te maak gedurende die debat en mondeling. Dit is hulle keuse en hulle kan nie gepenaliseer word vir hul medium van spraak nie. Tweedens kan die taalopvoeder vra dat die taalaanleerders hulle hand gedurende die debatafdeling van die les opsteek. Dit sal die taalopvoeder en die tolk help om die gesprek te volg aangesien daar verskeie mense gelyk praat. Derdens moet die taalopvoeder onthou dat indien die tolk gebruik word in die individuele mondelinge moet daar genoegsame tyd uitgesit word vir die tolk en taalopvoeder om deur die mondeling te gaan. Nes ander studente repetisie benodig om hulle mondeling in te oefen, moet die tolk en taalopvoeder ook saam daardeur gaan om die mondeling te leer.

Tydindeling

Pretaak	Die taalopvoeder bespreek universiteitslewe en universiteitskwessies met die taalaanleerders.	5 minute
Taak	Taalaanleerders debatteer oor koshuisplasing vir nagraadse studente.	15 minute
	Taalaanleerders berei hul mondelinge voor.	5 minute
	Taalaanleerders maak beurte om hul mondelinge te lewer.	25 minute
		50 minute totaal

Pretaak

Gedurende die pretaakstadium van die les vra die taalopvoeder vir studente wat hulle gunstelingaspek omtrent universiteit is; sowel as wat hul dink die grootste universiteitskwessies tans is. Die taalaanleerders maak beurte om die vrae te beantwoord.

Taak

Eerstens debatteer die taalaanleerders in twee groepe oor of nagraadse studente koshuisplasing moet kry of nie. Die klas moet in die helfte gedeel word. Die helfte van die klas is prokoshuisplasing en die ander helfte van die klas is gekant daarteen. Verduidelik vir die studente dat hulle nie noodwendig hoef saam te stem met die kant waarin hulle geplaas is nie. Na afloop van die debat kry die taalaanleerders tyd om 'n bondige een minuutlange mondeling voor te berei. Die mondeling handel oor hulle gunstelingaspek van universiteitslewe en hulle moet hulle keuse staaf met redes waarom dit hul gunsteling deel van universiteitslewe is, 'n kort voorbeeld hiervan is:

My gunstelingdeel van universiteitslewe is om groepaktiwiteite saam met die mense in my koshuis te doen. Ek hou daarvan omdat ek nuwe mense ontmoet en mee vriende raak.

Taakfokus

Die bogenoemde taak fokus op spraak en kommunikasie in die doeltaal. Taalaanleerders lug hul menings oor kwessies wat hul raak en reeds van bewus is. Deur dit te doen, bevorder dit hulle redenasievaardighede. Laastens het die taak ten doel om taalaanleerders gemaklik te maak daarmee om in die doeltaal te kommunikeer hetsy in die taalverwerwingsklas of gedurende sosiale interaksies.

5.5 Taakgerigte les 4

In taakgerigte les vier moet studente 'n begripstoets voltooi oor 'n uittreksel uit die kortverhaal “Kaalvoet deur die Waterberg” deur Ilse Van Staden (2013). Die taak fokus veral daarop om die lees- en luistervermoëns van taalaanleerders te verbeter.

Instruksionele strategieë vir die taalopvoeder

Die eerste instruksionele strategie vir taalopvoeders is om die teks teen 'n rustige tempo te lees. Dit maak die luisterproses makliker vir die dove taalaanleerders aangesien die tolk die taalopvoeder herhaal. Tweedens vra die taalopvoeder vir die taalaanleerders of hulle vrae het oor die teks wat geles is. Taalopvoeders is nie daar om hulle leerders uit te vang nie, maar eerder om taalverwerwing te bevorder. Taalaanleerders moet vrae vra om sodoende hul taalverwerwingsproses te bevorder. Laastens deel taalopvoeders woordeboeke aan die taalaanleerders uit om sodoende hulle te help om onbekende woorde op te soek.

Tydindeling

Pretaak	Die taalopvoeder praat met die taalaanleerders oor die kenmerke van kortverhale en hul gunstelingkortverhale.	10 minute
Taak	Die taalopvoeder lees die teks twee keer saam met die taalaanleerders deur. Daarna beantwoord die taalopvoeder vrae van die taalaanleerders.	10 minute
	Die taalaanleerders beantwoord die begripstoets.	25 minute
		45 minute totaal

Pretaak

Gedurende die pretaakfase van taakgerigte les 4 bespreek die taalopvoeder die kenmerke van goeie kortverhale met die taalaanleerders. Die taalopvoeder gee ook die taalaanleerders geleentheid om kenmerke by te voeg. Die taalopvoeder lys die kenmerke op die bord. Die taalopvoeder gee ook 'n uitdeeltuk vir taalaanleerders om hulle in die toekoms met die kenmerke te help.

Kenmerke van kortverhale

- ✓ Kortverhale kan op een slag klaar geles word.
- ✓ Daar is gewoonlik minder karakters in kortverhale.
- ✓ Daar is minder verskillende milieus in kortverhale.
- ✓ Die kortverhaal is gewoonlik verby sodra die probleem opgelos word in die verhaal.
- ✓ Die gebeure word vinnig beskryf en daar word minder oor die karakters se persoonlikhede gesê in kortverhale.
- ✓ Die hoogtepunt of klimaks is gewoonlik naby aan die einde van die verhaal.

- ✓ Daar is meestal net een fokuspunt in die verhaal, eerder as verskeie fokuspunte soos met boeke.
- ✓ Kortverhale is bekend vir hul verrasende einde.

Taak

Na die taalopvoeder kenmerke van kortverhale met die taalaanleeders bespreek het, lees die taalopvoeder die uittreksel “Kaalvoet deur die Waterberg” (Van Staden, 2013) twee keer deur. Die gedeelte van die teks wat aan die taalaanleeders gegee word, is as volg (Van Staden, 2013):

Kaalvoet deur die Waterberg

Ilse van Staden

Dit was ’n kaalvoettyd. ’n Tyd van dorings en van slange, die nagadder wat sku in die gras langs ’n plaasdam wag en ’n vuurkooltjie aan my enkel pik dat ek ’n gil gee wat veel erger is as wat my broer ooit uit my kon boelie. ’n Tyd van skurwe hakskene en van modder wat in die tamatielande se nat leivore tussen die tone deurkrul.

Vandag beteken die Waterberg wildplase, safari’s en toeriste. Destyds was dit die hemel. Waar die Dwarsrivier as ’n helder stroompie in die kloof begin, het ons met kaal voete en dikwels kaal lywe grootgeword. Daar was waterhondjies en klein vissies, paddavisse en erdwurms, miswurms en vlinders. Ek klim teen ’n rots op en word toegetakel deur ’n nes rooi perdebye. ’n By reis saam in die pas geoeste heuningkoek en piets my broer op sy hand. ’n Hond keer ’n slang weg en loop vir altyd mank.

Ons pluk stamvrugte en suurpruime en mispels en wilde perskes. Vrank moepels moet mens in kookwater laat lê anders trek dit jou mond op ’n knop. Smerige swartpers poerabessies smaak soos stinkogga. Groot veldsampoene in botter gebraai is koningskos, ook geelvinke of tiptolle wat ons met mieliepap in ’n wip vang. Ons pluk ook proteas, suikerbosblomme wat soos fluweel ruik en sag soos ’n perd se neus voel.

Ver op in die kloof, tussen stamvrug, rotsvy en papierbas, trap ’n hond in ’n slagyster wat iemand vir die luiperd gestel het. Op die plaas se hoogste punt, so hoog soos Johannesburg, is ’n radiotoring van waar mens ver oor die berge en plase kan sien – Donkerkloof, Weltevrede, Slagtkraal, Vrijmansrust. In die grasvelde dans soms bloukraanvoëls met ’n krakende geroep. Saans is dit die jakkalse wat sing.

Nadat die taalopvoeder twee keer die teks gelees het, kry die taalaanleerders 'n geleentheid om vrae te vra oor die uittreksel. Nadat die vrae beantwoord is, kry die taalaanleerders die geleentheid om die begripstoets te beantwoord. Die taalopvoeder lees saam met die taalaanleerders deur die vrae van die begripstoets. Die begripstoets (Werkkaart 2) lyk soos volg:

WERKKAART 2: BEGRIPSTOETS

Kaalvoet deur die Waterberg

Lees deur die uittreksel uit “Kaalvoet deur die Waterberg” en beantwoord die volgende vrae.

Vraag 1:

In paragraaf een staan daar: “die nagadder wat sku in gras langs die plaasdam wag”. Wat word bedoel daarmee as die spreker sê die nagadder wag “sku”?

Vraag 2:

Wat beteken skurwe hakskene?

Vraag 3:

Gebruik jou woordeboek om die woord “leivore” na te slaan. Wat beteken “leivore”?

Vraag 4:

In paragraaf twee staan daar: “Destyds was dit die hemel”. Dink jy dat die spreker steeds die Waterberg area as die “hemel” ervaar? Staaf jou antwoord.

Vraag 5:

Wat is als te vinde in die Dwarsrivier? *Sien paragraaf 2*

Vraag 6:

In paragraaf 2 staan daar: “’n By reis saam in die pas geoeste heuningkoek en piets my broer op sy hand.”

Wat het met haar broer gebeur?

Vraag 7:

Noem drie tipes vrugte wat deur die spreker gepluk word. *Sien paragraaf 3.*

Vraag 8:

Wat bedoel die spreker in paragraaf 3 as sy sê dat die veldsampoene soos “koningskos” smaak?

Vraag 9:

As jy op die plaas se hoogste punt staan kan jy verskeie plase en berge sien. Noem twee van hierdie plase of berge.

Vraag 10:

Wat word daarmee bedoel “die jakkalse sing” in paragraaf 4?

Taakfokus

Die taak het ten doel om (i) taalaanleerders te leer om met begrip in die doeltaal te lees en (ii) hulle woordeskat in die doeltaal te verbreed. Verder verskaf die pretaak en taak literêre kennis aan die taalaanleerders deur middel van die les oor kortverhale. Laastens word die taalaanleerder se woordeskat verbreed deur die gebruik van woordeboeke en die verpligte vrae oor terminologie.

5.6 Taakgerigte les 5

In taakgerigte les 5 leer die taalaanleerders van Afrikaanse toneelspel en behandel hulle die samespel “Elke aksie het ’n reaksie” deur Chanette Botha en Maretha Barnard (2010). Die les fokus veral op luister en lees in die doeltaal.

Instruksionele strategieë vir die taalopvoeder

Die eerste instruksionele strategie vir opvoeders is om, soos voorheen genoem, vir dowe studente die opsie te gee of hulle van die tolke gebruik wil maak gedurende die groepwerkgedeelte van die les. Tweedens moet taalopvoeders die taalaanleerders motiveer om hulself uit te leef as hulle die samespel hardop lees en kreatief te wees daarmee. Herinner hulle dat dit veronderstel is om geniet te word en dat hulle nie bepunt word nie. Verder moet taalopvoeders die taalaanleerders motiveer in hul pare van twee om die vrae saam in te vul. Laastens is die oop vrae aan die einde van werkkaart 3 ten doel om interaksie en kommunikasie in die doeltaal te bevorder. Daar is dus nie ’n regte of verkeerde antwoord nie, hul moet net hul antwoorde kan staaf.

Tydindeling

Pretaak	Die taalopvoeder bespreek met die taalaanleerders hoe daar deur middel van drama gekommunikeer kan word.	10 minute
Taak	Die taalopvoeder deel die klas in groepies van twee in. Die taalaanleerders kry elk ’n samespel wat hul hardop moet lees.	10 minute

	Die taalaanleerders vul die vrae of werkkaart 3 in.	10 minute
	Die taalopvoeder gaan saam met die taalaanleerders deur die antwoorde.	10 minute
		40 minute totaal

Pretaak

Die taalopvoeder begin eers die les rustig deur te vra of enige van die taalaanleerders al 'n verhoogproduksie gesien het of graag wil sien. Aan die begin van die les bespreek die taalopvoeder hoe daar deur middel van drama gekommunikeer kan word. Die taalopvoeder gee ook 'n uitdeeltstuk aan studente, of plaas die inligting op 'n Powerpoint-skyfie. 'n Voorbeeld hiervan word voorts gebied:

Toneelspel en kommunikasie

Daar is verskeie maniere wat daar met die gehoor gekommunikeer word gedurende 'n toneelspel.

Karakters

- Akteurs dra 'n boodskap oor aan die gehoor
- Hul manipuleer hul liggame en stemme om hul karakters uit te beeld (Dink aan Charlize Theron in die gewilde film “Monster”).
- Die karakters kan direk met die gehoor kommunikeer of die gehoor kan inligting bekom deur dít wat die karakter vir die ander karakters sê.

Milieu

- Die plek waar die karakters hulself bevind vertel verskeie dinge aan die gehoor:
 - ✓ Waar die karakters is, byvoorbeeld in 'n kerk, sportgronde, skool of winkel.
 - ✓ Watter tipe mens die karakter is. Hier kan jy dink aan die gehoor se interpretasie van die karakter as hy in 'n tronk is, of alternatief by 'n liefdadigheidsgeleentheid.

Musiek en klanke

- Musiek kan die toon van die gebeure help skep. Dink aan die film “Jaws”as die haai nader aan die karakter beweeg. Die musiek help die gehoor om op te som wat gebeur.

- Agtergrondgeluide vertel die gehoor meer oor wat aangaan in die verhaal en verskaf konteks.
’n Voorbeeld hiervan is wanneer die karakter sê: “Sjoe, dis koud” en daar is reën- en donderweergeluide in die agtergrond.

Taak

Vir hierdie taak moet die taalopvoeder die klas in groepe van twee verdeel. Die taalaanleerders moet hardop die samespraak deurlees asof hulle die karakters in die verhaal is. Na hulle die samespraak gelees het, moet hulle saam die vrae bespreek en invul. Die samespraak se titel is “Elke aksie het ’n reaksie” (Botha en Barnard, 2010) en is as volg:

“Elke aksie het ’n reaksie” – Chanette Botha en Maretha Barnard

Tipe teks: Samespraak/Dialog

Teikengroep: 16-18 jaar

Karakters:

Mia: ’n Stil, hardwerkende en skamerige hoërskoolmeisie. Sy sal enig iets doen om in te pas.

Philip: Eerstespan rugbyspeler, populêr, kry wat hy wil hê en weet hoe om ’n meisie te flous.

Ruimte: By die hoërskool tydens 2de pouse.

Dekor: ’n Tuinbankie by die hoërskool. Twee skooltasse, ’n leesboek vir Mia en ’n rugbybal vir Philip. Albei karakters is in hul skoolklere.

Elke aksie het ’n reaksie

TONEEL 1

Mia sit op die tuinbankie en lees tydens pouse. Philip kom aangestap met sy skooltas en rugbybal onder sy arm. Mia sit die leesboek neer en Philip gaan sit langs haar.

.....
.....

Philip: Môre, pop. (glimlag breed)

Mia: Môre, Philip. (glimlag skamerig en kyk skuins af)

Philip: So, hoe was die redenaars gisteraand?

Mia: Dit het goed gegaan, dankie. Ek het... (Philip val haar in die rede)

Philip: O! Weereens jammer dat ek dit nie kon maak nie. Jy weet gisteraand se game was

belangrik en after-all die laaste een van die seisoen.

Mia: Ek verstaan. (verleë) Hoe het dit gegaan met die rugbywedstryd?

Philip: Ag, jy weet mos. Niemand kan verby hierdie yster kom nie. Ons het hulle getrap, 35-12.

Mia: Sjoe, ek het geweet julle sal wen. Wens ek kon julle kom ondersteun het.

Philip: Ja, maar vir jou kom akademie mos eerste! (sarkasties)

Mia: (kyk verleë na hom) Ek is jamm... (Philip val haar in die rede)

Philip: Ek grap net met jou, pop. Maar dit is ’n jammerte dat jy my beste drie van die seisoen gemis het. (staan op en beduie stap vir stap sy drie wat hy gedruk het) Jy moes dit gesien het, JP het uit die skram gevlieg en vir die beste

vleuel gepass. Dit is nou ek. (sarkasties) Ek het drie ouens van die opposisie geside-step, amper die een ou afgeskryf en die wendrie onder die pale gaan druk.

Mia: Baie geluk. Ek is trots op jou. (glimlag vir Philip)

(Philip glimlag vir haar en soen haar op haar voorkop)

Philip: Hoe lyk jou vakansieplanne?

Mia: Ek het nog nie eintlik planne nie, hou maar my opsies oop vir die drie weke wat voorlê. Hoekom vra jy?

Philip: Ek, JP en sy meisie gaan vir die eerste week Margate toe. Ons het my ouers se vakansiehuis vir onself. Het gedink jy sal dalk wou saam kom?

Mia: Dankie vir die uitnodiging. Glo nie my ouers sal 'n probleem hê nie, hulle gaan Engeland toe vir besigheid en soos altyd is ek weer alleen by die huis.

Philip: Great! Almal slaap môre-aand oor by my huis, dan ry ons Saterdagoggend.

Mia: Ek kan nie wag nie. Een vakansie sonder enige bekommernisse en ek kan dit saam met jou geniet. (kyk vir Philip in sy oë terwyl hy haar op haar hand soen)

(Die ligte verdof en die liedjie van Taio Cruze: Break Your Heart begin speel)

TONEEL 2

'n Maand na die vakansie is verby. Philip sit op die tuinbankie tydens 2de pouse. Mia stap hartseer na Philip toe en konfronteer hom.

Philip: (Sien vir Mia en staan op om weg te loop)

Mia: Nee, wag Philip. Ek moet met jou praat, dit is baie belangrik.

Philip: Ek kan nie nou chat nie, ek is besig.

Mia: Soos die afgelope maand, nè? (ontsteld)

Philip: (vererg hom) Mia, kom oor dit! Wat gebeur het die vakansie was lekker, maar dit is nou verby.

Mia: (Gaan sit op die tuinbankie en laat sak haar kop) Dit is dalk verby, maar ek sit nou met die gevolge.

Philip: (ongeskik) Waarvan praat jy? (tel sy skooltas op en loop)

Mia: (Spring op en skree ontsteld) Philip! Ek is swanger...

Philip: (Stop in sy spore, draai om en vra afgerammel) Wat?! Hoe weet jy dit is my kind?

Mia: Jy was my eerste en enigste. (Sy haal 'n tissue uit haar sak uit)

Philip: Hoe seker is jy, jy is swanger?

Mia: Ek is 'n week al oor my siklus en was gister toe by die kliniek. Hulle het my getoets. (Kyk af na haar hande wat vroetel met 'n tissue) Ek is swanger.

Philip: (Sug en vra moedeloos) Wat gaan jy doen?

Mia: (Kwaad en ontsteld met klem op die "ek") Wat gaan *ék* doen? Nee, Philip! Wat gaan ons doen? Moet nie vir een oomblik dink jy gaan my alleen los in hierdie situasie nie.

Philip: Ek is jammer...

Mia: Ja, ek ook. (Bly 'n rukkie stil) Ek is jammer dat ek myself kon toelaat om vir jou mooi praatjies te val. (Sarkasties) "Mia, jy is pragtig. Ek wil my lewe met jou deel. My liefde aan jou bewys."

Philip: Mia, ek... (Mia val hom in die rede)

Mia: Moet nie eers daaraan dink om 'n aborsie voor te stel nie. Ons gaan die baba hou. Ons kan dit maak werk... (Philip val haar in die rede)

Philip: (Gryp Mia aan haar skouers en sê vererg) Luister vir my! Jy was nie my eerste nie, al het ek so gesê. Voor die vakansie op die rugbytoer het ek en die ouens gaan kuier. Ek het dinge te ver gevat en saam 'n random meisie geslaap. (Bly 'n rukkie stil)

Ek was dronk en het nie geweet wat ek doen nie.

Mia: (praat vinnig) Dit maak nie saak nie, wat gebeur het daardie aand is verby. Die probleem is nou!

Philip: (vererg) Mia, jy luister nie!

Mia: (begin huil)

Philip: (bewaterige stem) Ek het my voor die vakansie laat toets en die uitslae... (bly 'n rukkie stil en kyk af) Ek weet nie hoe om dit vir jou te sê nie.

Mia: (ontsteld) Wat, Philip? Wat kan jy nie vir my sê nie?

Philip: Ek is positief...

Mia: (kyk hom stip in sy oë) Positief?

Philip: (kyk af) Mia, ek het vigs...

(Skoolklok lui)

(Ligte verdof en gordyne gaan toe)

Die werkkaart wat die taalaanleerders moet invul, lyk soos volg:

Werkkaart 3: Elke aksie het 'n reaksie

Toneel 1

1. Hoekom dink jy noem Philip vir Mia “pop”?

2. “Ek het...”

Wat word die drie punte aan die einde van die sin genoem?

3. Hoekom het Philip Mia se redenaars gemis?

4. Wat impliseer Philip as hy homself 'n “yster” noem?

5. Wat bedoel Philip as hy sê: “Ons het hulle getrap”?

6. Wat word bedoel daarmee as Philip sê: “amper die een ou afgeskryf”?

7. Aan die einde van toneel 1 speel daar 'n liedjie van Taio Cruze. Wat dink jy probeer die liedjie vir die gehoor sê oor wat volgende gaan gebeur?

Toneel 2

1. Verskaf 'n definisie vir die woord “konfronteer”.

2. Wat word die strepie op die “e” in die woord “nè” genoem?

3. Wat word die strepie op die “e” in die woord “ék” genoem?

4. Waarom word die strepie op die “e” in die woord “ék” gebruik?

5. Skryf die volle benaming neer vir die afkorting vigs.

Opevrae

1. Dink jy dat die samespraak 'n akkurate beeld van tienerswangerskap skep? Staaf jou antwoord.

2. Waarop sinspeel die titel “Elke aksie het 'n reaksie”?

Terwyl die taalaanleerders die vrae beantwoord, beweeg die taalopvoeder deur die klas en help die aanleerders en motiveer hulle om in die doeltaal te kommunikeer. Na die taalaanleerders die vrae beantwoord het, gaan die taalopvoeder saam met hulle deur die antwoorde.

Taakfokus

Die bogenoemde taak fokus veral op (i) lees met begrip, (ii) groepwerk wat lei tot kommunikasie in die doeltaal en (iii) die identifikasie van lees- en skryftekens in die doeltaal. Die leer van taalelemente word aangespreek deur rolspel en taalaanleerders word deurgans gemotiveer om hulself in Afrikaans uit te leef.

5.7 Taakgerigte les 6

Taakgerigte les 6 handel oor sinonieme, antonieme en manlike en vroulike vorme. Verder speel die taalaanleerders ook die Afrikaanse weergawe van die Amerikaanse speletjie “Madlips”³¹. Die les is ten doel om die taalaanleerders meer oor Afrikaanse (i) sinonieme, (ii) antonieme en (iii) manlike en vroulike vorme te leer; sowel as om hul woordeskat te verbreed. Die les fokus veral op praat. Die pedagogiese taak handel oor verbinding aangesien die taalaanleerders die sinonieme en antonieme met mekaar moet verbind gedurende die les.

Instruksionele strategieë vir taalopvoeders

Gedurende die klasspeletjie vra die taalopvoeder dat die taalaanleerders hulle hande opsteek as hulle wil praat – dit maak dit vir die dowe taalaanleerders en hulle tolk makliker om die gesprek te volg. Verder bespreek die taalopvoeder gedurende die speletjie klanknabootsing deur byvoorbeeld die woorde “woef” of “tjirp” op die bord langs die dier wat die geluid produseer, te skryf om hulp aan die dowe taalaanleerders te bied.

Tydindeling

Pretaak	Die taalaanleerders speel saam as ’n klas ’n taalspeletjie	15 minute
Taak	Die taalaanleerders kry twee sakkies met woorde in. Hul moet die woorde uitsorteer sodat dit by sy	10 minute

³¹ “Madlips” is ’n Amerikaanse speletjie waar die persoon ontbrekende woorde in ’n sin moet invul sonder om te weet wat reeds daar staan.

	pasmaat is.	
	Die taalaanleerders vul die vrae op werkkaart 4 in.	10 minute
	Die taalopvoeder gaan saam met die taalaanleerders deur die antwoorde.	10 minute
		45 minute totaal

Pretaak

Gedurende die pretaakfase speel die taalaanleerders 'n speletjie soortgelyk aan die Amerikaanse speletjie “Madlips”. Die taalopvoeder vra vir die taalaanleerders om 'n lys opsies te gee, byvoorbeeld om 'n diersoort te noem of om 'n kleur te noem. 'n Eenvoudige weergawe van die speletjie sal wees as die opvoeder die bogenoemde twee vrae vra en dan die sin onthul met die gebroke dele.

Noem 'n tipe dier: Hond

Noem 'n kleur: Blou

Die (NOEM 'N TIPE DIER) is (NOEM 'N KLEUR).

Taak

Die taalopvoeder behandel (i) sinonieme, (ii) antonieme en (iii) manlike en vroulike vorme van woorde met die taalaanleerders. Eerstens kry al die taalaanleerders 2 sakkies met woorde in. In sakkie nommer een is verskillende woorde en die taalaanleerder moet die sinonieme bymekaar pas. In sakkie nommer twee is daar ook 'n klomp papiertjies met woorde op, maar nou moet die taalaanleerder die antonieme bymekaar pas. Die taalaanleerders kan eers met die volgende taak aangaan as die taalopvoeder kom kyk het en bevestig het dat die woorde op die regte plekke langs hul pasmaats is. Vir taak twee moet die taalaanleerders werkkaart 4 voltooi. Voorts word 'n voorbeeld van werkkaart 4 verskaf. Die werkkaart handel oor manlike en vroulike vorme.

Werkkaart 4: Manlike en vroulike vorme

Vroulik	Manlik
Merrie	
	God
	Heer
	Bulkalf
Bibliotekaresse	
Sog	
Bruid	
	Patriarg
	Slaaf
Oujongnooi	
Non	
Aktrise	
	Haan
	Meneer
Strooimeisie	
Ooi	
	Spreker
Sangeres	
Meermin	

Taakfokus

Taakgerigte les 6 fokus op sinonieme, anonieme en manlike en vroulike vorme. Verder is dit pedagogiese take wat spesifiek fokus op (i) probleemoplossing en (ii) vergelyking. Die taak kan tot voordeel vir woordeskat ontwikkeling in die doeltaal wees.

5.8 Gevolgtrekking

In die hoofstuk is ses taakgerigte lesse bespreek wat elkeen aangepas kan word om aan die behoeftes van dowe taalaanleerders te voldoen. Die volgende afdeling onder bespreking is Deelnemende Aksienavorsing en die bevindinge daarvan in die studie. In hoofstuk ses word een van bogenoemde take in 'n werklikewêreldklassituasie toegepas. Die bevindinge van die les word aan die hand van die DAN-navorsingsmetodologie bespreek.

Hoofstuk 6: Metodologie

6.1 Inleidende kommentaar

In hoofstuk 6 bespreek ek die studie se navorsingsmetodiek. In hierdie studie word deelnemende aksienavorsing as metodologie gebruik en poeg ek om kennis te bekom oor dowe studente en tweedetaalverwerwing; die insameling van data vanuit die dowe gemeenskap; en die beantwoording van verskeie navorsingsvrae wat in hoofstuk 1 gestel is. Taakgerigte les 1 vanuit hoofstuk 5 is met een dowe taalaanleerder gebruik. Die les, sowel as die vraelyste, word later in die hoofstuk onder “Uiteensetting van die les” bespreek. Laastens bespreek ek die bevindinge van die deelnemende aksienavorsing en maak voorstelle vir verdere navorsing.

6.2 Deelnemende aksienavorsing

Verskeie teoretici het deelnemende aksienavorsing, oftewel DAN, bespreek en gedefinieer. Die term is redelik breed en word in verskeie navorsingsvelde toegepas – daarom moet die term gedefinieer word.

Voorts word verskeie teoretici se definisies puntsgewys uiteengesit:

- i. Strydom (2001:1) definieer DAN as navorsing waar daar navorsing ter wille van ’n oplossing is om sodoende ’n bepaalde gemeenskap te bevorder. Navorsing word dus met direkte dienslewering gekombineer om sodoende verandering te weeg te bring (Strydom, 2001:1).
- ii. In aansluiting met die bogenoemde definisie skryf Reyneke (2004:116) dat: “Deelnemende aksienavorsing werk vanuit die aanname dat die agtergesteldes self betrokke moet wees by die hele navorsingsproses. Hulle moet betrokke wees by die ontwikkeling van navorsingsvrae, die daarstelling van navorsingsinstrumente, die insameling van inligting en die analisering van die versamelde data ten einde die kern van die probleem te verstaan.”
- iii. Baum, MacDougall en Smith (2006:858) skryf dat DAN poeg om die wêreld te verstaan en te verbeter. Die navorsing is (i) kollektief aangesien die gemeenskap betrokke is en (ii) ’n selfreflektiewe proses vir die deelnemer en navorser. Hierdie selfrefleksie lei tot aksie onder die deelnemers sowel as navorsers.
- iv. McGarvey (2007:2) meen dat DAN ’n alomgebruikte navorsingsmetodiek is. Hierdie evalueringsbenadering poeg om deur middel van navorsing positiewe veranderinge in

hul gemeenskap te bewerkstellig.³² Verder meen McGarvey (2007:2) ook dat DAN verwys na 'n groep tegnieke wat onder verskeie name voorkom, naamlik (i) deelnemende monitering, (ii) deelnemende gemeenskap navorsing en (iii) deelnemende leer. Laastens skryf McGarvey (2007:2) dat DAN se naam verkry is as gevolg daarvan dat die navorsing die individue na aan die probleem insluit en positiewe veranderinge of aksie aanmoedig.

- v. MacDonald (2012:35) definieer DAN as 'n onderafdeling van aksienavorsing. Aksienavorsing word geklassifiseer as navorsing waar data ingesamel en geanaliseer word om sodoende verandering te laat plaasvind.

Vervolgens bespreek ek kortliks die verskille tussen DAN en ander navorsingsmetodologieë.

6.2.1 Die verskil tussen DAN en ander navorsingsmetodologieë

Baum et al. (2006:888) meen dat DAN op drie maniere van ander navorsingsmetodologieë verskil.

Die eerste manier is dat DAN gefokus is daarop om aksie oftewel verandering te weeg te bring. Baum et al. (2006:888) skryf: “action is achieved through a reflective cycle, whereby participants collect and analyse data, then determine what action to follow”. Na die aksie uitgevoer is, word die resultate van die aksie geanaliseer en verdere navorsing word onderneem. Daar is dus 'n aaneenlopende siklus van data-opname, refleksie en aksie (Baum et al., 2006:888).

Tweedens handel DAN grotendeels oor mag en magsverhoudinge (Baum et al., 2006:888). In DAN spesifiek is die verhouding tussen die navorser en persone wat nagevors word, belangrik. DAN poog om mag tussen hierdie twee partye te deel. Sodoende word die individue meer as net deelnemers in die studie. Hul raak aktief betrokke by die navorsing en help bepaal die aksies wat geneem word na afloop van die studie.

Derdens is DAN konteks-spesifiek. Inteenstelling met sommige ander metodologieë word die bevindinge van die navorsing nie in afsondering van die omstandighede rondom dit gesien nie (Baum et al., 2006:888).

³² Gemeenskap in hierdie verband dui op enige individu wat as 'n groep of gemeenskap funksioneer, byvoorbeeld die dowe gemeenskap of kerkgemeenskap.

Op grond van bogenoemde verskille, vind ek DAN 'n gepaste metodologie vir my studie omdat ek veral konteks-spesifiek werk met dowe student aan 'n Universiteit.

6.2.2 Kenmerke van DAN

Deelnemende aksienavorsing het volgens McGarvey (2007:2-3) verskeie kenmerke. Hierdie kenmerke word puntsgewys uiteengesit:

- i. DAN is 'n buigbare benadering tot dataversameling. Verskeie kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes kan gebruik word, insluitend vraelyste, steekproewe, direkte gesprekke en behoefte-analises. Die navorsingsmetode is voorts buigbaar aangesien die bevindinge van die ondersoekte partye die uiteindelijke uitkomst en voorstelle van die studie bepaal (McGarvey, 2007:2).
- ii. Die tweede belangrike kenmerk is eienaarskap en relevansie (McGarvey, 2007:2). In DAN word daar direk met die betrokke partye gewerk. Om hierdie rede verkry die deelnemers eienaarskap en is hulle aktief betrokke by die verandering oftewel “aksie” wat as gevolg van die navorsing plaasvind.
- iii. Derdens, meen McGarvey (2007:3) dat DAN 'n dryfkrag vir verandering is. DAN het ten doel om 'n verbetering in die omstandighede van die deelnemers of gemeenskap aan te bring.
- iv. Verder skryf McGarvey (2007:3) dat DAN: “seeks to strengthen democratic participation, engage multiple voices and perspectives, and enhance self-help and empowerment”. DAN werk dus volgens demokratiese beginsels waar alle deelnemers 'n stem het en hul mening kan lig.
- v. DAN is 'n interaktiewe proses waar inligting gedeel word onder partye (McGarvey, 2017:3). Daar vind dus inligtingoordrag plaas; die navorser versamel data vanaf die deelnemers en deur middel van die voltooiing van die studie en die veranderinge wat te weeg gebring word (die “aksies”), word kennis en verandering aan die deelnemers gebied.

6.2.3 DAN en onderwys

DAN speel volgens MacDonald (2012:43) 'n uiters belangrike rol in onderwys, spesifiek in die ontwikkeling van onderrig en onderwysers. Kernaspekte van opvoedkundige navorsing is te vinde in DAN, naamlik (i) kurrikulumontwikkeling, (ii) onderrig ter wille van akademiese navorsing en (iv) evaluasies. Waar DAN onderskei word van ander benaderings tot onderrignavorsing is dat dit gerig is daarop om opvoedkundige metodes te verbeter eerder as

om inligtingoordrag te bied (MacDonald, 2012:43). MacDonald (2012: 43) skryf: “knowledge production and utilization are subordinate to, and conditioned by, the improvement of teaching practice, rather than the production of knowledge”.

Verder bied deelnemende aksienavorsing volgens MacDonald (2012:43) verskeie voordele vir onderwys, naamlik:

- i. DAN help onderwysers om hul oordeel in verband met onregverdigheid en diskriminasie te verbeter wanneer daar met veroordeelde of teen gediskrimineerde individue gewerk word, sowel as in sensitiewe sosiale situasies.
- ii. DAN help ook om verskeie opinies en navorsing saam te bring en te vervat.
- iii. Laastens help dit opvoeders om meer effektief klas te gee en om ingestel te wees op die behoeftes van hul leerders.

Ten slotte meen MacDonald (2012:43) dat DAN die professionaliteit van opvoeders in die klaskamer verhoog omdat opvoeders die geleentheid kry om aktief deel te neem aan navorsing.

6.2.4 Datainsamelingstegnieke

Volgens Strydom (2001:15-17) is daar verskeie datainsamelingstegnieke wat in DAN gebruik word, naamlik:

- i. Gemeenskapsforums:
Gemeenskapsforums verwys na vergaderings onderneem deur die gemeenskap. Strydom (2001:15) skryf: “Dit sal die vlak van gemeenskapbelangstelling, deelname en bespreking van verskillende standpunte oor die onderwerp, deeglik na vore bring”.
- ii. Nominale groepe:
Nominale groepe verwys na kleiner groepe en individue wat gekies is as gevolg van hulle betrokkenheid by die kwessie of wat deur die gemeenskap genomineer is om hulle te verteenwoordig. Dit kan voordelig wees aangesien die navorser in ’n kleiner groep direkte interaksie kan hê en terugvoer ontvang.
- iii. Werkswinkels:
Alhoewel werkswinkels ’n redelike groot kapasiteit het, kan dit voordelig wees aangesien dit ’n baie spesifieke teikengroep het, byvoorbeeld: spesialebehoefte-onderwysers of sportwetenskaplikes.

- iv. Fokusgroepe:
’n Fokusgroepe verwys na ’n kleiner groep homogene individue wat saamgebring is deur die navorser om ’n probleem of kwessies te bespreek en om aan moontlike oplossings of aanpassings te dink sodat aksie geneem kan word.
- v. Storievertelling:
Storievertelling dui daarop dat deelnemers persoonlike ervarings vertel en bespreek. Hier moet tyd gemaak word om hul menings oor die gebeure te lig. Dit kan ook deur middel van digkuns of dramatiese vertolkings gedoen word.

6.3 Stappe in deelnemende aksienavorsing

Alhoewel alle navorsingstudies uniek is, en wisselvallige stappe bevat, verskaf Watters en Comeau (2012:12-17) agt stappe in ’n tipiese DAN-navorsingstudie. Die agt stappe is soos volg:

- i. Identifiseer die kwessie:
Die eerste stap in DAN is om ’n kwessie of probleem te identifiseer. Dit is dus belangrik om ’n navorsingsvraag te identifiseer aangesien dit die navorsingstudie lei (Watters en Comeau, 2010:13).
- ii. Identifiseer die deelnemers:
Gedurende stap twee moet navorsers deelnemers in die studie identifiseer wat insiggewende data aan die studie kan verleen. Deelnemers moet as gevolg van ’n lys gekies word. Dit is afhangend van (i) logistieke, (ii) sosiale, (iii) ekonomiese en (iv) fisiologiese vereistes.
- iii. Finansiële oorwegings:
Gedurende stap drie moet die navorsers alle finansiële vereistes van die studie oorweeg. Verder moet die navorsing die nodige befondsing vir die studie kry.
- iv. Inligtingversameling:
Die navorsers moet inligting versamel oor die betrokke navorsingsonderwerp. Hy/Sy moet ook bespreek of hulle kwantitatiewe of kwalitatiewe navorsingsmetodes gaan gebruik.
- v. Data-analise en interpretasie:
Die data-analise metode moet onder hierdie stap gekies word. Die analisemethode is van belang aangesien dit vir navorsers moontlik maak om patrone uit te ken en vergelykings te trek.

- vi. Resultaatuiteensetting:
Gedurende stap ses moet navorsers besluit hoe hul bevindinge gaan bekend maak en tentoonstel.
- vii. Aksie:
Gedurende die tweede laaste stap van DAN neem die navorser aksie. Dit is, soos voorheen genoem, 'n baie belangrike deel van DAN en beïnvloed die relevansie van die studie.
- viii. Evaluasie:
Laastens moet die navorsers reflekteer oor die studie en bevindinge. Navorsers moet besluit of daar 'n verdere studie moet plaasvind en of die aksie positiewe veranderinge gebring het.

6.4 Uiteensetting en bespreking van praktiese les

Ten aanvoering van die teoretiese navorsing is 'n praktiese komponent bygevoeg ter wille van oorsigtelikheid. 'n Afrikaanse tweedetaalverwerwingsles vir dowe studente is saamgestel en aangebied vir 'n deelnemer wat aan die deelnemerskriteria voldoen wat in hierdie studie gestel is. 'n Uiteensetting van die aangebiede les word voorts bespreek.

Ligging

Die les is aangebied in die Lettere en Sosiale Wetenskappe gebou by die Universiteit Stellenbosch. Die lokaal is gekies as gevolg van sy beligting en uitleg. Die taalopvoeder (ek) het in goeie beligting gestaan met geen vensters direk agter my nie. Verder is die lokaal op die sesde verdieping en aan 'n afgesonderde kant geleë om so onnodige afleidings te verhoed.

Deelnemer(-s)

Die kriteria vir deelname aan die studie was as volg: Eerstens is hulle gekies as gevolg van hul opvoedingsvlak, naamlik dat hul op tersiëre vlak studeer en Afrikaans as tweedetaal as vak volg by die Universiteit Stellenbosch. Tweedens moes deelnemers doof of hardhorend wees. Daar is drie studente wat aan hierdie kriteria voldoen het. Twee studente het ingewillig om aan die studie deel te neem, maar skegs een deelnemer het opgedaag. Hierdie student staan bekend as deelnemer A.

Etiese klaring

Voor die deelnemers gekontak is, het ek eers aansoek gedoen om etiese klaring by die Universiteit Stellenbosch. Sowel die Departementele Etiek-Siftingskomitee (DESK) van die Departement Afrikaans en Nederlands as die Navorsingsetiekkomitee (NEK)³³ van die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe het goedkeuring vir die studie gegee. Ek het ook institusionele klaring van die Universiteit gekry omdat ek met student van die Universiteit gewerk het. Daarna het ek die praktiese komponent van die studie aangepak.

Profiel van deelnemer A

Deelnemer A is 'n manlike student aan die Universiteit Stellenbosch. Hy het reeds voorheen (voor hy universiteit toe gegaan het) kennis gemaak met Afrikaans op akademiese vlak en in sosiale situasies. Deelnemer A het Afrikaans as tweede taal op skoolvlak gehad en neem tans Afrikaanse Taalverwerwing 188 as vak. Die deelnemer het geen verdere klasse of naskoolse lesse in die doeltaal ontvang nie. Die deelnemer is Afrikaans, Engels en Suid-Afrikaanse gebaretaal magtig met SAGT as sy eerste taal.

In vraelys 1 het deelnemer A die volgende inligting aan die studie gebied met betrekking tot sy taalvaardigheid. Deelnemer A meen dat hy Afrikaans gemiddeld kan verstaan en goed kan praat sowel as skryf. Verder dui deelnemer A aan dat hy 'n goeie houding het teenoor Afrikaans en die aanleer van Afrikaans in formele lesse. Sy antwoord op die vraag “Hoekom is dit vir u belangrik om Afrikaans aan te leer” het deelnemer A die volgende geskryf: “Ek is in Suid-Afrika gebore en Afrikaans is my taal om te gebruik om te kommunikeer rondom mense”.

Navorsers

Ek, Marthie Terblanche, is die enigste navorser. Ek het voorheen reeds kennis gemaak met dowe student se taalonderrig sowel as Afrikaanse taalverwerwing.

Verdere relevante partye

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

³³ Sien Addendum 1 vir die toestemmingsbrief vanaf die Navorsingsetiekkomitee (NEK).

Doel van die taalles

Die doel van die les is om kennis op te doen oor Afrikaanse taalverwerwing vir dowe taalaanleerders op universiteitsvlak. Verder het die studie ten doel om effektiewer taalverwerwing en taalverwerwingslesse te verseker deur die nodige kennis aan taalopvoeders en -aanleerders te bied. Die navorsing wil dus lei tot aksie onder taalopvoeders wat met dowe taalaanleerders werk.

6.5 Stapgewyse uiteensetting en bespreking van die les

Voor die aanvang van die les

- Eerstens het ek die deelnemer sowel as die tolk verwelkom in die klas en verduidelik waarom my studie handel.
- Verder het ek die doel van die studie aan deelnemer A verduidelik.
- Ek het in bogenoemde die tyd *Vraelys 1*³⁴ uitgedeel sowel as die *Inligtingstuk* en die *Toestemmingsvorm*.
- Na ek die doel van die studie aan Deelnemer A verduidelik het, het ek die deelnemer gevra om die inligtingstuk en toestemmingsvorm te lees en te teken. Na afloop daarvan, het ek die deelnemer gevra om vraelys 1 in te vul.
- Deelnemer A meld dat dit makliker is vir hom as ek die vrae vir hom lees en hy vrae kan vra indien hy nie verstaan nie. Dit sal dus dit vir hom vergemaklik as ons saam daardeur gaan.
- Ek wil in en lees die vrae hardop vir die student.
- Gedurende die invul van die vraelys het deelnemer A die volgende vrae aan my gevra:
 1. Wat word bedoel met “klasse wat aangepas word vir dowe student”?
 2. Wat behels “inklusiewe klasse”?

Gedurende die les

- Vir die pretaak het ek ’n koerant (*Die Burger*) saam klas toe gebring.
- Ek 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 te kommunikeer in die doeltaal (sowel as in die taalverwerwingsklas).

³⁴ Sien addendum 2 vir vraelys 1. Vraelys 1 bevat sensitiewe inligting, dus word die antwoorde nie bygevoeg nie. Slegs sekere antwoorde word verder aan in die hoofstuk bespreek.

- Ek het die volgende vrae aan deelnemer A gevra:
 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 tussen koerante en artikels of inskrywings op sosiale media platforms?
- Hierna het ek 'n pakkie met titels of “koppe” uit die koerant uitgedeel 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
- Ek het saam met deelnemer A daardeur gegaan en die titels gerangskik volgens belangrikheid. Deelnemer A moes met elke titel staaf waarom 'n sekere titel “belangriker” is.
- Deelnemer A moes ook aandui waar in die koerant die artikel sou verskyn, byvoorbeeld die voorblad, sportafdeling of snuffelgids.
- Hierna het deelnemer A die geleentheid gekry om 'n kort nuusuitsending in Afrikaans te kyk.
- Ek 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 lees op films nie en

tweedens verkies om dit aaneen te kyk en indien nodig 'n tweede keer kyk as hy voel dat hy gedeeltes gemis het.

- Ek het die volgende vrae aan deelnemer A gevra 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 sosiale media platforms?

Begripsvraag

1. Die opening van watter tentoonstelling is dit?

Na afloop van die les

- Na die les voltooi is, het ek *Vraelys 2*³⁵ aan deelnemer A uitgedeel. Ek het dieselfde te werk gegaan as met *Vraelys 1*. Ek het die vrae aan deelnemer A gelees en die tolk het deur middel van gebaretaal my woorde herlei.
- Deelnemer A het geen verdere vrae gehad oor die *vraelys* nie.

6.6 Bevindinge van die les

In die studie het die praktiese komponent tot verskeie bevindinge gelei. Die bevindinge gaan voorts bespreek word.

6.6.1 Die belangrikheid van vraelyste in DAN

Eerstens, die *vraelyste* is vir my die mees insiggewende aangesien deelnemer A verskeie belangrike uitinge gemaak het wat die opvoedkundige aspek hieraan verbonde beïnvloed. Die *vraelyste* het weereens bevestig dat DAN van uiterse belang is in navorsing oor onderwys en doofheidstudies. Dit is omdat die deelnemers wat betrokke is by die studie, hulle menings kan lug en self help om aksie (oftewel verandering) te weeg te bring eerder as navorsing wat oor die betrokke deelnemers handel, maar nie hul insette oor die onderwerp kry nie. Die *vraelyste* dien as 'n bron van inligting oor hoe dowe studente inklusiwiteit, dowestudentonderrig en klaskameraanpassings sien en beleef. Verder is dit 'n vinnige metode om data te versamel aangesien die navorser van ja-nee-vrae gebruik kan maak sowel as vrae waarvan die

³⁵ Sien addendum 3 vir *Vraelys 2*. *Vraelys 2* bevat sensitiewe inligting, dus word die antwoorde nie bygevoeg nie. Slegs sekere antwoorde word verder aan in die hoofstuk bespreek.

deelnemer 'n opsie kan kies. Oop vrae is ook 'n goeie manier gewees om die deelnemer se mening te kry oor hoe die klasse aangepak moet word en of hulle dink dat klaskameraanpassings noodsaaklik is.

6.6.2 Die belangrikheid van klassifikasie

Terminologiese verklarings in die studie en praktyk is van uiterse belang. Dit behels dat die taalopvoeder en dowe taalaanleerder klaarheid kry oor verskeie taalverwerwingsterminologieë. Sommige dowe studente identifiseer hulle eerste taal as gebaretaal terwyl ander hulle eerste taal sien as die eerste gesproke taal wat hulle aanleer. Tweedetaalverwerwing as term kan derhalwe verskillend gedefinieer word en word onder verskillende gehoorgroepe anders opgesom. Sommige dowe individue dui hulle tweede taal aan as die tweede gesproke taal wat hul aanleer. Vir ander dowe persone is hulle tweede taal die eerste gesproke taal aangesien hul reeds voor dit gebaretaal bemagtig het. In hierdie verband moet die taalopvoeder voor die aanvang van die taalkursus kennis bekom oor die tale wat die student reeds ken. Terme soos *eerste taal* en *tweede taal* kan met die taalaanleerder bespreek word.

6.6.3 Inklusiwiteit

In vraelys 1 en vraelys 2 word die deelnemer gevra om vrae te beantwoord oor inklusiwiteit in die klasomgewing. Die relevante vrae met die student se antwoorde (verbatim aangebied) 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 dowe/gehoorgestremde studente 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 in die klas is 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 taalaanleeders dieselfde geleentheid te bied om suksesvol die doeltaal aan te leer.

6.6.4 Die belangrikheid van kommunikasie

Gedurende die taalles het deelnemer A deurgaans gekommunikeer met die taalopvoeder en die tolk. Dit kan te wyte wees daaraan dat (i) daar nie veelvuldige deelnemers betrokke by die taalles was nie of (ii) omdat die taalles op kommunikasie in die doeltaal gefokus het. Interaksie is heeltyd gedurende die les aangemoedig deur die taalopvoeder. Deelnemer A noem in Vraelys 2 dat hy voel sy Afrikaanse woordeskat verbreed het en dat hy meer gemaklik voel om in Afrikaans te kommunikeer.

6.6.5 Akademiese emosie en taalverwerwing

Een van die doelwitte van die studie (soos uiteengesit in Hoofstuk 1: Inleidende kommentaar) is om te sien hoe akademiese emosie 'n rol speel in taalonderrig vir dowe taalaanleeders. Om hierdie rede is daar vrae in vraelys 1 en vraelys 2 ingewerk om die deelnemer se houding teenoor Afrikaans as doeltaal en Afrikaanse taalverwerwingsklasse te toets. Hierdie vrae word voorts uiteengesit saam met die antwoorde wat die deelnemer geskryf het – ek 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. Van die bogenoemde kan ons die volgende stellings maak oor deelnemer A:

1. Deelnemer A het 'n positiewe houding tot Afrikaans en Afrikaanse taalverwerwingsklasse.
2. Deelnemer A meen dat hy die taal met meer gemak sal aanleer indien hy 'n positiewe houding het teenoor die lesse.
3. Deelnemer A meen dat dit sal moeiliker wees om die doeltaal te verstaan indien hy 'n negatiewe houding het teenoor die aanleerproses.

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 kan gemaak word:

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 geïnterees het.

Observasies:

Na afloop van die vraelyste, sowel as die observasies wat ek gedurende die taalles gemaak is, maak ek die volgende afleiding: Die akademiese emosies van die dowe taalaanleerders word bepaal deur (i) hulle houding teenoor die doeltaal en die taalverwerwingsproses; (ii) die rede waarom hulle die taal wil aanleer; (iii) die inhoud en onderwerpe wat behandel word (dit wil

sê hoe die taalopvoeder te werk gaan om die taal kennis oor te dra) (iv) die mate van kommunikasie tussen die taalopvoeder, -aanleerder en tolk en laastens (v) of die klas inklusief is en die nodige aanpassings gemaak om alle leerders te akkommodeer.

6.7 Tekortkominge van die studie

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

Gebrek aan deelnemers

In die studie het net een deelnemer (naamlik deelnemer A) deelgeneem aan die studie. Dit is as gevolg daarvan dat (i) die studie spesifiek is tot die Universiteit Stellenbosch, (ii) verder moet deelnemers doof of hardhorend wees en (iii) laastens moet die deelnemers Afrikaans as tweede taal op universiteitsvlak neem. As gevolg van die streng kriteria is daar slegs drie persone wat daaraan voldoen waarvan twee aangedui het hulle sal deelneem. Slegs een persoon het uiteindelik opgedaag en ingestem om deel te neem aan die studie.

Gebrek aan 'n interaktiewe klasomgewing

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

Vrees van veroordeling

Daar is, soos voorheen genoem, net een deelnemer in die studie. As gevolg daarvan word die eerlikheid 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 weereens aan die einde van die les beklemtoon.

6.8 Gevolgtrekking

In die hoofstuk is die metodologie van die studie in diepte bespreek. In die volgende hoofstuk, naamlik *Gevolgtrekking*, word die finale bevindinge uit die verskeie hoofstukke bespreek sowel as voorstelle vir verdere studies in die veld.

Hoofstuk 7: Gevolgtrekking van die studie

Na afloop van die teoretiese bespreking en die praktiese ondersoek van die studie moet die navorsingsvraag wat aan die begin van hoofstuk 1 gestel is, beantwoord word. Die navorsingsvraag onder bespreking is of die taakgebaseerde benadering geskik is vir die Afrikaanstweedetaalonderrig van dowe studente. Na die teoretiese afdeling in die literatuurstudie sowel as die praktiese komponent waar die taakgebaseerde benadering gebruik is vir die les, is dit duidelik dat die benadering geskik is aangesien dit die praktiese voltooiing van take in die klas aanbeveel. Dit is 'n goeie keuse van 'n metodologiese raamwerk wanneer daar met klasse gewerk word waarin daar dowe taalaanleerders 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.

Die tweede punt onder bespreking is akademiese emosie. Soos gesien in Vraelys 1 en 2 voel deelnemer A ('n dowe taalaanleerder wat aan die studie deelgeneem het) dat hy met meer gemak 'n taal sal aanleer indien hy 'n belangstelling het in die taal 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 taalopvoeder se werk om die studente aan te spoor en die klas so aan te bied dat alle leerders deel voel.

Ten slotte wil ek sekere voorstelle maak vir verdere studie in die gebied van taalverwerwing vir dowe studente. 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 studie eerder gedoen word onder dowe hoërskoolleerders, sodoende kan die praktiese komponente by 'n skool vir dowes gedoen word. In opvolgstudies kan die kriteria vir inklusie (insluiting) in die studie ook verbreed word na studente met ander gestremdhede. 'n Verdere voorstel is om behoefte-analises onder dowe taalaanleerders en -opvoeders te voltooi oor wat hulle taalverwerwingsbehoefte is en ook hulle voorstelle te kry vir moontlike klaskameraanpassings. Deur behoefte-analises te doen, word die geaffekteerde groepe, die dowe taalaanleerders en -opvoeders op 'n groter skaal by die studie betrek. Deelnemende aksienavorsing word dus toegepas en die dowe gemeenskap word aktiewe rolspelers in die proses. Strategieë wat in hierdie studie bespreek en geïmplementeer is, kan gebruik word in die uitgebreide deelnemersgroep om te verseker dat alle taallesse inklusief van aard is. Daar is verskeie areas in dowestudenttaalonderrig wat verdere navorsing verg om te verseker dat

alle taalaanleerders gelyke geleentheid kry om 'n doeltaal te verwerf. Dit is dus van uiterse belang dat die studie verder aangepak word om te verseker dat taalopvoeders genoegsame kennis opdoen oor die diverse behoeftes van gemengde klasse om sodoende die taalaanleerproses vir alle leerders te vergemaklik.

Bronnelys

- Adendorff, E. 2012a. Die omskakeling van werklikewêreld-take na pedagogiese take ten einde 'n taakgebaseerde sillabus te ontwerp, *LitNet Akademies*, 9(3):834-869.
- Adendorff, E. 2012b. Kompleksiteit in taakgebaseerde onderrig en leer van Afrikaans as tweede taal binne universiteitskonteks. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif. Universiteit Stellenbosch.
- Adendorff, E. 2017. Taalverwerwing en taalonderrig. In: Carsten, W. en Bosman, N. (reds.). *Kontemporêre Afrikaanse Taalkunde*. Pretoria: Van Schaik. 499-525.
- Alshuaib, W., Al-Kandari, J. en Hasan, S. 2015. Classification of hearing loss. In: Bahmad, F. (red.). *IntechOpen*. [Intyds]. Beskikbaar: <https://www.intechopen.com/books/update-on-hearing-loss/classification-of-hearing-loss> [2019, 12 Februarie].
- Altasan, A. 2016. *Current language teaching approaches*. Munich: GRIN Verlag. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.grin.com/en/e-book/344431/current-language-teaching-approaches/> [2018, 14 Desember].
- Anthony, E. 1963. Approach, method, technique. *English Learning*, 17: 63-67.
- Arnold, J. 2000. *Affect in language learning*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Baron, A. en Galizio, M. 2006. The distinction between positive and negative reinforcement: Use with care. *The Behaviour Analyst*, 29(1):141-151.
- Baum, F., MacDougall, C. en Smith, D. 2006. Participatory action research. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60:854-857.
- Bell, D. Guidelines for teaching students with hearing impairment (using oral/aural method of communication) at university. Universiteit Stellenbosch. [Intyds]. Beskikbaar: <https://www.sun.ac.za/english/learning-teaching/student-affairs> [2019, 29 Mei].
- Brown, H. en Lee, H. 2015. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Upper Saddle River: Pearson Education.

- Brown, H. D. 1994. *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Botha, C. en Barnard, M. 2010. Elke aksie het 'n reaksie. *Kollig*. [Intyds]. Beskikbaar: https://www.storiwerf.co.za/kollig/sa_aksie.htm [2019, 11 Mei].
- Breen, M. 1987. Learner contributions to task design. In: Candlin C. en Murphy, D. (reds.). *Language Learning Tasks*. New Jersey: Prentice-Hall. 333-356.
- British Society of Audiology. 1988. [Intyds]. Beskikbaar: <https://www.thebsa.org.uk/> [2018, 14 Desember].
- Busch, S. 2012. Students who are deaf/hard of hearing with learning challenges: Strategies for classroom instruction. Ongepubliseerde magistertesis. Washington: Department of Audiology en Communication Sciences, Washington University School of Medicine.
- Bygate, M. en Skehan, P. en Swain, M. (reds.). 2001. *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. Londen: Longman.
- Case, B. J. 2008. Accommodations to improve instruction and assessment of students who are deaf or hard of hearing. *Pearson Education*. [Intyds]. Beskikbaar: http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/tmrs_rg/Deaf.pdf [2019, 1 Mei].
- Castello, D. 2015. First language acquisition and classroom language learning: Similarities and differences. Ongepubliseerde magistertesis. Birmingham: University of Birmingham.
- Cawthon, S.W. 2001. Teaching strategies in inclusive classroom with deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(3):212-225.
- Christensen, L., Shyyan, V., Schuster, T., Mahaley, P., en Saez, S. 2012. *Accommodations manual: How to select, administer, and evaluate use of accommodations for instruction and assessment English language learners*. Washington, DC: Assessing Special Education Students State Collaborative on Assessment and Student Standards, Council of Chief State School Officers.
- Crookes, G. en Schmidt, R. 1991. Motivation: reopening research agenda. *A Journal of research in Language Studies*, 41(4):469-512.
- Deaf Children Australia. 2012. [Intyds]. Beskikbaar: <https://deafchildreinaustralia.org.au/wp-content/uploads/2014/11/Deaf-Child-in-Classroom-2012.pdf> [2019, 1 Maart].

- Deafness Foundation 2018. [Intyds]. Beskikbaar: <https://deafness.org.au/> [2018, 14 Desember].
- Demirezen. M. 1988. Behaviorist theory and language learning. *Hacettepe Universities Egitim Fakultesi Dergisi*, 3:135-140.
- De Monte, M. 2017. L2 education for foreign adults who are D/deaf: the role of sign language: Some lessons from research. *The linguistic integration of adult migrants*. De Gruyter Mouton: 435-440.
- Domagała-Zyśk, E. en Konta, E. 2016. *English as foreign language for deaf and hard-of-hearing persons*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Downs, M.S., Owen, C. en Vammen, A.N. 2000. *Make a difference: Tips for teaching students who are deaf or hard of hearing*. Knoxville: University of Tennessee.
- Du, X. 2009. The affective filter in second language teaching. *Asian Social Science*, 5(8):162-165.
- Easterbrooks, S. en Stephenson, B. 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*, 13:44-49.
- Ehrman, M. E. 1996. *Understanding second language learning difficulties*. Kalifornië: SAGE Publications.
- Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2006. The methodology of task-based teaching. *Asian EFL Journal*, 9(3): 79-101. [Intyds]. Beskikbaar: http://www.asian-efl-journal.com/Sept_06_re.php [2018, 23 November].
- Ellis, R. 2014. *Taking the critics to task: The case for task-based teaching*. Auckland: University of Auckland.
- Erbas, E. 2017. Strategies that teachers use to support the inclusion of students who are deaf and hard of hearing. Ongepubliseerde magistertesis. Bloomington: Indiana University.
- Fernández, R. 2002. Hearing impairments in special needs and psychopedagogical intervention. Ongepubliseerde magistertesis. Spanje: Universidad de Valladolid.

Fillmore, L. W. 1989. Teachability and second language acquisition. In: Schiefelbusch, R. L. en Rice, M. L. (reds.). *The Teachability of Language*. New York: Paul H. Brooks. 311-350.

Gardner, R.C. 1985. *Social psychology in second language learning: The role of attitudes and motivation*. Londen: Edward Arnold.

Gass, S. en L. Selinker. 2001. *Second language acquisition: An introductory course*. Mahweh: Lawrence Erlbaum Associates.

Georgiou, Z. 2017. How we acquire language. *English Language Acquisition*. [Intyds].
Beskikbaar: <https://englanglanguageacquisition.weebly.com/major-stages-of-language-acquisition.html> [2018, 3 Desember].

Ghazali, F. A. 2006. *First language acquisition vs second language learning: What is the difference?* Birmingham: University of Birmingham.

Gilabert, R. 2008. *Manipulating task complexity: Implications for task and syllabus design, production and acquisition*. Toespraak gelewer op 18 April by ANELA in Leiden. [Intyds].
Beskikbaar:
<https://www.surfgroepen.nl/sites/expertisecentrummv/SharedDocuments/AbstractsAnela>
[2019, 8 Januarie].

Halliday, M. 1986. *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. Londen: Edward Arnold.

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

Hattie, J. 2012. *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.

Hernandez, M.S. 2017. Learning of a second language in children with hearing impairment. Ongepubliseerde magistertesis. Spanje: Universidad de Valladolid.

Hill, J. en Björk, C. 2008. *Classroom instruction that works with English language learners*. Alexandrië: VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
[Intyds]. Beskikbaar: <http://www.ascd.org/publications/books/108052/chapters/The-Stages-of-Second-Language-Acquisition.aspx> [2018, 15 Oktober].

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

Horwitz, M.B., Horwitz, E.K. en Cope, J. 1991. Foreign language classroom anxiety. In: Horwitz, E.K. en Young, D.J. (reds.). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall. 27-39.

Hussaini, I. 2017. The effect of using technology task-based approach on English language achievement among primary four school students in Nigeria. Ongepubliseerde doktorale proefskrif. Maleisië: Universiteit van Maleisië.

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

Instructional tips for students who are deaf and hard of hearing. 2018. *Phonak*. [Intyds]. Beskikbaar: https://www.phonak.com/content/dam/phonak/HQ/en/support/children-and-parents/gap/GAP_Tips.pdf [2019, 1 Junie].

Izadpanah, S. 2010. A study on task-based language teaching: From theory to practice *US-China foreign language*, 8(3):47-56.

Johnstone, K. 1999. Research on language learning and teaching: 1997-1998. *Language Learning*. Londen: Routledge.

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

Karavas, E. 2014. *Applied linguistics to foreign language teaching and learning*.

Ongepubliseerde Powerpoint-aanbieding. Athene: Universiteit van Athene. [Intyds].

Beskikbaar:

http://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL5/Instructional%20Package/Presentations/PDFs/Unit2_Accessible.pdf [2019, 16 Januarie].

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

Klapper, J. 2003. Taking communication to task? A critical review of recent trends in language teaching. *Language Learning Journal*, 27:33-42.

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

- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. 1987. *Principles and practice in second language acquisition*. Englewood, N.J.: Prentice-Hall International.
- Krashen, S. en Terrell, T. 1983. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. New York: Pergamon Press.
- Kruger, E. en Poser, M. 2007. Taakgerigte aktiwiteite om die kommunikasievaardighede van addisionele-leerders in Afrikaans te bevorder. *Journal for Language Teaching*, 41(1):1-13.
- Larsen-Freeman, D. en Anderson, M. 2011. *Techniques & principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, J. H. en Macaro, E. 2013. Investigating age in the use of L1 or English-only instruction: Vocabulary acquisition by Korean EFL learners. *The Modern Language Journal*, 97(4):887-901.
- Lemke, J. L. 1985. *Using language in the classroom*. Australië: Deakin University Press.
- Lieberman, M. 2016. *Stages of language acquisition in children*. [Intyds]. Beskikbaar: https://www.ling.upenn.edu/courses/Fall_2016/ling001/acquisition.html [2018, 3 Desember].
- Lightbown, P. en Spada, N. 2013. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Liu, Q. en Shi, J. 2007. An analysis of language teaching approaches and methods – Effectiveness and weaknesses. *US China Education Review*, 4(1):69-71.
- Loganathan, S. en Meenakshi, K. 2016. The influence of anxiety in second language learning: A case study with reference to engineering students in Tamil Nadu, India, *Indian Journal of Science and Technology*, 9(42):17-29.
- Macaro, E. 2001. *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. Londen: Continuum.
- MacDonald, C. 2012. Understanding participatory action research: A qualitative research methodology option. *Canadian Journal of Action Research*, 13(2):34-50.

- MacIntyre, P.D. 1998. Language anxiety: A review of the research for language teachers. In: Young, D.J. (red.). *Affect in foreign language and second language learning*. Boston: McGraw-Hill. 22-45
- Mahadi, T. en Jafari, S. 2012. Motivation, it's types, and it's impacts in language learning. *International Journal of Business and Social Science*, 3(24):230-235.
- Martos, R.M.C. 2004. Second language acquisition: Psychological factors, affective/emotional factors. *La revista de education*, 9:48-49.
- McColl, H. 2005. Supporting deaf learners in foreign language classes. *Scottish Sensory Centre*. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.ssc.education.ed.ac.uk/> [2019, 9 Mei].
- McGarvey, C. 2007. Participatory action research: Involving "all the players" in evaluation and change. [Intyds]. Beskikbaar: <https://www.issuelab.org/resource/participatory-action-research-involving-all-the-players-in-evaluation-and-change.html> [2019, 5 Junie].
- McManis, L. 2017. *Inclusive education: What it means, proven strategies and a case study*. Portland: Concordia University.
- Mellow, I. 2000. Western influence on indigenous language teaching. In: Reyhner, J. Martin, J. Lockard, L. en Gilbert, W. (reds.). *Learn in beauty: Indigenous Education for a New Century*. Arizona: Northern Arizona University. 102-113.
- Moss, K. en Blaha, R. 1993. *The unique educational and service needs of children with deaf-blindness*. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.tsbvi.edu/seehear/archive/unique.html> [2018, 14 Desember].
- Muijs, D. 2004. *Doing quantitative research in education*. Londen: Sage Publishing Ltd.
- Nasionale instituut vir die dowes. 2008. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.nid.org.za/nidWP/wpcontent/uploads/2016/03/Doofbewusmaking-boekie-3April18-kleiner.pdf> [2018, 14 Julie].
- National deaf children's society. 2003. [Intyds]. Beskikbaar: https://abcofworkingwithschools.files.wordpress.com/2010/06/deaf_friendly_teaching_xndcsx.pdf [2019, 11 Augustus].

- Nemati, M. en Taghizadeh, M. 2013. Exploring similarities and differences between L1 and L2. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4(9):2477-2483.
- Ni, H. 2012. The effects of affective factors in SLA and pedagogical implications. *Theory and Practice in Language Studies* 2(7):1508-1513.
- Norris, J. 2009. Task-based teaching and testing. In: Long, M. en Doughy, C. (reds.). *The handbook of language teaching*. New Jersey: Blackwell Publishers. 578-594.
- Nunan, D. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 2010. *Task-based language teaching*. Londen: Cambridge University Press.
- Office of Disability Issues. 2014. United Kingdom. [Intyds]. Beskikbaar: <https://www.gov.uk/government/organisations/office-for-disability-issues> [2018, 14 Desember].
- O'Malley, J. M. en Chamot, A. U. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle.
- Pawson, P. 1998. 'n Kommunikatiewe benadering as strategie vir die onderrig van Afrikaans op tersiêre vlak. Ongepubliseerde magistertesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Pekrun, R. 2006. The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corrolaries, and the implications for research and practice. *Educational Psychology Review*, 18:315-341.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. en Perry, R. 2002. Academic emotions in students; self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2):91-105.
- Prabhu, N.S. 1987. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Priyana, J. 2002. Task-based language instruction. University of Negeri, Yogyakarta. [Intyds]. Beskikbaar: <http://staffnew.uny.ac.id/upload/131872514/penelitian/Task-Based+Lang+Instruction.pdf> [2019, 31 Januarie].

- Reason, P. 1998. Political, epistemological, ecological and spiritual dimensions of participation. *Studies in cultures, organizations and societies*, 4(2):147-167. [Intyds].
Beskikbaar: <https://goo.gl/p4f3KI>. [2016, 9 Augustus].
- Reyneke, R. 2004. Deelnemende aksienavorsing as metode van gemeenskapsbemaagtiging. *Acta Academica Supplementum*, 1:113-143.
- Rudelic, A.A. 2012. *An analysis of teaching methods for children who are deaf with multiple disabilities*. Washington: Washington University School of Medicine.
- Rutherford, W. en Sharwood Smith, M. 1985. Consciousness-raising and universal Grammar, *Applied Linguistics*, 6: 274-282.
- Sadiq, J.M. 2017. Anxiety in English language learning: A case study of English language learners in Saudi Arabia. *English Language Teaching*, 10(7):1-7.
- Sass, J. 2017. Die gebruik van Afrikaanse musiek met lirieke as pedagogiese hulpmiddel vir die aanleer van woordeskat en uitspraak by taalverwerwingstudente. Magistertesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Saunders, M., Lewis, P. en Thornhill, A. 2007. *Research methods for business students*. Edinburg: Prentice Hall.
- Schmidt, R. 1983. Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. In: Wolfson, N. en Judd, E. (reds.). *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowley: Newbury House. 137-174.
- Schutz, R. 1988. *Language teaching approaches review*. [Intyds]. Beskikbaar: www.sk.com.br/sk-revie.html [2018, 14 Desember].
- Shields, M. en Lennox, M. 2017. Strategies to address educational needs of students who are deaf or hard of hearing. *Journal of Christian Education*, 11(2):4-8.
- Shormani, M.Q. 2014. Mentalo-Behaviorist approach to language acquisition. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 2(2):77-92.
- Skehan, P. 1996. A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17:38-62.

Storer, R. 2018. Language development in deaf children: What you should know. *Psychology in action*. [Intyds]. Beskikbaar: www.psychologyinaction.org [2019, 14 Desember].

Swan, M. 2005. Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 26(3):376-401.

Swanepoel, D. en Laurent, C. (reds.). 2014. Classification of hearing loss. *Open access guide to audiology and hearing aids for otolaryngologists*. Kaapstad: Universiteit van Kaapstad.

Stern, H.H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Strydom, H. 2001. Deelnemende aksienavorsing as model vir benutting deur gesondheidswetenskaplikes. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

Suggested teaching strategies: D/deaf and hard of hearing students. 2017. *Newcastle University*. [Intyds]. Beskikbaar: <https://www.ncl.ac.uk/students/wellbeing/assets/documents/SuggestedTeachingStrategieswithDdeafandhardofhearingStudentsv2.pdf> [2019, 23 Maart].

Tavakoli, P. en Jones, R. 2018. *An overview of approaches to second language acquisition and instructional practices*. Cardiff: Welsh Government report number 12/2018. [Intyds]. Beskikbaar by: <http://gov.wales/statistics-and-research/overview-approaches-second-language-acquisition-instructional-practices/?lang=en> [2019, 2 Januarie].

Teaching strategies to use with deaf and hard of hearing students. g.d. *DeafHear*. [Intyds]. Beskikbaar: <https://www.deafhear.ie/DHFiles/docs/Teaching%20Strategies%20to%20use%20with%20Deaf%20&%20Hard%20of%20Hearing%20Students.pdf> [2019, 10 Mei].

Teaching strategies for hearing impaired students. g.d. *Ferris State University*. [Intyds]. Beskikbaar: <https://www.ferris.edu/htmls/colleges/university/disability/faculty-staff/classroom-issues/hearing/hearing-strategy.htm> [10 April 2019].

Van den Branden, K. 2016. The role of teachers in task-based language education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36:164-181.

- Van Staden, I. 2013. Kaalvoet deur die Waterberg. *LitNet*. [Intyds]. Beskikbaar: <https://www.litnet.co.za/kaalvoet-deur-die-waterberg> [2019, 11 Julie].
- Veronica, A.C.S. 2008. Motivation in language learning. *Annals of the University of Oradea: Economic Science Series*, 17(1):557-562.
- Villavicencio, F.T. 2011. Critical thinking, negative academic emotions, and achievement: A mediational analysis. *The Asia-Pacific Educational Researcher*, 20(1):118-126.
- Walker, M. 2011. *Task-based language teaching: A classroom framework*. Research in practice conference. Qatar.
- Wallace, M. 1982. *Teaching vocabulary*. Londen: Heinemann.
- Watters, J. en Comeau, S. 2010. Participatory action research: An educational tool for citizen-users of community mental health services. Manitoba: University of Manitoba. [Intyds]. Beskikbaar: http://umanitoba.ca/rehabsciences/media/par_manual.pdf [2018, 14 Desember].
- Williams, M en Burden, R. 1997. Motivation in language learning: A social-constructivist approach. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. 1996. *A framework for task-based learning*. Londen: Longman.
- Willis, D. en Willis, J. 2007. *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wu, K. 2010. The relationship between language learners' anxiety and learning strategy in the CLT classrooms. *International Education Studies*, 3(1):174-191.
- Yang, J. 2012. The affective filter hypothesis and its enlightenment for college English teaching. *Psychology research*, 7:40-42.
- Yuan, F. en Ellis, R. 2003. The effects of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in monologic L2 oral production. *Applied Linguistics*, 24:1-27.
- Yule, G. 1985. *The study of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zhao, M. 2015. Implementation of task-based language teaching in classes of second language acquisition. *International conference on Educational Technology, Management and Humanities science*: 113-117.

Zheng, Y. 2008. Anxiety and second/foreign language learning revisited. *Canadian Journal for Scholars in Education*, 1(1):1-12.

Addendum 1: Bewys van goedkeuring deur die Navorsingsetiekkomitee (NEK)



NOTICE OF APPROVAL

REC Humanities New Application Form

14 March 2019

Project number: 8908

Project Title: 'n Taakgebaseerde benadering tot die aanleer van Afrikaans vir gehoorgestremde studente

Dear Miss Marthie Terblanche

Your response to stipulations submitted on 8 March 2019 was reviewed and approved by the REC: Humanities.

Please note the following for your approved submission:

Ethics approval period:

Protocol approval date (Humanities)	Protocol expiration date (Humanities)
5 March 2019	4 March 2022

GENERAL COMMENTS:

Please take note of the General Investigator Responsibilities attached to this letter. You may commence with your research after complying fully with these guidelines.

If the researcher deviates in any way from the proposal approved by the REC: Humanities, the researcher must notify the REC of these changes.

Please use your SU project number (8908) on any documents or correspondence with the REC concerning your project.

Please note that the REC has the prerogative and authority to ask further questions, seek additional information, require further modifications, or monitor the conduct of your research and the consent process.

FOR CONTINUATION OF PROJECTS AFTER REC APPROVAL PERIOD

Please note that a progress report should be submitted to the Research Ethics Committee: Humanities before the approval period has expired if a continuation of ethics approval is required. The Committee will then consider the continuation of the project for a further year (if necessary)

Included Documents:

Document Type	File Name	Date	Version
Research Protocol/Proposal	TERBLANCHE FINALE MAGISTER VOORSTEL	29/11/2018	
Request for permission	Institusionele Klaring	29/11/2018	
Informed Consent Form	CONSENT FORM	25/01/2019	
Information sheet	INFORMATION SHEET	25/01/2019	
Data collection tool	VRAELYS 2	25/01/2019	
Data collection tool	MI TERBLANCHE TAALLES	25/01/2019	
Data collection tool	VRAELYS 2	25/01/2019	
Data collection tool	VRAELYS 1	25/01/2019	
Data collection tool	VRAELYS 1	25/01/2019	

Addendum 2: Vraelys 1



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY

Addendum A: Vraelys 1 / Questionnaire 1

Agtergrondinligting / Background information

Deelnemernommer / *Participant number*:

Persoonlike inligting / *Personal information*

Huistaal van deelnemer / *Home language of participant*:

.....

Graad waarvoor u ingeskryf het/is. / *Degree for which you are/were enrolled*:

.....

Jaar waarin u u skoolopleiding voltooi het. / *Year that you finished high school*:

.....

Het u 'n hoofstroomskool/-klas bygewoon of 'n skool vir dowe leerders? *Have you attended a main stream school/class or in a school for deaf learners?*

.....

.....

Watter simbool/punt het u vir Afrikaans Eerste Addisionele Taal in graad 12 behaal? *What symbol/mark did you receive for Afrikaans First Additional language in grade 12?*

.....

Het u enige verdere onderrig (byvoorbeeld kursusse/naskoolse klasse) in Afrikaans ontvang?
Have you received any further Afrikaans education (for example courses/after school classes)?

Ja / <i>Yes</i>	Nee / <i>No</i>
-----------------	-----------------

Indien ja, verduidelik. / *If yes, elaborate.*

.....

.....

Praat u enige ander tale naas Suid-Afrikaanse gebaretaal, Engels en Afrikaans? *Do you speak any other language than South African sign language, English and Afrikaans?*

Ja / <i>Yes</i>	Nee / <i>No</i>
-----------------	-----------------

Indien ja, noem die taal/tale. / *If yes name the language/s.*

.....

Hoekom is dit vir u belangrik om Afrikaans aan te leer? *Why is it important to you to learn Afrikaans?*.....

.....

.....

Dui u houding teenoor die aanleer van Afrikaans aan. / *Indicate your attitude towards the learning of Afrikaans.*

Baie swak <i>Very bad</i>	Swak <i>Bad</i>	Gemiddeld <i>Average</i>	Goed <i>Good</i>	Uitstekend <i>Excellent</i>
------------------------------	--------------------	-----------------------------	---------------------	--------------------------------

Taalvaardigheid/*Language competency*

Dui aan hoe goed u Afrikaans kan verstaan. / *Indicate how well you can understand Afrikaans.*

Baie swak <i>Very bad</i>	Swak <i>Bad</i>	Gemiddeld <i>Average</i>	Goed <i>Good</i>	Baie goed <i>Very good</i>
------------------------------	--------------------	-----------------------------	---------------------	-------------------------------

Dui aan hoe goed u Afrikaans kan praat. / *Indicate how well you can speak Afrikaans.*

Baie swak <i>Very bad</i>	Swak <i>Bad</i>	Gemiddeld <i>Average</i>	Goed <i>Good</i>	Baie goed <i>Very good</i>
------------------------------	--------------------	-----------------------------	---------------------	-------------------------------

Dui aan hoe goed u Afrikaans kan skryf. / *Indicate how well you can write Afrikaans.*

Baie swak <i>Very bad</i>	Swak <i>Bad</i>	Gemiddeld <i>Average</i>	Goed <i>Good</i>	Baie goed <i>Very good</i>
------------------------------	--------------------	-----------------------------	---------------------	-------------------------------

Houding / Attitude

Dui u houding teenoor vandag se Afrikaanse klas aan. / *Indicate what your attitude is towards today's Afrikaans lesson.*

Baie swak <i>Very bad</i>	Swak <i>Bad</i>	Gemiddeld <i>Average</i>	Goed <i>Good</i>	Baie goed <i>Very good</i>
------------------------------	--------------------	-----------------------------	---------------------	-------------------------------

Oop vrae / Open ended questions

Dink u dat Afrikaanse Taalverwerwingsklasse aangepas moet word vir studente wat doof of gehoorgestremd is en hoekom?

Do you feel that Afrikaans language acquisition classes should be adapted for students with a hearing disability or who are deaf and why?

.....

.....

.....

.....

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

How do you feel about the fact that Afrikaans language acquisition classes can be adapted to be more inclusive?

.....

Wat is u houding teenoor verbale kommunikasie in die taalklaskamer?

State your attitude towards verbal communication in the language classroom.

Ek hou glad nie daarvan nie en voel dat ek nie verplig moet word om dit te doen nie. <i>I do not like it at all and feel that I should not be forced to do it.</i>	
Ek sal instem solank ek van gebaretaaltolk gebruik mag maak. <i>I will participate provided I may use a sign language interpreter.</i>	
Ek hou daarvan en wil graag daaraan deelneem. <i>I approve of it and would like to participate.</i>	
Geeneen van bogenoemde nie. <i>None of the above.</i>	

Brei uit op u antwoord hierbo.

Elaborate on your answer above.

.....

.....

.....

.....

.....

Hoe voel u behoort taalopvoeders multimedia (liedjies, films, rekenaars ensovoorts) in 'n taalverwerwingsklas te gebruik waar daar dove/gehoorgestremde studente is?

How do you feel language educators ought to use multimedia (songs, movies, computers, etcetera) in a language acquisition class where there are deaf/hearing impaired students?

<p>Ek is daarteen gekant aangesien die meeste multimedia op klank gegrond is.</p> <p><i>I am opposed to it as most multimedia are reliant on sound.</i></p>	
<p>Ek het nie 'n probleem daarmee nie solank as wat daar voorsiening vir dove/gehoorgestremde studente gemaak is (byvoorbeeld onderskrifte, 'n uitgedrukte kopie van die lirieke).</p> <p><i>I do not have a problem with it provided provisions are made for deaf/hearing impaired students (for example subtitles, hard copies of the lyrics).</i></p>	
<p>Ek is ten gunste van die gebruik van multimedia in taalverwerwingsklasse. <i>I approve of the use of multimedia in language acquisition classes.</i></p>	
<p>Geeneen van bogenoemde nie.</p> <p><i>None of the above.</i></p>	

Brei uit op u antwoord hierbo.

Elaborate on your answer above.

.....

.....

.....

.....

Voel u dat u houding teenoor die klaskameromgewing u taalaanleer sal beïnvloed, en hoekom? *Do you feel that your attitude towards the classroom environment will affect your learning, and why?*

.....

.....

.....

.....

.....

Addendum 3: Vraelys 2



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY

Addendum B: Vraelys 2/ Questionnaire 2

Refleksie en Terugvoer / Reflection and Feedback

Deelnemernommer/ *Participant number*:

Hierdie vraelys moet ingevul word na afloop van die Afrikaanse Taalverwerwingsles. /
This questionnaire needs to be filled in after the Afrikaans language acquisition class.

Oop vrae / Open-ended questions

Voel u dat hierdie taalverwerwingsklas u Afrikaanse taalkennis verbreed het? Verduidelik asseblief.

Do you feel that this language acquisition class expanded your knowledge of Afrikaans?
Please elaborate on your answer.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

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

Do you feel that the class was inclusive? (Were the necessary adaptations made to accommodate the needs of deaf/hearing impaired students?) Please elaborate.

.....
.....
.....
.....
.....

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

Are there specific part of the language acquisition class which you specifically enjoyed or did not enjoy? Why/why not?

.....
.....
.....
.....
.....

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

Do you feel that your attitude towards Afrikaans Language Acquisition improved or worsened? Please give reasons.

.....
.....
.....

Kort vrae

In watter aspekte van taalaanleer voel u het u verbeter?

In which aspects of language learning do you feel you have improved?

Spelling. <i>Spelling</i>	
Lees. <i>Reading</i>	
Woordeskat. <i>Vocabulary</i>	
Afrikaanse spraak: Byvoorbeeld: Om in volsinne te praat, vlotheid waarmee u praat, ensovoorts. <i>Afrikaans speech: For example: Speaking in full sentences, fluency with which you speak the language, and so forth.</i>	

Dankie vir u deelname aan die navorsingsprojek.

Thank you for participating in this research project.