

'n Multiperspektiefbenadering tot die ontwerp van 'n Afrikaanse taakgebaseerde sillabus op universiteitsvlak

Elbie Adendorff

Elbie Adendorff: Departement Afrikaans en Nederlands, Universiteit Stellenbosch

Opsomming

Die artikel lewer verslag van navorsing wat binne die taakgebaseerde teorie onderneem is om 'n multiperspektiefbenadering tot kompleksiteit ten opsigte van die ontwerp van 'n Afrikaanse taakgebaseerde sillabus op universiteitsvlak te ondersoek. Die doel van die multiperspektiefbenadering is om 'n geheelbeeld van die fasette wat ter sprake in taakkompleksiteit is, te verskaf deur die ontginning van die verskillende teoretiese benaderings oor taakkompleksiteit, wat gebruik kan word in die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus vir beginnerleerders van Afrikaans op universiteitsvlak. Hierdie navorsing oor 'n multiperspektiefbenadering is om die volle spektrum van oorwegings wat ter sprake is in taakkompleksiteit binne sillabusontwerp te ondersoek ten einde te betoog dat 'n multiperspektiefbenadering voordelig is ten opsigte van die ontwerp van 'n verdedigbare sillabus vir Afrikaans op universiteitsvlak, aangesien intertaalontwikkeling optimaal binne elk van die benaderings verantwoord kan word. Die toereikendheid van 'n multiperspektiefbenadering lê in die samehang en komposisie van elke navorsers se teoretiese uitgangspunte, wat elkeen op sigself bepaalde aspekte van onvolledigheid ten opsigte van die komponente oor kompleksiteit toon én die kombinasie-argitektuur van al die teoretiese uitgangspunte saam. Die navorsers op wie se werk oor taakkompleksiteit in sillabusontwerp gesteun word, is Van Avermaet en Gysen (2006) en Duran en Ramaut (2006) oor behoefte-analises; Pica, Kangy en Falodun (1993) se taaktipologie; Robinson (2001c; 2003; 2005; 2007a; 2007b; 2010) se kognitiewe kompleksiteitsondersoek na taakomstandighede en kognitiewe kompleksiteit en 'n linguistiese ondersoek aan die hand van Foster, Tonkyn en Wigglesworth (2000) se AS-eenhede; Michel (2011) se ondersoek na voegwoorde as kompleksaanduiders; en Loschky en Bley-Vroman (1993) se ondersoek na taakbruikbaarheid, taaknuttigheid en taaknatuurlikheid.

Trefwoorde: behoefte-analise; kampuskommunikasie; sillabusontwerp; taakgebaseerde teorie; taakkompleksiteit; taaktipologie

Abstract

A multi-perspective approach to the design of an Afrikaans task-based syllabus at university level

The implementation of a multilingual language policy in South Africa requires the teaching and learning of Afrikaans as a second or additional language, which also includes the teaching of Afrikaans for specific purposes to adult learners. The latter has not received much attention in the South African context, especially in the form of research on the learning and teaching of Afrikaans for specific purposes in a university context. The research on Afrikaans as a second language has as its framework Task-Based Language Learning and Teaching. This article gives a summary of research undertaken which focused on the challenges awaiting students in a multilingual university context and how task-based teaching fills these needs and challenges.

The main focus of this article is an exploration of a multi-perspective approach to task complexity for the design of a task-based syllabus for university students. The article first gives an overview of different considerations relating to task complexity with the aim of designing a task-based syllabus before different theoretical perspectives on needs analysis, task typology, task conditions, task complexity and syntactic complexity are discussed. After this a practical implementation is illustrated according to an illustrative student-lecturer-target task. Lastly a summary and conclusion on the broader study are given.

The aim of the multi-perspective approach is to research the full spectrum of approaches available for task complexity which can be used in the design of a task-based syllabus for beginner learners of Afrikaans at a university. This research on a multi-perspective approach has as its aim the design of a defensible syllabus for Afrikaans at university level because the interlanguage development of every student can be answered in each approach. The adequacy of the different approaches lies in the compositionality and combination of the researchers' frameworks, each of which on its own has elements of incompleteness in respect of the components of complexity for the development of the students' interlanguage. The combination architecture of all the theoretical perspectives is a unilateral perspective which is essential for showcasing the different approaches to task design for an Afrikaans task-based syllabus at university level because each approach promotes the development of an interlanguage.

The researchers whose work on complexity in syllabus design was used in this study are Van Avermaet and Gysen (2006) and Duran and Ramaut (2006) on needs analysis; Pica, Kangy and Falodun (1993) on task typology; Robinson (2001c; 2003; 2005; 2007a; 2007b; 2010) on cognitive complexity, and his research on task conditions and task cognitive complexity in his Triadic Componential Framework, and a linguistic analysis according to the research undertaken by Foster, Tonkyn and Wigglesworth (2000) on AS units; the research of Michel (2011) on conjunctions as indicators of complexity, and the research of Loschky and Bley-Vromans (1993) on task utility, task essentialness and task naturalness.

The methodology of the research was six-fold. The starting point in the design of a task-based syllabus is a needs analysis. A needs analysis was conducted through the use of questionnaires and interviews with university students. It indicated that students whose first language is not Afrikaans have to acquire communicative skills in Afrikaans in order to communicate effectively with fellow students and lecturers at the university. A student-lecturer-target task was then constructed as an example to explain how the different approaches were used in the research. The constructed target task or real-world task simulated a real discussion which took place in a lecturer's office: the student went to see the lecturer because he could not write the semester test, as he had been chosen to participate in a music concert in England. The lecturer then explained that the student needed to bring a letter from the Music Department explaining the situation. The student asked when the

supplementary test would take place. In the second place the language- use situations and language tasks of the target task were described according to Van Avermaet and Gysen (2006:28). Then the parameters for the type task and the information processing levels were determined, using Van Avermaet and Gysen again. By using the complexity scale of Duran and Ramaut (2006:51) the parameters of the task's complexity were determined. The task was then represented graphically on a complexity scale. The reason for doing this was to start determining the complexity level of the task to help with the grading of the task in the syllabus. Thirdly the task was analysed according to the task typology of Pica et al. (1993) in order to see whether, and how, it would help with the interlanguage development of the students. In the fourth place the task conditions and then the task complexity were analysed according to the Triadic Componential Framework of Robinson. Fifthly the task was described linguistically by using Loschky and Bley-Vroman (1993), Foster et al. (2000) and Michel (2011). And lastly, a discussion of whether, and how, the different approaches supported one another took place to see how each approach could be used in the grading and sequencing of tasks in a task-based syllabus.

After having used the multi-perspective approach the conclusion was that the target task was mainly a complex task: according to Van Avermaet and Gysen (2006:37) the task needed to be processed on a restructuring level. The complexity scale, using the parameters of Duran and Ramaut (2006:51), showed that the task was mainly complex. After using the task typology of Pica et al. (1993) the task was classified as a jigsaw task which gives the most opportunities for interlanguage development. The task conditions according to Robinson (2007a:15–6) showed that the demanded some interaction by the participants. However, the task did not demand a high level of cognitive complexity according to the generic model of Robinson (2005:8) as it was placed in quadrant 1. But the linguistic analyses when using AS units (Foster et al. 2000), an analysis of conjunction words (Michel 2011) and the research of Loschky and Bley-Vroman (1993), showed that the task was mainly complex. Because the task was indicated as being mainly complex using most of the theoretical approaches, it could be deduced that it would take place slightly later than other quadrant 1 tasks. It would, therefore, be sequenced later than other quadrant 1 tasks. The task could also be manipulated to be more complex or less complex to ensure the grading of the task over several weeks.

The central aim of the broader study was to investigate the nature and properties of communication tasks employed in generic social and academic communication in Afrikaans on a university campus in South Africa within the framework of task-based language learning and teaching, as well as syllabus design. The study researched the various cognitive and linguistic task elements to examine the cognitive and structural properties in a task design. The study examined the different components of tasks and the components of designing a syllabus and how they influence the teaching and learning of the second language. The aim of the study was to determine criteria for syllabus designers on how tasks can be graded and sequenced within a task-based language learning and teaching syllabus for second-language learners of Afrikaans.

1. Inleiding

Die navorsing wat onderneem is, vind plaas binne die taakgebaseerde teorie¹ wat die afgelope drie dekades as 'n omvangryke en teoreties gesofistikeerde navorsingsveld binne die gebied van kommunikatiewe onderrig ontwikkel het. Die keuse van die taakgebaseerde navorsing is gemotiveer deur my uitgebreide onderrig die afgelope vyf jaar van basiese kommunikasievaardighede in Afrikaans aan universiteitstudente wat verskillende vlakke van

aanvangsvaardighede in Afrikaans het. Daar is diepte-ervaring opgedoen van die uitdagings wat doeltreffende tweedetaalonderrig meebring om taalverwerwing en -ontwikkeling optimaal in die hand te werk, onder andere deur inagneming van die kognitiewe faktore wat 'n rol speel in tweedetaalprosessering en -ontwikkeling, die kundige seleksie, gradering en ordening van tweedetaalkommunikasie-inhoude, en die aard van die interaksie tussen taalinhoud en interaksie in die metodologie van tweedetaalonderrig.

Daar is besluit om 'n multiperspektiefbenadering te volg ten einde verskillende teoretiese benaderings oor kompleksiteit in sillabusontwerp te gebruik om sodoende 'n verantwoordbare sillabus vir kampuskommunikasie te kan skep. Die vernaamste teoretici wie se benaderings gevolg en toegepas is, is Duran en Ramaut (2006) en Van Avermaet en Gysen (2006) oor behoefte-analise; Pica, Kanagy en Falodun (1993) oor taaktipologie; Robinson (2005; 2007a) se kognitiewe kompleksiteitsondersoek na taakomstandighede en kognitiewe kompleksiteit én 'n linguistiese ondersoek aan die hand van Foster, Tonkyn en Wigglesworth (2000) se *Analise van Spraakeenhede*²; Loschky en Bley-Vroman (1993) se onderskeid tussen taakbruikbaarheid, taaknuttigheid en taaknatuurlikheid; en Michel (2011) se ondersoek oor die gebruik van voegwoorde as kompleksiteitsaanduiders.

Die artikel verskaf in die eerste plek 'n oorsig van oorwegings met die oog op die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus, voordat die verskillende teoretiese perspektiewe kortliks bespreek word, waarna 'n praktiese toepassing geïllustreer word. Ten slotte word opsommings en gevolgtrekkings oor die breë navorsing gegee.

2. Die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus

Die taakgebaseerde teorie het die afgelope dekade as 'n invloedryke teorie na vore gekom as raamwerk vir navorsing oor die kognitiewe aard van tweedetaalverwerwing en -ontwikkeling binne die konteks van kommunikatiewe taalonderrig. Taakgebaseerde leer en onderrig plaas taalaanleerders in werklikewêreld-situasies. Dit het die voordeel dat dit taalaanleerders so ver kry om hulle huidige taalvaardighede te gebruik om sodoende taal te ontwikkel deur die gebruik daarvan. Nunan (2010:1) argumenteer dat take belangrike elemente in sillabusontwerp, klaskameronderrig en leerassessering geword het. Hierdie tendens kan gesien word in die toename in internasionale navorsing oor verskeie aspekte binne taakgebaseerde leer en onderrig sedert die sewentigerjare, met groeiende belangstelling oor die teorie in Suid-Afrika. Adendorff (2012:6–7) verwys na verskeie plaaslike studies oor aspekte soos taakgebaseerde sillabusontwerp, die gebruik van take vir klaskameronderrig en taakgebaseerde assessering.

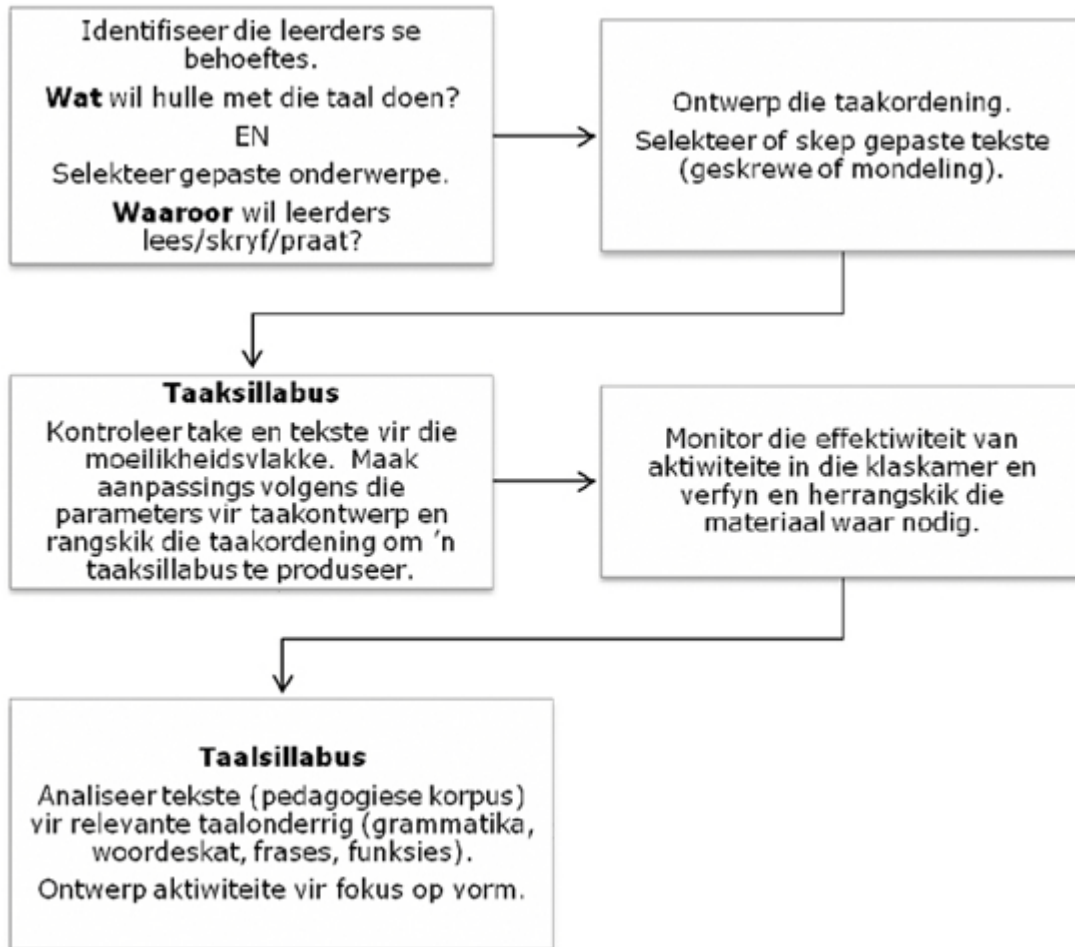
Sillabus is 'n breë en komplekse begrip en die term word somtyds as sinoniem vir *kurrikulum* gebruik. Nunan (2010:216) definieer 'n sillabus as die subkomponent van 'n kurrikulum, wat die taalinhoude spesifiseer en orden; daarteenoor word 'n kurrikulum gedefinieer as 'n breë konsep van alle elemente en prosesse wat te doen het met die beplanning, implementering en evaluering van leer (Nunan 2010:213).

Syllabus het te doen met die seleksie en ordening van inhoud, met ander woorde met die *wat* van leer. Syllabusontwerp kontrasteer met metodologie wat die *hoe* van leer aanspreek. Syllabusontwerp en -ontwikkeling is 'n voortdurende proses wat nie eindig wanneer die raamwerk en leer- en onderrigmateriale voltooi en in die opvoedkundige sisteem ingevoer is nie. 'n Besluit oor die eenhede van klaskameraktiwiteite en die ordening waarin hulle uitgevoer moet word, vorm die basis van syllabusontwerp. Hierdie eenhede kan volgens Robinson (1998:2) gebaseer word op 'n analise van taal wat geleer moet word in terme van die grammatiese strukture of die leksikale items en die rangskikking daarvan. Die eenhede kan ook gebaseer word op 'n ontleding van die komponente van vaardighedsgebruik in die tweede taal, soos die leer van mikrovaardighede of kommunikatiewe vaardighede. Eenhede kan ook holistiese performatiewe of uitvoerende, of gedragsaksies wees, soos die bedien van maaltye op vliegtuie of die vind van 'n tydskrifartikel in die biblioteek deur gebruik te maak van tegnologie.

Saam met die keuses oor die eenhede wat in die syllabus gebruik moet word, is daar volgens Robinson (1998:1) die keuses oor die volgorde waarin hulle aangebied moet word. 'n Syllabus kan eerstens bestaan uit voornemende en vaste besluite oor wat geleer moet word en in watter volgorde. In hierdie geval sal die syllabus aldus Robinson (1998:2) 'n definisie van die inhoude van klaskameraktiwiteite wees. 'n Ordeningsbesluit oor take kan tweedens gedurende klaskameraktiwiteite plaasvind, met die syllabus wat slegs as gids dien. 'n Syllabus kan laastens retrospektief wees, in watter geval die syllabus aan die einde van die kursus na vore sal kom as 'n rekord/verslag van wat gedoen is met geen beperking op die klas se onderhandeling van inhoude nie (Robinson 1998:2).

Volgens Ellis (2003:229) sluit die beplanning van 'n taakgebaseerde syllabus vier prosedures in. Die beginpunt is om die doelwit(te) vir die kursus te bepaal in terme van die pedagogiese fokus (algemeen en spesifiek), die vaardighedsfokus (luister, praat, lees, skryf en leerderopleiding) en die taalfokus (ongefokus en gefokus). Tweedens moet die ontwerper 'n breë keuse van taaktipes beplan en hulle tematies spesifiseer. Derdens moet die aard van die take gespesifiseer word deur opsies te kies oor inset, voorwaardes, prosesse en uitkomst. Laastens moet take georden word.

Willis en Willis (2007:197) verskaf 'n opsomming van die prosedures wat betrokke is by syllabusontwerp binne die taakgebaseerde benadering (my vertaling en aanpassing):



Figuur 1. Syllabusontwerpsedures

Die oorhoofse ontwerpsekwens vir 'n taakgebaseerde syllabus is soos volg:

- a. 'n uitgebreide behoefte-analise
- b. 'n diagnose van die taalaanleerders se behoeftes
- c. die identifisering van die teikentake sodat die taalaanleerders voorbereid kan wees om dit uit te voer
- d. die klassifisering van die teikentake³ in taaksoorte
- e. die ontwikkeling of seleksie van pedagogiese take⁴ vir klaskamergebruik
- f. die ordening van pedagogiese take om sodoende 'n taakgebaseerde syllabus te vorm
- g. die implementering van die syllabus via gepaste pedagogiese prosedures
- h. die assessering deur die uitvoering van die take of deur taakgebaseerde kriteriumverwysende toetse.

Vervolgens word die verskillende teoretiese benaderings bespreek ten einde die multiperspektiefbenadering te illustreer.

3. Verskillende teoretiese benaderings tot taakkompleksiteit

3.1 Behoeftes-analise

Die behoefte-analise as eerste stap in die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus word kortliks bespreek.⁵ Behoefte-analise is volgens García Mayo (2000:39) 'n komplekse proses wat beide die behoeftes van die teikensituasie en die leerbehoefte in ag neem.

'n Behoefte-analise is volgens Brown (2009:269) en Robinson (2009a:302) die eerste stap in sillabusontwikkeling. Adendorff (2012:60) definieer behoefte-analise as die sistematiese bymekaarmaak en analisering van al die subjektiewe behoeftes, soos geformuleer deur die taalaanleerders self, én die objektiewe behoeftes, soos bepaal word deur ander mense as die leerder, asook enige ander inligting wat nodig is om 'n verdedigbare sillabus te beskryf. Long en Crookes (1993; 2009) omskryf die proses by die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus, wat 'n reeks stappe behels waarvan die eerste stap 'n ontleding van die taalaanleerders se behoeftes deur die sogenaamde triangulasie van bronne is. Volgens Long (2005:28) is triangulasie 'n proses waarbinne die navorser verskillende bronne, metodes, ondersoeke of teorieë en kombinasies daarvan met mekaar vergelyk.

In die eerste plek moet die breë domeine waarbinne taalaanleerders kan funksioneer, bepaal word. Die Europese Referensiekader⁶ (2001) gee vier breë domeine waarbinne gefunksioneer moet word, naamlik die persoonlike, die openbare, die werks- en laastens die opvoedkundige domeine. Binne hierdie breë domeine moet taalaanleerders se subjektiewe en objektiewe behoeftes gebalanseer word.

Volgens Duran en Ramaut (2006:49) is een van die doelwitte van die behoefte-analise om lyste taalleerdoelwitte te formuleer, wat aan die opvoeders 'n beskrywing gee van take wat die taalaanleerder aan die einde van die taalkursus moet kan uitvoer. Take word dus in die taalgebruiksituasies gebruik as beskrywingseenhede, aangesien daar gespesifiseer word wat die taalgebruiker met die taal moet doen ten einde in die domein te kan funksioneer. Die breë behoefte-domeine word verder verfyn in tipiese taalgebruiksituasies deur met sleutelspelers en rolspelers binne elke domein te gesels. Taalgebruiksituasies word deur Van Avermaet en Gysen (2006:25) gedefinieer as “situations that typically require the smooth and comfortable use of language for all parties involved”, soos byvoorbeeld die taalgebruiksituasie “Maak telefoniese hotelbespreking” binne die toerismedomein. Taalgebruiksituasies sluit gewoonlik ook meer as een taaltaak in, soos onder meer “Begryp en stel vrae oor akkommodasie” en “Druk persoonlike voorkeure en wense uit” binne die taalgebruiksituasie “Maak telefoniese hotelbespreking”.

Om take as eenhede van beskrywing in 'n sillabus te gebruik moet parameters gekies word wat die sillabusontwerper sal help om die teikentake akkuraat te beskryf. Binne 'n teikendomein en teikentaalgebruiksituasies moet tipe-take bepaal word, wat die resultaat is van die saamklustering van verskeie taaltake in dieselfde domein, wat 'n aantal linguïstiese en nielinguïstiese eienskappe deel en wat binne bepaalde parameters geplaas word. Van Avermaet en Gysen (2006:32) gee die onderstaande parameters vir die beskrywings van tipe-take:

- a. Vaardighede betrokke: Moet die taalleerder praat, luister, lees of skryf in die taalgebruiksituasie?

- b. Teksgenre: Watter tipe boodskap moet oorgedra en verstaan word?
- c. Inligtingsprosesseringsvlak: Op watter vlak moet die linguistiese inligting kognitief geprosesseer word?
- d. Gespreksgenoot: Wie is die taalleerder se gespreksgenoot?
- e. Onderwerp: Wat is die onderwerp van die gesprek?
- f. Kontekstuele ondersteuning: In watter mate is die boodskap ingebed in 'n ondersteunende konteks?

Die volgende fase is om take wat as soortgelyk/eenders gesien word, saam te groepeer in tipe-take. Om by dié tipe-take uit te kom, stel Duran en Ramaut (2006:51) voor dat daar spesifiek op die inligtingsprosesseringsvlakke gefokus word. Hierdie parameter van Van Avermaet en Gysen (2006:32) verwys na die kognitiewe vlak waarop die inligting in 'n teks geprosesseer moet word. Hulle (2006:37) formuleer die tipe-take soos volg (my vertaling):

Op 'n beskrywende vlak behoort die taalgebruiker die hoofgedagtes in tekste soos berigte, dokumente, sportverslae en tekste oor vermaak te kan verstaan. Hy behoort die gedagtegang van inligting, vrae, beskrywings van ervarings en gevoelens wat in bogenoemde tekste voorkom, asook in tekste soos persoonlike briewe of e-posse en weerberigte, te kan verwoord.

Op 'n herstruktureringvlak behoort die taalgebruiker relevante inligting en instruksies in tekste soos formules, openbare kennisgewings, veiligheidsvoorskrifte, advertensies en reklamemateriaal in besonderhede te kan verstaan en te kan selekteer.

Op 'n evaluerende vlak behoort die taalgebruiker die inligting, argumente en gevolgtrekkings in verskillende tekste soos advertensies en reklamemateriaal te kan vergelyk.

Figuur 2. Tipe-take vir die sosiale taalvaardigheidsdomein

Duran en Ramaut (2006:49–50) omskryf hul behoefte-analise in terme van drie relevante taalleerdoelwitte, naamlik die domein waarbinne die leerders moet funksioneer, die taalgebruikssituasies wat tipies van die domein is en die take wat die leerders binne elke situasie moet kan verrig. Die vraagstuk waarmee Duran en Ramaut (2006:51) te doen gekry het, was om die take só te orden en te balanseer dat die nuweling-taalaanleerders op die mees bekwame wyse kan vorder in die aanleer van die vreemde taal. Daarvoor kies hulle 'n stel belangrike parameters om taakkompleksiteit te beskryf, naamlik:

- a. parameters wat te doen het met die wêreld (die onderwerp) wat in die taak verteenwoordig word
- b. parameters wat aansluit by die prosesseringseise wat benodig word om die taak uit te voer, met ander woorde wat die leerders met die inligting in die taak moet doen
- c. parameters wat te doen het met die kenmerke van die linguistiese insette, dus met die manier waarop die inligting aan die leerders voorgestel word.

Elkeen van dié kategorieë word op 'n driepunt skaal vanaf “eenvoudig” (1) na “kompleks” (3) gestel, waar die terme relatief gesien word, met “kompleks” as die uiteindelijke vaardigheidsvlak wat die gebruiker aan die einde van die kursus moet kan bereik. Die kompleksiteitskaal van Duran en Ramaut (2006:52–3) vir die ordening van take kan soos volg voorgestel word (my vertaling):

Tabel 1. Kompleksiteitskaal

Parameters Eenvoudig (1)

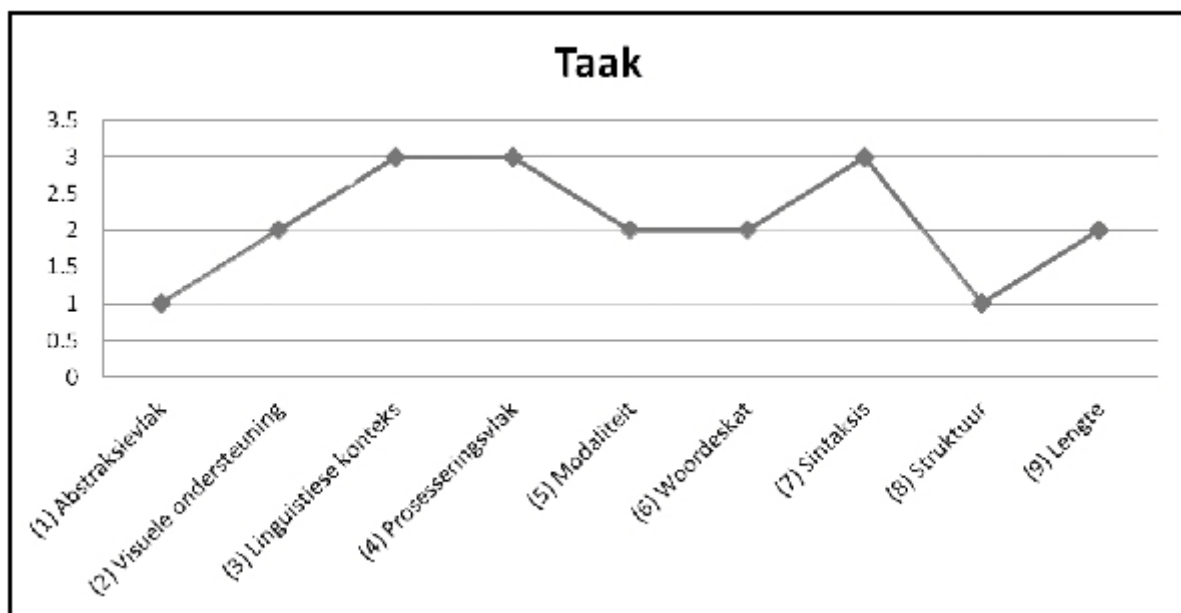
Kompleks (3)

→ → → →

(a) Wêreld			
1. Abstraksievlak: Is daar 'n konkrete of abstrakte benadering tot die onderwerp?	konkrete beskrywing (hier en nou)	ander tyd/plek (daar en dan)	abstrakte perspektief
2. Graad van visuele ondersteuning: In watter mate word visuele ondersteuning verskaf? Hoe dra dit by tot taakuitvoering?	baie visuele ondersteuning	beperkte visuele ondersteuning	geen visuele ondersteuning
3. Linguistiese konteks: In watter mate is linguistiese konteks beskikbaar? Hoe dra dit by tot taakuitvoering?	hoë oorbodigheidsvlak, lae inligtingsdigtheidsvlak	beperkte oorbodigheidsvlak	lae oorbodigheidsvlak, hoë inligtingsdigtheidsvlak
(b) Taak			
4. Prosesseringsvlak: Wat moet studente met die inligting doen? Op watter vlak moet die inligting geprosesseer word?	beskrywend (verstaan van inligting soos aangebied)	herstrukturerend (herorganiseer inligting)	evaluerend (vergeelyk verskillende inligtingsbronne)
5. Modaliteit:	nieverbaal (reseptief)	beperk verbaal	verbaal (praat/skryf)

Hoe behoort studente antwoorde te gee of uitkomste te produseer?		(reproduksievlak)	
(c)Teks			
6. Woordeskat: Is die woorde bekend of nie?	bekend	minder bekend	selde
7. Sintaksis: Is sinne eenvoudig of nie?	kort, eenvoudig	redelik lank met jukstaposisie	lank, kompleks
8. Struktuur: Is die teks duidelik, eksplisiet gestruktureer?	eksplisiet, duidelik	deels eksplisiet	implisiet
9. Lengte: Is die teks lank of kort?	kort	redelik lank	Lank

Na aanleiding van hierdie kompleksiteitskaal het ek 'n kompleksiteitsgrafiek opgestel waar die verskillende parameters van Duran en Ramaut (2006:51) op die X-as geplaas is en die driepuntwaardes⁷ op die Y-as. Die doel is om die kompleksiteit van die taak sigbaar voor te stel deur al die parameters se waarde met mekaar te verbind. Die grafiek is gebruik om 'n bydrae te lewer tot die gradering en ordening van take.



Figuur 3. Voorbeeld van kompleksiteitsgrafiek

Nadat 'n behoefte-analise onderneem is aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006) en Duran en Ramaut (2006), word oorweging geskenk aan die klassifikasie van take. Daarvoor word gefokus op die werk van Pica e.a. (1993), omdat dit een van die eerste uitgebreide studies is wat oor taakklassifikasie onderneem is. Pica e.a. (1993) klassifiseer take in terme van die moontlikhede wat dit vir taalleer skep.

3.2. Taaktipologie

'n Psigolinguistiese klassifikasie van take beoog volgens Ellis (2003:214) om take in terme van hulle moontlikhede vir taalleer te klassifiseer. Pica e.a. (1993) het 'n psigolinguistiese tipologie van take voorgestel wat gebaseer is op die vier kategorieë deelnemersverhouding, interaksiebenodighede, doel-oriëntasie en uitkoms-opsie:

- a. Deelnemersverhouding (interaktante verhouding): Dit hang af van wie die inligting uitruil, wie dit aanvra en wie dit verskaf om die taakdoelwitte te bereik. Die deelnemers is gesamentlike inligtingsverskaffers en -aanvraers, óf hulle is onafhanklike vraers aan die verskaffers óf verskaffers aan die vraers. Hierdie onderskeid hou dus eintlik verband met die verskil tussen eenrigting- en tweerigtingtake. Die kategorie dui aan dat wanneer daar 'n wedersydse verhouding van vraagstelling en inligtingsverskaffing is, betekenisonderhandeling⁸ behoort plaas te vind.
- b. Interaksiebenodighede: Hierdie kategorie verwys na wat benodig word vir suksesvolle taakvoltooiing. Dit hou daarmee verband of die taak van deelnemers vereis om inligting te vra en te verskaf en of dit opsioneel is. Indien interaksie van al die deelnemers vereis word, dan behoort betekenisonderhandeling plaas te vind; indien deelname nie nodig is nie, dan kan dit lei tot min interaksie.
- c. Doel-oriëntasie: Dié kategorie hou daarmee verband of die taakdeelnemers moet saamstem of verskil oor 'n uitkoms, met ander woorde, of die take divergent of konvergent is. Konvergente take lei tot meer betekenisonderhandeling.
- d. Uitkoms-opsies: Dit gaan hier om die omvang van die taakuitkomst wat beskikbaar is aan die deelnemers om die taakdoelwit te bereik. Geslote take het een uitkoms, terwyl oop take verskeie uitkomst kan hê. Geslote take lei tot meer betekenisonderhandeling.

Onderstaande raamwerk van Pica e.a. (1993:14–5), wat deur my vertaal is, toon die taakverhoudinge, -vereistes, -doelwitte en -uitkomst, asook hulle impak op die tweedetaalstudente se geleenthede om die inset te verstaan, terugvoering op taalproduksie te ontvang en die modifikasies aan hulle intertaal⁹ te maak.

Tabel 2. Raamwerk om interaksionele aktiwiteite en kommunikatiewe doelwitte te toon

Taakaktiwiteite en doelwitte	Impak op leerdergeleenthede		
	Verstaan van inset	Terugvoer op taalproduksie	Intertaal-modifikasies

A Interaksionele aktiwiteite			
1. Interaktante verhouding tussen vraer en verskaffer, gebaseer op wie beskik oor, wie vra of wie verskaf die inligting vir taak-interaksie en -uitkomst:			
(a) Elke deelnemer beskik oor verskillende dele van die inligting en verskaf en vra die inligting ann soos benodig vir taakvoltooiing.	verwag	verwag	verwag
(b) Een deelnemer beskik oor al die inligting en verskaf dit soos die ander een dit aanvra.	verwag	indien herhaal	met rolle omgeruil
(c) Elke deelnemer het toegang tot die inligting en verskaf dit indien die ander dit aanvra.	moontlik	moontlik	moontlik
2. Interaksiebenodigdhede vir aktiwiteit van vraer-verskaffer gerig op taakuitkomst:			
(a) Elke deelnemer moet vra en inligting verskaf.	verwag	verwag	verwag
(b) Een deelnemer vra terwyl die ander die inligting moet verskaf.	verwag	indien herhaal	met rolle omgeruil
(c) Elke deelnemer behoort inligting te vra en te verskaf, maar dit word nie vereis nie.	moontlik	moontlik	moontlik
Kommunikatiewe doelwitte			
3. Doel-oriëntasie in die gebruik van die inligting soos verskaf en gevra:			
(a) Deelnemers het dieselfde of konvergente doelwitte.	verwag	verwag	verwag
(b) Deelnemers het soortgelyke, maar divergente, doelwitte.	moontlik	moontlik	moontlik
4. Uitkoms-opsies in die bereiking van die doelwitte:			

(a) Slegs een uitkoms is moontlik.	verwag	verwag	verwag
(b) Meer as een uitkoms kan bereik word.	moontlik	moontlik	moontlik

Uit die tabel kan afgelei word dat al die (a)-kategorieë met mekaar verband hou. Wanneer die taakdeelnemers elkeen oor verskillende dele van die inligting beskik, soos in 1(a), dan voldoen hulle aan die vereiste wat vir die interaksiebenodigdhede gestel word, dus 2(a), wat beteken dat interaksie nodig is om by die taakdoelwit uit te kom. Al die inligting is belangrik vir die taakdoelwit en daarom sal die deelnemers hulle onderskeie stukkies belangrike inligting bymekaar moet sit. Hulle sal dus moet saamwerk na 'n konvergente doel-oriëntasie, naamlik 3(a), en slegs een uitkoms-opsie, 4(a), is moontlik. Dit blyk uit die tabel dat 'n taak wat die meeste geleenthede aan studente bied om die inset te verstaan, terugvoering op taalproduksie te ontvang en hulle intertaal te kan aanpas, die een is wat aan die (a)-kriteria voldoen. Dit beteken volgens Pica e.a. (1993:17) dat die volgende vier omstandighede teenwoordig is:

- Elke deelnemer beskik oor verskillende dele van die inligting wat uitgeruil en gemanipuleer moet word om by die taakdoelwit uit te kom.
- Beide of al die deelnemers moet die inligting van mekaar aanvra en aan mekaar verskaf.
- Die deelnemers het dieselfde, of konvergente, doel.
- Slegs een aanvaarbare uitkoms van hul pogings om by die doel uit te kom is moontlik.

Pica e.a. (1993) pas hulle klassifikasiesistiem op vyf taaktipes toe, naamlik kettingtake, inligtingsgapingstake, probleemoplossingstake, besluitnemingstake en meningsuitruilingstake. Die volgende tabel uit Pica e.a. (1993:19), wat deur my vertaal is, verteenwoordig 'n kommunikasietaaktipologie wat 'n aanduiding gee van hoe take onderskei kan word op grond van die mate waarin die kategorieë van deelnemersverhouding (X/Y), interaksiebenodigdhede, doel-oriëntasie en uitkoms-opsie verwerklik word.

Tabel 3. Pica e.a. (1993) se kommunikasietipologie

Taak-tipes	Deelnemersverhouding				Interaksiebenodigdhede	Doel-oriëntasie	Uitkoms-opsie
	Inligtingshouer (IH)	Inligtingsaanvraer (IA)	Inligtingsverskaffer (IV)	Inligtingsaanvraer-verskaffer-verhouding (IAV)			
Kettingtaak	X & Y	X & Y	X & Y	2-rigting(X tot Y & Y tot X)	+ benodig	+ konvergent	1

Inligtingsgaping	X of Y	Y of X	X of Y	1-riktig > 2-riktig (X tot Y/Y tot X)	+ benodig	+ konvergent	1
Probleemoplossing	X = Y	X = Y	X = Y	2-riktig > 1-riktig (X tot Y & Y tot X)	- benodig	+ konvergent	1
Besluitneming	X = Y	X = Y	X = Y	2-riktig > 1-riktig (X tot Y & Y tot X)	- benodig	+ konvergent	1+
Meningsuitruiling	X = Y	X = Y	X = Y	2-riktig > 1-riktig (X tot Y & Y tot x)	- benodig	- konvergent	1+/-

Die eerste kategorie van deelnemersverhouding hou verband met watter deelnemer die inligting wat nodig is om die taak te kan uitvoer, besit, en wie die inligting aanvra of verskaf. Die deelnemers word X en Y genoem, maar daar mag meer deelnemers wees. Hulle word onder die hofies geposisioneer om hulle onderskeie rolle aan te dui in die uitruiling van inligting wat nodig is om die taak te voltooi. Daar is dus 'n inligtingshouer (IH), 'n inligtingsaanvraer (IA), 'n inligtingsverskaffer (IV) en die inligtingsaanvraer-verskaffer-verhouding (IAV). Pica e.a. (1993:13) is van mening dat indien albei deelnemers die nodige inligting het, die gevolg tweerigtingkommunikasie behoort te wees, met albei partye wat vra en verskaf, en dit lei tot meer betekenisonderhandeling. Indien een deelnemer al die inligting het, is die vloeï van inligting waarskynlik net in een rigting.

Die tweede kategorie is dié van interaksiebenodigdhede. Daar word aanvaar dat 'n taak op so 'n wyse ontwerp moet word dat albei (of al die) deelnemers inligting moet aanvra en verskaf sodat meer interaksie kan plaasvind. Daarom word dit in die tabel aangedui as [+ benodig] of [- benodig]. Die doel-oriëntasie van 'n taak verwys daarna of 'n taak só ontwerp is om deelnemers te dwing om te werk na 'n enkeluitkoms (konvergente doel-oriëntasie), of daar kan meer as een uitkoms in die taak wees (divergente doel-oriëntasie). Dit word in die tabel aangedui as [+ konvergent] of [-konvergent]. Pica e.a. (1993:13) argumenteer dat take wat 'n konvergente doel-oriëntasie het, meer interaksie en samewerking van deelnemers vra, wat weer moet lei na meer betekenisonderhandeling as take met divergente doelorientasie.

Die finale kategorie hanteer die uitkoms-opsies van take wat deelnemers moontlik kan bereik. Hierdie kategorie word verdeel tussen oop take, wat meer as een uitkoms kan hê (in die tabel aangedui as 1+ of 1+/-), en geslote take, wat slegs een aanvaarbare uitkoms (in die tabel aangedui as 1) kan hê.

In hul bespreking van die vyf taaktipes is Pica e.a. (1993:20) van mening dat die mees effektiewe taaktipe die kettingtaak (gevolg deur die inligtingsgapingstaak) is, as gevolg van die geleentheid wat kettingtake aan taalaanleerders bied om na begrip, terugvoering en intertalige modifikasie te werk. Die kettingtaak is 'n samewerkende luistertaak waar beide die deelnemers (X en Y) oor gedeeltes van die totale inligting beskik wat benodig word om die taak te voltooi. Die deelnemers moet beide vra en verskaf om sodoende by 'n enkele, konvergente doel uit te kom. Die inligtingsvloei is dus tweerigting: van X na Y en van Y na X. Voorbeelde van kettingtake is “Los die geheim op” en “Rangskik die meubels in die huis”.

Pica e.a. (1993: 21) noem dat by inligtingsgapingstake een deelnemer inligting het waarvoor die ander een nie beskik nie, maar wat nodig is om die taak te voltooi. Die gaping lei dan tot eenrigtingkommunikasie van die sender (X) na die ontvanger (Y). Deelnemers werk na 'n konvergente doel om 'n enkeluitkoms te bereik, maar samewerkende geleentheid tot begrip, terugvoering en intertalige veranderinge is beperk, aangesien elke deelnemer 'n vasgestelde rol het. Voorbeelde hiervan is om 'n onderhoud met die groepmaat te voer om meer oor hom uit te vind.

Probleemoplossingstake is gerig op 'n enkele oplossing of uitkoms, soos “Wie is die hoteldief?” of “Soek die verskille”. Die deelnemers het toegang tot dieselfde inligting wat nodig is vir die taak, wat beteken dat interaksie nie nodig is nie. Voorbeelde van besluitnemingstake is om oor menslike dilemmas te reflekteer en 'n oordeel te gee, soos “Watter een van verskeie hospitaal pasiënte is meer gepas om die enigste beskikbare hart te ontvang?” of “Pas iemand se CV by 'n geskikte advertensie?” Daar is 'n enkelbesluit as doel, maar nie een besluit is spesifiek nodig vir taakvoltooiing nie. Daar is dus meer as een uitkoms, maar die deelnemers moet wel saamwerk om op die uitkoms te besluit, maar die deelnemers hoef nie in gelyke mate deel te neem nie.

Pica e.a. (1993:23) beskou meningsuitruilingstake as die mins effektiewe taaktipe, omdat die geleentheid vir begrip, terugvoering en modifikasie van insette die minste in hierdie taaktipe plaasvind. In meningsuitruilingstake word interaksie nie benodig nie, deelnemers werk nie na 'n enkeldoel nie en meer as een uitkoms (of selfs glad geen uitkoms nie) is moontlik. Daar is geen noodsaaklikheid vir interaksie nie en een van die deelnemers kan domineer. Die taakbeskrywing is gewoonlik implisiet in die verskeidenheid klaskameraktiwiteite waar deelnemers deelneem aan diskussies en gesprekke oor feitlik enige aspek, soos “Die wettiging van dagga”.

Hierdie taaktipologie van Pica e.a. (1993) is bruikbaar saam met die ander teoretiese perspektiewe om take te orden en te gradeer.

Een van die nadele van die taakgebaseerde benadering is dat dit lyk soos die toevallige kies van take. Daarom moet take op grond van sekere kriteria georden word. Met die oog op die navorsing wat onderneem is, is gekyk na Robinson (2001a; 2001b; 2001c; 2001d; 2003; 2005; 2007a; 2007b; 2010) se kategorisering van taakeienskappe, aangesien hy leiding verskaf hoe om take in 'n taakgebaseerde taakontwerp te klassifiseer en te orden. Taakklassifikasie behoort volgens Robinson logies vóór taakordening plaas te vind. Hy het 'n

uitgebreide raamwerk ontwikkel om taakkompleksiteit, wat te doen het met die kognitiewe faktore wat kognitiewe uitdagings stel, te verduidelik.

3.3 Kognitiewe kompleksiteitskriteria vir die ordening van take

In Robinson (2001d:28) se kognisiehipotese betoog hy dat take georden moet word op grond van hulle kognitiewe kompleksiteit om tweedetaalverwerwing oor 'n langer tydperk te bevorder en te verbeter. Volgens hierdie kognisiehipotese moet pedagogiese take vir taalaanleerders in 'n toenemende kompleksiteitsrangorde geplaas word. Robinson en Gilabert (2007:162) betoog dat die taakgebaseerde benadering hierdie verhoogde komplekse ordening van pedagogiese take konstitueer en die basis vorm vir taakgebaseerde assessering van die programuitgangsvlakke. So 'n taakordening behoort volgens Robinson die taaksyllabus te vorm.

Die Driedelige Komponensiële Raamwerk van Robinson vir taakklassifikasie en taakontwerp vorm die basis vir besluitnemings oor taakgradering en -ordening. Dit onderskei die kognitiewe eise van pedagogiese take, wat bydra tot verskille in hul intrinsieke kognitieweiteit van die leerders se persepsies van taakmoeilikheid, wat die resultaat is van die vaardighede wat die leerders na die taak bring. Bogenoemde word verder onderskei van die omstandighede wat gespesifiseer word in terme van inligtingsvloei in klaskamerdeelname en die groepering van die deelnemers. Dié raamwerk laat interaksie tussen die drie breë kategorieë van kompleksiteit-, moeilikheid- en omstandighedsfaktore toe.

Hierdie raamwerk van Robinson beskryf die taksonomiese lys van pedagogiese taakkenmerke. Dit onderskei drie breë kategorieë en subkategorieë taakeienskappe, naamlik kenmerke wat bydra tot take se intrinsieke kognitiewe kompleksiteit, taakkenmerke wat die situasie en toestande of omstandighede waarin take plaasvind bepaal, en derdens leerderfaktore wat bydra tot die omvang van die moeilikheid of ingewikkeldheid wat wag om die taak suksesvol te kan voltooi. Robinson (2001a:287) tref gevolglik 'n onderskeid in die raamwerk tussen die kognitief-gedefinieerde taakkompleksiteit, die leerders se persepsies van taakmoeilikheid en die interaktiewe omstandighede waaronder take uitgevoer moet word – met ander woorde taakkompleksiteit, taakmoeilikheid en taakomstandighede.

Volgens Robinson (2007a:15–6) en Robinson en Gilabert (2007:164) lyk die Driedelige Komponensiële Raamwerk vir taakklassifikasie in terme van kategorieë, kriteria, analiseprosedures en ontwerpeienskappe skematies so (my vertaling):

Tabel 4. Driedelige Komponensiële Raamwerk

Taakkompleksiteit (kognitiewe faktore)	Taakomstandighede (interaktiewe faktore)	Taakmoeilikheid (studentfaktor)
Klassifikasiekriteria: kognitiewe eise	Klassifikasiekriteria: interaksionele eise	Klassifikasiekriteria: potensiaalvereistes

Klassifikasieprosedure: inligtingsteoretiese analise	Klassifikasieprosedure: gedragsbeskrywende analise	Klassifikasieprosedure: potensiaalassesseringsanalise
Subkategorieë: (a) hulpbrongerigte kenmerke (stel kognitiewe/konseptuele eise): +/- hier en nou +/- min elemente +/- ruimtelike redenering +/- kousale redenering +/- intensionele redenering +/- perspektiefneming (b) hulpbronverspreidende kenmerke: (stel prosedure-/uitvoeringseise) +/- beplanningstyd +/- parate kennis +/- enkeltaak +/- taakstruktuur +/- min stappe +/- onafhanklikheid van stappe	Subkategorieë: (a) deelnemingskenmerke (stel interaksionele eise): +/- oop antwoord +/- eenrigtingvloei +/- konvergente oplossing +/- min deelnemers +/- min deelname nodig +/- onderhandeling nie nodig (b) deelnemerskenmerke (stel interaktante eise): +/- dieselfde vaardighede +/- dieselfde geslag +/- bekendheid +/- gedeelde inhoudskennis +/- gelyke rolle en status +/- gedeelde kulturele kennis	Subkategorieë: (a) bevoegdheidskenmerke en taakrelevante hulpbronkenmerke: werkende geheue redenering taakomruiling aanleg veldonafhanklikheid gedagtelesery (b) affektiewe kenmerke en taakrelevante gesteldheidskenmerke: oopheid beheer van emosies taakmotivering verwerking van angstigheid bereidwilligheid tot kommunikasie selfwerkzaamheid

Taakkompleksiteit bestaan uit 'n aantal kenmerke wat gedurende taakontwerp gemanipuleer kan word, aldus Robinson (2001d:30). Dié kenmerke word verteenwoordig deur +/-, wat aandui of die eienskap teenwoordig (+) of afwesig (-) is. Volgens Robinson (2007a) moet hierdie +/- onderskeid op 'n kontinuum van minder kompleks na meer kompleks gesien word.

Robinson (2005:4–7) verduidelik twee subkategorieë onder taakkompleksiteit. In die eerste plek is dit faktore wat die aandag op taal rig en volgens Kuiken en Vedder (2004:25) 'n direkte invloed op taalgebruik het, dus hulpbrongerigte (“resource-directing”) kenmerke. Kuiken en Vedder (2004:25) gebruik die term “dirigerende faktore”. In die tweede plek is daar faktore wat die aandag van taal aflei en volgens Kuiken en Vedder (2004:25) geen direkte verhouding met enige van die spesifieke kenmerke van taalgebruik het nie, dus hulpbronverspreidende (“resource-dispersing”) kenmerke. Kuiken en Vedder (2004:25) gebruik die term “dispergerend (uiteenwaaierend)”. Hierdie twee kenmerke van hulpbrongerig en hulpbronverspreidend tree in interaksie met mekaar op en affekteer taakproduksie op meetbare wyses in terme van kompleksiteit, akkuraatheid en vlotheid (KAV).

Hulpbrongerigte kenmerke is volgens Robinson en Gilabert (2007:163) die kenmerke waarin eise aan die gebruik van die taal gestel word. Dit is die veranderlikes wat

kognitiewe/konseptuele eise beskryf en leerders se aandags- en geheuebronne rig, wat weer tot intertaalontwikkeling sal lei. Robinson en Gilabert (2007:165) verwys na die volgende hulpbrongerigte veranderlikes of kenmerke:

- a. [+/- min elemente]: die aantal en die aard van entiteite wat onderskei moet word
- b. [+/- hier en nou]: teenwoordige tyd teenoor nieteenwoordige tyd
- c. [+/- ruimtelike redenering]: die aard en omvang van inhoude van bekende en maklik identifiseerbare ruimtelike plasings teenoor ruimtelike plasings wat onbekend is
- d. [+/- kousale redenering]: eenvoudige inligtingsoordrag teenoor redenering oor kousale verbande en die verhoudings tussen hulle
- e. [+/- intensionele redenering]: eenvoudige inligtingsoordrag teenoor redenering oor ander mense se intensies, oortuigings, begeertes en vooroordele
- f. [+/- perspektiefneming]: die taak vereis van die spreker of luisteraar om slegs een persoon se perspektief in ag te neem teenoor meervoudige persoonsperspektiewe wat in ag geneem moet word.

Hulpbronverspreidende kenmerke is volgens Robinson en Gilabert (2007:165) die veranderlikes wat performatiewe/prosesserings- (gebruikse) omskryf. Dié eise verhoog ook taakkompleksiteit, maar sonder om die studente se aandag en poging tot konseptualisering tot enige spesifieke aspek van die taalkode te lei (Robinson 2005:7). Dit stimuleer die toegang tot bestaande tweedetaalkennis deur byvoorbeeld beplanningstyd toe te laat. Robinson en Gilabert (2007:166) onderskei die volgende kenmerke:

- a. [+/- beplanning]: die mate waarin die inhoude voorafbeplanning van die deelnemers vereis of nie
- b. [+/- enkeltaak]: die mate waarin deelnemers slegs 'n enkeltaak (praat of luister) uitvoer, of 'n dubbel- of veelvuldige taak (byvoorbeeld praat en luister plus beplanning of ontleding)
- c. [+/- parate kennis]: die mate waarin die inhoude parate voorafkennis van die deelnemers manifesteer of nie
- d. [+/- taakstruktuur]: die mate waarin die taakstruktuur duidelik manifesteer om te help met die suksesvolle voltooiing van die taak
- e. [+/- stappe]: take wat slegs een of 'n paar stappe benodig vir die voltooiing daarvan teenoor dié wat baie stappe vereis
- f. [+/- onafhanklikheid van stappe]: die mate waarin daar geen onafhanklikheid van of steiering tussen die stappe is nie teenoor dié wat 'n vasgestelde, streng ordening moet volg.

Robinson (2005:4) beskou taakomstandighede as die interaktiewe faktore, soos gespesifiseer in terme van die inligtingsvloei in klaskamerdeelname, soos eenrigting- of tweerigtingtake. Dit verwys verder na die groepering van die deelnemers, soos dieselfde geslag teenoor verskillende geslagte in dieselfde klaskamer. Taakomstandighede word volgens Robinson (2001d:32) verdeel in deelnemingskenmerke wat interaksionele/wisselwerkende eise stel ten opsigte van inligtingsvloei (byvoorbeeld eenrigting- of tweerigtingkommunikasie) en die kommunikatiewe doelwitte van taakuitvoering (soos een oplossing teenoor baie moontlikhede) én deelnemerskenmerke wat interaktante eise stel (byvoorbeeld bekendheid of

onbekendheid met mekaar, die geslag van die deelnemers en die relatiewe status van deelnemers).

Robinson (2001d:29) onderskei tussen taakmoeilikheid en taakkompleksiteit. Hy (2001c:295) is van mening dat dit die leerderfaktore is wat 'n taak meer of minder moeilik kan maak. Volgens Robinson (2001c:295) is taakmoeilikheid die leerders se persepsies van die taakeise en dit verklaar die verskil in taakuitvoering tussen twee leerders. Dit behels die faktore wat toegeskryf kan word aan die verskynsels wat bydra tot die verskillende maniere waarop studente leer en take uitvoer. Dit is met ander woorde die resultaat van die vermoëns wat hulle na die taak bring, soos byvoorbeeld intelligensie en vaardighede, maar omvat ook die affektiewe response, soos spanning, selfvertroue, motivering en angs. Dié kategorie word verdeel in bekwaamheidskenmerke en affektiewe kenmerke (Robinson 2001d:32).

3.3.1 Beginsels van taakordening

Robinson (2001c:301) betoog in die kognisiehipotese dat die ordening van take van eenvoudig na kompleks tot taalleer en -ontwikkeling mag lei. Robinson (2007a:22) beweer dat daar drie beginsels en besluitnemingspunte vir sillabusordening en -ontwerp in die taakgebaseerde benadering is:

Beginsel 1: Interaksionele eise word nie gegradeer en georden nie

Robinson (2007a:22) se siening is dat die taakomstandighede, byvoorbeeld [+/- eenrigting]/[+/- gelyke status en rol], elke keer nageboots word wanneer pedagogiese taakweergawes uitgevoer word.

Robinson (2007a:23) is van mening dat taakkompleksiteit in twee fases vermeerder word. Die twee fases is belangrike besluitnemingspunte vir taak- en sillabusontwerp:

Beginsel 2: Hulpbronverspreidende performatiewe kenmerke word eerste vermeerder in kompleksiteit

Volgens Robinson (2007a:23) word die hulpbronverspreidende kenmerke eerste vermeerder in kompleksiteit. Met ander woorde: indien die teikentaak gesamentlike taakuitvoering sonder beplanningstyd vereis, word beplanningstyd bygelas en die taak word eers individueel uitgevoer. Die rasionaal hiervoor is om eerstens toegang tot, en konsolidering van, die leerder se huidige tweedetaal-intertaalsisteem in eenvoudige pedagogiese take te verskaf.

Beginsel 3: Hulpbrongerigte ontwikkelende kenmerke word daarna vermeerder in kompleksiteit

In die tweede stadium word die kognitiewe/konseptuele eise geleidelik tot die verwagte teikenvlakke verhoog. Robinson (2007a:23) argumenteer dat die eerste fase die leerder se aandags- en geheuebronne op die aspekte van die tweedetaalsisteem wat nodig is om die toenemend komplekse konsepte te kodeer, kan rig. Daardeur word voldoen aan die toenemend komplekse funksionele eise wat nodig is om die taal te gebruik.

Verhoging van hierdie eise lei tot meer akkurate en komplekse leerderproduksie, meer aandag aan relevante taakinsette, en verhoogde geheue daarvoor. Dit lei dan weer tot 'n sterker opname van die grammatiese vorm wat opvallend gemaak is in die inset. Dit is dus basies 'n kontrole, dan 'n analise en dan intertalige herbeskrywing.

3.3.2 Taakordening

Die verskillende kenmerke van kognitiewe kompleksiteit ten opsigte van die taakeienskappe wanneer 'n sillabus ontwerp word, word hier onder geïllustreer. Daar kan afgelei word dat indien 'n taak oor min elemente beskik wat geen redenering vereis nie en dit geplaas is in die hier en nou, dan is die taak kognitief eenvoudig. 'n Eenvoudige taak vertoon dus die volgende kenmerke: [+ min elemente], [+ min redenering], [+ hier en nou], [+ beplanningstyd], [+ parate kennis] en [+ enkeltaak]. Die taak het dus net [+]-kenmerke, wat toon dat al hierdie kenmerke in die taak teenwoordig is. Deur die kenmerke een-een of meer as een op 'n keer te verander, kan die kognitiewe kompleksiteit van die taak geleidelik verhoog word. 'n Komplekse taak vertoon dus die volgende kenmerke: [- min elemente], [- min redenering], [- hier en nou], [- beplanningstyd], [- parate kennis], [- enkeltaak]. Die taak het dus net [-]-kenmerke, wat toon dat die kenmerke afwesig in die taak is. Op dié manier maak Robinson se raamwerk dit moontlik om take op grond van kognitiewe kompleksiteit te gradeer en te orden.

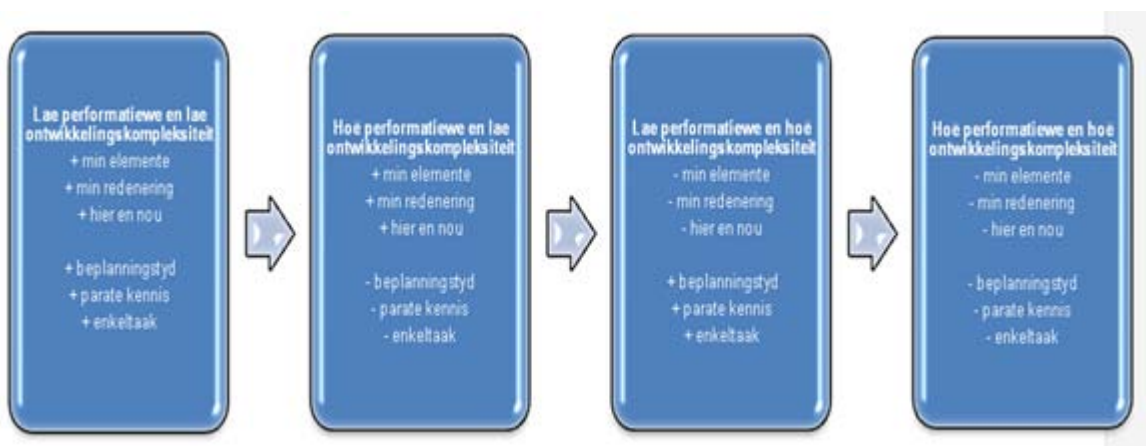
Die hulpbrongerigte en hulpbronverspreidende kenmerke van kompleksiteit en die implikasies vir taakordening lyk skematies so (Robinson 2005:8) (my vertaling):

Tabel 5. Kognitiewe kompleksiteitskenmerke

<ul style="list-style-type: none"> - min elemente - min redenering - hier en nou + beplanningstyd + parate kennis + enkeltaak <p>3 Lae performatiewe en hoë ontwikkelingskompleksiteit</p>	<ul style="list-style-type: none"> - min elemente - min redenering - hier en nou - beplanningstyd - parate kennis - enkeltaak <p>4 Hoë performatiewe en hoë ontwikkelingskompleksiteit</p>
<ul style="list-style-type: none"> + min elemente + min redenering + hier en nou + beplanningstyd + parate kennis + enkeltaak <p>1 Lae performatiewe en lae ontwikkelingskompleksiteit</p>	<ul style="list-style-type: none"> + min elemente + min redenering + hier en nou - beplanningstyd - parate kennis - enkeltaak <p>2 Hoë performatiewe en lae ontwikkelingskompleksiteit</p>

Die numerering in bostaande kwadrante kom ooreen met die volgorde waarin take uitgevoer moet word. Take wat in kwadrant 1 voorkom, sal eerste uitgevoer word – voor take wat in die ander kwadrante voorkom. Robinson (2005:26–7) stel voor dat die performatiewe /uitvoerende kenmerke (1–2) eers georden moet word om verhoogde kompleksiteit te kry. Daarna word die ontwikkelingskenmerke (3–4) georden om sodoende toegang tot die huidige intertaal te verkry, wat gefasiliteer, geoef en gekonsolideer moet word voordat nuwe konseptuele en linguistiese eise gestel word. Verhoog dus eers die hulpbronverspreidende eise (horisontale dimensies van 1 na 2) en daarna die hulpbrongerigte eise (vertikale dimensies van 3 na 4). In 'n Powerpoint-aanbieding op 8 Februarie 2009 plaas Robinson (2009b) Cummins se basiese interpersoonlike kommunikatiewe vaardighede (BIKV)¹⁰ langs kwadrant 1 en die kognitiewe akademiese taalvaardighede (KATV)¹¹ langs kwadrant 4. Daar kan dus afgelei word dat take in kwadrant 1 die BIKV is en dat daar deur taakordening gepoog moet word om by die KATV in kwadrant 4 uit te kom.

Die ordeningsvolgorde van eenvoudig na komplekse take lyk so (Gilabert 2008) (my aanpassing en vertaling):



Figuur 4. Ordeningsvolgorde vir take

Veronderstel die teikentaak is dat 'n passasier roete-aanduidings aan 'n bestuurder moet gee om 'n plek te vind deur die gebruik van 'n kaart terwyl hulle deur 'n onbekende gebied ry. Die eerste weergawe is eenvoudig ten opsigte van al die kenmerke. Die leerders word 'n kaart gegee met die roete daarop aangedui en hulle kry tyd om te beplan hoe om die roete aan hul maat te verduidelik. Dan word die hulpbronverspreidende kenmerke eers verhoog in kompleksiteit en daarna die hulpbrongerigte kenmerke. Meer progressiewe komplekse weergawes kan geoef word, byvoorbeeld deur die beplanningstyd weg te neem, daarna die roete nie te merk op die kaart nie, daarna 'n kaart van 'n onbekende gebied te gebruik, en dan laastens die kaart te vergroot. Die mees komplekse werklikewêreld-weergawe sal wees wanneer 'n passasier aan 'n motoris moet verduidelik hoe om 'n hotel te vind, wat onbekend aan hulle is, in 'n stad wat hulle nie ken nie. Op dié manier word take verhoog in kompleksiteit en outentisiteit, wat geleidelik nader kom aan die eis van werklikewêreld-teikentake.

Die toenemende kognitiewe kompleksiteitsweergawe van bogenoemde kaarttaak uit Robinson (2001d:38) lyk dus so (my vertaling):

Tabel 6. Kompleksiteitskenmerke vir kaarttaak

Kompleksiteitskenmerke	Eenvoudig				Kompleks
	1	2	3	4	
beplanningstyd (voor gesprek)	+	-	-	-	-
enkeltaak (roete gemerk)	+	+	-	-	-
parate kennis (‘n bekende gebied)	+	+	+	-	-
min elemente (‘n klein gebied)	+	+	+	+	-

(vereenvoudigde kaart)

(outentieke kaart)

Volgens Housen en Kuiken (2009:463) is *kompleksiteit* moeilik om te definieer, aangesien dit in tweedetaalnavorsing na beide die eienskappe van taaktake verwys, naamlik taakkompleksiteit, én na die eienskappe van tweedetaaluitvoering en -vaardigheid, dus tweedetaalkompleksiteit, wat linguistiese kompleksiteit insluit. Larsen-Freeman (2009:588) onderstreep dieselfde gedagte wanneer sy kompleksiteit omskryf as “the emergent property of complex systems”. Kompleksiteit verwys dus na taakkompleksiteit én linguistiese kompleksiteit, met ander woorde hoe kognitief eenvoudig of kompleks take is én hoe sintakties of leksikaal eenvoudig of kompleks die taal van die uitsette van die taak is.

Samuda en Bygate (2008:99) is van mening dat een van die belangrikste vrae binne die taakgebaseerde teorie is hoe take die leer en onderrig van spesifieke aspekte van taal help. Een van die maniere is om na die sintaktiese kompleksiteit van take te kyk.

3.4 Sintaktiese kompleksiteit

Aangesien taakkompleksiteit ’n uitwerking op taakproduksie het, word sintaktiese kompleksiteit ondersoek. Sintaktiese kompleksiteit (sintaktiese volwassenheid of linguistiese kompleksiteit) verwys, volgens Ortega (2003:492), na die reeks vorme wat in taalproduksie na vore kom en die graad van sofistikasie van sulke vorme. Vir die toets van taalproduksie kan verskillende globale metingsinstrumente, soos klousules per kommunikasie-eenheid of persentasies van foutvrye kommunikasie-eenhede, gebruik word. Globale metings van sintaktiese kompleksiteit is belangrike en bruikbare navorsingsinstrumente – nie alleen op die gebied van tweedetaalverwerwing nie, maar ook in ander taalverwante dissiplines, beweer Ortega (2003:493) en Norris en Ortega (2009:558). Ortega (2003:494) waarsku teen die wangebruik van sintaktiese kompleksiteitsmetrikasies as absolute ontwikkelingsaanduiders of

as direkte taalvaardigheidsaanduiders. Die aard van tweedetaalontwikkeling kan nie genoegsaam alleenlik deur globale metings ondersoek kan word nie. Ortega (2003) betoog dat “meer kompleks” wel moontlik in die eerste plek “meer taalgevorderd” mag beteken, of selfs “meer gevorderd” op verskillende maniere. “Meer kompleks” beteken tweedens nie noodwendig “beter” nie.

Michel (2011:96) noem die nadele daaraan verbonde om met globale metings te werk. Sy beweer dat slegs enkele studies die aannames en bewerings in die kognisiehipotese geëvalueer het deur spesifieke metings te gebruik. In haar proefskrif ondersoek Michel (2011:97) onder meer die gebruik van voegwoorde as spesifieke metingsinstrument in redeneringstake. Robinson (2005) is van mening dat take wat geen redenering vereis nie, hoofsaaklik die gebruik van voegwoorde soos *en* ontlok, terwyl take wat redenering vereis, die gebruik van voegwoorde soos *maar* en adverbiale voegwoorde soos *want*, *dus*, *as*, *of* en *asof* uitlok. Michel (2011:97) verwys na navorsing wat betoog dat voegwoorde soos *en* en *want* eerste verwerf word en eers later voegwoorde soos *maar*, *wanneer* en *as*, aangesien dit na komplekse koherente en kousale verhoudings verwys.

Foster e.a. (2000) skep hul eie, duidelik gedefinieerde, eenheid, naamlik die analise-van spraak-eenheid (AS-eenheid), ten einde bruikbaar te kan wees vir navorsing en in verskeie tekssoorte. Dit was ’n alternatief vir die Terminale (T)-eenhede, wat suksesvol in geskrewe taal gebruik is, maar nie ’n betroubare metingsinstrument vir gesproke taal is nie. Gesproke taal bevat pouserings en intonale patrone, wat aandui dat uitinge langer as enkel frases is. Volgens Michel (2011:27) is AS-eenhede sintaktiese eenhede wat intonale en pouserings-eenhede in ag neem. Die AS-eenheid is hoofsaaklik sintaktiese eenhede wat gepas is as eenhede vir analyses. Foster e.a. (2000:365) gee twee redes hiervoor. Die spreker pouseer by sintaktiese sowel as by bysinne se eenheidsgrense. Tweedens is dit groter as ’n enkele frase, wat ’n bewys is van die spreker se vaardigheids- en kompleksiteitsvlak, omdat die spreker multisinsdele as eenhede kan uiter.

Foster e.a. (2000:365) omskryf ’n AS-eenheid as ’n enkelpersoonsuiting wat bestaan uit ’n onafhanklike sin (hoofsin) of ’n subklousule-eenheid, saam met enige ander ondergeskikte sinsdeel (bysin) wat daarmee verbind kan word. ’n Verduideliking van elk van die kenmerke van die AS-eenheid word kortliks gegee. Die onafhanklike sin (hoofsin) bevat volgens Foster e.a. (2000:365) die hoofidee van die uiting en is ten minste ’n frase met ’n hoofwerkwoord. Omdat bysinne in gesproke taal as kompleksiteitsmetings gebruik word, is dit daarom belangrik om duidelikheid te verkry oor wat ’n bysin of ondergeskikte sinsdeel behels. Die onafhanklike subklousule-eenheid (bysinne) bevat een of meer frases wat uitgebrei kan word tot ’n volledige sinsdeel (Foster e.a. 2000:366). Aangesien die onafhanklike sinsdeel sintakties op sy eie kan staan, is dit logies om dit as ’n eenheid te sien.

Volgens Loschky en Bley-Vroman (1993:123) fokus taalonderrig op drie sleutelvrae: Wanneer behoort sekere aspekte van grammatika onderrig te word? Wat behoort onderrig te word? Hoe behoort grammatika onderrig te word? Hulle tref ’n onderskeid tussen taaknatuurlikheid, taaknuttigheid en taakbruikbaarheid. Hulle is van mening dat ’n taak só

ontwerp kan word dat die grammatikale struktuur natuurlik of nuttig of noodsaaklik mag voorkom (1993:140).

Taaknatuurlikheid beteken dat 'n grammatikale konstruksie natuurlik mag opkom tydens taakuitvoering, maar die taak kan daarsonder uitgevoer word (byvoorbeeld: terwyl die stappe in 'n eksperiment beskryf word, mag die verledetydsvorm natuurlik na vore kom). Die taak leen sigself natuurlik tot die herhaaldelike gebruik van die struktuur, maar die gebruik daarvan gedurende taakuitvoering is onopsigtelik.

Taaknuttigheid/taakbruikbaarheid beteken dat dit moontlik is om die taak sonder die struktuur te voltooi, maar mét die struktuur is dit makliker (byvoorbeeld: indien iets beoordeel word, sal dit makliker wees om adjektiewe te gebruik, teenoor die niegebruik daarvan). In byvoorbeeld "Soek die verskille"-take kan verskillende lokatiewe strukture of voorsetsels gebruik word, maar hulle kan ook voltooi word deur slegs "ja"/"nee"-sinstrukture te gebruik. Tog sal die gebruik van voorsetsels of lokatiewe strukture veroorsaak dat die taak makliker voltooi kan word en is hulle dus bruikbaar en nuttiger om die taak te voltooi.

Die uitdaging vir taakontwerpers is volgens Loschky en Bley-Vroman (1993:137) om take te ontwerp waarin die nuttigheid van die teikenstrukture so duidelik is dat leerders natuurlik daaraan aandag sal skenk, want die taak kan effektiewer voltooi word indien die struktuur korrek gebruik word.

Taaknoodsaaklikheid beteken dat die taak nie suksesvol uitgevoer kan word nie tensy die struktuur gebruik word. Die struktuur is noodsaaklik vir die taak, nie net vir taakvoltooiing nie, maar as 'n belangrike onderdeel van die taak. Dit beteken dat die grammatika die essensie is waarop gefokus moet word. Sulke take is volgens Loschky en Bley-Vroman (1993:138) moeilik om te ontwerp.

Sintaktiese kompleksiteit is 'n ondersoek na hoe kompleks die taal in die taak is, asook wanneer die taak gedoen word.

In hierdie afdeling is verskillende aspekte rondom 'n multiperspektiefbenadering gegee deurdat na die volgende teoretiese aspekte gekyk is: behoefte-analises, taaktipologie, taakomstandighede en taakkompleksiteit en laastens sintaktiese kompleksiteit. Vervolgens word die praktiese toepassing daarvan aan die hand van 'n illustratiewe student-dosent-teikentaak geïllustreer.

4. Praktiese toepassing van multiperspektiefbenadering

4.1 Inleiding

Die beginpunt vir die ontwerp van 'n Afrikaanse taakgebaseerde kursus met die oog op kampuskommunikasie was 'n behoefte-analise deur middel van vraelyste en onderhoude met studente in die Afrikaanse Taalverwerwingsklasse in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe aan die Universiteit Stellenbosch. Die vraelyste het op vyf hoofgebiede

gefokus, naamlik die student se agtergrond, die student se rede(s) waarom hy/sy Afrikaanse Taalverwerwing wil volg, die belangrikheid van spesifieke taalvaardighede in die persoonlike, akademiese en professionele domeine, 'n analise van die student se taalvermoëns volgens die Europese Referensiekader (ERK) (2001) se selfanalitiese tabel, en laastens 'n aanduiding van hoeveel aandag spesifieke taalvaardighede in die klas moet geniet. Die vraelyste is opgevolg deur semigestruktureerde onderhoude met studente. Domeindeskundiges se aanbevelings is ook in ag geneem, asook my eie diepte-ervaring van die uitdagings wat doeltreffende tweedetaalonderrig moet meebring om taalverwerwing en -ontwikkeling optimaal in die hand te werk. Die studente het verder twee departementele toetse, 'n lees- en 'n luistertoets, geskryf om hulle taalvaardigheidsvlak te bepaal. Die taalplasingstoetse van die universiteit is ook gebruik by die bepaling van die studente se taalvaardigheid. Met ander woorde, Long (2005) se aanbeveling van triangulasie is gevolg. Die doel hiervan was onder meer om 'n vollediger beeld van die studente se behoeftes te verkry en om hulle te klassifiseer op Beginnervlak of Hoër Beginner- / Intermediêre vlak van Afrikaans, asook om te bepaal wat hul spesifieke behoeftes is vir die aanleer van Afrikaans met die oog daarop om dit in die huidige sillabus in te werk, met as uiteindelige doelwit 'n taakgebaseerde sillabus.

Die behoefte-analises het getoon dat studente wie se eerste taal nie Afrikaans is nie, 'n behoefte het aan die aanleer van kommunikasievaardighede in Afrikaans om sodoende aan 'n universiteit (dus die opvoedkundige terrein van die ERK) waar Afrikaans as kommunikasie- en onderrigtaal gebruik word, te kan studeer.

Twee verdere terreine van taalgebruik is vir die doel van sillabusontwerp deur opvolg-analises geïdentifiseer, naamlik sosiaal en akademies. Studente wil eerstens vir sosiale doeleindes op kampus kommunikeer en tweedens transaksioneel oor generiese akademiese aspekte – met ander woorde: generiese student-student-kommunikasie (generiese sosiaalinteraktiewe taalgebruik) en generiese student-dosent-kommunikasie (generiese akademiese taalvaardighede). Die behoefte-analise het voorts die identifisering van sentrale gesprekstemas en -onderwerpe wat nievaktegnyse inhoude insluit, omvat. Dié identifisering word deur onder andere Robinson (2009a: 295) ondersteun, wat beweer dat taalonderrig so na as moontlik aan werklike taalgebruik moet wees.

Die breë omvang van generiese kommunikasie in die opvoedkundige domein van die universiteitskonteks is deur middel van behoefte-analises geïdentifiseer. Verder is die teikendomeine (sosiaal en akademies) en die teikentake van elke domein (die sosiaalinteraktiewe en die akademiese belange) beskryf. Die teikentake verteenwoordig die werklikewêreld-take wat studente binne spesifieke situasies moet kan gebruik. Uit die teikentake is die taalgebruiksituasies (byvoorbeeld hoe om oor die kies van verenigings met medestudente te praat of hoe om uitstel by 'n dosent te vra vir 'n toets) afgelei.

4.2 Voorbeeld van teikentaakontleding

Die taakoms krywing, die kommunikatiewe doelwitte en die teikentaak word eerstens verskaf voordat die verskillende teoretiese perspektiewe oor kompleksiteit daarop toegepas word. Die

taak se taatgebruiksituasies en taaltake word eerstens aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006:28) ontleed en daarna word die parameters van die tipe-take, asook die inligtingsprosseringsvlakke verskaf. Daarna word die taak se parameters vir taakkompleksiteit na aanleiding van Duran en Ramaut (2006:51) beskryf, waarna dit as 'n grafiek voorgestel word. Die taak word dan volgens Pica e.a. (1993) se taaktipologie ontleed om te toon of dit vir die studente se intertaalontwikkeling sal help. Dit word gevolg deur die taakomstandighede van die taak te omskryf en dit daarna in terme van Robinson se generiese model te ontleed. Laastens word die taak linguisties aan die hand van Loschky en Bley-Vroman (1993), Foster e.a. (2000) en Michel (2011) beskryf.

Taakomskrywing:

Jy is 'n student wat jou dosent gaan spreek omdat jy nie die toets kan skryf nie. Jy deel die dosent mee dat jy gekies is om Engeland toe te gaan om aan 'n musiekuitvoering deel te neem. Jou dosent verduidelik dat jy 'n brief van die Musiekdepartement moet bring om die situasie uiteen te sit. Sy sê jy moet dit voor die Donderdag bring, aangesien die departementele vergadering dan plaasvind. Jou saak sal op die vergadering bespreek word. Jy vra wanneer die uitsteltoets is en waaroor die toets sal handel. Die dosent beantwoord jou vrae. Jy vra of die departement jou situasie simpatiek sal hanteer. Die dosent stel jou gerus.

Kommunikatiewe doelwitte

- om die dosent oor 'n moontlike probleemsituasie te spreek
- om die probleemsituasie te kan verduidelik
- om na die dosent se instruksies/aanbevelings te kan luister en te kan verstaan
- om op die dosent se instruksies/aanbevelings te kan reageer.

Student: (1) Goeie môre, Mevrou. (2) Kan ek u gou spreek?

[Groet en vra vraag.]

Dosent: (3) Môre, mnr. Botha (4) Natuurlik. (5) Kom binne en sit. (6) Hoe gaan dit met u? (7) En die studies?

[Groet, nooi in en vra vrae.]

Student: (8) Nee, dit gaan goed dankie. (9) Ek geniet my kursus, maar dit is moeilik.

[Antwoord bevestigend en noem positiewe en negatiewe aspekte van kursus.]

Dosent: (10) Waarmee kan ek help?

[Vra vraag.]

Student: (11) Ek is gekies om Junie-maand Engeland toe te gaan om aan 'n uitvoering deel te neem.

[Verduidelik situasie.]

Dosent: (12) Geluk! (13) Dit is wonderlik. (14) Watse uitvoering?

[Reageer positief en vra verdere inligting.]

Student: (15) Die College of Music bied 'n konsertuitvoering aan en ek is gekies om daar te gaan klavier speel.

[Verduidelik agtergrond.]

- Dosent: (16) Sjoe, dit is 'n wonderlike eer en 'n groot prestasie.
[Reageer positief.]
- Student: (17) Maar dit is ongelukkig in die tyd wanneer ons die toets moet skryf.
(18) Ek weet nie wat om te doen nie en wil net hoor wat ek kan doen.
[Skets probleem en vra wat om te doen.]
- Dosent: (19) U moet 'n brief van die Musiekdepartement bring waarin die situasie verduidelik word. (20) U vra dus toestemming om die uitsteltoets te skryf?
(21) Ek sal dit tydens ons personeelvergadering stel.
[Antwoord op navrae en verduidelik wat gedoen moet word.]
- Student: (22) Dink u daar sal probleme wees?
[Vra vraag.]
- Dosent: (23) Nee, glad nie. (24) Dit is maar administratiewe sake wat gereël moet word. (25) Die departement behoort u situasie simpatiek te hanteer. (26) Dit is mos darem 'n eer om die geleentheid te kry en ek dink nie die departement sal in u pad staan nie.
[Antwoord bevestigend en stel gerus en verduidelik van administratiewe aspekte.]
- Student: (27) Wanneer is die uitsteltoets?
[Vra vraag oor datum.]
- Dosent: (28) In Julie iewers. (29) Laat ek net gou seker maak. (30) Ja, dit is 24 Julie.
[Antwoord en gee datum.]
- Student: (31) Dankie. (32) So, ek moet net 'n brief bring?
[Antwoord bevestigend en vra duidelikheid.]
- Dosent: (33) Ja, bring dit voor Donderdag, want ons vergader dan en dan kan ek dit sommer stel. (34) Ek sal u Vrydag voor die lesing inlig wat die besluit is, maar daar behoort nie probleme te wees nie.
[Verduidelik en geen inligting en noem wanneer antwoord gegee sal word.]
- Student: (35) Baie dankie. (36) Ek bring die brief so gou as moontlik. (37) Skryf ons oor dieselfde werk?
[Spreek dank uit, bevestig oor brief en vra vraag.]
- Dosent: (38) Oor presies dieselfde werk.
[Antwoord.]
- Student: (39) Baie dankie en tot siens.
[Spreek dank uit en groet.]
- Dosent: (40) Tot siens.
[Groet.]

Uit die teikentaak is die volgende taalgebruikssituasies en taaltake volgens Van Avermaet en Gysen (2006:28) se raamwerk afgelei:

Taalgebruikssituasies	Taaltake
Praat met studente	<ul style="list-style-type: none"> • Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme • Gebruik gepaste register
Praat met dosente	<ul style="list-style-type: none"> • Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme vir dosente • Gebruik gepaste formele register

Vra uitstel vir toets	<ul style="list-style-type: none"> • Verbaliseer rede(s) vir uitstel vir toets • Verduidelik en motiveer rede(s) vir uitstel • Stel vrae oor uitstel vir toets • Beantwoord vrae oor uitstel vir toets
Gee instruksies	<ul style="list-style-type: none"> • Verduidelik instruksies oor wat om te doen rakende toetsuitstel • Gee instruksies oor toetsuitstel • Begryp instruksies oor toetsuitstel

Die parameters vir die beskrywing van die tipe-taak lyk so, gebaseer op Van Avermaet en Gysen (2006:32) se navorsing:

Vaardighede	Praat- en luistervaardighede
Teksgenre	Dialog
Inligtingsprosesseringsvlak	Herstruktureringsvlak
Gespreksgenote	Bekende volwassenes
Onderwerp	Akademie se aangeleenthede van universiteit: vra uitstel vir toets
Kontekstuele ondersteuning	Hier en nou
Linguistiese kenmerke	Bekende woordeskat oor toetsuitstel; vraag-en-antwoord-sinne; toekomstetyd-sinne; instruksies; verduidelikings; tydsaanduidings.

Die parameters vir die inligtingsprosesseringsvlak is aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006:37) se raamwerk soos volg geformuleer:

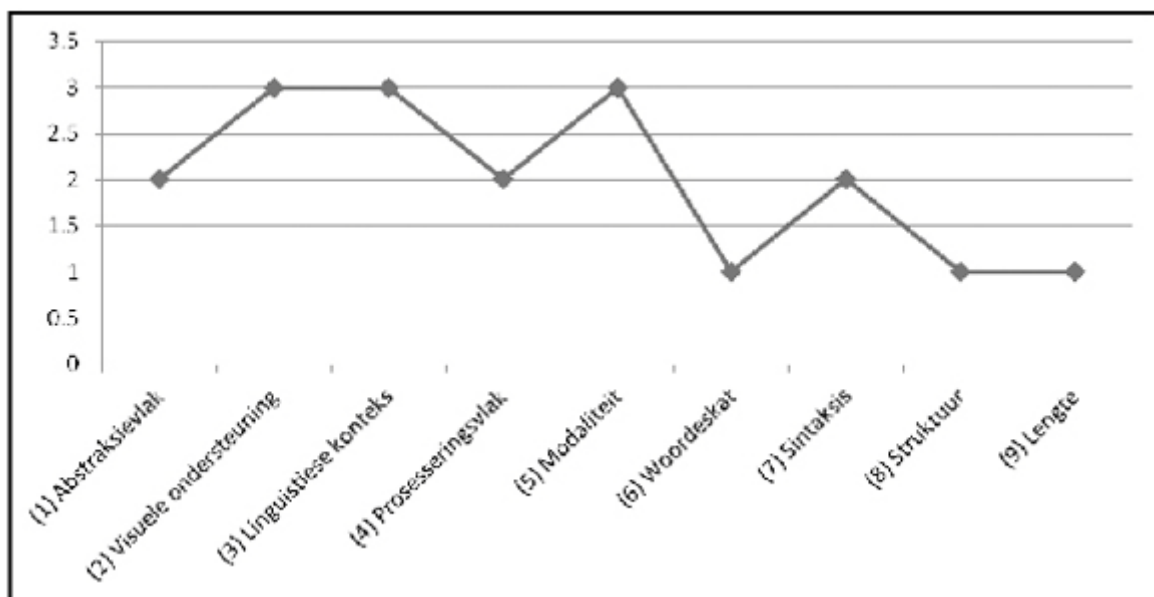
<p>Op 'n beskrywende vlak kan die taalgebruiker die hoofidees en idees rakende inligting oor akademiese aangeleenthede, soos in departementele inligtingstukke, volg.</p> <p>Op 'n herstruktureringsvlak kan die taalgebruiker relevante inligting en instruksies oor akademiese aangeleenthede, soos toetsgeleenthede, selekteer om dit sodoende te herrangskik en te herstruktureer sodat daar kommunikasie oor uitsteltoetse kan plaasvind.</p>
--

Volgens Duran en Ramaut (2006:51) se raamwerk kan die parameters vir taakkompleksiteit soos volg voorgestel word:

(a) Wêreld	
1. Abstraksievlak	Hoofsaaklik hier en nou, alhoewel daar-en-dan-sinne voorkom

2. Graad van visuele ondersteuning	Geen visuele ondersteuning
3. Linguistiese konteks	Hoë inligtingsdigtheidsvlak en lae oorbodigheidsvlak
(b) Taak	
4. Prosesseringsvlak	Herstrukturerend
5. Modaliteit	Verbale respons
(c) Teks	
6. Woordeskat	Bekende woordeskat betreffende administratiewe aangeleentheid, naamlik toetsuitstel
7. Sintaksis	Kombinasie van eenvoudige en komplekse sinne
8. Struktuur	Duidelik en eksplisiet gestruktureer
9. Lengte	Kort

Bogenoemde parameters vir taakkompleksiteit lyk op 'n kompleksiteitsgrafiek so:



Figuur 5.

Hierdie taak is volgens bostaande kompleksiteitsgrafiek oorwegend kompleks, aangesien parameters (2), (3) en (5) op die meer komplekse vlak lê, terwyl parameters (1), (4) en (7) in die middel lê, met parameters (6), (8) en (9) op die eenvoudiger vlak. Die parameters wat op die eenvoudiger skaal lê, hou verband met die teks soos deur Duran en Ramut (2006:51) aangedui, terwyl dié wat op die meer komplekse vlak lê, spesifieke eise ten opsigte van die

wêreld, soos visuele ondersteuning en linguistiese konteks, en die taak, soos modaliteit, aan die deelnemers stel.

Volgens Pica e.a. (1993) se klassifikasiesisteen is dit 'n kettingtaak:

Taak	Inligting-houer	Inligting-aanvraer	Inligting-verskaffer	Inligting-aanvraer-verskaffer-verhouding	Interaksie-vereistes	Doel-oriëntasie	Uitkoms-opsie
Ketting-taak	X en Y	X en Y	X en Y	2-rigting (X tot Y en Y tot X)	+ benodig	+ konvergent	1

Hierdie taak is gerig op 'n enkeldoelwit, naamlik 'n konvergente doel-oriëntasie en dus uitkoms-opsie 1. Die dosent (X) en student (Y) moet by dieselfde doel-oriëntasie uitkom, naamlik wat die prosedure is wat gevolg word wanneer die student nie die toets kan skryf nie. Die student moet die inligting verstaan. In hierdie kettingtaak beskik die deelnemers oor dele van die totale inligting wat benodig en uitgeruil moet word om saam te werk om die taak te voltooi; dus X en Y. Die inligtingsvloei is tweerigting van dosent X na student Y en van student Y na dosent X. Interaksie is absoluut nodig en word vereis, want die taak kan nie voltooi word met die beskikbare inligting wat aan die deelnemers beskikbaar is nie. Die student moet dus die inligting aan die dosent gee en verduidelik waarom hy nie die toets kon skryf nie en die dosent moet verduidelik wat die student moet doen om uitstel daarvoor te kry. Dié tipe taak bied die meeste geleenthede vir deelnemers om hulle verstaanbaar te maak deur inligting te soek en antwoorde te verskaf. Tweerigtinginteraksie moet plaasvind. Die kettingtaak genereer die meeste geleenthede vir deelnemers om te werk na begrip en terugvoering en om die student se intertaalontwikkeling te bevorder – met ander woorde suksesvolle tweedetaalverwerwing.

Aan die hand van Robinson (2007a:15–6) is die taakomstandighede soos volg: Op die deelnemingsveranderlike vlak vind hier tweerigtingkommunikasie plaas, aangesien daar twee deelnemers aan die dialoog is. Die uiteinde van die taak is 'n geslote antwoord met 'n konvergente oplossing: die student moet die inligting wat die dosent oordra, verstaan. Deelname deur beide die dosent en die student moet plaasvind en daarom is onderhandeling nodig, sodat die taak suksesvol afgehandel kan word. Opsommend lyk die interaksionele eise so: [- eenrigtingkommunikasie], [+ min deelnemers], [- oop antwoord], [+ konvergente oplossing], [+ deelname nodig] en [+ onderhandeling nodig].

Op die deelnemersveranderlike vlak het die dialoogdeelnemers nie dieselfde vaardigheidsvlak ten opsigte van Afrikaans nie. Hulle is nie van dieselfde geslag nie: daar is een manstudent en een damesdosent wat aan die dialoog deelneem. Vir die doeleindes van die taak het die dialoogdeelnemers gedeelde kulturele kennis. Hulle is bekend aan mekaar en

neem in die taak nie gelyke rolle en status aan nie. Hulle het nie gedeelde inhoudskennis nie, want die student kom vind by die dosent uit wat hy moet doen om die uitsteltoets te kan skryf. Opsommend lyk die interaktante eise so: [- dieselfde vaardigheid], [- dieselfde geslag], [+ gedeelde kulturele kennis], [+ bekendheid], [- gedeelde inhoudskennis] en [- gelyke rolle en status].

Die taakomstandighede lyk dus so:

Taak	Deelnemingsveranderlike vlak Interaksionele eise	Deelnemersveranderlike vlak Interaktante eise
	<ul style="list-style-type: none"> - eenrigtingkommunikasie + min deelnemers - oop antwoord + konvergente oplossing + deelname nodig + onderhandeling nodig 	<ul style="list-style-type: none"> - dieselfde vaardigheid - dieselfde geslag + gedeelde kulturele kennis + bekendheid - gedeelde inhoudskennis - gelyke rolle en status

Die taakomstandighede toon dat die taak wel hoë interaksionele eise aan die dialoogdeelnemers stel, want daar moet by 'n geslote antwoord en konvergente oplossing uitgekome word. Die interaktante eise kan ook bepaalde uitdagings aan die dialoogdeelnemers stel.

Na aanleiding van Robinson se generiese model (2005:8) vir kognitiewe kompleksiteit toon die taak die volgende kognitiewe kompleksiteitskenmerke:

Die brongerigte kenmerke toon dat dit 'n lae vlak van ontwikkelingskompleksiteit het:

[+ min elemente]:

Die taak handel wel oor 'n verskeidenheid elemente, naamlik die skryf van 'n toets, 'n musiekuitvoering in Engeland en 'n brief wat die student voor 'n spesifieke tyd moet bring. 'n Departementele vergadering, asook inligting rakende 'n uitsteltoets, word genoem. Al hierdie aspekte hou egter nou verband met mekaar. Verwysings na tyd en plek kom voor. Temporale verwysings word gemaak in: sin 11 ("Junie-maand"), sin 17 ("in die tyd wanneer ons die toets moet skryf"), sin 28 ("In Julie iewers") en sin 33 ("bring dit voor Donderdag"). Daarteenoor word een ruimtelike verwysing gebruik, nl. in sin 11 ("Engeland toe te gaan"). Hierdie temporale en ruimtelike verwysings word gebruik om tussen soortgelyke elemente te onderskei en is belangrik vir die suksesvolle uitvoering van die taak. Dit is verder taaknatuurlik dat die konstruksies in die dialoog gebruik sal word, omdat dit hier gaan om temporale en lokatiewe verwysings (Loschky en Bley-Vroman 1993:136). Die elemente stel nie hoë eise aan die studente nie; daarom die klassifikasie van [+ min elemente].

[+ min redenering]:

Daar is 'n mate van redenering wat in die taak plaasvind, al word hoofsaaklik net inligting oorgedra. Die student moet reëlings tref en aanpassings maak op grond van die antwoorde van die dosent. Die taak vereis dus nie net die oordra van inligting nie, maar ook 'n bietjie redenering, want die student moet verduidelik hoekom hy nie die toets kan skryf nie. Voorbeelde van kousale en intensionele redenering kom voor in: sin 18 (“Ek weet nie wat om te doen nie”), sin 22 (“Dink u daar sal probleme wees?”), sin 25 (“Die departement behoort u situasie simpatiek te hanteer”), sin 32 (“So, ek moet net 'n brief bring?”) en sin 33 (“want ons vergader dan”). Die aard en omvang van die redenering wat vereis word om die taak te kan uitvoer, dra egter nie by tot die komplekse aard van die taak nie en maak dat dit geklassifiseer word as [+ min redenering].

[+ *daar en dan*]:

Die taak handel oor aspekte wat in die toekoms gaan plaasvind, daarom is dit noodsaaklik dat die spesifieke grammatikale konstruksie van toekomstige tyd gebruik word. Die musiektoer, asook die uitsteltoets, is beide aspekte wat in die toekoms, naamlik Junie- en Juliemaand, gaan plaasvind. Die taak vereis wel van die deelnemers om te praat oor sake wat in 'n gedeelde konteks plaasvind. Die taak vind meestal in die teenwoordige tyd plaas (dit sal natuurlik in die dialoog gebruik word), met enkele verwysings na die toekomstige tyd (sinne 21, 22, 26 en 34). Verwysings na ander lokaliteite en tye kom in die dialoog voor, daarom die klassifikasie van [+ daar en dan].

Die taak toon wat die hulpbronverspreidende kenmerke betref 'n lae vlak van performatiewe kompleksiteit:

[+ *beplanning*]:

Die taak vereis wel 'n mate van beplanning, want die student moet beplan wat hy aan die dosent gaan sê en hoe hy gaan reageer op die antwoorde van die dosent. Vir die doeleindes van hierdie studie sal die taakdeelnemers beplanningstyd gegee word ten einde hulleself voor te berei vir die taakuitvoering.

[+ *parate kennis*]:

Die taak as simulasie van 'n taalonderrigssituasie vereis dat die student enige parate kennis waaroor hy mag beskik, moet gebruik, want hy praat oor 'n onbekende onderwerp: hy kom vind juis uit wat hy moet doen. Hy gebruik die parate kennis wat hy het om na die departement te kom en met die spesifieke dosent te praat. Hy verstaan verder die breë konteks waarin die dialoog plaasvind. Die taakinstruksies sal ook sekere inligting oordra wat as parate kennis beskou kan word wat die dialoogdeelnemers kan help in hul beplanning en uitvoering van die taak. Die parate kennis wat aan die deelnemers verskaf word, saam met die parate kennis waaroor hulle beskik, word gesien as faktore wat nie sal bydra tot verhoogde kognitiewe kompleksiteit nie. Daarom die klassifikasie van [+ parate kennis].

[- *enkeltaak*]:

Die dialoog vereis 'n meervoudige uitvoer van take en is dus meer as 'n dubbeltaak. Die student moet praat, luister en dink aan hoe hy gaan reageer op die antwoorde en die inligting van die dosent. Intensiewe luister en praat is nodig, daarom die klassifikasie van [-enkeltaak].

Die betrokke elemente plaas hierdie taak in kwadrant 1 van Robinson (2005:8) se model. Dit stel met ander woorde lae performatiewe en ontwikkelingseise aan die deelnemers. Die taakkenmerke [+ daar en dan] en [- enkeltaak] kom nie in hierdie kwadrant voor nie, wat toon dat meervoudige take in 'n ander tyd uitgevoer moet word, wat die taak effens kompleks maak ten opsigte van beide die hulpbrongerigte en die hulpbronverspreidende kenmerke. Dit stel dus eise aan die aandagsbronne van die deelnemers.

Opsommend vertoon die taak die volgende kenmerke:

Taak	Hulpbrongerigte kenmerke (hoë ontwikkelingskompleksiteit)	Hulpbronverspreidende kenmerke (lae performatiewe kompleksiteit)	Kwadrant
	+ min elemente + min redenering + daar en dan ¹²	+ beplanningstyd + parate kennis - enkeltaak	1

Alhoewel die taak oorwegend sinne in die teenwoordige tyd bevat, is die fokus egter op sake wat in die toekoms gaan plaasvind: “Ek sal dit tydens ons personeelvergadering stel” (sin 21); “Dink u daar sal probleme wees?” (sin 22); en “Ek sal u Vrydag voor die lesing inlig” (sin 34). Daarom is dit noodsaaklik, volgens Loschky en Bley-Vroman (1993:138), dat dié grammatikale struktuur gebruik word.

Alhoewel hierdie taak hoofsaaklik uit enkelvoudige sinne bestaan (wat dit minder kompleks maak), kom 'n aantal komplekse sinstrukture wel voor. Die enkelvoudige sinne bestaan meesal uit stelsinne, waarin die dosent aan die student verduidelik wat om te doen om die uitsteltoets te kan skryf. Die taak neem verder die vorm van vraag en antwoord aan. Daarom kom stelsinne en vraagsinne afwisselend voor, soos byvoorbeeld aan die begin van die taak, waar die dosent uitvra oor die student se studies en hy dan daarop antwoord. Die student stel hoofsaaklik in die res van die dialoog die vrae en die dosent gee die instruksies.

Die taak bevat verder komplekse sinne. Volgens Foster e.a. (2000) se analise van spraakeenhede is onafhanklike bysinne aanduidings van kompleksiteit. In hierdie taak kom neweskikkende sinne voor, waar twee of meer hoofsinne verbind word om die oordra van inligting aanmekaar te ryg. Die skakelende neweskikker *en* word baie gebruik, byvoorbeeld in: “bied 'n konsertuitvoering aan en ek is gekies” (sin 15), “Ek weet nie wat om te doen nie en wil net hoor wat ek kan doen” (sin 18), “om die geleentheid te kry en ek dink nie die departement” (sin 26) en “want ons vergader dan en dan kan ek dit sommer stel” (sin 33). In

sin 18 kom naas die infinitief ook 'n voorwerpsin voor ná die skakelende neweskikkende sin: “Ek weet nie wat om te doen nie en wil net hoor wat ek kan doen”. In sin 9 kom die teenstellende neweskikkende voegwoord *maar* voor: “Ek geniet my kursus, maar dit is moeilik”. Ander sinne waarin dieselfde sinstruktuur voorkom, is: “Maar dit is ongelukkig in die tyd” (sin 17) en “maar daar behoort nie probleme te wees nie” (sin 34). Sin 15 bevat verder die infinitiefkonstruksie van rede: “om daar te gaan klavier speel”.

Verder gebruik die deelnemers ook afhanklike bysinne, wat dan 'n onderskikkende funksie verrig. Volgens Michel (2011:102) se ondersoek is bysinne aanduidings van kompleksiteit, veral in sinsdele waarin redenering voorkom. In hierdie bysinne word bykomende inligting of byvoegings, soos rede of doel, gegee. Etlike onderskikkende konstruksies word gebruik. Sin 17 bevat 'n bywoordelike voegwoord van tyd: “wanneer ons die toets moet skryf”, wat 'n tydsaanduiding gee. In sin 24 kom 'n byvoeglike bysin voor: “wat gereël moet word”, wat meer inligting oor die “administratiewe sake” gee. Sin 33 bevat 'n bywoordelike bysin van rede: “want ons vergader dan”, wat onmiddellik gevolg word deur die skakelende neweskikker: “en dan kan ek dit sommer stel”. In sin 34 kom 'n byvoeglike bysin voor: “wat die besluit is”, wat gevolg word deur die teenstellende neweskikkende sin: “maar daar behoort nie probleme te wees nie”. Die *behoort*-konstruksie, wat 'n infinitiefkonstruksie tot gevolg het, kom ook in etlike sinne voor: “Die departement behoort u situasie simpatiek te hanteer” (sin 25) en “maar daar behoort nie probleme te wees nie” (sin 34). In sin 11 kom twee infinitiefsinne voor: die eerste een is 'n aanduiding van plek en ruimte: “om Junie-maand Engeland toe te gaan” en die tweede gedeelte dui rede aan: “om aan 'n uitvoering deel te neem”.

Bogenoemde grammatikale strukture is voorbeelde van taaknoodsaaklikheid, omdat dit belangrik is om die taak daarmee te voltooi (Loschky en Bley-Vroman 1993: 138). Die taakontwerper sal dus die taak so moet ontwerp dat die strukture só duidelik is dat die studente aandag daaraan sal skenk.

Wanneer na die sintaktiese kompleksiteit gekyk word, is daar 'n korrelasie met die dele in die taak waarin redenering plaasvind, soos bewys in die volgende voorbeelde: “Ek weet nie wat om te doen nie en wil net hoor wat ek kan doen” (sin 18); “Dink u daar sal probleme wees?” (sin 22); en “Ja, bring dit voor Donderdag, want ons vergader dan” (sin 33). Hierdie sinne bevat almal logiese subordinate as deel van kousale en intensionele redenering. Michel (2011:102) voer aan dat die gebruik van voegwoorde, soos hier bo bespreek, verband hou met die mate van redenering in 'n taak.

Uit voorgaande ontleding kan afgelei word dat hierdie taak dus oorwegend sintakties kompleks is.

4.3 Gevolgtrekking

Wanneer na die gesamentlike bevindings van die multiperspektiefbenadering gekyk word, is hierdie teikentaak oorwegend kompleks; volgens Van Avermaet en Gysen (2006:37) moet die taak op die herstruktureringvlak geprosesseer word. Die kompleksiteitsgrafiek, opgestel

na aanleiding van Duran en Ramaut (2006:51) se parameters, toon dat dit na die meer komplekse kant neig. Nadat Pica e.a. (1993) se taaktipologie gebruik is, is die taak geklassifiseer as 'n kettingtaak, wat die meeste geleenthede bied vir intertaalontwikkeling, terwyl die taakomstandighede na aanleiding van Robinson (2007a:15–6) wel interaktiewe eise stel. Volgens Robinson (2005:8) se kognitiwiteitsanalise is dit nie so kompleks nie, want dit is 'n kwadrant 1-taak, maar die sintaktiese analise aan die hand van Foster e.a. (2000) se AS-eenhede, Michel (2011) en Loschky en Bley-Vroman (1993) wys dat die taak oorwegend kompleks is.

Die multiperspektiefbenadering toon die tipiese taalgebruiksituasies wat tussen studente en dosente op kampus plaasvind, soos byvoorbeeld hoe om met dosente te praat, hoe om vergelykings te kan maak, hoe om afsprake te maak en hoe om te motiveer en redes te gee. In bostaande illustrasie is die tipiese taalgebruiksituasie onder meer om te vra vir toetsuitstel en die gee van instruksies – tipiese situasies waarmee studente en dosente gereeld op kampus te doen kry. Die aantoon van die tipiese taalgebruiksituasies en taaltake beteken dat studente hierdie tipe-take in hulle onmiddellike kampusomgewing kan gebruik. Dit is dus relevant vir studente en voldoen aan die behoefte-analise van generiese akademiesinteraktiewe taal.

Daar kan verder gekyk word in watter mate die verskillende teoretiese benaderings mekaar ondersteun of weerspreek. In bostaande illustrasie ondersteun die teoretiese benaderings hoofsaaklik mekaar. Verdere navorsing oor ooreenkomste en verskille kan nog onderneem word, soos die ooreenkomste wat die taaktipologie en taakomstandighede betref.

Omdat bogenoemde voorbeeld oorwegend as kompleks aangedui word, kan die afleiding gemaak word dat dit hoofsaaklik later as ander kwadrant 1-take in die sillabus geplaas sal word. Die taak kan voorts gemanipuleer word om dit eenvoudiger of kompleksier te maak ten einde 'n ordening daarvan in die klaskamer oor etlike weke te verseker.

5. Ten slotte

Uit die aanwending van die multiperspektiefbenadering kan verskillende take ontleed word ten einde te help om die volgorde van take in 'n sillabus te bepaal. Dit is dus nuttig by die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus.

Uit die artikel is dit duidelik dat die taakgebaseerde benadering die belangrikheid van behoefte-analises as beginpunt vir die gradering en ordening van take beklemtoon. Die behoefte-analises het hoofsaaklik Van Avermaet en Gysen (2006) se navorsing oor tipe-take gebruik gemaak omdat hulle van mening is dat take wat eenders is, saamgegroepeer moet word in 'n sillabus. Voorts toon die behoefte-analises watter take noodsaaklik is in spesifieke situasies en die kwalitatiewe taalbeheersingsvlak, soos herstrukturering of evaluering, wat bereik moet word in die uitvoering van die take. Duran en Ramaut (2006) se kompleksiteitskaal is gebruik om te toon hoe take van minder kompleks na meer kompleks gegradeer en georden kan word. Die gebruik van Pica e.a. (1993) se taaktipologie toon die verskillende moontlikhede vir taalaanleer, met die kettingtake wat die meeste geleenthede tot interaksie en dus tweedetaalleer bied. Hierdie klassifikasie van take het ten doel om 'n bydrae

te lewer tot die gradering en ordening van take. Daar is voorts 'n vergelyking getref met Robinson se taalomstandighede in die praktiese toepassing daarvan in afdeling 4.2. Daar kan uit die bespreking van die kognisiehipotese van Robinson (2005; 2007a) afgelei word dat dit 'n bruikbare taksonomiese stelsel vir taakklassifikasie is. Robinson is van mening dat take op grond van kognitiewe kompleksiteit georden moet word. Hy betoog verder vir 'n rasionaal vir die gradering en ordening van take op grond van kognitiewe kompleksiteitskenmerke, wat gemanipuleer kan word om 'n spesifieke uitkoms te bereik. Daar is laastens na sintaktiese kompleksiteit gekyk. Die navorsing van Foster e.a. (2000) is onder meer gebruik om te argumenteer vir 'n rasionaal vir die sintaktiese ontledings van take ten einde te help in die gradering en ordening van take. Uit die sintaktiese ontledings kan fokus op vorm of grammatikale onderrig ontwikkel word.

Die doel van die artikel was om te toon hoe verskillende benaderings tot taakkompleksiteit binne die taakgebaseerde sillabus in samehang en aanvullend tot mekaar gebruik kan word in die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus. Die praktiese toepassing het ten doel om te toon hoe ek dit in die praktyk toegepas het in die ontwerp van 'n sillabus vir universiteitstudente.

Die multiperspektiefbenadering is in die breë navorsingsondersoek op tien student-student-teikentake en tien student-dosent-teikentake toegepas ten einde 'n taakgebaseerde sillabus vir universiteitstudente te ontwerp (Adendorff 2012). Die doelwitte van daardie studie sluit in die daarstel van 'n verantwoordbare model vir taakgebaseerde onderrig, 'n taksonomie van take vir die aanleer van Afrikaans aan 'n universiteit, 'n ordening van daardie take, en 'n uiteensetting van dié take se vaardighede en inhoud.

Die multiperspektiefbenadering is in die breë navorsingsagenda gevolg ten einde bogenoemde vier doelwitte te kan bereik, omdat daar betoog is vir 'n konsolidasie van verskillende benaderings oor taakkompleksiteit. Die navorsing wat vir daardie studie onderneem is, argumenteer aan die hand van verskillende benaderings dat die ontledings van die komponente van taakkompleksiteit binne die taakgebaseerde sillabus in samehang en aanvullend tot mekaar, eerder as in isolasie, gebruik moet word in sillabusontwerp. Die doel was om die verskillende interaksie Modelle te gebruik om ondersoek te doen na die wyse waarop pedagogiese taakkenmerke in 'n sillabus georden kan word om die optimale leer en onderrig van Afrikaans as tweede taal binne 'n universiteitsopset te verseker.

Bibliografie

Adendorff, E. 2010. 'n Behoeftanalise as eerste fase in die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus vir Afrikaans-tweedetaalonderrig op universiteit. *LitNet Akademies*, 7(2):220–40. http://www.oulitnet.co.za/akademies_geestes/pdf/LA_7_2_adendorff.pdf.

Adendorff, E.M. 2012. Kompleksiteit in taakgebaseerde onderrig en leer van Afrikaans as tweede taal binne universiteitskonteks. Ongepubliseerde PhD-proefskrif. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

- Brown, J.D. 2009. Foreign and second language needs analysis. In Long en Doughty (reds.) 2009.
- Council for Cultural Co-operation Education Committee Modern Languages Division, Strasbourg. 2001. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crookes, G. en S.M. Gass (reds.). 1993. *Tasks in a pedagogical context*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Duran, G. en G. Ramaut. 2006. Tasks for absolute beginners and beyond: Developing and sequencing tasks at basic proficiency levels. In Van den Branden (red.) 2006.
- Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Foster, P., P. Tonkyn en G. Wigglesworth. 2002. Measuring spoken language: A unit for all reason. *Applied Linguistics*, 21(3):354–75.
- Garcia Mayo, M.P. 2000. *English for specific purposes: Discourse analysis and course design*. Bilbao: Servico Editorial, Universidad del País Vasco/Euskal.
- Garcia Mayo, M.P. (red.). 2007. *Investigating tasks in formal language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gilabert, R. 2008. Manipulating task complexity: implications for task and syllabus design, production and acquisition. Toespraak gelewer op 18 April by ANELA in Leiden. <https://www.surfgroepen.nl/sites/expertisecentrum-mvt/SharedDocuments/AbstractsAnela> (10 Junie 2008 geraadpleeg).
- Housen, A. en F. Kuiken. 2009. Complexity, accuracy and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4):461–73.
- Kuiken, F. en I. Vedder. 2004. De relatie tussen cognitiewe taakcomplexiteit en linguïstiese performance bij het schrijven in T1 en T2. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 72:23–32.
- Larsen-Freeman, D. 2009. Adjusting expectations: the study of complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4):579–89.
- Long, M.H. 2005. *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M.H. en G. Crookes. 1993. Units of analysis in syllabus design: The case for task. In Crookes en Gass (reds.) 1993.
- . 2009. Three approaches to task-based syllabus design. In Van den Branden, Bygate en Norris (reds.) 2009.

- Long, M.H. en C.J. Doughty (reds.). 2009. *The handbook of language teaching*. Chichester: Wiley-Blackwell
- Loschky, L. en R. Bley-Vroman. 1993. Grammar and task-based methodology. In Crookes en Gass (reds.) 1993.
- Michel, M.C. 2011. *Cognitive and interactive aspects of task-based performance in Dutch as a second language*. Oisterwijk: Uitgeverij BOXPress.
- Norris, J.M. en L. Ortega. 2009. Measurement for understanding: An organic approach to investigating complexity, accuracy, and fluency in instructed SLA. *Applied Linguistics*, 30(4):555–78.
- Nunan, D. 2010. *Task-based language teaching*. Londen: Cambridge University Press.
- Ortega, L. 2003. Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing. *Applied Linguistics*, 24(4):492–518.
- Pica, T., R. Kanagy en J. Falodun. 1993. Choosing and using communication tasks for second language instruction. In Crookes en Gass (reds.) 1993.
- Pütz, M. en L. Sicola (reds.). 2010. *Cognitive processing and second language acquisition: Inside the learner's mind*. Amsterdam en Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Robinson, P. 1998. State of the art: SLA theory and second language syllabus design. *The Language Teacher Online*, 22(4). (12 Maart 2009 geraadpleeg).
- Robinson, P. (red.). 2001a. *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 2001b. Individual differences, cognitive abilities, aptitude complexes and learning conditions in second language learning. *Second Language Research*, 17(4):368–92.
- . 2001c. Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for examining task influences on SLA. In Robinson (red.) 2001a.
- . 2001d. Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22(1):27–57.
- . 2003. The cognition hypothesis, task design, and adult task-based language learning. *Second Language Studies*, 21(2):45–105.
- . 2005. Cognitive complexity and task sequencing: Studies in a componential framework for second language task design. *International Review of Applied Linguistics in Language teaching*, 43(1):1–32.

- . 2007a. Criteria for classifying and sequencing pedagogic tasks. In Garcia Mayo (red.) 2007.
- . 2007b. Task complexity, theory of mind, and intentional reasoning: Effects on L2 speech production, interaction, uptake and perceptions of task difficulty. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*,45(3):193–213.
- . 2009a. Syllabus design. In Long en Doughty (reds.) 2009.
- . 2009b. Task demands, speech production, interaction and second language learning: Cognitive task analysis for instructional design theory. Referaat gelewer op 8 Februarie by die 11de Temple Universiteit se Toegepaste Linguistiek Colloquium. www.tuj.ac.jp/newsite/main/tesol/events/20090208b.html (24 Junie 2009 geraadpleeg).
- . 2010. Situating and distributing cognition accross task demands: The SSARC model of pedagogic task sequencing. In Pütz en Sicola (reds.) 2010.
- Robinson, P. en R. Gilabert. 2007. Task complexity, the cognition hypothesis and second language learning and performance. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*,45(3):161–76.
- Samuda, V. en M. Bygate. 2008. *Tasks in second language learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Van Avermaet, P. en S. Gysen. 2006. From needs to tasks. Language learning needs in a task-based approach. In Van den Branden (red.) 2006.
- Van den Branden, K. (red.). 2006. *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van den Branden, K., M. Bygate en J.M. Norris (reds.). 2009. *Task-based language teaching. A reader*. Amsterdam en Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Willis, D. en J. Willis. 2007. *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Eindnotas

¹ Dit is 'n teorie tot oor taalleer én taalonderrig wat rondom take georganiseer is en nie volgens taalstrukture nie.

² AS-eenhede is hoofsaaklike eenhede wat gepas is as eenhede vir analyses. Dit is 'n enkelpersoonsuiting wat bestaan uit 'n onafhanklike klousule (hoofsin) saam met enige ander subordinaat-klousule (bysin) wat daarmee verbind kan word.

³ Teikentake is take wat in die werklike wêreld voorkom, soos byvoorbeeld om 'n vliegkaartjie te bespreek.

⁴ Pedagogiese take is take wat so ontwerp is dat dit kommunikatiewe taalgebruik in die klaskamer ontlok. Dit hoef nie ooreen te stem met teikentake nie, maar moet wel aanleiding gee tot patrone van werklikewêreld-taalgebruik.

⁵ Behoeftanalise binne die taakgebaseerde teorie is bespreek in 'n artikel wat in 2010 in *LitNet Akademies* verskyn het (Adendorff 2010).

⁶ Common European Framework for References of Languages.

⁷ Die driepuntskaal van Duran en Ramaut (2006) is behou soos hulle dit in hul navorsing gebruik het. Nadat die driepuntkompleksiteitskaal in die breë navorsingsondersoek gebruik en toegepas is, is die afleiding gemaak dat dit iewat te elementêr is en verdere verfyning benodig.

⁸ Dit is die proses waardeur twee of meer gespreksgenote 'n kommunikatiewe onduidelikheid identifiseer en dan poog om dit op te los. Dit hoef nie tot gesamentlike begrip te lei nie.

⁹ 'n Intertaal is 'n taalvorm wat tussen die eerste taal en die tweede of addisionele taal is. Dit is 'n strategie wat taalaanleerders gebruik om hulle te help by die aanleer van die tweede taal. Dit bevat sy eie vorm van "reëls" wat afwyk van die teikentaal, maar is intern eenvormig.

¹⁰ BICS: Basic interpersonal communicative skills.

¹¹ CALP: Cognitive academic language proficiency.

¹² Die kenmerke wat nie tipies in kwadrant 1 voorkom nie, word vetgedruk om dit te beklemtoon, aangesien dit gebruik is vir die gradering en ordening van die taak in die sillabus.