

Die omskakeling van werklikewêreld-take na pedagogiese take ten einde 'n taakgebaseerde sillabus te ontwerp

Elbie Adendorff

Elbie Adendorff, Departement Afrikaans en Nederlands, Universiteit Stellenbosch

Opsomming

Die doel van die artikel is om te verduidelik hoe werklikewêreld-take binne die taakgebaseerde sillabus na klaskamertake omgeskakel word. Dit is 'n opvolgartikel van twee artikels wat in *LitNet Akademies* gepubliseer is – sien Adendorff (2010 en 2012b). Die eerste artikel het gekyk na die rol van behoefte-analises, terwyl die tweede artikel die multiperspektiefbenadering tot taakkompleksiteit in 'n taakgebaseerde sillabus bespreek het. Een van die vraagstukke en probleme in verband met die taakgebaseerde teorie is dat dit lyk soos die lukrake kies van take wat niks met mekaar te doen het nie. 'n Besluit oor die eenhede van klaskamer-aktiwiteite en die volgorde waarin hulle uitgevoer moet word, vorm die basis van sillabusontwerp. *Sillabus* is 'n breë en komplekse begrip en word somtyds as sinoniem vir *kurrikulum* gebruik. Volgens Nunan (2004:216) is 'n sillabus die subkomponent van 'n kurrikulum, wat die taalinhoude spesifiseer en orden. Nunan (2004:25) verskaf 'n diagrammatiese raamwerk wat verduidelik hoe die omskakeling van teikentake na pedagogiese take plaasvind voordat by taakontwerp uitgekom word. Die ESOHK-model (oftewel die Eenvoudige Stabiele Outomatiserende Herstruktureringskompleksiteitsmodel – my vertaling vir *Simple Stable Automation Restructuring Complexity Model*, of *SSARC Model*) van Robinson (2010) waarin hy hierdie proses van omskakeling uiteensit, is gebruik in die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus vir kampuskommunikasie. Voorbeelde van pedagogiese take vir klaskamergebruik word gegee. Benewens die gradering en ordening van take met die oog op 'n taakgebaseerde sillabus is daar verder na die metodologiese prosedure vir die toepassing daarvan in die klaskamer gekyk. Willis (1996:38) verskaf 'n bruikbare raamwerk wat toegepas is in die ontwerp van taakreeks of individuele take. Een van die ander vraagstukke binne die taakgebaseerde benadering is die plek en aard van grammatika in die sillabus. In die artikel sal hierna gekyk word met 'n voorkeur aan gebruik van fokus op *vorm* bo fokus op *forme*. Voorbeelde van gefokusde en ongefokusde pedagogiese take word verskaf.

Trefwoorde: taakgebaseerde sillabus; pedagogiese take; taakgebaseerde metodologie

Abstract

The conversion of real-world tasks to pedagogic tasks to design a task-based syllabus

Task-based language teaching is an approach to language teaching which is organised around tasks and not language structures. To design a task-based syllabus certain design procedures are preferred by course and syllabus designers. The starting point is an assessment of learners' needs and a selection of appropriate topics, as well as what the learners want to do with the language. Secondly, the target tasks must be specified by finding or creating relevant texts to help build up the task sequences. When this has been achieved it must be organised into a syllabus by assessing the levels of difficulty of the texts. Teaching materials must be refined to further determine the task sequencing of the syllabus. Finally, language activities for focus on form must be designed.

The aim of this article is to explain how real-world tasks can be converted into pedagogic tasks in a task-based syllabus. It is a follow-up article to two articles published in *LitNet Akademies* – see Adendorff (2010 and 2012b). The first article focused on the role of needs analysis, while the second article discussed a multi-perspective approach to task complexity in a task-based syllabus.

One of the questions and potential problems within the task-based theory is that it appears as if tasks are randomly selected for a syllabus with no ties to connect them. A decision on the units for classroom activity and the sequence in which they must be performed forms the basis for syllabus design. Nunan (2004:25) links his task units through the principle of task chaining. On the broader syllabus level he combines his tasks by theme/topic or content by looking at the macro-functions, micro-functions and grammatical elements of each theme or topic. To choose thematic content Ellis (2003:218) emphasises that the purposes of communication are important and makes use of a theme generator which is organised in terms of thematic areas that are close to the language learner for use in general language courses.

Syllabus is a broad and complex concept and is often used as a synonym for *curriculum*. According to Nunan (2004:216) a syllabus is the subcomponent of a curriculum which specifies and sequences language content, while Robinson (2010:244) explains that a syllabus serve “the external purposes of coordinating practical decisions” in and across classrooms, institutions, local and national sectors and agencies, countries and cultures. Nunan (2004:25) provides a framework to explain how to convert real-world tasks into pedagogic tasks before task design. The starting point is real-world tasks which need to be changed into pedagogic tasks. These pedagogic tasks must then be used as either repetition or activation tasks. In the language exercises the focus is placed on lexical, phonological and grammatical exercises and the communication activities are the middle road between pedagogic tasks and language exercises.

The fundamental pedagogic claim of the Cognition Hypothesis of Peter Robinson is that pedagogic tasks should be sequenced only by increasing the cognitive complexity of tasks. This is done by scaling down the complexity of real-world performative environments into simple, manageable pedagogic tasks and then increasing the pedagogic tasks. Robinson (2010:246) uses the term *phase-space* to represent all the different pedagogic tasks in a task sequence. The pedagogic task design is the result of mapping the coordinates of specific real-world tasks to all parameters of tasks which are available for systematic manipulation. According to Robinson (2010:246) each pedagogic task has its own “parameter-space” which

is adjusted and gradually increased. The Simple Stable Automatisatation Restructuring Complexity (SSARC) Model of Robinson (2010), used for pedagogic task sequencing, was utilised in the design of a task-based syllabus for campus communication. This article illustrates how it was used in that study. Examples of pedagogic tasks to be used in a classroom are provided.

In addition to the grading and sequencing of tasks with the aim of designing a task-based syllabus, this article also discusses the methodological procedures for the implementation of tasks in the classroom. Willis (1996:38) provides a usable framework which can be implemented in the design of individual tasks or a series of tasks. The framework consists of three steps: the pre-task, the task itself and the language focus. In the pre-task the teacher introduces the topic of the task by researching it with the learners and emphasises certain usable words and phrases. The teacher uses activities to activate the learners' existing vocabulary and to introduce new vocabulary. He/she helps the learners to understand the task instructions and gives examples of task performance. Learners may listen to a recording of other learners who are doing the same type of task. The task phases consist of three phases: the task, the planning and feedback. The learners perform the task in groups while the teacher monitors from a distance. The learners prepare to give oral or written feedback on how they performed the task and what they learned or decided. Some of the groups present their reports orally or swap their written reports and compare them. They must use the grammar structure learned. In the final phase, which is the language focus, the learners analyse and discuss specific features of the text or transcriptions of the recording. This means that they should move from a focus on meaning to a focus on form. Finally, the teacher does a new exercise with the newly learned words, patterns and phrases. Examples of this methodology used in pedagogic tasks are provided in the article.

One of the major discussion points in task-based language and teaching is the place and type of grammar in the syllabus. Language teaching focuses on three main questions: When should certain aspects of grammar be taught – i.e. when is the best time to teach grammar? What should be taught – i.e. what is the content? How should it be taught – i.e. by what methodology? In this article language teaching is discussed in terms of explicit and implicit language teaching with a preference for focus on *form* and not focus on *forms*. Focus on form is the teaching of formal grammatical elements of the language while the learners are busy understanding the content. They pay attention to the grammatical form of the word while their primary focus is on the content of the task. Focus on forms focuses on only the form and not on meaning. It preselects a certain linguistic element which is taught by the Present-Practise-Produce (PPP)-method.

According to Ellis (2003:230) focus on form can be implemented in two principal ways in a task-based syllabus, namely focused and unfocused tasks. A focused task is “[a]n activity that has all the qualities of a task but has been designed to induce learners' incidental attention to some specific linguistic form when processing either input or output” (Ellis 2003:342), while an unfocused task is defined by Ellis (2003:352) as “[a] task that is designed to encourage the comprehension and production of language for purposes of communication, i.e. it is not designed to elicit attention to any specific linguistic features”. Examples of focused and unfocused pedagogic tasks as used in a task-based syllabus for campus communication are provided.

The article concludes with a summary and the author gives a brief account of her experience of using the task-based approach.

Keywords: task-based syllabus; pedagogical tasks; task-based methodology

1. Inleiding

Die situasie ten opsigte van taalaanleer in Suid-Afrika (spesifiek die aanleer van Afrikaans), saam met die eise vir beroepsgerigte taalonderrigprogramme, veroorsaak dat daar nuut gekyk moet word na die onderrig van Afrikaans op universiteitsvlak. Die navorsing wat veral deur Peter Robinson en ander navorsers binne taakgebaseerde sillabusontwerp onderneem is, dien as motivering vir die vernuwende kyk na die huidige onderrigprogramme vir die aanleer van Afrikaans op universiteit.

Die voordele van die taakgebaseerde teorie vir die aanleer van 'n nuwe taal is al deur etlike internasionale en nasionale navorsers aangevoer. Hier kan verwys word na die ondersoek deur Dave en Jane Willis (2007), Rod Ellis (2003) en Kris van den Branden (2007, 2009), asook die plaaslike studies wat al etlike jare in die Departement Afrikatale en meer onlangs in die Departement Afrikaans en Nederlands aan die Universiteit Stellenbosch onderneem is.

Die vraag is hoe die insigte wat spruit uit internasionale navorsing, ingespan kan word in taak- en sillabusontwerp vir die aanleer van Afrikaans aan 'n universiteit. Ellis (2003) en Nunan (2004) se onderskeid tussen doel- en onderrigtake (teikentake of werklikewêreld-take en klaskamertake of pedagogiese take) bied 'n oplossing aan vir 'n vernuwende blik op tweedetaalonderrig. Onderrigtake sluit 'n werksplan in oor wat in die klaskamer geprosesseer moet word. Dit verskaf verder linguistiese hulpmiddels om die prosesseringseise, wat die taak vereis, te kan uitvoer. Onderrigtake sluit ook taakkomponente, soos doelwitte, taaktipes en prosesse, in.

Nunan (2004:1) argumenteer dat take belangrike elemente in sillabusontwerp, klaskameronderrig en leerassessering geword het, aangesien dit deur belangrike navorsingsagendas ondersteun en deur opvoedkundige beleidsprosesse in tweedetaalonderrig beïnvloed word. Pedagogiese taakgebaseerde taalonderrig het volgens Nunan (2004:1) tot die versterking van sekere pedagogiese beginsels gelei, waaronder die gebruik van behoefteanalises om inhoude vir sillabusse te bepaal, die gebruik van outentieke tekste in die leeronderrigsituasie, en die verskaffing van geleenthede vir leerders om nie net op grammatika te fokus nie, maar ook op die leerproses.

Die beginpunt by taakgebaseerde sillabusontwerp en die plek van taakkompleksiteit daarin omsluit twee vrae: Watter rol moet die take in die sillabus inneem? Hoe kan hierdie take georden word ten einde die kompleksiteitsvlak daarvan te verander om optimale leer van die tweede taal te verseker?

Die twee vrae is al deels beantwoord in die artikel “'n Multiperspektiefbenadering tot die analise van kompleksiteit by die ontwerp van 'n Afrikaanse taakgebaseerde sillabus op universiteitsvlak” wat in *LitNet Akademies* gepubliseer is (Adendorff 2012b). Hierdie

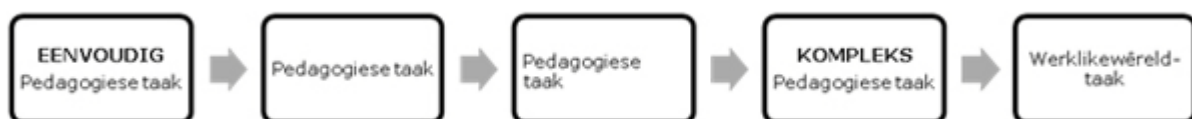
opvolgartikel fokus op die proses wat moet plaasvind sodat teikentake (werklikewêreld-take) na klaskamertake (pedagogiese take) in 'n taaksillabus omskep kan word. Die doelwitte van dié artikel sluit onder meer in die daarstel van 'n verantwoordbare model vir taakgebaseerde taalonderrig en die ordening van take in 'n sillabus, wat 'n uiteensetting van die take se vaardighede en inhoud bevat.

In die volgende afdeling van die artikel word sekere aspekte rondom pedagogiese taakordening bespreek, terwyl die gradering van werklikewêreld-take na pedagogiese take aan die hand van die ESOHK-model van Robinson (2010) in afdeling 3 verduidelik word. In afdeling 4 word die ontwerp van pedagogiese take uit teikentake verduidelik en voorts word enkele voorbeelde van pedagogiese take verskaf. In afdeling 5 word die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus, asook die metodologie van taakgebaseerde instruksie, onder die loep geneem. Die plek van grammatika-onderrig, die sogenaamde fokus-op-vorm-benadering, word in afdeling 5.4 bespreek voordat enkele slotopmerkings oor die taakgebaseerde sillabus gemaak word.

Eerstens word enkele inleidende aspekte rondom pedagogiese taakordening verskaf.

2. Pedagogiese taakordening

Taakgebaseerde sillabusontwerp het as uitgangspunt die werklikewêreld-take wat die taalaanleerders van 'n tweede en/of 'n vreemde taal aan die einde van die instruksionele program moet kan uitvoer. Die vraag oor die rol van pedagogiese take en taakkompleksiteit in 'n taakgebaseerde sillabus kan skematies soos volg voorgestel word:



Figuur 1. Pedagogiese taakordening

Die prosedure vir die ontwerp van 'n taaksillabus se beginpunt is 'n aanvanklike spesifikasie en taksonomie van al die taakkenmerke wat beskikbaar is vir die taak- en sillabusontwerper om pedagogiese take te skep. Hierdie spesifikasies kan egter nie slegs uitgebreide eenvoudige beskrywings wees van die maniere waarop pedagogiese take van mekaar verskil nie. In Adendorff (2012a:356) spreek ek die mening uit dat dit sal lei tot oneindige lyste van kenmerke wat geen riglyne aan taak- en sillabusontwerpers gee nie. Die taksonomie moet volgens Robinson (2010:245) eerder selektief wees ten opsigte van die kategorieë en kenmerke wat aan die volgende drie vereistes voldoen:

- a. Dit moet die effektiëste vir die bevordering van leer en taakuitvoering wees.
- b. Dit moet die beste gebruikswaarde bied aan taakontwerpers, wat poog om die vaardighede te bereik wat nodig is vir werklikewêreld-taakuitvoering in die klaskamer. Die kategorieë en kenmerke word gekies omdat hulle pedagogiese take die beste op 'n koherente wye met werklikewêreld-taakuitvoering koppel.
- c. Dit moet uitvoerbaar en werkbaar vir taak- en materiaalontwerpers wees.

Bogenoemde drie vereistes kan saamgevat word met die volgende drie terme: die leerproses, teikentaakanalises en operasionele volhoubaarheid. Taakkenmerke moet dus aan dié vereistes voldoen om optimaal gebruik te word in taak- en sillabusontwerp.

Die vraag kan vervolgens geformuleer word hoe om die werklikewêreld-take na pedagogiese take om te skakel.

Robinson (2010:246) omskryf dié proses as een van afskaling en daarna opgradering. Eers word die kompleksiteit van die werklikewêreld-take afgeskaal deur die invoer van eenvoudige, meer hanteerbare weergawes daarvan aan die taalaanleerders. Daarna vind die teenoorgestelde proses plaas, waar die afgradering omgekeer word en 'n opgradering plaasvind deur die werklikewêreld-egtheid van die take in fases en oor tyd te vermeerder. Die proses word *phase-space* genoem (Robinson 2010:246). In hierdie artikel word die term *tydskale* gebruik. Dié proses word in die volgende afdeling bespreek.

3. Gradering van werklikewêreld-take na klaskamertake

Die fundamentele pedagogiese eis van Robinson (2001; 2001a; 2001b; 2001c; 2003; 2005; 2007a; 2007b, 2009a, 2009b) se kognisiehipotese is dat optimale taakgebaseerde tweedetaal- taalgebruik en -leerdergeleenthede oor tyd moet plaasvind. Dit beteken dat die ontwerp en die uitvoer van take wat eenvoudig op al die parameters van die taakeise is, eerste in taakordening en taakgradering moet plaasvind. Daarna moet hul kognitiewe kompleksiteit geleidelik in opeenvolgende weergawes verhoog word. So 'n ordening laat kumulatiewe leer toe, omdat elke taak slegs in een klein opsig van die vorige een verskil.

Wanneer 'n sillabus ontwerp word, kan die generiese matriks van Robinson (2005:8) gebruik word om die kognitiewe kompleksiteit van taakeienskappe te orden. Indien 'n taak oor min elemente beskik wat geen redenering vereis nie, en dit is geplaas in die hier en nou, dan is die taak 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 die 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] en [- enkeltaak]. Die taak het dus net [-] -kenmerke wat toon dat die kenmerke afwesig is in die taak. Take met [+] -kenmerke word eerste uitgevoer en dan in 'n

proses en geleidelik word die [-]-elemente ingevoer. Die volgorde van eenvoudig na kompleks lyk so (Gilabert 2008; aangepas en vertaal deur Adendorff 2012a:114):



Figuur 2. Volgorde van take

Robinson (2010:246) is van mening dat leergeleenthede binne die taakeise gesitueer en georden moet word, sodat taalaanleerders in die taalaanleerproses kan aanbeweeg en vorder. Hierdie ordeningsproses moet oor verskillende tydskale plaasvind en ook gemeet word deur te kyk na die uitwerking van verhoogde taakkompleksiteit op die kompleksiteit, akkuraatheid en vlotheid (KAV) van die spraak van die taalaanleerder. Instruksionele ontwerpers poog om hierdie prosesleer te fasiliteer deur die afskaling van die komplekse werklikewêreld-performatiewe omstandighede deur eenvoudige, meer hanteerbare weergawes daarvan aan die leerders te bied. Daarna vind die omgekeerde proses plaas deurdat die weergawes opgegradeer word totdat die komplekse pedagogiese taak ooreenstem met die parameters van die werklikewêreld-take wat in die behoefte-analises gespesifiseer is.

Werklike pedagogiese taakontwerp is volgens Robinson (2010:246) “the result of mapping the coordinates on specific real-world tasks identified by a needs analysis to all the parameters of tasks specified by the classification system and taxonomy as available for systematic manipulation”. Elke pedagogiese taak het dus sy eie “parameter-ruimte” wat aangepas en toenemend in werklikewêreld-geloofwaardigheid en -kompleksiteit gegradeer word. Dit het tot gevolg dat navorsing in die buiteland binne die taakgebaseerde teorie oor spesifieke taakparameters plaasvind, soos [+/- beplanningstyd], byvoorbeeld deur Ellis (2009) en Skehan (1998) en [+/- intensionele redenering], byvoorbeeld deur Robinson (2007b). Dié tipe navorsing vind nog nie binne Afrikaans-onderrig plaas nie en dit bied dus aan voornemende navorsers ruimte om hierdie aspekte te ondersoek.

Robinson (2010:247) stel twee onderrigontwerpbeginsels vir taakordening voor, wat volgens Adendorff (2012a:358) ’n verfyning van die beginsels is wat hy in sy vroeëre navorsing gestel het.

Die eerste beginsel is dat slegs die kognitiewe eise van take georden word. Dit beteken dat take wat byvoorbeeld nie intensionele redenering vereis nie, georden word voor dié wat dit wel vereis. Daarteenoor word die interaktiewe eise soos een- of tweerigtingkommunikasie elke keer tydens pedagogiese taakuitvoering voorgestel en geoefen, om te help dat dit oorgedra word wanneer werklikewêreld-take uitgevoer word omdat dit in die geheue ingebed is.

Die tweede beginsel is dat die niedirekte taalgerigte (of bronverspreidende) kenmerke, soos performatiewe, uitvoerende en prosedurele kenmerke, eerste verhoog word voordat die direkte taalgerigte (of brongerigte) kenmerke, soos konseptuele en kognitiewe kenmerke, verhoog word. Die rasionaal hiervoor is om eerstens toegang tot, en konsolidering van, die taalaanleerder se huidige tweedetaal-intertaalsisteem in eenvoudige pedagogiese take te verskaf. Wanneer die verwagte teikenvlakke bereik is, word die kognitiewe eise geleidelik verhoog. Robinson (2007a:23) argumenteer dat die eerste fase die taalaanleerder se aandags- en geheuebronne op die aspekte van die tweedetaalsisteem, wat nodig is om die toenemend komplekse konsepte te kodeer, kan rig. Daardeer word voldoen aan die toenemend komplekse funksionele eise wat nodig is om die taal te gebruik.

Robinson (2010:248) verduidelik dit soos volg: In die eerste plek (stap 1) word take wat eenvoudig ten opsigte van al die kenmerke is, gedoen, byvoorbeeld [+ beplanningstyd], [+ parate kennis], [+ min elemente]. Taakuitvoering steun op die eenvoudige, stabiele (ES) “ aantrekkende toestand ” (“Simple, Stable (SS) ‘*attractor state*’ of current interlanguage”) van die huidige intertaal. Daarna (stap 2) word die kompleksiteit van die performatiewe kenmerke verhoog, byvoorbeeld [- beplanningstyd], [+ parate kennis], [+ min elemente]. Dit bevorder vinniger toegang tot, en sodoende outomatisering (O) van, die huidige intertaal. Laastens (stap 3) word die kompleksiteit van die konseptuele en kognitiewe kenmerke verhoog, byvoorbeeld [- beplanningstyd], [- parate kennis], [- min elemente]. Dit bevorder die herstrukturering (H) van die intertaal en karteer die ontwikkeling van nuwe vorm-funksie/konsepte van die brongerigte kenmerke. Dit lei maksimum kompleksiteit (K) in, wat die huidige intertaal destabiliseer.

Hierdie stappe maak volgens Robinson (2010:248) die ESOHK-model vir toenemende tweedetaal pedagogiese taakkompleksiteit uit. Dit word soos volg verduidelik: *i* is die huidige intertaal, *p* die mentale poging, *e* die eenvoudige taakeise, *k* die komplekse taakeise, *bspr* die bronverspreidende taakkenmerke, *brig* die brongerigte taakkenmerke en ^a die potensiële aantal oefeningsgeleenthede van take, wat *in situ* bepaal word deur die aanbieder/onderwyser wat pedagogiese taakuitvoering dophou.

Die stappe van die ESOHK-model sien soos volg daar uit:

$$\text{Stap 1: ES} = i \times p (\text{ebspr}) + (\text{ebrig})^a$$

$$\text{Stap 2: O} = i \times p (\text{kbspr}) + (\text{ebrig})^a$$

$$\text{Stap 3: HK} = i \times p (\text{kbspr}) + (\text{kbrig})^a.$$

Vervolgens word die ESOHK-model op 'n kaarttaak toegepas. Die voorgestelde werklikewêreld-taak is dat 'n universiteitstudent in haar tweede taal aan 'n bestuurder moet verduidelik hoe om 'n plek te vind met die gebruik van 'n kaart terwyl hulle deur 'n onbekende gebied ry.

Die eerste pedagogiese taakweergawe sal ten opsigte van al die relevante taakkompleksiteitskenmerke eenvoudig wees: beplanningstyd word gegee; die roete is gemerk (dus hoef die student die roete net te verduidelik en nie die roete uit te dink én te verduidelik nie); dit is 'n bekende gebied (derhalwe gebruik die student haar voorafkennis van die gebied); en dit is 'n klein area met min paaie, geboue en ander landmerke. Met ander woorde: die pedagogiese weergawe steun in stap 1 op die ES, naamlik [+ beplanningstyd], [+ enkeltaak], [+ parate kennis], [+ min elemente]. In die volgende weergawes word die taak se bronverspreidende kenmerke meer kompleks gemaak deurdat eers die beplanningstyd in daaropvolgende weergawes weggeneem ([- beplanningstyd]) word; daarna is die roete ongemerk op die kaart ([- enkeltaak]) en dan word 'n kaart van 'n onbekende area gebruik ([- parate kennis]). Dus steun hierdie weergawes in stap 2 op O om outomatiese toegang tot die intertaal te bied. In die finale weergawe word die taak ten opsigte van die brongerigte kenmerke kompleks gemaak deur die gebruik van 'n outentieke kaart van 'n onbekende area met baie geboue, paaie en landmerke, dus [- min elemente]. Daar moet tussen komplekse en verskillende elemente onderskei word, wat sal lei tot die gebruik van komplekse nominale uitdrukkings, soos relatiewe frases (byvoorbeeld “Die gebou wat aan die regterkant is” of “Die pad waarin ons links gedraai het”) en adjektief-naamwoord-plasingskonstruksies (byvoorbeeld “Die eerste nouerige eenrigtingstraat aan die linkerkant”). Met ander woorde: stap 3 bevorder die herstrukturering en kompleksivering (die HK) van die student se huidige intertaalvlak om aan die toenemende taakeise te kan voldoen.

Om prakties te toon hoe bogenoemde proses plaasvind waarvolgens van werklikewêreld-take na pedagogiese take beweeg is, word een voorbeeld van die omskakeling van 'n teikentaak na 'n pedagogiese taak verskaf. Die voorbeeld hou verband met kampuskommunikasie. Etlike pedagogiese take met die oog op gebruik deur universiteitstudente word daarna verskaf.

4. Die ontwerp van pedagogiese take uit teikentake

4.1 Voorbeeld van 'n kaarttaak

Studente wat nuut op 'n kampus is, moet dit leer ken, asook die omgewing; daarom sal rigtingaanduidings in die sillabus aangespreek word. Hierdie taaksiklus vind in die eerste semester oor vier weke plaas – een taak per week. Dié kaarttaak kan deur die jaar op verskillende manier, uitgebreid en aangepas, gedoen word. Die kaarttaak word gedoen nadat die woordeskat oor kampusterme en -woorde, soos “koshuis”, “biblioteek”, “regs en links”, aan die studente gegee en ingeskerp is.

Om die ordening en gradering van dié taak te illustreer, vind die taakordening vir hierdie taak soos volg plaas:

Tabel 1. Kaarttaakordening

Kompleksiteitskenmerke	Eenvoudig 1	2	3	4	Kompleks 5
beplanningstyd (voor gesprek)	+	-	-	-	-
enkeltaak (roete gemerk)	+	+	-	-	-
parate kennis (’n bekende area: kampus)	+	+	+	-	-
min elemente (’n klein area op kampus)	+	+	+	+	-

(vereenvoudigde kampuskaart) (outentieke kampuskaart)

Die student kry ’n vereenvoudigde kaart van die kampus met die roete van die lesinglokaal na die biblioteek daarop aangedui. Hy kry beplanningstyd van 5 minute hoe om die roete aan ’n medestudent te verduidelik. Dit is pedagogiese taak 1. Daarna, in taak 2, word beplanningstyd weggenem en moet hy sonder beplanning aan ’n medestudent ’n ander gemerkte roete van die biblioteek na een van die koshuise verduidelik. In taak 3 word ’n ander roete nie gemerk op die kaart nie en moet hy dit sonder beplanningstyd verduidelik. In die volgende weergawe (taak 4) bevat die kaart meer minder-bekende of onbekende gebiede van die kampus en moet hy ’n ander ongemerkte roete sonder beplanningstyd aan ’n medestudent verduidelik. Laastens word ’n kaart van die hele kampus en Stellenbosch gegee en moet hy een of meer ongemerkte roetes sonder beplanningstyd verduidelik.

Voortspruitend hieruit word die dorp as bron gebruik en onderstaande kaarttaak word heelwat later in die sillabus gegee:

Bestudeer die kaart van Stellenbosch en voer die volgende instruksies uit:

- Dui met ’n swart pen die kruising van Drostdystraat en Kerkstraat aan, met ’n rooi pen die kruising van Adringastraat en Mullerstraat aan, en met ’n bruin pen die hoek van Merrimanlaan en Bosmanstraat aan.
- Kleur in soos volg: blou vir water, oranje vir museums, groen vir sportterreine, pienk vir gastehuse en geel vir kerke.
- Trek die kortste roete tussen die hospitaal en u koshuis.
- Indien u in Dorpstraat stap en dan in Markstraat stap, waar sal u uitkom?
- Nadat u bogenoemde prosesse uitgevoer het, watter gebou sal aan u regterkant wees?
- Watter plek is in Heroldstraat?
- As u met Adam Tas-weg ry, sal u by Somerset-Wes uitkom?
- Ry u met dieselfde pad Kaapstad toe as Paarl toe?

- i. Is daar 'n treinspoor aangedui op die kaart?
- j. Verduidelik vir 'n vreemdeling volgens die kaart hoe om van Noordwal tot in Dennesig te kom.

Vervolgens kan die onderstaande werklikewêreld-take gegee word:

- Student Z bly in die koshuis. Sy moet aan student X verduidelik hoe om by die koshuis uit te kom aangesien hulle saam aan 'n taak gaan werk.
- Student X nooi almal om die naweek by hom te kom braai. Hy bly in Somerset-Wes. Hy verduidelik aan die ander hoe om daar uit te kom.
- Student X, wat in Somerset-Wes woon, het vergeet om die stoof af te skakel en moet nou gaan toets skryf. Hy moet aan student W verduidelik hoe om by sy blyplek by sy ouerhuis uit te kom, in die huis in te kom en die stoof af te skakel. Hierdie taak is ietwat meer kompleks as die voorafgaande take, aangesien die student meer aspekte as net die roete moet verduidelik.
- Student Y studeer maatskaplike werk en doen prakties by 'n ouetehuis in Kayamandi. Sy moet vroeg van die prakties vertrek en na 'n plek in Kaapstad geneem word. Student Z moet haar met haar motor gaan haal en na Kaapstad neem. Student Y verduidelik aan student Z hoe om by die ouetehuis uit te kom en waar die plek in Kaapstad is.

Die volgende inligtingsgapingskaarttaak kan byvoorbeeld later in die sillabus (tweede semester) gedoen word: Die studente word in twee groepe verdeel en werk in pare. Hulle neem twee-twee teenoor mekaar plaas en mag nie mekaar se kaarte sien nie. Die groep 1-studente ontvang 'n kaart van die kampus van die universiteit waarop een of meer roetes wat na verskeie eindbestemmings en geboue lei, gemerk is. Die groep 2-studente ontvang ook dieselfde kaart, maar die roete(s) is nie aangedui nie en daar is nie gebou- of bestemmingsname op nie. Groep 2 se studente kry die opdrag om self dieselfde roete(s) as wat op groep 1 se kaart is, te teken na aanleiding van vrae wat hulle aan groep 1 stel. Studente in groep 1 moet dus die roete(s) wat op hulle kaart is, verbaliseer. Studente in groep 2 moet uitwerk watter vrae hulle aan groep 1 moet stel om die geboue te identifiseer en die roete(s) op hulle kaart te kan teken. Wanneer die kaart voltooi is, word die twee kaarte vergelyk. Die doel van die taak is dat groep 1 se studente die roete(s) korrek moet kan verduidelik – hulle moet dus rigting- en ander roete-aanduiders kan gebruik. Groep 2 se studente moet weer die korrekte vrae stel om die kaart te kan voltooi.

Voorts word enkele voorbeelde van pedagogiese take gegee met inligting oor hoe en waar dit in die sillabus sal inpas.

4.2 Voorbeelde van pedagogiese take

Dié take is slegs voorbeelde van pedagogiese take wat in 'n taakgebaseerde sillabus op universiteitsvlak gebruik kan word.

Voorbeeld 1: Groet- en aanspreekvorme

Een van die taalgebruikssituasies wat binne kampuskommunikasie vereis word, is hoe om met medestudente te praat of hoe om met dosente te praat – met ander woorde, die gepaste groeten aanspreekvorme wat op universiteit benodig word. Generiese skuifstrukture soos [groet], [vra na welstand] en [antwoord op vraag na welstand] kom hoofsaaklik in die inleidingsfase van gesprekke voor. Dit bestaan gewoonlik uit kort, enkelvoudige sinne wat volgens 'n voorgeskrewe of geformuleerde patroon aangeleer word. Hierdie generiese spraakpatroon is maklik om te verwerf en sal vroeg in die sillabus aangespreek word.

Een van die pedagogiese take wat dus aan die begin van die jaar gedoen sal word, is bekendstellings- en kenmekeer-take. Die doel van hierdie take sal wees om mense te groet en aan ander voor te stel en om persoonlike inligting te vra. Die fokus op vorm (grammatika) sal W-vrae en Ja/Nee-vrae wees.

Die taaksiklus kan soos volg aan die begin van die jaar oor twee weke in die klaskamer gedoen word:

Taak 1. Luisteroefening

Die studente luister na 'n gesprek op CD of kyk na 'n gesprek op DVD.

Die studente luister weer na die gesprek en moet die volgende woorde/woordgroepe oplet:

Hallo, julle.
Hoe gaan dit?
Goed dankie.
Dit gaan goed.
Is jy oor jou verkoue?
Wat studeer jy?
Ek moet nou gaan.
Sien julle.

Die studente luister nou weer na die gesprek. Hulle moet die volgende oplet:

Hoeveel mense kan u hoor? Is hulle mans of vrouens? Kan u die volgende agterkom: hulle name, hulle graadkursusse, waar hulle bly, hulle studiegewoontes en -tye?

Nadat hulle bostaande voltooi het, voltooi hulle die volgende oefening:

Is die volgende stellings waar of onwaar?

Johan is moeg, want hy het tot laat gewerk aan sy sielkunde-werkstuk.
Sonja moes die Afrikaanse aantekeninge gebring het.
Johan studeer BA Geestewetenskappe.

Sonja studeer musiek.
 Student 3, wat maatskaplike werk studeer, het nie prakties nie.
 Pieter werk baie in die Opvoedkunde-biblioteek.
 Sonja werk deur die nag aan haar studies.
 Johan studeer deur puntsgewyse opsommings te maak.

Die doel van hierdie taak is om die studente se luistervaardighede te verskerp en om hulle na persoonlike inligting te kan laat oplet.

Taak 2. Bekendstelling

Die studente doen die volgende opdragte:

Ken u al u klasmaats se name? Skryf u naam op 'n vel papier neer en gee dit vir die dosent. Neem nou 'n ander vel papier van die dosent en lees die naam. Stap nou na almal in die klas en vind die persoon deur te vra: "Is jy ...?"

Waar kom almal in u klas vandaan? Skryf die naam van die dorp of stad waarvandaan u kom op 'n vel papier neer en gee dit vir die dosent. Neem 'n ander vel papier van die dosent en lees wat daarop staan. Stap nou na almal in die klas en vind die persoon deur te vra: "Is jy van ...?" of "Kom jy van ...?"

Weet u wat studeer die studente in u klas? Skryf u graadkursus op 'n vel papier neer en gee dit vir die dosent. Neem 'n ander vel papier van die dosent en lees wat daarop staan. Stap nou na almal in die klas en vind die persoon deur te vra: "Studeer jy ...?"
 Werk in groepe van drie en stel u aan die ander voor. Vra uit oor waar die persone vandaan kom en wat hulle studeer.

Neem u twee gespreksgenote en stel hulle aan 'n ander groep voor. Beweeg aan tot u u twee groepslede aan almal bekend gestel het.

'n Laaste oefening hiervan sal soortgelyk aan 'n "speed-dating"-simulasie wees. Die klas word in groepe verdeel. Groep 1 se studente sal by tafeltjies sit en groep 2 moet op roterende basis in vyfminuut-sessies van een student na die volgende een aanbeweeg. In daardie vyf minute moet hulle persoonlike inligting vra en uitruil.

Die taalfokus sal wees hoe om vrae te stel, en twee "tipes" vrae word gestel sonder dat daar doelbewus 'n taalles gegee word.

W-vrae	Ja/Nee-vrae
Wat is jou naam?	Is jou naam Pieter?
Wat is haar naam?	Studeer jy musiek?
Wat studeer jy?	Kom jy van Somerset-Wes?
Waar kom jy vandaan?	Bly jy in die koshuis?
Waar bly jy?	Ken jy vir Sonja?
Wie is dit daardie?	

Taak 3. Persoonlike inligting

Die studente beantwoord die volgende vraag:

Wat weet u van die persone in u klas? Lees die vrae hier onder en skryf u antwoorde neer:

Praat jy Frans?

Speel jy klavier?

Kan jy bestuur?

Speel jy tennis?

Hou jy daarvan om fliek toe te gaan?

Die volgende opdrag word daarna gedoen:

Gebruik die inligting hier onder en vind iemand in u klas wat die aktiwiteite doen of gedoen het. Dink aan drie vrae van u eie en skryf dit onderaan neer. Stap nou deur die klas en vra die ander studente die vrae en vul die antwoorde in.

Vind iemand wat ...	Naam
al 'n sportmotor bestuur het	
al 'n krieket-toetswedstryd bygewoon het	
muurbal speel	
al 'n marathon voltooi het	
musiek studeer	
motorfiets ry	
nog nooit gevlieg het nie	
van Gauteng kom	
kontaklense dra	
van katte hou	
al 'n rock-konsert bygewoon het	
wie se naam met J begin	
van Durban kom	
vandag swart dra	

Taak 4. Visuele voorstelling

Die studente moet 'n collage van hulleself maak deur die gebruik van prente en woorde uit tydskrifte. Hulle moet hulself deur middel van die collage aan die klas voorstel. Hulle sit hulle collage in die klas teen die muur op en die res van die studente moet vrae oor die collage stel. Of hulle verduidelik hul collage aan die res van die klas. Die res moet vrae vra

indien iets onduidelik is of indien hulle meer besonderhede verlang. Die fokus is nie soseer op mondelinge vaardighede nie, aangesien dit nog aan die begin van die sillabus sal wees. Die belangrikheid van vraagstelling sal egter hierdeur ingeoefen kan word.

'n Daaropvolgende visuele oefening vind plaas wanneer die studente 'n tydlyn van hulle lewens moet maak. Hulle gebruik weer eens prente uit tydskrifte of foto's en maak dan 'n visuele voorstelling van hoogtepunte en gebeure wat 'n uitwerking op hulle gehad het. Hulle bied dit chronologies as 'n tydlyn aan. Hul lewenslyn is feitelik en gebaseer op dinge wat werklik met hulle gebeur het, maar dan moet hulle ten slotte op hulle tydlyn ook hulle drome, wense en toekomsdeale uitbeeld.

Voortspruitend hieruit sal die verskil tussen die aanspreek van medestudente en van dosente behandel word.

Taak 5. Luisteroefening

Die studente luister na 'n gesprek op CD of kyk na 'n gesprek op DVD.

Situasie 1

Goeiemôre, Mevrou. Kan ek u gou spreek?

Môre, mnr. Botha. Natuurlik. Kom binne en sit. Hoe gaan dit met u? En die studies?

Nee, dit gaan goed dankie. Ek geniet my kursus, maar dit is moeilik.

Situasie 2

Middag, Professor.

Goeiedag, mej. Vermaak.

Baie dankie dat Professor bereid was om my te spreek.

Situasie 3

Goeiemiddag, Mevrou. Ek het vir u die e-pos gestuur om te hoor van eksamentoelating.

U het gesê ek kan u nou kom spreek.

Kom gerus binne en sit. Verduidelik net gou weer wat gebeur het.

Situasie 4

Goeiemôre, Mevrou. U het gevra ek moet u kom spreek. Is dit nou 'n gepaste tyd?

Môre Samantha. Hoe gaan dit? Dit is reg; ek het gevra dat jy my moet kom spreek. Ek is nie nou juis besig nie en ons kan sommer nou gesels. Kom sit.

Situasie 5

Kom maar binne.

Goeiemiddag, Dokter.

Goeiemiddag.

Dokter, ek is Amanda de Klerk. Ek het 'n e-pos gestuur waarin ek gevra het of ek u kan kom spreek.

Ja, waaroor wil u my spreek?

Die studente luister weer na die gesprekke. Hulle moet oplet na hoeveel mense hulle telkens kan hoor, na die verskillende aanspreekvorme, na die groetvorme, na die rede wat telkens gegee word waarom die student die dosent gaan spreek.

Taak 6. E-pos-korrespondensie

Aangesien kampuskommunikasie ook verband hou met afsprake wat per e-pos gemaak word, behoort dié manier van kommunikasie in die sillabus aangespreek te word. Die volgende opdrag kan aan die studente gegee word:

Hier is e-pos-opskrifte wat deur studente aan dosente gestuur is oor klasverwante onderwerpe. Bespreek saam met u maat watter opskrif u dink is die mees gepaste een om te gebruik en waarom. Skryf daarna u eie opskrif vir situasies 4-6 neer en wys dit aan u maat en bespreek die verskillende opskrifte.

Situasie 1

Die student het probleme om 'n opdrag in te lewer:

Help my asseblief.

Help!

Ek benodig hulp met my Afrikaanse opdrag.

? oor opdr.

Enige tyd om my te help?

Situasie 2

Die student kan nie die lesing bywoon nie:

Verskoning vir afwesigheid.

Vat een dag af!

Ek is siek.

Ek sal Woensdag afwesig wees.

Vraag na verlof.

Situasie 3

Die student stuur 'n opdrag as 'n aanhegsel na die dosent:

Akademie se Skryfopdrag.

Opdrag 2.

Opdrag vir Akademie se Skryfkursus.

Papier.

Nasien.

Situasie 4

U wil u dosent per e-pos kontak, aangesien u hulp soek om 'n gepaste liriek te kry vir u lirieke-opdrag.

Situasie 5

U wil aan u dosent 'n e-pos stuur om u afwesigheid tydens die vorige lesing te verduidelik.

Situasie 6

U wil die eerste weergawe van u opdrag aan u dosent e-pos sodat hy dit kan deurlees en

kommentaar daaroor kan lewer en dit terugstuur.

Voorbeeld 2: Gunsteling-kuierplekke

Studente gesels graag oor hul gunsteling-kuierplekke. Die studente is aangemoedig om hulle eie vrae te vra, aangesien die vrae wat gegee is, slegs as riglyne dien. Hulle moes dink aan aspekte soos ligging, pryse, besigheidsure en ander inligting waaroor hulle graag sou wou beskik. Die taak was net op Stellenbosch van toepassing. Dit is vroeg in die taaksillabus gedoen. Dit kan gekoppel word aan 'n kaarttaak. Die taalfokus was vraagstelling.

Restaurante: Doen navorsing en vind inligting oor drie gewilde restaurante (uitgesluit pizza-restaurante) onder u medestudente. Waarom is elke restaurant gewild? Wat is elkeen se spesialiteit? Waar is dit geleë? Wat is die tye wanneer hulle oop is? Hoe bekostigbaar is die pryse vir studente?

Pizza-restaurante: Doen navorsing en vind inligting oor drie pizza-restaurante. Wat maak hulle so gewild onder u medestudente? Waar is hulle geleë? Lewer hulle af? Hoe lank duur 'n aflewering? Moet u vir die afleweringpersoon 'n fooritjie gee? Wat is hulle besigheidsure?

Kruidenierswinkels: Doen navorsing en vind inligting oor drie kruidenierswinkels. Wat maak hulle gewild onder u medestudente? Hoe verskil hulle van mekaar? Watter een bied die beste-kwaliteit-voedsel aan? Watter een is die gerieflikste een vir studente?

Parke: Doen navorsing en vind inligting oor drie openbare parke. Waar is hulle geleë? Watter ontspanningsaktiwiteite vind daar plaas? Bied die parke enige spesiale vertonings of gebeurtenisse aan? Wanneer kan hulle besoek word?

Fliekteaters: Doen navorsing en vind inligting oor drie fliekteaters. Waar is hulle geleë? Wat is die unieke kenmerk(e) van elkeen? Word studente-afslag by enigeen aangebied?

Boekwinkels: Doen navorsing en vind inligting oor drie boekwinkels. Waar is hulle geleë? Wat is hulle besigheidsure? Watter tipe(s) boeke en ander produkte word by elkeen aangebied? Bied hulle enige spesiale aanbiedings aan? Bied hulle enige ander (literêre) aktiwiteite aan?

Kafees: Doen navorsing en vind inligting oor drie kafees naby die kampus. Waar is hulle geleë? Wat is hulle besigheidsure? Watter tipe kos kan u by die kafees koop?

Musiek: Doen navorsing en vind inligting oor drie gewilde plekke waar u na musiek kan gaan luister. Is daar deurgeld wat gevra word? Kan mens daar dans? Watter soort(e) musiek word by elkeen aangebied? Wat is die unieke kenmerk(e) van elke plek?

Nadat die studente die inligting bekom het, moes hulle dit mondeling kom aanbied.

Voorbeeld 3: Inligtingsgapingtaak: Fliek

Onderstaande taak uit Nunan (2004:129) is vertaal, aangepas en ontwerp:

Elke student kry dele van 'n tabel met verskillende soorte inligting daarop. Hulle mag nie na mekaar se tabelle kyk nie en moet deur middel van vrae die inligting uitruil. Wanneer hulle die taak voltooi het, moet hulle dus by 'n geslote antwoord uitgekom het, naamlik die mees gepaste tyd om te gaan fliëk. Die taak kan aangepas word deurdat die dosent vir die studente die opdrag gee om een ding op die rooster te verander en dan moet hulle die taak weer doen. Die taalfokus is om vrae te vra deur die gebruik van strukture soos “Wat doen Karen Vrydagaand?” en die oefening van vorme soos “maak planne” en “bied verskoning aan”.

'n Opvolgtaak kan later gegee word waar elke student 'n rooster invul met dinge wat hy werklik daardie week moet doen. Hy moet saam met 'n ander student werk om 'n gepaste tyd te vind om te gaan fliëk.

Tabel 2. Fliëk-kyk 1

Student A					
Bestudeer onderstaande tabel:					
U en u maat wil 'n fliëk gaan kyk saam met u vriende. Vra vrae en besluit wat is die beste tyd om te gaan.					
	Vrydag-aand	Saterdagmiddag	Saterdag-aand	Sondagmiddag	Sondagaand
Bob	werk laat		ontmoet suster op lughawe		berei voor vir 'n toets
Karen				gaan inkopies doen	
Philip					
Joan		neem motor na motorhawe		bak koekies	

Tabel 3. Fliëk-kyk 2

Student B					
Bestudeer onderstaande tabel:					
U en u maat wil 'n fliëk gaan kyk saam met u vriende. Vra vrae en besluit wat is die beste tyd om te gaan.					
	Vrydag-aand	Saterdagmiddag	Saterdag-aand	Sondagmiddag	Sondagaand
Bob		het 'n toets			
Karen	maak woonstel		besoek tante in hospitaal		

	skoon				
Philip		speel tennis		leer vir eksamen	
Joan			gaan na konsert		

Nadat bostaande voorbeelde van pedagogiese take verskaf is om die proses van omskakeling van werklikewêreld-take na pedagogiese take te illustreer, word in die volgende afdeling leiding verskaf vir die ontwerp van 'n Afrikaanse taakgebaseerde sillabus.

5. Die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus

5.1 Inleiding

Ellis (2003:206) betoog dat dit belangrik in die konstruksie van taakgebaseerde sillabusse is dat taakspesifikasies in die sillabus ingesluit behoort te word. Hy is van mening dat dit nuttig sal wees indien take geklassifiseer word in terme van hulle tipes, dat hulle tematiese inhoud bepaal word en dat hulle daarna gegradeer en georden word deur gepaste kriteria. Saam met die konstruksie van taakgebaseerde sillabusse moet die taakontwerper die taakgebaseerde instruksies in elke taak beplan. Die plek van die taalfokus in die taak is ook belangrik.

5.2 Die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus

Enkele aspekte rondom die konstruksie van 'n taakgebaseerde sillabus word kortliks onder die loep geneem voordat 'n voorbeeld van 'n taakgebaseerde sillabus verskaf word. Ellis (2003:229) gee opsommend die volgende riglyne vir die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus:

- a. Die bepaling van die kursusdoelwitte in terme van:
 - i. die pedagogiese fokus (algemene of spesifieke doelwit)
 - ii. die vaardigheidsfokus (luister, praat, lees, skryf)
 - iii. die taalfokus (ongefokus en/of gefokus)
- b. die bepaling van die taaktipes in terme van inset, omstandighede, prosesse en uitkomste
- c. die bepaling van die taakonderwerpe
- d. die ordening van die take in ooreenstemming met graderingskriteria.

Ellis (2003:217) verskaf 'n algemene raamwerk vir taakklassifikasie in terme van die ontwerpeienskappe, naamlik die inset (die aard van die inset wat verskaf word), die omstandighede (die manier waarop die inligting voorgestel en gebruik word), die prosesse (die aard van die kognitiewe werking en die aard van die diskoers wat die taak vereis) en die uitkomste (die aard van die produk wat die gevolg is nadat die taak uitgevoer is). Opsommend lyk Ellis (2003:228) se kriteria só (my vertaling):

Tabel 4. Ellis se kriteria vir die gradering en ordening van take

Kriteria	Maklik	Moeilik
Inset medium kodekompleksiteit kognitiewe kompleksiteit a. inligtingstipe b. hoeveelheid inligting c. struktuuromskrywing d. konteksafhanklikheid inligtingsbekendheid	visueel → geskrewe hoë algemene woordeskat, kort en eenvoudige sinstrukture staties → dinamies min elemente goed-gedefinieerde struktuur hier-en-nou-oriëntasie bekend	→ verbaal lae algemene woordeskat, komplekse sinstrukture → abstrak baie elemente losse struktuur daar-en-dan-oriëntasie onbekend
Omstandighede deelnemersverhouding taakeise diskoerswyse benodig om taak te voltooi	tweerigting enkeltaak dialoog	eenrigting veelvuldige taak monoloog
Prosesse kognitiewe werkinge 1. tipe 2. redenering nodig	inligtingsuitruiling → redenering min stappe nodig	→ meningsuitruiling baie stappe nodig
Uitkomst medium omvang diskoerswyse vir taakuitkomst	visueel geslote lyste, beskrywings, narratiewe, klassifikasies	→ geskrewe → verbaal oop → instruksies, argumente

Nadat besluit is om 'n "Soek die verskille"-taak in die Afrikaanse Taalverwerwingsklas vir studente te gebruik, is die sleuteldimensies daarvan skematies soos volg voorgestel:

Tabel 5. Sleuteldimensies vir 'n "Soek die verskille"-taak

	Sleuteldimensies	Beskrywing
Inset	medium – visueel organisatories – vaste struktuur	Twee prente, wat verskil in die plasing van spesifieke voorwerpe, word verskaf.
Omstandighede	inligtingkonfigurasië – gedeel deelnemersverhouding – tweerigting deelnemingsvereiste – benodig oriëntasie – konvergent	Die inligting is verdeel.

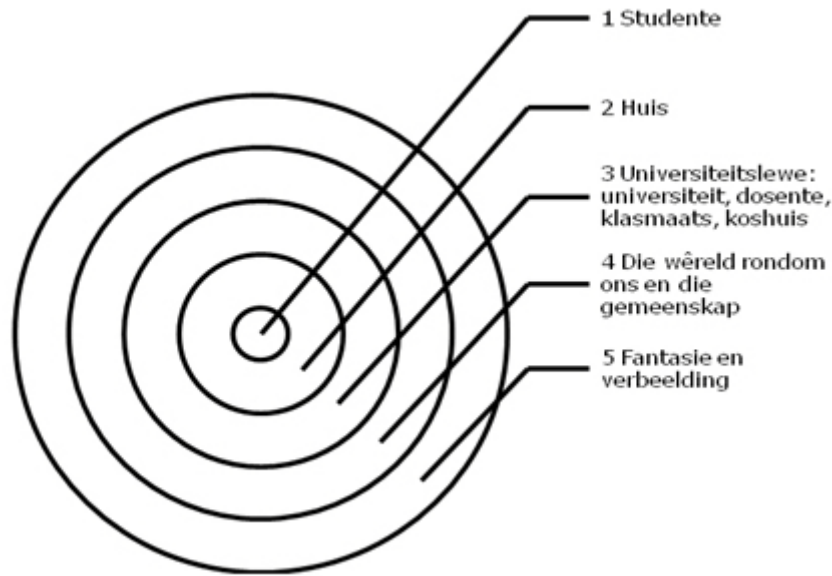
Prosesse	kognitief – uitruiling van inligting diskoerswyse – dialoog	Beplanningstyd word toegelaat en daar word twee-twee-groepwerk gedoen.
Uitkomst	medium – verbaal diskoersdomein – beskrywing omvang – geslote	Produk: 'n Geskrewe lys van verskille in die prente moet verskaf word. Proses: 'n Beskrywing van die plasing van voorwerpe, voorsetsels, en vraag en antwoord vind plaas.

Na aanleiding van hierdie algemene raamwerk van Ellis (2003:229) lyk 'n aangepaste voorbeeld van 'n taakgebaseerde sillabus wat op kampuskommunikasie van toepassing is en gebaseer is op Prabhu (1987) se sillabus, só (my aanpassing en vertaling):

Tabel 6. Taakgebaseerde sillabus vir kampuskommunikasie

Onderwerp	Algemene aktiwiteite	Taakopsies
Klasrooster	<i>Lyste:</i> Konstruksie van rooster na aanleiding van beskrywings/instruksies <i>Vergelyking:</i> Bestudering van rooster om frekwensie van lesings in verskillende grade te identifiseer <i>Probleemoplossing:</i> Konstruksie van rooster vir studente van spesifieke vakke binne graadprogramme	<i>Inset:</i> Visueel/geskrewe Vaste struktuur <i>Omstandighede:</i> Gedeelde inligting Tweerigting Opsionele inligtingsbenodighede <i>Prosesse:</i> Verduidelik/redeneer Dialoog <i>Uitkomst:</i> Visueel/geskrewe Geslote

Vir die kies van taakinhoude, is Ellis (2003:218) van mening dat dit afhang van wat die doel van die kommunikasie is. Die taakontwerper behoort die onderskeid tussen algemeenetaalvaardigheidskursusse en spesifiekedoeleindekursusse in ag te neem. Vir algemene taakkursusse stel Ellis (2003:218) voor dat daar na onderwerpsbekendheid, intrinsieke belangstelling en voorspelbare onderwerpsrelevansie gekyk word. Wat algemene kursusse betref, kan onderstaande temadinamo uit Ellis (2003:219) gebruik word (deur my vertaal en aangepas vir 'n sillabus wat op universiteit gebruik kan word):



Figuur 3. Temadinamo

In Afrikaanse Taalverwerwingsklasse vir studente kan die temadinamo onder meer soos volg gebruik word: Binne tema 1, *Studente*, word onderwerpe soos “verjaarsdae”, “eetgewoontes”, “klere” en “liggaamsdele” behandel. Tema 2 word gebruik om onderwerpe oor die *huis*, soos byvoorbeeld “woonvertrekke” en “familieverbande”, in die sillabus in te bring. Binne tema 3 word relevante onderwerpe gebruik, byvoorbeeld “koshuiskos”, “verlore studentekaart”, “die kies van verenigings”, “spreek dosent oor toetsuitslag” of “spreek dosent oor swak klasbywoning”. Tema 4, *Die wêreld rondom ons en die gemeenskap*, word ook in die klasse gebruik deurdat Stellenbosch en die breë omgewing as onderwerpe gebruik is vir sekere take. Telkens word die studente se vaardigheidsvlakke in ag geneem wanneer onderwerpe beplan word.

By die kies van taakinhoude vir spesifiekedoeleindekursusse word ’n ontleding van die teikentake en die algemene taakinhoud gedoen. Hier word onder meer gekyk na wat die spesifieke kursus van die studente vereis en waarom hulle die kursus volg. Sommige beroepsbeskrywings omskryf reeds die teikentake: byvoorbeeld, ’n vlugkelner se beroepsbeskrywing sluit in “bedien ontbyt”, “bedien middagete” en “bedien aandete”, wat in een teikentaaktipe, naamlik “die bediening van maaltye”, saamgevat kan word. In ’n Afrikaanse Taalverwerwingskursus is teikentaaktipes soos “tyd- en ruimtelike aanduidings”, “praat met ’n dosent”, “redeneer” of “gee instruksies” in die taakgebaseerde sillabus ingesluit.

Volgens Ellis (2003:97) en Willis en Willis (2007:170) dui navorsing daarop dat wanneer studente ’n taak herhaal, hulle uitvoering daarvan op verskeie wyses verbeter: byvoorbeeld, voorsetsels word korrekter gebruik; hulle kan komplekse sinstrukture baasraak en hulle raak algaande meer vloeiend. ’n Herhaalde taakuitvoering moet onder dieselfde

taakomstandighede as die eerste uitvoering plaasvind. Daarom word take in taakreeks gedoen en vind die ordening deur die jaar plaas, soos gedoen in die kaarttaak in afdeling 4.1. Dit sluit aan by Robinson (2010:246) se nosie van tydskale.

'n Voorbeeld van 'n vereenvoudigde taakgebaseerde sillabus met die oog op kampuskommunikasie lyk só:

Tabel 7. Vereenvoudigde taakgebaseerde sillabus vir kampuskommunikasie

Eenheid en onderwerp	Woordeskat	Grammatika	Vaardighede en funksies
1. Eerste ontmoeting Ontmoet mense	Bekendstellings Groetvorme Persoonlike inligting Partytjies Uitnodigings	Persoonlike voornaamwoorde Werkwoord "is" Ja/Nee-vrae W-vrae soos "wat" of "wie" Vraagstellings Beskrywings	Vra en beantwoord persoonlike-inligting-vrae Invul van vorm wat persoonlike inligting vereis Stel mense bekend Lees partytjie-uitnodigings
2. Roete-beskrywings	Vervoer Rigtingaanwysings Betaling	Meervoud en verkleining Teenwoordige tyd Plekvoorsetsels W-vrae soos "waar" Vraagformulerings soos "Hoe kom ek by ...?"	Vind plekke op 'n kaart Verstaan bus-/trein-roetes en -pryse Vra aanwysings Gee aanwysings Praat oor jou plek van herkoms
3. Inkopies Geld	Kos Klere Geld en pryse Banke Bankrekenings Buitelandse valuta	Byvoeglike naamwoorde Ja/Nee-vrae W-vrae soos "wat" of "waarom" H-vrae soos "hoeveel" Getalle (bedrae)	Lees koerant-advertensies en ander advertensies Praat oor pryse en groottes Volg instruksies Voltooi 'n bankvorm Redeneer oor voor- en nadele
4. Behuising	Akkommodasie Soek 'n woonplek Meubels	Byvoeglike naamwoorde Rigtingaanduidings	Verstaan koerant-advertensies Beskryf 'n plek waarvan jy hou Gee adres
5. Besienswaardighede Uiteet	Vryetydsaktiwiteite Stede en besienswaardighede Restourante Kos en drank	Modale werkwoorde Vergelykende adjektiewe Beskrywings Hoeveelhede	Luister na radio-advertensie Kyk na TV-advertensie Skryf dagboek Lees koerantartikels

	Resepte		Verstaan spyskaarte Lees restaurant- advertensies Bestel kos
--	---------	--	---

Bo en behalwe bogenoemde aanduidings, kan daar ook in die taakgebaseerde sillabus aandag geskenk word aan:

- Taal in aksie: In dié gedeelte word die taal wat aangeleer is, kommunikatief en effektief gebruik om 'n praktiese taak te voltooi.
- Kommunikasietake: Sommige eenhede bevat besluitnemingstake, inligtingsgaping – oefeninge en rolspel.
- Leerfokus: Dié gedeelte help die taalaanleerders om te dink aan die maniere hoe die teikentaal, byvoorbeeld Afrikaans, aangeleer en verwerf word en om die teikentaal meer effektiewer te leer.
- Buiteklaskamertake: Hier moet die taalaanleerders die teikentaal buite die klaskamer gebruik.
- Taalhersiening: Daar word telkens aan die einde van eenhede 'n taalhersiening-aktiwiteit gegee. Dit is sodat die taalaanleerders kan hersien wat hulle geleer het en ook om hulle vordering te monitor.

Benewens taakordening in 'n sillabus, kan taakordening ook binne individuele lesse plaasvind.

5.3 Metodologie van taakgebaseerde instruksie

Die gebruik vir 'n taakgebaseerde raamwerk in die klaskamer berus op twee besluite, naamlik 'n besluit oor die basiese formaat van die les en 'n besluit oor die opsies wat gebruik sal word in elke fase. Die organisasie van taakgebaseerde lesse kan uit 'n pretaak-, 'n hooftaak- en 'n posttaakfase bestaan. Die deelnemende struktuur van taakgebaseerde lesse kan uit individuele studente-aktiwiteite, dosent-klas-aktiwiteite en groepwerk bestaan.

Volgens Willis en Willis (2007:21) sal 'n taakgebaseerde les nie net een taak behels nie, maar 'n reeks take wat met mekaar verband hou. Dit is belangrik om so 'n taakreeks te beplan. Hierdie beplanning begin volgens Willis en Willis (2007:23) met die identifisering van 'n onderwerp. Daarna moet op teikentake wat nou verband hou met werklikewêreld-aktiwiteite en -taalgebruik, besluit word. In die volgende fase moet besluit word hoe die leerder voorberei word vir die taak. Die plek van die taalfokus moet in die les ingewerk word.

Willis (1996:155) stel 'n bruikbare taakgebaseerde raamwerk vir klaskameraktiwiteite voor. Die raamwerk van Willis (1996:38) bestaan uit drie stappe, naamlik pretaak, taaksiklus en taalfokus (my vertaling):

Tabel 8. Willis se raamwerk

Pretaak	Taaksiklus	Taalfokus
----------------	-------------------	------------------

<p>Bekendstelling van onderwerp en taak: Die onderwyser ondersoek die onderwerp saam met die klas en beklemtoon sekere bruikbare woorde en frases. Hy gebruik aktiwiteite om die bestaande woordeskat te aktiveer of om nuwe woordeskat bekend te stel. Hy help die leerders om die taakinstruksies te verstaan en verskaf voorbeelde van taakvoltooiing. Leerders mag 'n opname hoor van ander leerders wat dieselfde of 'n soortgelyke taak doen.</p>	<p>Taak: Leerders doen die taak in groepe. Die onderwyser monitor vanaf 'n afstand. Beplanning: Leerders maak reg om mondeling of skriftelik aan die klas terugvoering te gee oor hoe hulle die taak gedoen het en wat hulle besluit of ontdek het. Terugvoering: Sommige groepe stel hul verslae aan die klas voor of ruil hul geskrewe verslae uit en vergelyk resultate. Hulle moet die aangeleerde taalstruktuur of taalvorm gebruik.</p>	<p>Analise: Leerders ondersoek en bespreek spesifieke eienskappe van die teks of transkripsies van die opname. 'n Verskuiwing van die fokus op betekenis na die fokus op vorm kom nou voor. Oefening: Die onderwyser doen 'n oefening van nuwe woorde, frases en patrone wat in die data voorgekom het, tydens of na analise.</p>
--	--	---

Ellis (2003:244) verskaf 'n variasie op Willis (1996) se raamwerk:

- Pretaak: Beplan die aktiwiteit deur byvoorbeeld die uitkomst van die taak, beplanningstyd of nie, of die uitvoerbaarheid van soortgelyke take of nie, te bepaal.
- Taak: Kyk na aspekte soos tydsdruk en die aantal deelnemers.
- Posttaak: Dit vind plaas deur aktiwiteite soos 'n leerderverslag, bewusmakingstake of taakherhaling.

Voortspruitend uit Willis (1996) se navorsing, verskaf Willis en Willis (2007:254) 'n inligtingstuk wat hulle by werkswinkels gebruik vir die beplanning van 'n taakgebaseerde les (my vertaling):

Toets jou taak (take) op iemand anders. Verfyn jou taakinstruksies en skryf dit neer. Indien moontlik, neem twee eerstetaalsprekers (of sprekers wat die tweede taal vlot kan praat) gedurende taakuitvoering en selekteer en transkribeer dele daarvan vir gebruik in die klas.

Gebruik onderstaande taakgebaseerde onderrigraamwerk en beplan elke fase. Besluit waar jy die opname gaan gebruik.

Pretaak-bekendstellingsaktiwiteite/minute

Taak

Beplanning van 'n verslag

Terugvoering

Fokus op vorm

Identifiseer bruikbare woorde, frases en patrone van die teks/opname. Sistematiseer hulle en klassifiseer hulle in semantiese, funksionele, begrips- of strukturele kategorieë. Beplan ontledende en praktiese aktiwiteite.

Taakherhaling en/of -evaluering

Vervolgens word drie voorbeelde verskaf van take wat op universiteitsvlak gedoen kan word, wat volgens Willis (1996) se raamwerk aangebied is:

Voorbeeld 1. Mondeling: Naweekaktiwiteite

Indien die dosent byvoorbeeld 'n mondelingopdrag gee waar die studente oor 'n naweekaktiwiteit moet praat, kan die volgende taakordening plaasvind:

- a. Bekendstelling: Die dosent begin deur vir die studente te vertel van sy eie naweekaktiwiteite, of hulle luister na 'n opname waar studente praat oor naweekaktiwiteite. Die studente word aangemoedig om vrae te vra.
- b. Voorbereiding: Die studente word gevra om 'n lys van al die dinge te maak wat hulle oor hulle naweek gedoen het. Hulle gebruik woordeboeke om hulle hiermee te help.
- c. Teikentaak 1: Die studente word in groepe van drie of vier geplaas. Hulle moet vir mekaar van hulle naweekaktiwiteite vertel. Daarna moet hulle besluit wie die besigste of lekkerste of interessantste naweek gehad het.
- d. Beplanning: Die groeplede help nou die een persoon wat die besigste of lekkerste of interessantste naweek gehad het om voor te berei om vir die hele klas te vertel hoe sy naweek verloop het.
- e. Teikentaak 2: Twee of drie studente word gevra om van hulle naweek te vertel. Die klas luister en stem dan oor die een wat die besigste of lekkerste of interessantste naweek gehad het.

Voorbeeld 2. Mondeling: Hoe verskil die studente van hoe hulle 10 jaar gelede was?

Indien die dosent 'n mondelingopdrag gee oor hoe die studente vandag verskil van 10 jaar gelede, kan die volgende taakordening plaasvind:

- a. Voorbereiding: Die studente moet 'n foto van hulself bring van so 10 jaar gelede. Dit sal veral goed wees indien die studente glad nie meer dieselfde lyk as 10 jaar gelede nie. Die studente moet 'n kort verslaggie skryf oor hoe hul lewe toe daar uitgesien het en hoe dit verskil van nou. In die teks moet die studente twee voorbeelde noem van dinge wat hul toe gedoen het en twee voorbeelde van dinge wat hulle nie gedoen het nie. Hierdie verslaggies gaan voorgelees word aan die ander studente of die studente kan dit op band of CD opneem. Dit sal ook aan die ander studente uitgedeel word.
- b. Bekendstelling: Die dosent sê dat sy 'n foto van haarself van 10 jaar gelede aan die klas gaan wys. Voordat die foto gewys word, moet hulle sê hoe hul dink sy anders gelyk het of nog steeds dieselfde lyk. Die dosent verbeter geensins hul grammatika nie en reageer slegs op die betekenis van wat gesê word. Die dosent wys die foto daarna vir die klas en vra wat anders is. Sy vra dan daarna hoe hulle dink haar lewe anders was. Sy luister net na hulle antwoorde en gee nie aanduidings of hulle korrek of verkeerd is nie.
- c. Taak: Die studente werk in groepe van drie. Hulle moet praat oor hoe hulle lewens tien jaar gelede was. Hulle kry slegs 3-5 minute om te praat. Die dosent stap tussen

die groepe deur en luister na die gesprekke, maar korrigeer nie die taalgebruik van die studente nie. Hulle moet die volgende vrae beantwoord:

- i. Hoe het hulle gelyk?
 - ii. Wat was anders aan hulle lewe?
 - iii. Het hulle verskillende voorkeure gehad? Verskillende tydverdrywe?
 - iv. Is hulle nou anders as toe?
- d. Beplanning: Die studente word gestop en moet 'n mondelinge verslag voorberei. Hulle moet nou saamwerk om 'n opsomming van hul besprekings neer te skryf. Hulle moet dit mondeling aan die klas lewer en kry 5 minute om die verslag voor te berei.
 - e. Verslag: Een persoon van elke groep lewer verslag oor die groep se taak. Die ander studente kry die opdrag om te luister na wie die meeste verander het. Daardie student wys sy/haar foto aan die klas.
 - f. Posttaak-luisteroefening: Die studente moet vervolgens luister na die dosent se verslaggie oor haar lewe. Dit word óf voorgelees óf hulle luister na 'n CD-opname. 'n Paar begripsinhoudsvragies word gevra om te bepaal of hulle verstaan het.
 - g. Taalfokus: Een of twee sinne uit die dosent se verslag word nou gebruik om die verledetydsvorm te verduidelik. Byvoorbeeld: "Ek het lang hare gehad" of "Ek was toe twintig jaar oud" of "Ek het daardie tyd gerook" of "Ek het nie geoefen nie". Die verslag word aan die studente uitgedeel om nog voorbeelde van die verledetydsvorm te bespreek, asook hoe om voorkeure aan te dui.
 - h. Taaloefening: 'n Beperkte taaloefening kan gedoen word deurdat die studente gevra word om drie dinge neer te skryf wat hul 10 jaar gelede gedoen het en drie dinge wat hulle nie toe gedoen het nie.
 - i. Opvolging: Die studente doen 'n week later dieselfde taak met 'n ander student. Hulle moet nou die verledetydsvorm korrek gebruik. Hulle moet weer na hul oorspronklike verslaggie gaan kyk en dit verbeter indien hulle toe nie die korrekte verledetydsvorm gebruik het nie.

Voorbeeld 3. Gunsteling-universiteitsvakke: Opname

Indien die dosent 'n mondelingopdrag gee waar die studente oor hulle gunsteling-universiteitsvakke moet praat, kan die volgende taakordening plaasvind:

Pretaak:

- a. Verdeel die studente in groepe van drie. Die groep kies 'n voorsitter.
- b. Die dosent stel die tema bekend: gunsteling-universiteitsvakke.
- c. Sy vra eerstens watter vakke die studente op skool gevolg het, daarna vra sy watter vakke hulle op universiteit volg en skryf dit op die bord neer – die doel hiervan is om die bestaande intertaal en meer spesifiek die studente se woordeskat te bepaal en uit te brei. Hulle mag die vakname in Engels sê en dan word probeer om telkens iemand te kry wat die Afrikaanse term ken. Indien daar niemand is nie, word woordeboeke gebruik of die dosent sê die korrekte term. Sodoende hoor die studente ook die korrekte term en uitspraak. Die taalfokus hier is woordeskat.
- d. Die studente moet hierna die universiteitsvakke klassifiseer en in groepe verdeel, byvoorbeeld tale, die sosiale wetenskappe, ensovoorts.
- e. Die dosent vertel dan van die vakke waarvan sy op universiteit gehou het en hoekom.
- f. Die studente kry die volgende taak: *Vertel vir die groep watter vak(ke) is jou gunsteling en van watter vak(ke) jy nie hou nie. Gee redes.*

- g. Die studente kry 3 minute individuele dinktyd en moet dan begin praat – hulle moet in Afrikaans probeer praat.

Taak:

- h. Die voorsitter moet elke student toelaat om 2 minute lank te praat.
- i. Die voorsitter moet laaste praat.
- j. Elke student lewer terugvoering in die groep oor iemand anders in die groep – met ander woorde hulle moet herhaal wat die persoon gesê het. Sodoende word luistervaardighede en memorisering getoets.
- k. Die voorsitter besluit wie praat oor wie.

Taakfokus:

- l. Die voorsitter moet, nadat almal gepraat het, terugvoering aan die groot groep gee.
- m. Die doel is om uit te vind watter vakke die gewildste en watter vakke die ongewildste was. Die dosent (of een van die ander studente) skryf dit op die blaaibord neer.
- n. Die redes moet ook kortliks gegee en neergeskryf word.
- o. Die doel is om te bepaal watter vakke die gewildste of ongewildste is; of mans en dames van dieselfde vakke hou of nie; en wat die algemene redes vir die keuses is.
- p. Die studente moet luister na frases wat keuses uitdruk: “ek hou van” of “ek het die meeste gehou van” of “ek haat” – dit is die taalfokus van die mondeling.

Taak:

- q. Afleidings moet nou in die klein groepies gemaak word oor die inligting op die blaaibord.
- r. Dit moet neergeskryf word.

Die rol en plek van grammatika-onderrig in die aanbod van taakgebaseerde taalkursusse is problematies. Indien die taakontwerper in die bepaling van die kursusdoelwit besluit dat daar op grammatika gefokus moet word, dan moet hy/sy oorweging skenk aan hoe fokus op vorm in die sillabus geïnkorporeer moet word. Die taakgebaseerde benadering vir die onderrig van Afrikaans kan volgens Kruger en Poser (2007:2) as teenvoeter vir die negatiewe persepsies oor veral grammatika-onderrig gebruik word, omdat daar eerder op sinvolle en kommunikatiewe aktiwiteite gefokus word en nie op taalstrukture nie.

5.4 Inkorporering van fokus op vorm van take

Voordat die plek van fokus op vorm in die taakgebaseerde sillabus bespreek word, moet daar eerstens onderskei word tussen fokus op vorme (FoVe) en fokus op vorm (FoV). Die onderskeid is volgens Doughty en Williams (1998:4) nie polêre teenoorgesteldes soos vorm en betekenis nie. Fokus op vorm behels onder meer 'n fokus op die formele grammatiese elemente van taal terwyl die studente besig is met die verstaan of die skep van kommunikatiewe boodskappe. Dit beteken hulle skenk aandag aan die vorm terwyl hulle primêr fokus op die boodskap se inhoud. Daarteenoor is fokus op vorme slegs beperk tot 'n fokus op die formele grammatiese elemente. Studente skenk dus eerder aandag aan die vorm en nie aan die betekenis nie. Terme wat in die literatuur gebruik word vir fokus op vorme is

grammatika-instruksie, formele instruksie, vormgefokusde instruksie en kodegefokusde instruksie (Doughty en Williams 1998:4). Nassaji en Fotos (2011:10) is van mening dat dit die tradisionele benadering is.

Fokus op vorme behels die voorafseleksie van 'n linguistiese element wat voorgestel, geoefen en dan gebruik word – die sogenaamde voorstel-oefen-gebruik-benadering (VOG-benadering). Dit is die sogenaamde PPP-metode: *present-practise-produce*. Dit vind proaktief plaas omdat die taalvorm bepaal word voordat die taak ontwerp word. In die taak word dan geleentheid verskaf om slegs die vorm te gebruik. Dit word ook volgens Housen en Pierrard (2005:10) eksplisiete vormgefokusde instruksie (EVI) genoem.

Daarteenoor trek die fokus op vorm die aandag na linguistiese elemente soos hulle terloops in lesse na vore kom. Dit vind reaktief plaas, omdat die leerders die taalvorm in verskillende leersituasies soos dit na vore kom, moet opmerk. Housen en Pierrard (2005:10) verwys hierna as implisiete vormgefokusde instruksie. Fokus op vorm is volgens Nassaji en Fotos (2011:13) se betoog 'n reeks metodologiese opsies wat poog om binne die kommunikatiewe benadering 'n fokus op linguistiese vorme op verskillende maniere te handhaaf. So 'n fokus kan eksplisiet of implisiet, deduktief of induktief, met of sonder beplanning en integrerend of sekvensieel wees. Nassaji en Fotos (2011:13) is verder van mening dat fokus op vorm 'n komponent van die breë tweedetaalgeïnstrukteerde leer moet wees sodat daar genoegsame geleentheid vir betekenisvolle en vormgefokusde instruksie én tweedetaalinset en -uitset, asook tweedetaalinteraksie en -oefening kan plaasvind.

Die taakgebaseerde taalonderrig gebruik veral die fokus op vorm in die sogenoemde sterk vorm van die kommunikatiewe benadering, terwyl die taakondersteunende taalonderrig fokus op vorme wat in die sogenoemde swak vorm van die kommunikatiewe benadering gebruik word.

Fokus op vorm kan op twee maniere in taakgebaseerde onderrig plaasvind, naamlik die gebruik van gefokusde take én metodologies van ongefokusde take. Die eerste manier is 'n proaktiewe benadering en daar word op spesifieke taalkodes gefokus deur dit in die sillabus te integreer. Die tweede manier is die gebruik van ongefokusde take wat reaktief óf voorafbepaald kan plaasvind.

In die eerste plek kan take ontwerp word wat die fokus op spesifieke taaleienskappe plaas. Dit word gefokusde take genoem. Ellis (2003:342) definieer 'n gefokusde taak as “[a]n activity that has all the qualities of a task but has been designed to induce learners’ incidental attention to some specific linguistic form when processing either input or output”. 'n Gefokusde taak is 'n taak wat ontwerp is om die gebruik van 'n spesifieke linguistiese eienskap uit te lok, óf deur die ontwerp van die taak, óf deur die gebruik van metodologiese prosedures, wat die fokus dan plaas op spesifieke vorme in die implementering van die taak. Gefokusde take is gevolglik 'n manier om aandag op spesifieke vorme te plaas terwyl leerders kommunikeer. Daar is ook aansienlike bewyse dat gefokusde take “werk” in die sin dat hulle prosessering/begrip afdwing en dat hulle sodoende bydra tot taalverwerwing.

In die tweede plek kan fokus op vorm in uitvoerende of performatiewe take deur middel van ongefokusde take ingewerk word. Ellis (2003:352) definieer 'n ongefokusde taak as “[a] task that is designed to encourage the comprehension and production of language for purposes of communication, i.e. it is not designed to elicit attention to any specific linguistic feature”. Dit is volgens Nunan (2004:94) 'n taak waarin die leerders enige linguistiese bron en hulpmiddel wat beskikbaar is, mag gebruik om die taak te voltooi. Hy koppel ongefokusde take aan werklikewêreld-take en die gebruik daarvan in taakgebaseerde taalonderrig, terwyl gefokusde take eerder gebruik word in taakondersteunende taalonderrig.

Vervolgens word voorbeelde van gefokusde en ongefokusde take verskaf. Eerstens word twee voorbeelde van gefokusde take verskaf.

Hierdie taak is uit Willis (1996:106) vertaal en aangepas vir studente wat Afrikaanse Taalverwerwing neem.

As pretaak is slegs die titel en die eerste paragraaf van onderstaande berig aan die studente gegee. Hulle moes sewe vrae neerskryf wat hulle graag beantwoord wou sien in die res van die berig nadat hulle die titel en eerste paragraaf gelees het.

Daarna word die volledige teks uitgedeel.

Die seun wat uit die koue gekom het

'n Skoolseun wat die nag in 'n slaghuis se koelkamer deurgebring het nadat hy per ongeluk daarin toegesluit is, het vir 10 ure op een plek gedraf om aan die lewe te bly.

Peter Emerson, ouderdom 15, is vir 14 ure in die koelkamer in Malmesbury se slaghuis, met temperature rondom vriespunt, toegesluit.

Personeel wat vir werk by die Boomstraatwinkel opgedaag het, het hom gisteroggend met sy tande klapperend en sy gesig pers van die koue gevind. Steeds vriesend, het Peter onmiddellik sy ouers, wat hom as vermis by die polisie aangemeld het, geskakel.

Peter, wat in Branburyweg bly, het gesê: “Ek het na skool by die slaghuis uitgehelp en ek het net voor toemaaktyd in die koelkamer ingegaan. Ek was agter 'n groot kosrak toe die deur agter my gesluit is.

“Aanvanklik het ek gedink iemand maak 'n grap, maar toe besef ek dit was nie en het begin skree, maar al die personeel was reeds huis toe. Ek het probeer om die deur oop te skop en om die slot oop te maak, maar ek kon nie.

“Ek het slegs 'n hemp, 'n broek, 'n dun oortrektrui en 'n wit slagtersbaadjie gedra. Dit was bitterlik koud en ek het besef ek mag doodgaan; so ek het vir omtrent 10 uit die 14 ure op een plek begin hardloop.”

Die studente moet die volgende opdragte uitvoer en vrae beantwoord:

- a) Vind ses frases in die berig wat verwys na koue en die effek daarvan.
- b) Vind agt frases en woorde wat skakel met tyd. Klassifiseer hulle in terme van wanneer (tyd) en hoe lank (lengte).
- c) Watter frases verwys na mense?
- d) Watter frases verwys na plek?
- e) Vind drie werkwoordfrases wat verband het met "het".
- f) Kyk na verledetydsaanduidings.

Die taakfokus word duidelik in bostaande opdragte en vrae aangedui. Dit is al die aspekte wat met die tema verband hou, naamlik die woorde en frases te doen met die koue, die tyd, die plek en die persone. Die uiteindelijke doel is om die logiese samehang in die teks te verduidelik.

In onderstaande gefokusde taak word spesifiek op die gebruik van tydfrases gefokus. Die taak is so ontwerp dat die studente aandag moet skenk aan die gebruik van voorsetsels vir die aanduiding van tyd. In hierdie taak is taal die onderwerp. Die studente moet poog om 'n reël vir die gebruik van tydsvoorsetsels af te lei.

Onderstreep die tydsaanduidings in hierdie paragraaf:

Ek het 'n afspraak gemaak om Dinsdag 11 Februarie om 15:00 mnr. Bean te spreek om my aansoek vir 'n pos te bespreek. Ongelukkig was hy die oggend in 'n motorongeluk betrokke en het hy geskakel om die afspraak te kanselleer. Ek het 'n ander afspraak gemaak om hom 10:00 op Vrydag 21 Februarie te spreek. Toe ek by sy kantoor kom, het sy sekretaresse my ingelig dat sy vrou om 02:00 die nag gesterf het en dat hy nie daardie dag inkom kantoor toe nie. Sy het voorgestel dat ek vir iewers in Maart herskeduleer. Ek het 'n derde afspraak gemaak om mnr. Bean te spreek op Maandag 10 Maart om 13:00. Hierdie keer het ek hom gesien. Hy het my egter ingelig dat die vakature reeds gevul is en voorgestel dat ek hom aanstaande jaar weer kontak. Ek het hom ingelig dat hy my nie binnekort weer sal sien nie.

Skryf die tydfrases soos volg neer:

OP IN OM

Lei 'n reël af oor wanneer om die tydfrases te gebruik.

Volgens 'n voorbeeld van 'n ongefokusde taak, aangepas uit Ellis (2003:143), soos gebruik in die Afrikaanse Taalverwerwingsklas.

Kandidate vir 'n betrekking

U is die eienaar van 'n privaat-taalskool en het 'n pos geadverteer vir 'n nuwe Afrikaansonderwyser. Hier onder is opsommings van die CV's van 4 aansoekers. Bespreek elke aansoeker en besluit dan aan wie die pos aangebied sal word.

Jock

Ouderdom 30

BA in sosiale studies

Het 'n jaar lank om die wêreld gereis en gewerk

Het 6 jaar ekonomie in 'n staatskool onderrig

Het 'n baie suksesvolle boek oor onderwysers geskryf

Het 2 jaar lank in 'n terug-na-die-natuur-kommune gebly

Was 2 keer getroud, nou geskei; het 2 kinders

Het 3 jaar lank 'n plaaslike jeuggroep gelei

Bettie

Ouderdom 45

Is vir 24 jaar getroud, het 3 kinders

Het vir die meeste van die tyd nie gewerk nie

Het aandklasse in jeugleiding gevolg

Het die laaste jaar leerders privaat onderrig vir staatseksamens met baie goeie resultate

Is aktief betrokke in plaaslike regering – is 2 keer tot stadsraad verkies

Robert

Ouderdom 27

Was nog nooit getroud nie, geen kinders

Was 'n ruk lank in die tronk – het 'n man doodgemaak in 'n dronkenskapgeveg, maar het sedert sy vrylating 2 jaar gelede nog nooit weer 'n misdaad gepleeg nie

Het onlangs tot bekering gekom en gaan gereeld kerk toe

Het gewerk in 'n skool vir verstandelik gestremde kinders in 'n minder gegoede area en is deur die skoolhoof aanbeveel vir die pos

Het geen formele opleiding nie

Claire

Ouderdom 60

Was getroud, man oorlede, geen kinders

Was die afgelope 35 jaar 'n onderwyser, meestal oorsee

Het baie jare lank in die Verre Ooste gebly (man was 'n diplomaat)

Het Engels in Britse Raadskole in Singapoer en Hongkong gegee

Was skoolhoof van 'n skool in Kuala Lumpur.

Man 2 jaar gelede oorlede en sy is sedertdien terug in Suid-Afrika, waar sy vrywilligersjeugwerk doen

Het onlangs 'n diploma in jeugwerk voltooi

Hierdie taak kan as 'n ongefokusde mondelingtaak gegee word deurdat die studente net die geskikste kandidaat moet aanwys en een of meer redes moet verskaf. Daar is geen spesifieke taalfokus nie. Dieselfde taak kan omskep word in 'n gefokusde taak wanneer dit as 'n mondelingtaak gegee word. Dit word dan in die opdrag gestel dat die studente eerstens verskillende evalueringskriteria moet opstel. Hulle moet die konstruksie “Die kandidaat behoort ...” gebruik – dit is die taalfokus. Die taalfokus kan verder aangepas word sodat die klem geplaas word op byvoorbeeld werkwoordtye.

Die onderstaande taak is 'n oopantwoordtaak met 'n ongefokusde taalfokus. Die doel van die taak is 'n mondelingvaardigheidsoefening. Daar is geen regte of verkeerde antwoorde by bostaande stellings nie. Dit toets ook algemene kennis.

Die studente word in groepe verdeel.

Bespreek in groepe en besluit of die stellings WAAR of VALS is en gee ('n) rede(s) vir u antwoorde:

- Visse slaap met oop oë.
- Beeste kan staan en slaap.
- Ons gaan gewoonlik deur vier fases wanneer ons slaap.
- As 'n bandopname met die feite vir môre se belangrike toets gespeel word terwyl jy slaap, sal jou brein die feite inneem.
- As mense gekeer word om te slaap, kan hulle begin hallusineer.
- Tieners het minder slaap nodig as bejaarde mense.
- Gaap is aansteeklik.
- 'n Mens se brein skakel af terwyl jy slaap.
- Laatslaap oor 'n naweek help 'n mens om uitgerus te voel op 'n Maandagoggend.
- Party mense droom glad nie.
- 'n Mens kan nie met oop oë slaap nie.
- 'n Mens sal doodgaan as jy weke lank nie slaap nie.

6. Ten slotte

Die artikel het verslag gelewer oor taakgebaseerde sillabusontwerp en watter proses moet plaasvind sodat teikentake na pedagogiese take omskep kan word.

Eerstens is gekyk na watter plek pedagogiese take in die sillabus moet inneem en tweedens hoe hulle georden moet word om die optimale leer van 'n tweede taal te verseker. Die ordening en gradering van die take hou verband met die plek van die taak binne die tydskaal in die taakgebaseerde sillabus. Om dié rede is Robinson (2010:248) se ESOHK-model gebruik om sy ontwerpbeginsel aan die hand van 'n kaarttaak te illustreer. Die proses waardeur teikentake na pedagogiese take omskep kan word, is verduidelik as in die eerste plek die afskaling van die komplekse werklikewêreld-take na pedagogiese take en in die tweede plek die opgradering daarvan tot by die werklikewêreld-take.

In hierdie artikel is enkele ander voorbeelde verskaf wat bogenoemde proses van afskaling en opgradering toon. Eerstens is groet- en aanspreekvorme as verskillende soorte take in volgorde geïllustreer; tweedens is gunsteling-kuierplekke verduidelik; derdens is gunsteling-universiteitsvakke geïllustreer en laastens is 'n inligtingsgaping-taak aangebied.

Vervolgens is die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus na aanleiding van Ellis (2003) se navorsing verduidelik. Enkele voorbeelde van taakgebaseerde sillabusse met die oog op kampuskommunikasie uit Ellis (2003:229), asook my eie (Adendorff 2012a:377), is verskaf. Die keuse van taakinhoude na aanleiding van 'n temadinamo uit Ellis (2003:219) is verduidelik en toegepas.

Voorts is die metodologie van taakgebaseerde instruksie aan die hand van Willis (1996) verduidelik, met voorbeelde. In die laaste plek is die inkorporering van fokus op vorm in take bespreek. Daar is voorbeelde van onderskeidelik gefokusde en ongefokusde take verskaf.

Ek is die afgelope vier jaar betrokke by die aanbied van taakondersteunende Afrikaanse Taalverwerwingskursusse met die oog op die ontwikkeling van 'n volledige taakgebaseerde sillabus vir die aanleer van Afrikaans op universiteit. Alhoewel daar nie statisties bereken word en vergelykings getref word tussen die gebruik van die taakgebaseerde benadering en ander benaderings vir die leer en onderrig van tale nie, blyk dit tog dat die taakgebaseerde benadering wel bydra tot die suksesvolle aanleer van Afrikaans. Dit wil voorkom of die studente uit die terugvoering oor die kursus dit geniet en as nuttig en waardevol beskou omdat daar klem geplaas word op werklike kommunikasie binne die universiteitsopset. Die gebruik van outentieke materiaal en die beklemtoning van interaksie tussen die studente en met die dosent en/of tutor dra daartoe by dat die studente die leerproses as bevorderlik vir koöperatiewe (samenwerkende) leer ervaar. Die aanleer van Afrikaans word verder as holisties ervaar omdat die vier kommunikasievaardighede (lees, luister, praat en skryf) geïntegreerd toegepas word – al is die fokus hoofsaaklik op die reseptiewe vaardighede van lees en luister.

Verdere uitbreiding en gebruik in veral die toenemende kognitiewe kompleksiteit van take word beoog.

Ten slotte: Die kommunikatiewe benadering, wat uitgebreid in Afrikaanse taalonderrig aangebied word, is al deeglik in die navorsingsliteratuur ondersoek, terwyl die taakgebaseerde onderrig in Afrikaans (op skoolvlak, maar ook op hoëronderrigvlak) nog nie uitgebreid in Afrikaanse taalonderrig gebruik word nie. Die voordele van die taakgebaseerde onderrig vir Afrikaanse tweedetaalverwerwing binne universiteitskonteks moet ontgin word om Afrikaans interessanter en sinvoller vir studente te maak én die mees gevorderde tweedetaalontwikkelingsvlakke in die beskikbare tyd te bewerkstellig. Die gebruik van die taakgebaseerde benadering kan lei tot die suksesvolle aanleer van Afrikaans binne universiteitskonteks.

Bibliografie

- Adendorff, E. 2010. 'n Behoefte-analise as eerste fase in die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus vir Afrikaans-tweedetaalonderrig op universiteit. *LitNet Akademies*, 7(2):220–40.
- . 2012a. Kompleksiteit in taakgebaseerde onderrig en leer van Afrikaans as tweede taal binne universiteitskonteks. Ongepubliseerde PhD-proefskrif. Universiteit Stellenbosch.
- . 2012b. 'n Multiperspektiefbenadering tot die analise van kompleksiteit by die ontwerp van 'n Afrikaanse taakgebaseerde sillabus op universiteitsvlak. *LitNet Akademies*, 9(2).
- Doughty, C. en J. Williams. 1998. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- . 2009. The differential effects of three types of task planning on the fluency, complexity, and accuracy in L2 oral production. *Applied Linguistics*, 30(4):474-509.
- Garcia Mayo, M.P. (red.) 2007. *Investigating tasks in formal language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gilbert, R. 2008. Manipulating task complexity: Implications for task and syllabus design, production and acquisition. Toespraak gelewer op 18 April by ANELA in Leiden. (7 Desember 2012 geraadpleeg).
- Housen, A. en M. Pierrard. 2005. Investigating instructed second language acquisition. In Housen en Pierrard (reds.) 2005.
- Housen, A. en M. Pierrard (reds.). 2005. *Investigations in instructed second language acquisition*. Berlyn en New York: Mouton de Gruyter.
- Kruger, E. en M. Poser. 2007. Taakgerigte aktiwiteite om die kommunikasievaardighede van addisioneletaal-leerders in Afrikaans te ontwikkel. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 41(1):1-13.
- Long, M.H. en C.J. Doughty. 2009. *The handbook of language teaching*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Nassaji, H. en S. Fotos. 2011. *Teaching grammar in second language classrooms*. New York: Routledge.
- Nunan, D. 2004. *Task-based language teaching*. Londen: Cambridge University Press.
- Pütz, M. en L. Sicola (reds.). 2010. *Cognitive processing in second language acquisition: Inside the learner's mind*. Amsterdam: John Benjamins.
- Robinson, P. (red.). 2001. *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. 2001a. Individual differences, cognitive abilities, aptitude complexes and learning conditions in second language learning. *Second Language Research*, 17(4):368-92.
- . 2001b. Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for examining task influences on SLA. In Robinson (red.) 2001.
- . 2001c. 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 Kollokwium vir Toegepaste Linguistiek. (24 Junie 2009 geraadpleeg).
- . 2010. Situating and distributing cognition across task demands: The SSARC model of pedagogic task sequencing. In Pütz en Sicola (reds.) 2010.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Van den Branden, K., K. van Gorp en M. Verhelst (reds.). 2007. *Tasks in action: Task-based language education from a classroom-based perspective*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- 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, J. 1996. *A framework for task-based learning*. Londen: Longman.
- Willis, D. en J. Willis. 2007. *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.