

# Die gradering en ordening van drie teikentake binne 'n taakgebaseerde leer-en-onderrig-program vir nie-Afrikaanssprekende internasionale universiteitstudente

Vernita Beukes en Elbie Adendorff

---

Vernita Beukes en Elbie Adendorff, Departement Afrikaans en Nederlands, Universiteit Stellenbosch

---

## *Opsomming*

Die artikel spruit uit navorsing wat deur die eerste skrywer onderneem is vir die ontwerp van 'n taakgebaseerde program vir internasionale studente wat aan Universiteit Stellenbosch studeer (Beukes 2017). Die doel van die artikel is om aan te dui hoe drie<sup>1</sup> teikentake<sup>2</sup> binne 'n taakgebaseerde leer-en-onderrig-program gegradeer en georden kan word ten einde optimale taalverwerwing<sup>3</sup> binne sillabusontwerp te illustreer. Die studie word deur die volgende navorsingsvraag gelei: Watter faktore moet in ag geneem word wanneer take vir 'n taakgebaseerde program gegradeer en georden word? Onder meer Robinson (2001; 2005; 2009; 2010; 2011) se kognisiehipotese en kriteria vir die gradering en ordening van take; Pica, Kanagy en Falodun (1993) se taaktipologie soos verwerk deur Gleason en Slater (2016); Van Avermaet en Gysen (2006) se taalgebruiksituasies; asook Foster, Tonkyn en Wigglesworth (2000) se Analise van Spraak- (AS-) eenhede vorm deel van die teoretiese raamwerk van hierdie studie. Die deelnemers was die internasionale studente wat die kursus Beginner-Afrikaans Vlak I by die Universiteit Stellenbosch bygewoon het. Die kursus is deur die Taalsentrum se personeel wat in taalverwerwing spesialiseer, ontwikkel en verfyn, en word aangebied aan enige internasionale student wat aan die Universiteit Stellenbosch studeer en geen voorafkennis van Afrikaans het nie. Die metodiek wat gevolg is, spruit uit die studente se voorstelle in 'n vraelys wat as deel van 'n behoefte-ontleding aan hulle gegee is. Na aanleiding van die teoretiese raamwerk word aangetoon hoe teikentake effektief gegradeer en georden kan word deur die toepassing van die navorsers se aanbevelings. In die bevindinge toon ons aan hoe die teoretiese raamwerk toegepas word op die drie teikentake wat as voorbeeld in die artikel gebruik word.

**Trefwoorde:** Afrikaanse taalaanleer; Afrikaanse taalverwerwing; gradering en ordening van take; sillabusontwerp; taakgebaseerde leer en onderrig; taakkompleksiteit; taaktipologie

---

### *Abstract*

#### **The grading and sequencing of three target tasks within a task-based learning and teaching programme for non-Afrikaans-speaking international university students**

This article focuses on research previously done by the first author, who developed a task-based teaching and learning programme for international students studying at the University of Stellenbosch (Beukes 2017). The main aim of this article is to indicate how the grading and sequencing of three target tasks within a task-based teaching and learning programme can be done to optimise language acquisition. The study was conducted according to the following research question: Which aspects should be considered during the grading and sequencing of tasks for a task-based programme?

After careful investigation into different teaching approaches, for example suggestopedia and the communicative approach, the authors decided to find an alternative approach because there are problem areas in each of the approaches just mentioned. These earlier teaching approaches mainly support a behaviouristic model of teaching and learning. They see language as linguistic systems (phonologically, lexically and grammatically) and fail to prepare learners to use spontaneous contextualised language. The authors therefore decided to investigate the task-based approach because international researchers like Ellis (2003; 2017), Nunan (2010) and Skehan (2018) as well as national researchers, for example Kruger and Poser (2007), Adendorff (2012) and Beukes (2017) believe that this approach facilitates language acquisition the best. The abovementioned researchers state that the task-based approach offers the most opportunities for interaction so that meaning negotiation can take place effectively.

The task-based approach is a development within the communicative approach where the use of tasks as a methodological base and as the units from which courses can be designed is the most important component. It is an approach which centres on tasks and not according to language structures. Within the task-based approach real-world tasks are the starting point when a task-based syllabus is being designed. Within a task-based teaching and learning programme tasks cannot be haphazardly presented to students. Well-thought-out decisions about the presentation of tasks must be made. Therefore the grading and sequencing of tasks play a very important role in the design of a syllabus, in the design of tasks done in class, as well as in task methodology.

The research of Robinson (2001; 2005; 2009; 2010; 2011) on his cognition hypothesis as well as his criteria for the grading and sequencing of tasks are used in this article. The research on task typology done by Pica, Kanagy and Falodun (1993) and adapted by Gleason and Slater (2016) as well as the language use situations described by Van Avermaet and Gysen (2006) also formed part of the research for the article. Further research about Analysis of Speech Units (ASU) done by Foster, Tonkyn and Wigglesworth (2000) is also used for the grading and sequencing of the three tasks and forms part of the theoretical framework. The abovementioned researchers' work was used specifically because they provide the most complex and most complete breakdown for the grading and sequencing of tasks.

The participants in this study were international students enrolled for the course Afrikaans for Beginners Level I at the University of Stellenbosch. The course was developed and refined by staff of the Language Centre who specialise in language acquisition and is offered to any international student studying at the University of Stellenbosch who does not have any previous

knowledge of Afrikaans. Most of the students enrolled for the course come from Germany and the United States of America.

The number of students for the last offering of this course in 2018 was 116. Seventy-eight students came from Germany and 20 students were Americans. There were also six students from Finland, four from Norway, three from Sweden, four from China and one from South Korea. Eighty of the students were female and 36 were male. Dutch students are not allowed on the course because there is a separate course tailor-made for their specific language needs. Most of the students are familiar with the Common European framework of references (2001) and they indicated that their Afrikaans language skills were even lower than an A1 level on the framework. This grading confirms that the students enrolled in the course have no previous knowledge of Afrikaans.

The planning of a task-based syllabus includes certain procedures. The first procedure is to identify the language needs of the language learners. The use of needs analysis within a task-based programme has increased, because the students' needs are central. Needs analysis is also important so that the objectives with regard to the content, skills level as well as the assessment criteria can be determined. Van Avermaet and Gysen (2006) state that different methods and resources, for example interviews, questionnaires, observations, role play and simulations, can be used within a needs analysis. Using two or more of the abovementioned methods creates triangulation that also helps to confirm the reliability and validity of the findings. Shekan (2018) states in his book *Second language task-based performance* that there should be a harmony between qualitative and quantitative methods within a needs analysis. The authors therefore used questionnaires that provide more quantitative data, as well as interviews and observations that provide more qualitative data. For the purpose of this study the researchers used the Common European framework of references (2001) as one of the measures to determine the language proficiency level of the students. The language use situations as defined by Van Avermaet and Gysen (2006) as the situations where typical fluent and natural language use is needed were also used for this purpose.

The main purpose of the needs analysis was to identify subjects that the students want to talk about with native students of Afrikaans. The eight subjects identified were: places to visit in South Africa; directions; hobbies; housing; ordering food; weekend plans; buying food in a supermarket and favourite movies, actors and actresses. The article will focus on only three of these subjects, namely weekend plans, asking for directions and places to visit in South Africa. The information that came out of the needs analysis was used to construct target tasks which represent subjects that the students want to talk about in a social environment. These are segments of authentic communication themes and subjects. The target tasks are used as examples of authentic language and are used in class to form the content from which lessons are planned. The students study the target tasks and use them outside of the class so that at the end of the course they can use them to create their own dialogues. Before the abovementioned target tasks are presented to the students, they are first rated by native speakers of Afrikaans so that the authenticity of the tasks can be confirmed. These tasks are written texts that contain possible conversations that native speakers of Afrikaans may have with one another. These tasks are semi-authentic because they contain representative content and language structures of real-world language use.

After the needs analysis the three tasks were analysed according to the task typology of Gleason and Slater (2016), the framework of Robinson (2005:8) and an analysis of the speech units as

---

done by Foster, Tonkyn and Wigglesworth (2000). The aim was to determine the complexity of each task. The grading and sequencing of the three tasks indicated that the target tasks would be graded with the less complex tasks done before the more complex tasks. The conclusion that the authors came to is that the sequencing of the three tasks would take place in the following order: Target task three would be done first in the syllabus, followed by target task two, and lastly target task one, since the latter is linguistically and cognitively complex and offers the most opportunity for the negotiation of meaning.

The article attempted to present a workable model for the grading and sequencing of target tasks to illustrate how different theoretical approaches could be used for syllabus design.

**Keywords:** Afrikaans language acquisition; Afrikaans language learning; grading and sequencing of tasks; syllabus design; task-based learning and teaching; task complexity; task typology

## 1. Inleiding

Die Nagraadse en Internasionale Kantoor (NGIK) van die Universiteit Stellenbosch is gestig met die doel om internasionale studente se leerervaring in Stellenbosch te koördineer en te fasiliteer. Een van die kursusse wat onder die NGIK se vaandel aangebied word, is Beginner-Afrikaans Vlak I. Die doel van die kursus is onder meer vir studente om sosiale Afrikaans aan te leer. Studente volg die kursus vir een semester en het vier ure 'n week vir 14 weke klas. Hierdie kursus is 'n kredietdraende kursus en die studente verkry 12 Suid-Afrikaanse krediete daarvoor.

Die studente wat die kursus volg, kom meestal uit Europa en Amerika. Die totale aantal studente vir die kursus in 2018 was 116. Daar was 78 studente uit Duitsland, en 20 het uit Amerika gekom. Daar was verder ses studente uit Finland, vier uit Noorweë, drie uit Swede, een uit Suid-Korea en vier uit China. Van die totale aantal studente was 80 vroulik en 36 manlik. Nederlandse studente word nie tot die kursus toegelaat nie, omdat daar 'n aparte kursus spesifiek vir hulle behoeftes ontwerp is. Wat die taalvaardigheid van die studente betref, het die meeste van die studente hulself as laer as 'n A1-vlak (Council of Europe 2001) op die Europese Referensiekader (European framework of references)<sup>4</sup> wat deur die Europese Raad se opvoedkundige afdeling vir moderne tale opgestel is, aangedui. Dié gradering bevestig dat hierdie studente geen voorafkennis van Afrikaans het nie.

Nadat ondersoek ingestel is na verskeie onderrigbenaderings vir tweedetaalleer en -onderrig, soos suggestopedia en die kommunikatiewe benadering, het die enkele probleemgebiede in elke benadering geveg dat daar na alternatiewe benaderings gesoek moet word. Die vroeë benaderings steun hoofsaaklik op 'n behavioristiese model vir leer en sien taal as linguïstiese sisteme (fonologies, leksikaal en grammatikaal) wat misluk om taalaanleerders vir spontane, gekontekstualiseerde taalgebruik voor te berei. Die navorsers van hierdie artikel het besluit om die taakgebaseerde benadering tot leer en onderrig te ondersoek, aangesien internasionale navorsers soos Ellis (2003; 2017), Nunan (2010) en Skehan (2018) en plaaslike navorsers soos Kruger en Poser (2007), Adendorff (2012) en Beukes (2017) van mening is dat dit taalaanleer die beste fasiliteer. Bogenoemde navorsers meen dat hierdie benadering die meeste geleenthede vir interaksie bied sodat betekenisonderhandelings effektief kan plaasvind. Die gradering en

ordering van take binne die taakgebaseerde benadering speel 'n baie belangrik rol in sillabusontwerp, in die ontwerp van klaskamertake en in taakmetodologie, dus fokus die artikel juis verder op hierdie twee aspekte. Ons ondersoek in die artikel die navorsingsvraag van watter aspekte in ag geneem moet word wanneer take vir 'n taakgebaseerde program gegradeer en georden word?

## 2. Teoretiese raamwerk

Die taakgebaseerde benadering is 'n ontwikkeling binne die kommunikatiewe benadering, met die belangrikste komponent die gebruik van take as metodologiese grondslag, maar ook as die eenhede waarvolgens kursusse ontwerp word. Dit is 'n benadering tot taalleer én taalonderrig wat rondom take georganiseer is en nie volgens taalstrukture nie. Binne die taakgebaseerde benadering is regte-wêreld-take (of teikentake) die uitgangspunt in die ontwerp van 'n sillabus.

Take kan egter nie net lukraak binne 'n taakgebaseerde leer-en-onderrig-program aangebied word nie en daarom moet weldeurdagte besluite rondom die aanbod van take geneem word. Verskeie navorsers oor die taakgebaseerde benadering maak voorstelle vir die gradering en ordening van take.

Vir die doel van die artikel is op onder meer twee navorsingsgebiede gefokus, naamlik Gleason en Slater (2016) se aanpassing van Pica, Kanagy en Falodun (1993) se psigolinguïstiese klassifikasie in die vorm van 'n taaktipologie, en tweedens Robinson (2001; 2005; 2009; 2010; 2011) se kognisiehipotese. Hierdie navorsers se werk is spesifiek gekies omdat hulle die mees komplekse en volledige uiteensetting vir die gradering en ordening van take verskaf.

Volgens Ellis (2003:214) klassifiseer 'n psigolinguïstiese klassifikasie take in terme van hulle moontlikhede vir taalaanleer, naamlik taalaanleer deur interaksie. Pica e.a. (1993) stel vier kategorieë voor vir hulle tipologie van take:

- a) Deelnemersverhouding: Hierdie kategorie veronderstel dat wanneer daar 'n wedersydse verhouding van vraagstelling en inligtingsverskaffing tussen die deelnemers is, betekenisonderhandeling behoort plaas te vind.
- b) Interaksiebenodighede: Die kategorie verwys na die vereistes vir suksesvolle taakvoltooiing. Indien interaksie van al die deelnemers vereis word, dan behoort betekenisonderhandeling plaas te vind.
- c) Doeloriëntasie: Hierdie kategorie hou daarmee verband of deelnemers moet saamstem of verskil oor 'n uitkoms, met ander woorde of die taak konvergent of divergent is. Konvergente take lei tot meer betekenisonderhandeling.
- d) Uitkomst-opsie: Die kategorie verwys na die omvang van die taaluitkomste wat beskikbaar is aan die deelnemers om die taakdoelwit te bereik. Geslote take het een uitkoms terwyl oop take verskeie uitkomste kan oplewer. Volgens Pica e.a. (1993) lei geslote take tot meer betekenisonderhandeling.

Gleason en Slater (2016:4) pas bogenoemde taaktipologie van Pica e.a. (1993) se vyf taaktipes aan, aangesien hulle van mening is dat Pica e.a. se taaktipologie slegs op kommunikatiewe aktiwiteite toegepas kan word soos gevind word in pedagogiese take en nie op teikentake (soos onder meer in akademiese diskoers) nie. Probleemoplossing en meninguitruiling vorm dikwels

kernelemente van universiteitskursusse, wat juis interaksie benodig, terwyl kettingtake en inligtingsgapingstake belangrik in inhoudsgebaseerde kursusse is. Hulle beweer voorts dat die tipologie net wanneer die deelnemers in groepe werk, gebruik kan word.

**Tabel 1. Gleason en Slater (2016:4) se taaktipologie<sup>5</sup>**

Taaktipe	Wie het die inligting? In watter rigting vloei die inligting?	Doel/Uitkoms?	Interaksie benodig?
Meninguitruiling	Die studente het toegang tot dieselfde inligting vir die taak, maar deel hulle eie sienings ten einde menings uit te ruil.	Die studente hoef nie by een uitkoms uit te kom nie. Daar mag een of meer uitkomstes wees of geen uitkoms wees nie.	Nee <sup>6</sup>
Besluitneming	Die studente het toegang tot dieselfde inligting vir die taak, maar deel hulle verskillende menings oor die besluit.	Die studente moet oor een of meer uitkomstes besluit.	Nee
Probleemoplossing	Die studente het toegang tot dieselfde inligting vir die taak, maar werk saam om 'n probleem op te los.	Die studente moet saamwerk om een moontlike uitkoms te bereik.	Nee
Inligtingsgaping	Student A het die inligting wat student B benodig. Student B moet die inligting aanvra en student A moet die inligting verskaf. Die inligting vloei van student A na student B.	Studente moet saamwerk om een moontlike uitkoms te bereik.	Ja
Kettingtaak	Die studente het verskillende dele van die inligting. Elke student benodig inligting van die ander student. Die studente moet saamwerk om hulle groepmaat se inligting te kry.	Studente moet saamwerk om een moontlike uitkoms te bereik.	Ja

Adendorff (2012:98) noem dat pedagogiese take (ook genoem klaskamertake) volgens Robinson se kennishipotese in 'n stygende kompleksiteitsrangorde geplaas moet word. Dit bevorder nie net tweedetaalontwikkeling nie, maar dit verbeter ook die studente se vermoë om tweedetaal-teikentake uit te voer. Robinson en Gilabert (2007:162) voer aan dat die doel van pedagogiese taakordening is om geleidelik regte-wêreld-taakeise in die klaskameromgewing in te voer. Ellis (2017:509) se kritiek teen Robinson se kennishipotese is dat Robinson nie onderskeid tref tussen die ontwerpkenmerke van 'n taak en die implementeringskenmerke daarvan nie: hy bevraagteken byvoorbeeld die insluiting van beplanningstyd as 'n kompleksiteitskenmerk in Robinson se kennishipotese, terwyl Ellis vir Skehan (2016) ondersteun wat beplanningstyd as 'n implementeringskenmerk van take beskou. Ellis (2017:510) lewer voorts kritiek op Robinson se toepassing van die kennishipotese op net

gesproke take (mondelinge aktiwiteite) en stel voor dat die kognisiehipotese op ander insetgebaseerde take toegepas moet word ten einde meer verteenwoordigende data te verkry.

Robinson (2005:4–7) onderskei tussen hulpbrongerigte (“resource-directing”) en hulpbronverspreidende (“resource-dispersing”) kenmerke ten einde taakkompleksiteit te verduidelik. Hierdie kenmerke word tydens taakontwerp gemanipuleer om sodoende die taak meer of minder kompleks te maak (Robinson 2001:30).

Volgens Robinson en Gilabert (2007:163) is die hulpbrongerigte kenmerke daardie kenmerke waar eise op die gebruik van die taal gemaak word deur middel van die volgende kenmerke:

- a) Min elemente / baie elemente: Wat is die aantal en die aard van elemente wat onderskei moet word?
- b) Ruimtelike redenering: Is die inhoud se ruimtelike plasings bekend of onbekend en is dit maklik identifiseerbaar of nie?
- c) Hier en nou / daar en dan: Word teenswoordige tyd of nie-teenswoordige tyd vereis?

Hulpbronverspreidende kenmerke is volgens Robinson en Gilabert (2007:165) die kenmerke wat performatiewe/prosesseringsse omskryf. Hierdie kenmerke stimuleer volgens Adendorff (2012:104) die toegang tot die studente se bestaande tweedetaalkennis deur byvoorbeeld beplanningstyd toe te laat. Robinson en Gilabert (2007:166) onderskei die volgende kenmerke:

- a) Beplanningtyd: In watter mate vereis die inhoud voorafbeplanning deur studente?
- b) Parate kennis: In watter mate vereis die inhoud parate voorafkennis van die studente?
- c) Enkeltaak: In watter mate voer die studente slegs ’n enkeltaak uit (praat of luister), of ’n dubbel- of veelvuldige taak (byvoorbeeld praat en luister plus beplanning of ontleding)?

Figuur 1 verskaf opsommend die hulpbrongerigte en hulpbronverspreidende kenmerke as ’n generiese matriks wat gebruik word in die gradering en ordening van take. Die numerering in die tabel van 1 tot 4 dui die volgorde aan waarin die take uitgevoer moet word ten einde taakkompleksiteit en dus taalverwerwing te bewerkstellig.

**Figuur 1. Kognitiewekompleksiteitskenmerke**

<b>Kwadrant 1</b>	<b>Kwadrant 2</b>
Lae performatiewe en lae ontwikkelingskompleksiteit	Hoë performatiewe en lae ontwikkelingskompleksiteit
<b>Hulpbronverspreidende kenmerke</b>	<b>Hulpbronverspreidende kenmerke</b>
+ beplanningstyd	- beplanningstyd
+ parate kennis	- parate kennis
+ enkeltaak	- enkeltaak
<b>Hulpbrongerigte kenmerke</b>	<b>Hulpbrongerigte kenmerke</b>
+ min elemente	- min elemente
+ min redenering	- min redenering
+ hier en nou	- hier en nou

Kwadrant 3	Kwadrant 4
Lae performatiewe en hoë ontwikkelingskompleksiteit	Hoë performatiewe en hoë ontwikkelingskompleksiteit
<b>Hulpbronverspreidende kenmerke</b> + beplanningstyd + parate kennis + enkeltaak	<b>Hulpbronverspreidende kenmerke</b> - beplanningstyd -parate kennis - enkeltaak
<b>Hulpbrongerigte kenmerke</b> + baie elemente + redenering + daar en dan	<b>Hulpbrongerigte kenmerke</b> + baie elemente + redenering + daar en dan

Adendorff (2012:144) maak die afleiding dat indien 'n teikentaak oor min elemente beskik wat geen redenering vereis nie en dit geplaas word in die hier en nou, dan is die teikentaak kognitief eenvoudig. Die teikentaak toon die volgende kenmerke: [+ min elemente], [+ min redenering], [+ hier en nou], [+ beplanningstyd], [+ parate kennis] en [+ enkeltaak]. Die teikentaak beskik net oor [+]-kenmerke, wat toon dat al hierdie kenmerke in die teikentaak teenwoordig is. Die teikentaak sal dan as 'n kwadrant 1-taak geklassifiseer word. Deur die kenmerke een-een of meer as een op 'n keer te verander, kan die kognitiewe kompleksiteit van die teikentaak geleidelik verhoog word. Die teikentaak toon in die laaste kwadrant die volgende kenmerke: [+ baie elemente], [+ redenering], [+ daar en dan], [- beplanningstyd], [- parate kennis], [- enkeltaak].

Op grond van hierdie raamwerk maak Robinson (2001; 2005; 2010) dit moontlik om teikentake op grond van kognitiewe kompleksiteit te gradeer en orden. Teikentake wat in kwadrant 1 voorkom, sal eerste uitgevoer word, voor teikentake wat in die ander kwadrante voorkom.

Dié taaktipologie van Gleason en Slater (2016:4) en Robinson (2001; 2005; 2010) se kognisiehipotese is gebruik om ons take te gradeer en te orden ten einde voorstelle vir die ontwerp van 'n taakgebaseerde program te maak.

Verder word die linguistiese kompleksiteit van die teikentake ook ondersoek. Dit word gedoen aan die hand van Foster, Tonkyn en Wigglesworth (2000) se Analise van Spraak- (AS-) eenhede. Die AS-eenhede is hoofsaaklik sintaktiese eenhede wat gepas is as eenhede vir ontledings en bestaan uit 'n onafhanklike klousule (hoofsin) of 'n subklousale eenheid, saam met enige ander subordinaatklousule (bysin) wat daarmee verbind kan word. Die doel hiervan is om aan te toon hoe eenvoudig of kompleks die taal is, want in die program word op taalstrukture soos die verlede tyd en die toekomstige tyd, asook voegwoorde gefokus.

Die beplanning van 'n taakgebaseerde sillabus sluit sekere prosedures in waarvan die eerste die identifisering van taalaanleerders se behoeftes is. Die gebruik van behoefte-analises kom toenemend in taalkursusse voor, aangesien dit belangrik is om te weet wat die doelwitte van die kursusse moet wees ten einde die inhoud, vaardigheidsvlak en assessering daarvan te bepaal. Navorsers soos Van Avermaet en Gysen (2006) wys daarop dat daar verskillende metodes en bronne, onder meer onderhoude, vraelyste, waarnemings, joernale, rolspel en simulaties, is wat in 'n behoefte-analise gebruik word om deur middel van triangulasie die betroubaarheid en geldigheid van die bevindings te bevestig. Skehan (2018) noem in sy boek



*Second Language task-based performance* dat daar 'n harmonie tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes moet wees. Ons maak daarom gebruik van vraelyste wat meer kwantitatiewe data verskaf, sowel as onderhoude en waarnemings, wat meer kwalitatiewe data verskaf. Vir die doel van hierdie studie is die Europese Referensiekader (Council of Europe 2001) gebruik om die taalvaardigheidsvlak van die internasionale studente te bepaal, asook Van Avermaet en Gysen (2006) se taalgebruikssituasies. Van Avermaet en Gysen (2006:28) definieer taalgebruikssituasies as situasies waarin die tipiese vlot en gemaklike gebruik van taal vir alle betrokkenes benodig word.

### 3. Metodologie

Die drie teikentake (regte-wêreld-take) wat as voorbeeld gegradeer en georden word, is na aanleiding van 'n behoefte-ontleding geskryf. Die doel van die teikentake is om 'n eenheid voor te stel wat in 'n taakgebaseerde sillabus gebruik word, wat studente in die ontwikkeling van hulle intertaal<sup>7</sup> fasiliteer en optimale leer bevorder.

'n Behoefte-ontleding is voltooi onder die internasionale studente wat die kursus Beginner-Afrikaans Vlak I, wat deur die Taalsentrum van die Universiteit Stellenbosch aangebied word, gevolg het. Etiese klaring is vanaf die Afdeling Institusionele Navorsing en Beplanning verkry.

Die hoofdoel van die behoefte-ontleding was om onderwerpe waarvoor studente graag wil praat, te identifiseer. Die agt onderwerpe wat deur die studente geïdentifiseer is, was: bestel kos in 'n restaurant; huisvesting; bespreking van naweekplanne; vra raad oor plekke wat in Suid-Afrika besoek kan word; koop produkte by supermarkte / ander winkels; verstaan verkeerstekens en vra vir aanwysings; praat oor stokperdjies en bespreek gunstelingakteurs en -aktrises en -flics. Dié artikel fokus slegs op drie van hierdie onderwerpe. Die inligting wat uit die behoefte-ontleding verkry is, het aanleiding gegee tot die konstruksie van teikentaakinhoude (byvoorbeeld verblyf, kosse, inkopies) binne die sosiale terrein waarmee studente tydens hulle verblyf in Stellenbosch te doen kry.

Die teikentake is stukke geskrewe teks van moontlike gesprekke wat eerstetaalsprekers van Afrikaans met mekaar mag hê. Dit is dus nie transkripsies van werklike teikentake nie en kan as semi-outentieke take beskou word, want dit bevat verteenwoordigende gesprekinhoude en taalstrukture van regte-wêreld-taalgebruik deur studente oor onderwerpe waarvoor die studente sosiaal met mekaar wil kommunikeer. Dit bevat voorts nie suiwer of hiperkorrekte Afrikaans nie, om die aard van spontane en outentieke gesprekke te behou. Hierdie teikentake word aan die studente voorgelê as voorbeelde van outentieke taal en word in die klas as die inhoude gebruik waarvolgens lesse ontwerp is. Die student bestudeer die teikentake in die klas en gebruik dit buite die klas sodat hulle dit aan die einde van die kursus as voorbeelde kan gebruik om hulle eie dialoë<sup>8</sup> te skep. Die teikentake is deur eerstetaalsprekers beoordeel sodat die verteenwoordigende aard ten opsigte van die outentisiteit daarvan bevestig kon word.

Elke teikentaak toon die volgende makrogeneriese ordeningstrukture:

- a) 'n Inleidende fase: Tydens hierdie eerste fase groet die deelnemers mekaar, dra persoonlike besonderhede oor en vra mekaar hoe dit gaan. Die fase bevat gewoonlik enkelvoudige sinne alhoewel komplekse sinne kan voorkom.

- b) 'n Beskrywende fase: Dit is die tweede fase van die teikentaak en vorm die grootste deel daarvan. In dié gedeelte word belangrike aspekte oor die taakinhoud oorgedra. Die fase bevat gewoonlik meer komplekse sinne, want uitbreidings en verduidelikings kom in hierdie gedeelte voor.
- c) 'n Afsluitingsfase: In dié gedeelte word die taak beëindig en finale besonderhede word oorgedra. Die deelnemers groet mekaar ook in dié gedeelte en daarom word meer eenvoudige sinskonstruksies gebruik.

Die take word in geen spesifieke volgorde aangebied nie, aangesien die gradering en ordening wat in die artikel geïllustreer word, nie afhanklik is van die volgorde waarin die take aangebied word nie. Die take word juis aan die einde van die artikel gebruik om hulle volgorde in sillabusontwerp voor te stel.

Die volgorde van aanbieding van elke taak is dieselfde: Dit begin met die taakomskrywing met daarna die kommunikatiewe doelwitte en die taak wat gevolg word deur die ontleding van die onderskeie taakkenmerke aan die hand van verskillende navorsers se perspektiewe.

Die ontleding van die taakkenmerke begin met die taalgebruikssituasie en taaltake volgens die navorsing wat deur Van Avermaet en Gysen gedoen is. Vervolgens is elke teikentaak volgens Gleason en Slater (2016:4) se taaktipologie ontleed. Dit word gedoen sodat aangetoon kan word watter taaktipe die beste sal help vir die studente se intertaalontwikkeling, aangesien die verband tussen die betrokke teikentaak en die vereistes wat dit stel, met die studente se intertaalontwikkeling gekoppel word. Die ontleding van die drie teikentake word voortgesit deur die toepassing van Robinson se generiese model vir kognitiewe kompleksiteit. Robinson (2010) se twee subkategorieë, hulpbrongerigte en hulpbronverspreidende kenmerke, tree met mekaar in interaksie en beïnvloed sodoende taakproduksie.

Elke kenmerk het ook verskillende veranderlikes wat aantoon hoe kompleks of eenvoudig die taak is. Volgens Robinson (2010) moet teikentake in stygende kompleksiteitsgradering ontwerp word om sodoende studente se intertaalsisteem te ontwikkel sodat hulle aan die vereistes van die teikentake kan voldoen. Laastens word elke taak se linguistiese kompleksiteit volgens Foster e.a. (2000) se ontleding van spraakeenhede (AS-eenhede) beskryf. Foster e.a. stel dit duidelik dat die gebruik van onder meer onderskikkende en neweskikkende bysinne aanduidings van linguistiese kompleksiteit is. Daar word ook aandag aan prominente taalstrukture soos die verlede en die toekomstige tyd en voegwoorde gegee.

### **3.1 Teikentaak 1**

“Julle is vier studente (Anna, Elsa, Nina en Susan) wat praat oor julle planne vir die naweek. Julle wil Kaapstad gaan verken en ook na die omliggende areas ry. Julle het 'n paar brosjures gekry en besluit om daarna te kyk en dan plekke te kies wat julle die naweek wil besoek. Een van julle het 'n kar en bied aan dat julle saam met haar kan ry. Julle besluit ook hoe laat julle wil ry. Een vriendin het 'n kennis wat in Kaapstad bly en sy bied aan om die persoon te bel en te hoor of julle daar kan oorbly.”

**Kommunikatiewe doelwitte**

- Om informeel oor naweekplanne te praat.
- Om menings uit te ruil oor plekke wat besoek kan word.
- Om voorstelle te maak.

**Inleidende fase**

Anna: (1) Hi julle, hoe gaan dit?

Elsa: (2) Dit gaan goed, dankie.

Nina: (3) Ek kan nie kla nie!

Susan: (4) Ek is net moeg, want ek het gisteraand min geslaap.

**Beskrywende fase**

Anna: (5) Ek het vir ons 'n paar brosjures oor plekke in Kaapstad gekry. (6) Ons kan daardeur gaan en dan besluit of ons die naweek iets wil doen of nie.

Elsa: (7) Ek het gehoor dat Kampsbaai fantasties is. (8) Ek was nog nie daar nie. (9) Daar is glo die ongelooflikste kuierplekke.

Nina: (10) Ek sal graag na die Waterfront en Tafelberg wil gaan. (11) Ek is mal oor berge en ek wil graag 'n foto van ons vier bo-op die berg neem.

Susan: (12) Ek hou van jou idee, maar ek wil graag die kabelkarretjie gebruik. (13) Ek was nog nooit in 'n kabelkarretjie nie!

Anna: (14) Hier is 'n brosjure oor die kabelkarretjie. (15) Dit het glasdeure, en jy sal sommer terwyl ons opry foto's kan neem. (16) Ek sal graag met die oopdekbuss ook wil ry.

Susan: (17) Wat dink julle moet ons doen? (18) Ons kan nie alles gelyk doen nie.

Elsa: (19) Ek stem vir die oopdekbuss en Tafelberg.

Nina: (20) Solank ons net Tafelberg kan sien. (21) Ek dink ons moet eerste Tafelberg toe gaan, en dan neem ons die bus vir die res van die dag.

Anna: (22) Ja, en ons kan dan die dag in Kampsbaai eindig met 'n heerlike mengeldrankie by een van die kuierplekke.

Susan: (23) Ek het mos 'n kar so julle kan sommer saam met my ry. (24) Ek sal net koeldrank kan drink, want ek wil nie graag drink en bestuur nie.

Nina: (25) Ja, ons moet maar liewers versigtig wees. (26) Ek wil nie in die tronk beland nie!

Anna: (27) As ons met die kabelkarretjie wil ry, moet ons so agtuur vertrek. (28) Hulle maak nege-uur oop. (29) Sal dit julle pas?

Nina: (30) Ja, en daarna kan ons met die bus ry. (31) Ons sal seker so halfsewe die aand na Kampsbaai toe ry sodoende sal ons genoeg tyd hê.

Elsa: (32) Ek onthou nou net dat my suster se vriendin in Kaapstad bly. (33) Sy het gesê dat ons enige tyd welkom is om daar te kom bly.

Nina: (34) Ek weet nie of ek lus het om oor te slaap nie. (35) Miskien moet ons maar liewers terugry na Stellenbosch toe.

Elsa: (36) Nee, ek dink ons moet maar liewers oorbly aangesien ons die hele dag besig gaan wees. (37) Dit sal veiliger wees as ons iewers in Kaapstad slaap.

Susan: (38) Ek stem saam. (39) As ons in Kampsbaai kuier, kan dit dalk laat raak. (40) Ek gaan dan nie lus wees om terug Stellenbosch toe te ry nie.

Nina: (41) Nou maar goed. Dan bly ons oor.

Elsa: (42) Ek gaan sommer vanaand my suster bel en haar vriendin se nommer kry. (43) Ek dink nie dit sal 'n probleem wees nie. (44) Ek sal julle laat weet as ek met haar gepraat het.

### Afsluitingsfase

Susan: (45) Dankie. (46) Ek moet nou hardloop, anders gaan ek laat vir klas wees.

Almal: (47) Baai!

#### 3.1.1 Taakkenmerke

Vir taak 1 is die volgende taalgebruiksituasies en taaltake volgens Van Avermaet en Gysen (2006:28) se raamwerk geïdentifiseer:

**Tabel 2. Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 1**

Taalgebruiksituasie	Taaltake
Praat met medestudente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor welstand</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor welstand</li> </ul>
Praat oor spesifieke plekke	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor spesifieke plekke</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor spesifieke plekke</li> <li>• Begryp inligting oor spesifieke plekke</li> <li>• Motiveer keuses van spesifieke plekke</li> </ul>
Praat oor spesifieke tye	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp tydsaanduiding</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor tydsaanduidings</li> <li>• Motiveer keuse van tyd</li> </ul>
Praat oor veilige gewoontes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stel en beantwoord vrae oor veilige gewoontes</li> <li>• Begryp inligting oor veilige gewoontes</li> <li>• Motiveer keuses oor veilige gewoontes</li> </ul>

### 3.1.2 Taaktipologie

Taak 1 word skematies na aanleiding van Pica e.a. (1993) se taaktipologie soos volg voorgestel:

**Tabel 3. Taaktipologie van taak 1**

Teiken-taak 1	Inligting-houer	Inligting-aanvraer	Inligting-verskaffer	Inligting-aanvraer-verskaffer-verhouding	Interaksie-benodig-hede	Doel-oriëntasie	Uitkoms-opsie
Ketting-taak	Anna Elsa Nina Susan	Anna Elsa Nina Susan	Anna Elsa Nina Susan	Meerrigting (A tot E tot N tot S en S tot N tot E tot A)	+ benodig	+ konvergent	1

Volgens Gleason en Slater (2016:4) sou dié taak 'n kettingtaak wees. Die vier studente moet saamwerk om 'n enkeldoelwit (wat om daardie naweek te doen) te bewerkstellig. Anna, Elsa, Nina en Susan het verskillende dele van die inligting wat uitgeruil moet word: elkeen het belangrike inligting en die ander studente moet dit aanvra. Anna, Elsa, Nina en Susan hou, vra en verskaf inligting en daarom kom daar 'n gesamentlike vraag-en-verskaffingsverhouding voor.

Verder lei die inligtingsgaping in hierdie taak daartoe dat die inligtingsvloei meerrigting is, aangesien die inligting vloei van Anna na Elsa na Nina na Susan en van Susan na Nina na Elsa na Anna.

Daar kom dus interaksiebenodighede [+ benodig] voor. Daar is 'n konvergente doel [+ konvergent] en 'n enkeluitkoms (die naweekaktiwiteite) en die studente werk saam om die doel en uitkoms te bereik. Interaksie word beslis benodig, omdat almal moet saamstem oor die naweekaktiwiteite; daarom [1 uitkomst-opsie]. Pica e.a. (1993) noem dat 'n kettingtaak die meeste geleenthede vir betekenisonderhandeling bied. Gleason en Slater (2016:4) skryf dat die studente by inligtingsgapingstake moet saamwerk om een uitkoms te bereik. Daarom is dit nodig dat interaksie benodig word want die studente moet werk na begrip, terugvoering en intertaalontwikkeling, wat dan tot uiteindelijke suksesvolle tweedetaalverwerwing lei.

### 3.1.3 Kognitiewekompleksiteitsontleding

Na aanleiding van Robinson (2005:8) toon die taak die volgende hulpbrongerigte kenmerke:

[+ baie elemente]

Die taak handel oor verskillende lokaliteite. Soos gesien kan word, moet die studente tussen komplekse ruimtelike plasinge navigeer, byvoorbeeld al die verwysings na plekke: Kampsbaai (7, 22, 31 en 39), Tafelberg (10, 19, 20 en 21) en Kaapstad (5, 32 en 37). Verwysings na tyd kom voor in: “die naweek” (6), “die res van die dag” (21) en “halfsewe” (31). Die gebruik van 'n infinitiefklousule en die negatiefvorm “nie lus wees om terug Stellenbosch toe te ry nie” (40) dui op die komplekse taalgebruik wat die studente moet bemeester. Teikentaak 1 word as 'n [+ baie elemente]-taak geklassifiseer.

[+ redenering]

Die taak vereis dat daar oordrag van eenvoudige kennis sowel as redenering plaasvind, want die vier studente moet verduidelik wat hulle die naweek wil doen. Hulle moet boonop redes verskaf oor waarheen hulle wil gaan en waarom. Logiese subordinate en konneksies soos: “so julle kan sommer saam met my ry” (23) word in die teks gebruik. Verder kom kognitiewestellingswerkwoorde voor – soos “dink” in sin 36: “ek dink ons moet maar liewers oorbly”. As gevolg van die omvang van die argumentering wat in hierdie taak verskyn, kan dit as ’n [+ redenering]-taak geklassifiseer word.

[+ daar en dan]

Die taak vereis van die vier studente om ’n gesprek te voer oor sake wat in die toekoms gaan gebeur. Die gesprek word meestal in die teenwoordige tyd gevoer, byvoorbeeld: “ek is mal oor berge” (11), maar die grootste fokus is op die toekoms. Die gebruik van “sal” en “gaan” toon dit, byvoorbeeld in: “ek sal graag met die oopdekkbus wil ry” (16); “ons gaan die hele dag besig wees” (36); en “ek gaan dan nie lus wees nie” (40). Daar is ook die deiktiese gebruik van “dan” in sin 22 wat dit bevestig. Die fokus in die taak is op die toekomstige tyd, daarom die kenmerk [+ daar en dan].

Volgens Robinson (2005:8) se hulpbronverspreidende kenmerke toon taak 1 ’n hoë mate van performatiewe kompleksiteit.

[+ beplanningstyd]

Studente praat oor plekke wat onbekend aan hulle is en daarom vra die taak beplanning van hulle. Daar word vir die doeleindes van die taak aangeneem dat studente in die onderrigssituasie wel beplanningstyd sal kry om die taak te voltooi.

[- parate kennis]

Die taak vra vir voorafkennis, omdat die studente oor ’n onbekende onderwerp praat. Daar is wel ’n onderwerpbekendheid met die inhoud van naweekplanne, maar die studente benodig agtergrondkennis oor die plekke wat hulle wil besoek. Die onderwerp wat bespreek word, vereis spesifieke eerder as algemene kennis. Die hoeveelheid spesifieke voorafkennis vir die taak dra by tot die kognitiewe kompleksiteit van die taak. Daarom die klassifikasie as ’n [- parate kennis]-taak.

[- enkeltaak]

Die studente moet meervoudige aksies uitvoer. Hulle moet luister en praat én beplan en redeneer. Hierdie aksies vind gelyktydig plaas. Omdat omvattende luister, praat, beplanning en redenering voorkom, is die klassifikasie [- enkeltaak].

As daar dus na die ontleding gekyk word, val teikentaak 1 in kwadrant 4 van Robinson (2005:8) se model. Dit het hoë performatiewe en hoë ontwikkelingskompleksiteit. Al die taakkenmerke behalwe [+ beplanningstyd] word in hierdie taak gevind, wat beteken dat die eis van beplanningstyd nie bydra tot die kompleksiteit van die taak nie. Dit beteken dat die taak ietwat minder kompleks as ’n tipiese kwadrant 4-taak is.

Opsommend lyk die taak so:

Taak	Hulpbrongerigte kenmerke (hoë ontwikkelings-kompleksiteit)	Hulpbronverspreidende kenmerke (hoë performatiewe kompleksiteit)	Kwadrant
1	+ baie elemente + redenering + daar en dan	+ <b>beplanningstyd</b> <sup>9</sup> - parate kennis - enkeltaak	4

### 3.1.4 Linguistiese kompleksiteitsontleding

Taak 1 bevat neweskikkende sinne, wat uit hoofsinne bestaan. Die neweskikkende voegwoord *maar* kom as teenstellingsaanduiding voor: “Ek hou van jou idee, maar ek wil graag die kabelkarretjie gebruik” (12). Die skakelende voegwoord *en* is ook teenwoordig, byvoorbeeld by: “Ek is mal oor berge en ek wil graag ’n foto van ons vier op die berg neem” (11). Nog voorbeelde van sulke aaneenskakeling van inligting is merkbaar in sinne 20 en 22.

Die plaasvervangende neweskikkende voegwoord *of* word in sinne gebruik – waarskynlik omdat dit hier gaan om keuses wat uitgeoefen moet word. Sinne 6 en 34 illustreer dit: “en dan besluit of ons die naweek iets wil doen of nie” en “ek weet nie of ek lus het om oor te slaap nie”. Volgens Foster e.a. (2000) se bespreking oor AS-eenhede dra hierdie komplekse sinne by tot die toenemende kompleksiteit van die taak.

Voorbeelde van onderskikkende bysinne is aanwesig in taak 1. Foster e.a. (2000) verklaar dat hierdie soorte sinne bydra tot die toenemende kompleksiteit van die teikentaak: “want ek het gisteraand min geslaap” (bywoordelike bysin van rede) (4), “aangesien ons die hele dag besig gaan wees” (bywoordelike bysin van rede) (36) is voorbeelde hiervan. ’n Voorwerpsin word in sin 34 gebruik: “of ek lus het om oor te slaap nie” Sinne waarin die infinitief gebruik word, is byvoorbeeld: “Ek weet nie of ek lus het om oor te slaap nie” (34) en “Ek gaan dan nie lus wees om terug Stellenbosch toe te ry nie” (40).

Ander konstruksies wat ook voorkom is die *dat*-konstruksie, soos gesien in: “Ek het gehoor dat Kampsbaai fantasties is” (7) en “Ek onthou nou net dat my suster se vriendin in Kaapstad bly” (32).

Omdat dit hier gaan om keuses wat nog gemaak moet word, word die modale werkwoord *gaan* in etlike sinne gebruik met ’n toekomstige moontlikheidsbetekenis: “aangesien ons die hele dag besig gaan wees” (36) en “Ek gaan sommer vanaand my suster bel en haar vriendin se nommer kry.” ’n Ander modale werkwoord is *moet*: “As ons met die kabelkarretjie wil ry, moet ons so 08:00 vertrek” (27).

Nog ’n komplekse sinstruktuur wat gebruik word, is ontkenning. Hierdie konstruksie is byvoorbeeld: “want ek wil nie graag drink en bestuur nie” (24), “Ek wil nie in die tronk beland nie!” (26) en “Ek gaan dan nie lus wees om terug Stellenbosch toe te ry nie” (40). Kousale redenering word gevind in sinne soos: “so julle kan sommer saam met my ry” (23) en “sodoende sal ons genoeg tyd hê” (31). Die logiese voegwoorde *want* en *aangesien* is bywoordelike voegwoorde van rede. Dit lei die dele van die sinne in waarin redes verskaf word:

“want ek wil nie graag drink en bestuur nie” (24) en “aangesien ons die hele dag besig gaan wees” (36).

Na aanleiding van bostaande sintaktiese ontleding is dit duidelik dat taak 1 sintakties tot ’n hoë mate kompleks is.

### 3.1.5 Samevatting

Teikentaak 1 is ’n komplekse taak. Alhoewel Pica e.a. (1993) hierdie taak as ’n kettingtaak (wat die meeste geleentheid vir begrip, terugvoering en modifikasie van insette bied) sou beskryf, moet die ander teoretiese benaderings in berekening gebring word. Robinson (2005:8) se kompleksiteitsontleding plaas die taak in kwadrant 4. Foster e.a. (2000) se sintaktiese ontleding toon aan dat taak 1 kompleks is.

### 3.2 Teikentaak 2

Sanet is ’n nuwe student wat vir ’n ander student (Pieter) aanwysings vra na die administrasiegebou sodat sy haar studentekaart daar kan aktiveer. Pieter verduidelik vir Sanet die pad en gee vir haar raad wat om te doen ten opsigte van die aktivering van die kaart. Sanet bedank vir Pieter en stap dan na die gebou toe.

#### **Kommunikatiewe doelwitte:**

- om oor studentesake, soos die aktivering van ’n studentekaart, te gesels
- om vir aanwysings na ’n spesifieke plek te vra
- om te luister wanneer ’n persoon verduidelik hoe om by ’n spesifieke plek te kom
- om informeel te kan kommunikeer

#### **Inleidende fase**

Sanet: (1) Haai Pieter. (2) Hoe gaan dit?

Pieter: (3) Dit gaan goed, Sanet. (4) Ek het jou lanklaas gesien. (5)<sup>10</sup> Ek is net besig met beplanning vir een van my take, maar dit gaan stadig.

#### **Beskrywende fase**

Sanet: (6) Ek het ’n probleem en ek het gewonder of jy my kan help? (7) Ek moet vandag na die administrasiegebou toe gaan om my studentekaart te aktiveer, maar ek weet glad nie hoe om daar te kom nie. (8) Dit voel of ek heel verlore is. (9) Kan jy dalk vir my verduidelik hoe om by die gebou te kom, asseblief?

Pieter: (10) Natuurlik! (11) Ek was net gister daar gewees. (12) Jy moet reguit aanstap tot by Jansenstraat. (13) As jy by Jansenstraat kom, moet jy links draai in Truterstraat. (14) Die administrasiegebou is die tweede gebou van die hoek af. (15) Dit is oorkant die groot fietswinkel en langs die Moutongebou.

Sanet: (16) Baie dankie. (17) Ek dink nie ek sal nou sukkel om dit te kry nie. (18) Waar moet ek my kaart aktiveer?



Pieter: (19) As jy in die administrasiegebou instap, moet jy dadelik links draai. (20) Die kantoor waar jy jou kaart moet aktiveer is die tweede deur aan jou linkerkant. (21) Dit kan soms lank neem om dit te doen, want daar is baie studente. (22) Ek dink dit sal goed wees as jy sommer nou gaan. (23) Maak net seker dat jou kaart ook vir die twee rekenaargebruikersareas geaktiveer word sodat jy toegang daartoe het.

### Afsluitingsfase

Sanet: (24) Dankie! (25) Ek sal so maak. (26) Jy moet 'n lekker dag verder hê.

Pieter: (27) Jy ook. (28) Ek hoop jy kry die plek maklik.

#### 3.2.1 Taakkenmerke

Uit die teikentaak wat taak 2 illustreer, kom die volgende taalgebruiksituasies en taaltake na aanleiding van Van Avermaet en Gysen (2006:28) se raamwerk voor:

**Tabel 4. Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 2**

Taalgebruiksituasie	Taaltake
Praat met medestudente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor welstand</li> </ul>
Praat oor studentekaart	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stel en beantwoord vrae oor studentekaart</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor studentekaart</li> </ul>
Praat oor hoe om daar te kom	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stel en beantwoord vrae oor hoe om daar te kom</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor hoe om daar te kom</li> <li>• Maak stellings oor aanwysings en lokaliteit</li> </ul>
Motiveer ander student	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motiveer student om stappe te doen m.b.t. die aktivering van die studentekaart</li> <li>• Begryp motivering oor aksie oor aktivering van studentekaart</li> </ul>

#### 3.2.2 Taaktipologie

Volgens Gleason en Slater (2016:4) se klassifikasiesisteen sou taak 2 'n probleemoplossings-taak wees.

**Tabel 5. Taaktipologie van taak 2**

Teiken-taak 2	Inligting-houer	Inligting-aanvraer	Inligting-verskaffer	Inligting-aanvraer-verskaffer-verhouding	Interaksie-benodig-hede	Doeloriëntasie	Uitkoms-opsie
Probleem-oplossing	S = P	S = P	S = P	tweerigting (S tot P en P tot S)	- benodig	+ konvergent	1

Die een student (Sanet) soek hulp by die ander student (Pieter), wat dit kan verskaf. Sanet en Pieter het beide toegang tot die inligting en daarom is tweerigtingkommunikasie moontlik. Die taak is gerig op 'n enkeloplossing van die probleem, met ander woorde waar Sanet haar

studentekaart moet aktiveer. Die taak is dus 'n geslote taak en daar is net een uitkoms en 'n konvergente doel. Geslote taak lei ook na meer betekenisonderhandeling en spraakmodifikasies.

Pica e.a. (1993) noem dat probleemoplossingstaak meer geleentheid aan die deelnemers verskaf om hulleself verstaanbaar te maak. Dit gebeur omdat een deelnemer inligting soek en die ander deelnemer hulp verskaf, maar Gleason en Slater (2016:4) is van mening dat interaksie nie nodig is tussen die twee deelnemers om die taak te voltooi nie.

### 3.2.3 Kognitiewekompleksiteitsontleding

Na aanleiding van die hulpbrongerigte kenmerke toon taak 2 lae ontwikkelingskompleksiteit volgens Robinson (2005:8) se raamwerk:

[+ min elemente]

In taak 2 kom daar nie baie soortgelyke elemente voor nie. Daar is slegs een maklik onderskeibare element, naamlik waar om 'n studentekaart te aktiveer. Temporele en ruimtelike verwysings vorm wel deel van die teikentaak. Voorbeelde van die temporele verwysings kan gesien word in: “ek moet vandag na die administrasiegebou toe gaan” (7) en “Dit kan soms lank neem” (21). Verwysings na ruimte word gevind in: “in die administrasiegebou” (14), “langs die Moutongebou” (15), “tweede deur aan jou linkerkant” (20) en “as jy in die administrasiegebou instap” (19). Die ruimtelike plasings is maklik identifiseerbare landmerke, maar is tog belangrik en noodsaaklik vir die teikentaak omdat dit hier gaan oor die aanwysings wat gevolg moet word om by die administrasiegebou te kom. Die temporele en ruimtelike verwysings is egter min en word nie gebruik om te onderskei tussen soortgelyke elemente nie. Die taak kan daarom as 'n [+ min elemente]-taak geklassifiseer word.

[+ min redenering]

Redenering is nie baie belangrik in taak 2 nie. Die taak vereis basies net dat eenvoudige kennis oorgedra word. Ander persone se intensies en redenering oor kousaliteit word nie vereis nie. Intensionele redenering word gebruik: “Ek dink dit sal goed wees” (22). Die taak bevat geen kousale redenering en logiese subordinate nie. As gevolg van die aard en omvang van argumentering in hierdie taak word dit as 'n [+ min redenering]-taak geklassifiseer.

[+ hier en nou]

In die taak word daar van die twee deelnemers vereis om 'n gesprek te voer oor sake wat in die hede (die hier en nou) plaasvind. Die gesprek vind in die teenswoordige tyd plaas. Dit kan gesien word in sin 3, 12, 19, 22 en 23. Die verledetydsvorm kom plek-plek voor, soos in: “Ek het jou lanklaas gesien” (4) en “Ek was net gister daar gewees” (11). Die taak vind oorwegend in die hede plaas en daarom word dit as [+ hier en nou] geklassifiseer.

In terme van die hulpbronverspreidende kenmerke toon taak 2 hoë performatiewe eise.

[- beplanningstyd]

Vir die doel van die artikel veronderstel ons dat die deelnemers nie beplanningstyd kry om die taak uit te voer nie. Sanet moet dadelik besluit wat om te sê en te vra om uit te vind waar die administrasiegebou is. Pieter moet weer dadelik besluit wat om te antwoord en die korrekte aanwysings en advies gee.

[- parate kennis]

Die taakinstruksies verskaf nie aan die deelnemers algemene inligting wat as genoegsame parate kennis beskou word nie. Die een student vra raad oor hoe om êrens te kom en die ander student weet waar die spesifieke plek is. Die onderwerp (aanwysings) vereis spesifieke kennis eerder as algemene kennis.

Op 'n kontinuum beskou is die hoeveelheid spesifieke voorafkennis wat nodig is om die taak suksesvol te kan uitvoer, sodanig dat dit sal bydra tot die kognitiewe kompleksiteit daarvan eerder as om die kompleksiteit te verminder. Die taak kry dus 'n [- parate kennis]-klassifikasie.

[- enkeltaak]

Die taak vereis van die twee deelnemers om gelyktydige aksies, naamlik luister na en praat oor, uit te voer. Die luister en praat vind gelyktydig plaas en benodig omvattende luister- en praatvaardighede. Verder moet die deelnemers terwyl hulle praat, beplan wat hulle wil sê. Daar word meervoudige aksies uitgevoer, daarom [- enkeltaak].

Gebaseer op die ontleding wat gedoen is, word taak 2 in kwadrant 2 van Robinson (2005:8) se model geplaas. Dit verskaf aan studente hoë performatiewe en lae ontwikkelingskompleksiteit in die taalaanleerproses. Hierdie taak sal dus vroeër in die taaksiklus gedoen word.

Opsommend vertoon taak 2 dan die volgende kenmerke:

Taak	Hulpbrongerigte kenmerke (lae ontwikkelingskompleksiteit)	Hulpbronverspreidende kenmerke (hoë performatiewe kompleksiteit)	Kwadrant
2	+ min elemente + min redenering + hier en nou	- beplanningstyd - parate kennis - enkeltaak	2

### 3.2.4 Linguistiese kompleksiteitsontleding

In taak 2 word daar wel voorbeelde van komplekse sinne gevind, alhoewel dit oorwegend uit enkelvoudige sinne bestaan. Die taak handel oor hoe om by 'n spesifieke gebou uit te kom. Dit bevat min redenering; daarom bevat die taak nie baie komplekse sinne nie.

Volgens Foster e.a. (2000) se AS-eenhede is voegwoorde en onafhanklike sinne aanduidings van linguistiese kompleksiteit. Etlike neweskikkende sinne, wat uit hoofsinne bestaan, is teenwoordig. Die teenstellende neweskikkende voegwoord *maar* kom voor in: “Ek is net besig met beplanning vir een van my take, maar dit gaan stadig” (5) en “om my studentekaart te aktiveer, maar ek weet glad nie hoe om daar te kom nie” (7).

Die skakelende voegwoord *en* word o.a. in “Ek het ’n probleem en ek het gewonder” (6) en “Dit is oorkant die groot fietswinkel en langs die Moutongebou” gebruik (15). Die onderskikkende voegwoord *of* word in sin 6 en 8 gebruik: “en ek het gewonder of jy my kan help” en “Dit voel of ek heel verlore is.”

Voorbeelde van onderskikkende bysinne as spesifieke taakrelevante kompleksiteitsaanduiders is teenwoordig in: “As jy by Jansenstraat kom moet jy links draai” (bywoordelike bysin van tyd) (13) en “geaktiveer word sodat jy toegang daartoe het” (bywoordelike bysin van tyd) (23).

Sinne waar die infinitief gebruik word, is: “ek weet glad nie hoe om daar te kom nie” (7), “verduidelik hoe om by die gebou te kom” (9), “nou sukkel om dit te kry nie” (17) en “Dit kan soms lank neem om dit te doen” (21).

Die taak bevat sinne in die teenswoordige tyd, soos gesien in: “Ek is net besig met beplanning” (5). Tog kom verledetydsinne natuurlik voor: “Ek het jou lanklaas gesien” (wat die tydbywoord *lanklaas* insluit) (4) en “Ek was net gister daar gewees” (met die tydbywoord *gister*) (11).

Omdat redenering nie belangrik in die taak is nie, word komplekse sinstrukture nie gebruik nie. Kousale en intensionele redenering ontbreek. Die taak is daarom nie sintakties kompleks nie.

### 3.2.5 Samevatting

Nadat die verskillende teoretiese perspektiewe op taak 2 toegepas is, maak ons die volgende afleiding: Dit is nie ’n komplekse taak nie. Die taak is aanleiding van Gleason en Slater (2016:4) se taaktipologie ’n probleemoplossingstaak. Robinson (2005:8) se generiese model vir taakkompleksiteit wat dit in kwadrant 2 plaas, en Foster e.a. (2000) se sintaktiese ontleding, toon dat dit nie kompleks is nie.

### 3.3 Teikentaak 3

Tania moet besluit na watter plek in Suid-Afrika sy wil gaan vir vakansie. Sy besluit om haar vriend Neels vir raad te vra. Hy was al orals in Suid-Afrika en stel die Tuinroete of die Krugerwildtuin voor. Tania en Neels bespreek dan die voordele en nadele van elke plek. Tania wil verder ook weet wat die beste manier is om by die plek wat Neels voorstel te kom en sy doen ook navraag oor of daar winskopies op vakansiepakkette na die plek is.

#### **Kommunikatiewe doelwitte:**

- om informeel met ’n vriend te praat
- om oor plekke in Suid-Afrika te praat
- om na die raad wat gegee word oor plekke in Suid-Afrika te luister

#### **Inleidende fase**

Tania: (1) Hi Neels. (2) Hoe gaan dit?

Neels: (3) Nee, ek kan nie kla nie. (4) Ek is net besig met een groot projek by die Stellenbosch-winkelsentrum. (5) Hoe gaan dit met jou?

Tania: (6) Dit gaan baie goed. (7) My eksamens het gister klaargemaak en ek het lus vir 'n lekker vakansie. (8) Ek het jou raad nodig. (9) Ek wil graag in Suid-Afrika toer, maar weet nie waarnatoe om te gaan nie. (10) Het jy enige voorstelle?

### **Beskrywende fase**

Neels: (11) Vir my is daar net twee plekke in Suid-Afrika om te besoek. (12) Die een is die Tuinroete en die ander een is die Krugerwildtuin. (13) Dit is my gunstelingplekke. (14) Was jy al daar gewees?

Tania: (15) Nee. (16) Ek het nog nie tyd gehad om baie in Suid-Afrika te reis en daardie plekke te sien nie.

Neels: (17) Wel, dan moet jy beslis gaan.

Tania: (18) Watter plek verkies jy, as ek mag vra?

Neels: (19) As ek moet kies, dan sal ek die Tuinroete kies. (20) Ek is mal oor die Tuinroete, want daar is soveel dinge om te sien. (21) Daar is die mooiste dorpie om te besoek. (22) George het die mooiste natuurskoon en dan is daar ook Knysna. (23) The Heads by Knysna is seker een van my gunstelingplekke op aarde. (24) Jy kan ook branderplank gaan ry by Jeffreysbaai. (25) Dit is ook nie so ver soos die Krugerwildtuin nie. (26) Die Krugerwildtuin het egter 'n eie bekoring en jy kan die groot vyf sien.

Tania: (27) Wat sal die maklikste manier wees om by die Tuinroete te kom? (28) Moet ek 'n kar huur of kan ek daarnatoe vlieg?

Neels: (29) Man, ek het al tot in George gevlieg en ek het ook die Tuinroete met 'n kar gedoen. (30) Jy gaan beslis vinniger met die vliegtuig in George kom, maar jy gaan die mooiste natuurskoon en dorpie op pad daarheen mis.

Tania: (31) Ek sal daarvoor dink. (32) Weet jy of hulle spesiale winskopies het op vakansiepakkette?

Neels: (33) Ek weet nie. (34) Jy kan na een van die reisagente in die dorp gaan en daar gaan hoor.

### **Afsluitingsfase**

Tania: (35) Baie dankie. (36) Jy het my baie gehelp. (37) Ek dink ek sal gaan uitvind oor vakansiepakkette na die Tuinroete. (38) Ek sal 'n ander keer na die Krugerwildtuin gaan.

Neels: (39) Dit is my plesier. (40) Jy kan ook 'n koerant koop en kyk of hulle nie daar vakansiepakkette adverteer nie.

Tania: (41) Dankie. (42) Jy moet 'n lekker dag verder hê.

Neels: (43) Jy ook. (44) Baai!

### 3.3.1 Taakkenmerke

Uit taak 3 is die volgende taalgebruikssituasies en taaltake na aanleiding van Van Avermaet en Gysen (2006:28) se raamwerk geïdentifiseer:

**Tabel 6. Taalgebruikssituasies en taaltake van taak 3**

Taalgebruikssituasie	Taaltake
Praat met medestudent	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor welstand</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor welstand</li> </ul>
Dra inligting oor plekke in Suid-Afrika oor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp vrae en antwoorde van persoon wat inligting oor plekke vra</li> <li>• Begryp persoon wat inligting oor plekke vra</li> </ul>
Vergelyk verskillende plekke in Suid-Afrika	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor plekke in Suid-Afrika</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor plekke in Suid-Afrika</li> <li>• Dra persoonlike voorkeure en wense oor spesifieke plekke oor</li> <li>• Motiveer keuse van gunstelingplek</li> <li>• Begryp keuse van gunstelingplek</li> </ul>

### 3.3.2 Taaktipologie

Volgens Gleason en Slater (2016:4) sou taak 3 'n inligtingsgapingstaak wees.

**Tabel 7. Taaktipologie van taak 3**

Taak 3	Inligting-houer	Inligting-aanvraer	Inligting-verskaffer	Inligting-aanvraer-verskaffer-verhouding	Interaksie-benodig-hede	Doeloriëntasie	Uitkoms-opsie
Inligtings-gaping	T of N	T of N	T of N	eenrigting (T tot N en N tot T)	+ benodig	+ konvergent	1

In taak 3 word daar na inligting gesoek, want Tania wil 'n gepaste plek vind om vakansie te hou. Daar is verder 'n gaping in die inligting. Die een deelnemer (Neels) beskik oor inligting waarvan Tania nie kennis dra nie. Tania het die inligting nodig om die taak te voltooi. Neels beskik oor belangrike taakrelevante inligting oor vakansieplekke en Tania moet dit aanvra. Daar vind eenrigtinguitruiling plaas van Neels (wat die sender-deelnemer is) na Tania (wat die ontvanger-deelnemer) is. Neels is die deelnemer wat die inligting oor vakansieplekke verskaf aan Tania, wat die inligting benodig. Interaksie is nodig om die teikentaak te voltooi en daar moet by 'n konvergente doel en enkeluitkoms uitgekom word, naamlik die vind van 'n gepaste vakansieplek in Suid-Afrika vir Tania.

Pica e.a. (1993) verklaar dat hierdie tipe taak minder geleentheid vir verstaanbaarheid bied as 'n kettingtaak, aangesien elke deelnemer 'n vasgestelde rol het.

### 3.3.3 Kognitiewekompleksiteitsontleding

Taak 3 toon die volgende kenmerke in terme van Robinson (2005:8) se raamwerk vir taakontleding:

[+ min elemente]

In taak 3 moet daar net tussen twee vakansieplekke gekies word. Daar is nie veel elemente wat die student moet baasraak nie. Die taak neem die vorm van vraag en antwoord aan. Ruimtelike plasing soos in: “by die Stellenbosch winkelsentrum” (4) en “in die dorp” (34) word wel gebruik, maar dit is van so ’n aard dat dit nie komplekse navigasie van die ruimte behels nie. Die deiksisgebaseerde verwysing van “daardie” in “en [nie] daardie plekke te sien nie” (16) gee ’n ietwat meer kompleks karakter aan die taak. Dit is maklik identifiseerbare landmerke waarvan gepraat word. Die plekaanduidings is eenvoudig en maklik identifiseerbaar en daarom kry die taak die klassifikasie van [+ min elemente].

[+ min redenering]

Daar is min redenering in taak 3. Dit vereis die eenvoudige oordra van feite: Tania vra die vrae en Neels beantwoord dit. Daar vind wel ’n bietjie redenering plaas, soos waar Neels sy keuse van ’n vakansieplek regverdig: “want daar is soveel dinge om te sien” (20). In hierdie taak is daar min kousale en intensionele redenering. Een voorbeeld van waar dit wel voorkom, is: “Ek dink ek sal gaan uitvind” (37). Die tipe redenering en die omvang daarvan dra nie by tot die ontwikkelingskompleksiteit van die taak nie; daarom [+ min redenering].

[+ hier en nou]

Taak 3 bevat hoofsaaklik sinne in die teenswoordige tyd en het betrekking op die hier en nou. Die deelnemers se gesprek vind meestal in die teenswoordige tyd plaas, soos gesien in: “Hoe gaan dit” (2), “Dit gaan goed” (6), “Vir my is daar net twee plekke” (11) en “Dit is my gunstelingplekke” (13). Omdat die taak in die teenwoordige tyd plaasvind, word dit geklassifiseer as ’n [+ hier en nou]-taak.

Soos gesien kan word, toon die hulpbrongerigte kenmerke van taak 3 ’n lae vlak van ontwikkelingskompleksiteit.

[+ beplanningstyd]

Die taak vereis wel van die deelnemers om te beplan, want een van die deelnemers (Tania) praat oor ’n onbekende onderwerp, naamlik vakansieplekke wat sy nog nie besoek het nie. Vir die doeleindes vir die suksesvolle afhandeling van die taak word daar aangeneem dat die studente wel beplanningstyd sal kry; vandaar die klassifikasie van [+ beplanningstyd].

[+ parate kennis]

Die taak vra van die studente om watter parate kennis hulle ook al het, te gebruik. Die studente verstaan die breë konteks waarin die gesprek plaasvind. Werklike spesifieke kennis is nie nodig om die taak te voltooi nie. Die parate kennis is genoegsaam om die taak suksesvol te voltooi. Daarom word die klassifikasie [+ parate kennis] gedoen.

[+ enkeltaak]

Die taak vereis van die deelnemers om gelyktydige aksies, naamlik luister en praat, uit te voer. Omvattende luister en praat word nie werklik benodig nie. Tania sal eerder net luister om die inligting in te neem as om werklik intensief te luister sodat sy daarvoor kan redeneer. Omdat hier nie werklik meervoudige take uitgevoer word nie, kan ons dit as 'n [+ enkeltaak] klassifiseer.

As daar na die hulpbronverspreidende kenmerke van die taak gekyk word, toon dit lae vlakke van performatiewe kompleksiteit.

Na aanleiding van die ontleding van taak 3 kan dit volgens Robinson se model in kwadrant 1 geplaas word. Die taak bewerkstellig lae performatiewe en ontwikkelingskompleksiteit. Dit stel min eise aan die deelnemers en sal dus vroeg in die taaksiklus geplaas word.

Opsommend vertoon taak 3 die volgende kenmerke:

Taak	Hulpbrongerigte kenmerke (lae ontwikkelingskompleksiteit)	Hulpbronverspreidende kenmerke (lae performatiewe kompleksiteit)	Kwadrant
3	+ min elemente + min redenering + hier en nou	+ beplanningstyd + parate kennis + enkeltaak	1

### 3.3.4 Linguistiese kompleksiteitsontleding

In taak 3 kom daar plek-plek voorbeelde van komplekse sinne voor, maar dit bevat oorwegend eenvoudige sinstrukture. Daar is baie min lang verduidelikings aangesien dit die vorm van vraag en antwoord aanneem.

Neweskikkende sinne kan in taak 3 gesien word. Die neweskikkende voegwoord *maar* kom voor in: “maar jy gaan die mooiste natuurskoon en dorpie op pad daarheen mis” (30). Die skakelende voegwoord *en* word in die volgende sin gebruik: “George het die mooiste natuurskoon en dan is daar ook Knysna” (22).

In taak 3 is daar voorbeelde van onderskikkende bysinne: “Ek dink ek sal gaan uitvind” (voorwerpsin) (37) en “want daar is soveel dinge om te sien” (bywoordelike bysin van rede) (20). Die onderskikkende voegwoord *of* word in sin 40 gebruik: “en kyk of hulle nie daar vakansiepakkette adverteer nie”. Sinne waarin die infinitief gebruik word, is sin 9: “waarnatoe om te gaan nie” en sin 20: “soveel dinge om te sien”. Foster e.a. (2000) verklaar ook dat hierdie strukture 'n aanduiding van linguistiese kompleksiteit is.

Die taak bevat baie sinne in die teenswoordige tyd, soos in: “Ek is net besig” (4). Daar kom egter sinne in die toekomstige tyd ook voor: “Ek wil graag in Suid-Afrika toer” (9) en “ek sal daarvoor dink” (31). Die modale werkwoorde hierbo suggereer 'n toekomsmoontlikheid. Dit word ook gevind in: “Jy kan ook 'n koerant koop” (40). Hierdie struktuur sal op 'n natuurlike wyse in die taak voorkom. Taak 3 bevat wel etlike voorbeelde van komplekse sinstrukture, maar omdat dit nie baie redenering vereis nie, is die komplekse sinne nie so opvallend nie. Na



aanleiding van bogenoemde sintaktiese ontleding kan daar aanvaar word dat taak 3 redelik eenvoudig is.

### 3.3.5 Samevatting

Na aanleiding van die ontleding van taak 3 lei ons af dat dit nie 'n komplekse taak is nie. Die taak sou volgens Pica e.a. (1993) 'n inligtingsgapingtaak wees. Dit help dus tot 'n mate met studente se intertaalontwikkeling. Robinson (2005:8) se kognitiwiteitsontwikkeling plaas die taak in kwadrant 1. Dit is ook nie volgens Foster e.a. (2000) se AS-eenhede oorwegend kompleks nie.

## 4. Afleidings en gevolgtrekkings

In hierdie artikel is drie take volgens die teorieë van Van Avermeat en Gysen (2006), Gleason en Slater (2016:4), Robinson (2005) en Foster e.a. (2000) ontwerp. Die drie take is geskep na aanleiding van verskillende behoefte-ontledings wat onder die internasionale studente onderneem is.

Die behoefte-ontledings het getoon dat dit die kommunikasiebehoefte van die internasionale studente is om met medestudente te kommunikeer oor sosiale aangeleenthede soos gesien in al die teikentake behalwe teikentaak 2. Dit is die enigste teikentaak wat meer verwys na 'n akademiese omgewing omdat dit spesifiek gaan oor die aktivering van 'n studentekaart en hoe om by die gebou waar dit gedoen kan word, uit te kom. Verskillende gespreksinhoud is in die drie teikentake geïdentifiseer waaruit 'n verskeidenheid taalgebruiksituasies volgens die navorsing van Van Avermeat en Gysen (2006) afgelei kan word soos gesien in tabel 8.

**Tabel 8. Opsomming van taalgebruiksituasies**

Teikentaak	Taalgebruiksituasies
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praat met medestudente</li> <li>• Praat oor spesifieke plekke</li> <li>• Praat oor spesifieke tye</li> <li>• Praat oor veilige gewoontes</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praat met medestudente</li> <li>• Praat oor studentekaart</li> <li>• Praat oor aanwysings</li> <li>• Motiveer ander studente</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praat met medestudente</li> <li>• Dra inligting oor plekke in Suid-Afrika oor</li> <li>• Vergelyk verskillende plekke in Suid-Afrika</li> </ul>

Die doel van hierdie opsomming is om die taakontwerpers te help om die spesifieke taalgebruiksituasies van die studente te identifiseer. Uit die opsomming word gesien watter tipe taalgebruik die internasionale studente wat die kursus volg, verlang: taalgebruik wat byvoorbeeld te doen het met plekaanduidings, hoe om met medestudente te praat en hoe om aanwysings te vra.

Die voorafgaande drie take is volgens Gleason en Slater (2016:4) se taaktipologie geklassifiseer om te toon hoe die take die ontwikkeling van die studente se intertaal bevorder. Net taak 1 verskaf die meeste geleentheid vir suksesvolle taalaanleer, aangesien dit 'n kettingtaak is wat die hoogste interaksievlak aan studente bied. Sulke take bied die meeste geleentede vir deelnemers om na begrip, terugvoering en intertaalontwikkeling te werk. Tabel 9 (na aanleiding van Adendorff 2012:346) verskaf 'n opsomming van al drie take se kognitiewe kompleksiteit volgens Robinson (2005:8) se generiese model vir kognitiwiteitsanalise. Die hulpbrongerigte en hulpbronverspreidende kenmerke gee daartoe aanleiding dat die teikentake in een van die vier kwadrante van Robinson (2005:8) se raamwerk (sien afdeling 2.8) geplaas word. As 'n taak in kwadrant 1 geplaas word, beteken dit dat die taak as minder kompleks as 'n taak in kwadrant 4 beskou word.

**Tabel 9. Opsomming van kognitiewekompleksiteitsanalise**

<b>Teikentaak</b>	<b>Hulpbrongerigte / ontwikkelings-kenmerke</b>	<b>Hulpbronverspreidende / performatiewe kenmerke</b>	<b>Kwadrant</b>
1	+ baie elemente + redenering + daar en dan	+ beplanningstyd - parate kennis - enkeltaak	4
2	+ min elemente + min redenering + hier en nou	- beplanningstyd - parate kennis - enkeltaak	2
3	+ min elemente + min redenering + hier en nou	+ beplanningstyd + parate kennis + enkeltaak	1

Uit die tabel word afgelei dat taak 3 aan die begin van die sillabus georden behoort te word, daarna taak 2 dan laaste taak 1. Tabel 10, aangepas uit Steenkamp (2009:367), verskaf 'n opsomming van die resultate van die ontleding van kognitiewe kompleksiteit van die take.

**Tabel 10. Opsomming van resultate van kognitiewekompleksiteitsanalise**

<b>Kwadrant</b>	<b>Taakkenmerke</b>		<b>Teikentaak</b>
1	+ min elemente + min redenering + hier en nou  + beplanningstyd + parate kennis + enkeltaak	lae ontwikkelingskompleksiteit  lae performatiewe kompleksiteit	3
2	+ min elemente + min redenering + hier en nou  - beplanningstyd - parate kennis - enkeltaak	lae ontwikkelingskompleksiteit  hoë performatiewe kompleksiteit	2

4	+ baie elemente + redenering + daar en dan	hoë ontwikkelingskompleksiteit	1
	- beplanningstyd - parate kennis - enkeltaak	hoë performatiewe kompleksiteit	

Deur die drie take volgens Robinson (2005:8) se raamwerk te orden, is dit vir die taakontwerper moontlik om elke taak in terme van sy relatiewe kognitiewe kompleksiteitsvlak te klassifiseer. As die taakontwerper hierdie kognitiewekompleksiteitsanalise van die take met mekaar vergelyk, gradeer die taakontwerper die take in 'n rangorde van minder kompleks na meer kompleks. Na aanleiding van die ontledings wat hier bo geïllustreer is, is die volgorde waarin die take aangebied word, die volgende:

**Tabel 11. Opsomming van ontleding**

<b>Teikentaak 3</b>	
Kwadrant (Robinson 2005)	<b>1</b>
Linguistiese kompleksiteit (Foster e.a. 2000)	<b>nie oorwegend kompleks nie</b>
Taaktipologie (Gleason en Slater 2016:4)	<b>inligtingsgapingstaak</b>
<b>Teikentaak 2</b>	
Kwadrant (Robinson 2005)	<b>2</b>
Linguistiese kompleksiteit (Foster e.a. 2000)	<b>nie oorwegend kompleks nie</b>
Taaktipologie (Gleason en Slater 2016:4)	<b>probleemoplossingstaak</b>
<b>Teikentaak 1</b>	
Kwadrant (Robinson 2005)	<b>4</b>
Linguistiese kompleksiteit (Foster e.a. 2000)	<b>oorwegend kompleks</b>
Taaktipologie (Gleason en Slater 2016:4)	<b>kettingtaak</b>

Ons maak die afleiding dat die teoretiese benaderings wat vir die studie gebruik is, mekaar ondersteun: taak 1 is linguisties en kognitief kompleks; en ook tipologies bied dit die meeste geleentheid vir betekenisonderhandeling om plaas te vind.

## 5. Slot

Die artikel het op die gradering en ordening van drie teikentake gefokus. Daar is aangetoon dat die proses ordelik en volgens 'n grondige teoretiese basis gedoen moet word. Al die navorsers na wie in die artikel verwys word, is dit eens dat indien teikentake nie korrek en metodies gegradeer en georden word nie, dit optimale tweedetaalaanleer sal verhinder. Ons navorsingsvraag aan die begin van die artikel was: Watter aspekte moet in ag geneem word wanneer take vir 'n taakgebaseerde program gegradeer en georden word? Aan die einde van die artikel is die vraag beantwoord op grond van die inligting wat van verskeie navorsers verkry is, asook ons toepassing daarvan op drie teikentake. Die artikel het gepoog om 'n werkbare model voor te lê waarvolgens die graderings- en ordeningsproses van teikentake aangepak kan word.

## Bibliografie

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

Beukes, V. 2017. 'n Taakgebaseerde leer- en onderrigprogram vir sosiale Afrikaans vir nie-Afrikaanssprekende internasionale studente aan die Universiteit Stellenbosch. Doktorale proefskrif, Universiteit Stellenbosch.

Council of Europe. 2001. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crookes, G. en S.M. Gass. 1993. *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

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

—. 2017. Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, 50(4):507–26.

Foster, P., P. Tonkyn en G. Wigglesworth. 2000. Measuring spoken language: A unit for all reason. *Applied Linguistics*, 21(3):354–75.

Gleason, J. en T. Slater. 2016. Patterns of tasks, patterns of talk: L2 literacy building in university Spanish classes. *Language, Culture and Curriculum*. <http://dx.doi.org/10.1080/07908318.2016.1195398> (15 Februarie 2019 geraadpleeg).

Järvinen, H.M. 2005. The common European framework in teaching writing. In Kohonen 2005.

Kohonen, V. (red.). 2005. *The European language portfolio in Finland: The background and results of the research and development work*. Helsinki: WSOY.

Kruger, E. en M. Poser. 2007. Taakgerigte aktiwiteite om die kommunikasievaardighede van addisionele taal-leerders in Afrikaans te ontwikkel. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 41(1):1–13.

Long, M. en C.J. Doughty (reds.). 2009. *The handbook of language teaching*. Chichester: Wiley Blackwell.

Nunan, D. 2010. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ortega, L. 2009. What do learners plan? Learner-driven attention to form during pre-task planning. In Van den Branden, Bygate en Norris (reds.) 2009.

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. Scola (reds.). 2010. *Cognitive processing and second language acquisition: Inside the learner's mind*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Robinson, P. 2001. *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.

—. 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.

—. 2009. Syllabus design. In Long en Doughty (reds.) 2009.

—. 2010. Situating and distributing cognition across task demands: The SSARC model of pedagogic task sequencing. In Pütz en Sicola (reds.) 2010.

—. 2011. Task-based language learning: A review of issues. *Language Learning*, 61:1–36.

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.

Skehan, P. 2016. Tasks versus conditions: Two perspectives on task research and their implications for language pedagogy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36:34–49.

—. 2018. *Second language task-performance: Theory, research, assessment*. New York en Londen: Routledge.

Steenkamp, A.W. 2009. Focus on form in a framework for task-based IsiXhosa instruction in a specific purposes multimedia curriculum. Doktorale proefskrif, Universiteit Stellenbosch.

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: John Benjamins Publishing Company.

## Eindnotas

<sup>1</sup> Vir die artikel word slegs drie teikentake gebruik om die proses van gradering en ordening te illustreer. Daar was oorspronklik agt teikentake.

<sup>2</sup> Teikentake word ook regte-wêreld-take genoem. Die doel van dié take is om outentiek ten opsigte van die taalgebruikssituasie en die interaksie te wees. Hierdie take vorm ’n spieëlbeeld van die situasies waarin studente hulle kan bevind – byvoorbeeld om kos in ’n restaurant te bestel.

<sup>3</sup> Die terme *taalaanleer* en *taalverwerwing* word dikwels in die navorsing oor taalverwerwing as sinonieme gebruik omdat effektiewe kommunikasie beide vloeiende en akkurate taalgebruik insluit. Taalaanleer lei gewoonlik tot akkurate taalgebruik terwyl taalverwerwing tot vloeiende taalgebruik lei. Die oorkoepelende term *taalverwerwing* sluit die onbewuste en die bewuste aanleer en verwerwing van die addisionele taal in.

<sup>4</sup> Die Europese Referensiekader is 'n verwysingsraamwerk om taalvaardigheidsvlakke te bepaal (Järvinen 2005:145). Die internasionale graderingskaal bepaal die posisie van 'n taalstudent op 'n bepaalde vlak in 'n spesifieke taal. Die taalvaardigheidsvlakke word verdeel in die basiese gebruiker (A), onafhanklike gebruiker (B) en die vaardige gebruiker (C).

<sup>5</sup> Die taaktipologie illustreer 'n taak tussen twee studente, maar dit kan aangepas word wanneer daar meer deelnemers aan die taak werk.

<sup>6</sup> Omdat die studente toegang tot dieselfde inligting het, beteken dit dat hulle nie in gelyke mate aan die taak hoef deel te neem en dus is interaksie nie werklik nodig nie.

<sup>7</sup> Ortega (2009:307) beskryf 'n intertaal as 'n taalsisteem wat studente gedurende hulle taalontwikkeling op enige gegewe oomblik in die aanleer van die tweede taal konstrueer. Die intertaal van die studente weerspieël dus hulle vaardighede en demonstreer hoe hulle tweedetaalkonsepte en tweedetaalelemente verstaan.

<sup>8</sup> Die dialoë is “geskep” – ons het dit daarna ontleed volgens al die navorsers waarmee ons gewerk het.

<sup>9</sup> Die vetgedrukte kenmerk dui aan dat die kenmerk nie tipies is van die kenmerke van kwadrant 4 nie. Die konvensie word wel later in die artikel gebruik om die teikentake te gradeer en te orden.

<sup>10</sup> Alhoewel die inleidende fase uit enkelvoudige sinne bestaan, is sin 5 'n voorbeeld van 'n komplekse sin.