

Taakgebaseerde taalkunde-onderrig in Afrikaans Huistaal graad 4: 'n vernuwende benadering

Antoinette van der Hoven en Michele F. van der Merwe

Antoinette van der Hoven en Michele F. van der Merwe,
Departement Kurrikulumstudie, Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit Stellenbosch

Opsomming

Dit is hierdie artikel se doel om die aard, klassifikasie, en wyse waarop take gegradeer en georden word te bespreek om 'n konseptuele raamwerk vir taakgebaseerde taalkunde-onderrig in Afrikaans Huistaal graad 4 te ontwerp. Die raamwerk sal gebruik kan word om taalkunde kommunikatief te onderrig deur op die gebruik van take staat te maak – naamlik taakgebaseerde taalkunde-onderrig. Die motivering vir hierdie raamwerk is die strewe om te verstaan hoe taakgebaseerde taalkunde-onderrig in die Afrikaans Huistaal-klaskamer kan plaasvind en tot die ontwikkeling van 'n nuwe benadering tot die onderrig van Afrikaans Huistaal in die intermediêre fase sal kan bydra. Die artikel word deur die volgende navorsingsvraag gerig: Hoe moet 'n konseptuele raamwerk vir taakgebaseerde taalkunde-onderrig in Afrikaans Huistaal graad 4 lyk? Taal is 'n instrument vir denke en kommunikasie wat leerders bemagtig om kennis te versamel, hulle identiteit, gevoelens en idees met ander te deel en om hulle realiteit te bestuur. Taal bemagtig sprekers om aan hulle kulturele verskille uitdrukking te gee, terwyl dit ook die ontwikkeling van sosiale verhoudings vergemaklik (Departement van Basiese Onderwys 2011:8). Die Departement van Basiese Onderwys wou met bogenoemde verklaring die weg vir leerders baan om nie net kennis te verwerf nie, maar ook die vaardighede te bemeester wat betekenis tot hulle lewens sou voeg. Ons, soos talle ander navorsers, redeneer dat die riglyne nie ten volle daarin slaag om die leemtes in taalkunde-onderrig in die graad 4 Afrikaans Huistaal-klas aan te spreek nie. Die huidige kurrikulum onderbeklemtoon inderwaarheid die onderrig van taalkunde wat uiteindelik daartoe kan lei dat taalkunde-onderrig agterweë gelaat word. Die taakgebaseerde benadering inkorporeer en akkommodeer die veelvlakkige aard van taal – diskoerse, leksis, grammatika en fonologie. Die benadering word suksesvol in die Addisionele Taal-klaskamer gebruik, maar die moontlikhede vir die implementering daarvan in die Huistaal-klaskamer is legio. Navorsers soos Bygate, Ellis en Adendorff het reeds omvangryke navorsing oor taakgebaseerde leer en onderrig in addisionele taal gedoen: hierdie navorsing, sowel as nuwe navorsing, verskaf 'n uitgebreide teoretiese basis wat as vertrekpunt vir hierdie artikel dien.

Trefwoorde: aard en klassifikasie van take; Afrikaans Huistaal; graad 4; gradering en ordening van take; taakgebaseerde taalkunde-onderrig; taalstrukture en -konvensies

Abstract

Task-based grammar education in Afrikaans Home Language grade 4: an innovative approach

It is the aim of this article to discuss the nature and classification of tasks, and the way in which they are graded and sorted, to design a conceptual framework for task-based grammar education in Afrikaans Home Language grade 4. Teachers will be able to use the framework to teach grammar communicatively by basing the entire teaching and learning experience on tasks – this is known as task-based grammar education. The motivation for this framework is the endeavour to understand how task-based grammar education can be utilised in the Afrikaans Home Language classroom to contribute to the development of a new approach in the teaching of Afrikaans Home Language in the Intermediate Phase.

The article is guided by the following research question: What are the principles on which a conceptual framework for task-based language education in Afrikaans Home Language grade 4 should be based?

Language is described as an instrument for thought and communication which affords learners the opportunity to collect knowledge, to share their identity, feelings and ideas with self-confidence, and to manage their own reality. Language enables speakers to express their cultural differences, while it also supports the building and development of social relationships (Department of Basic Education 2011:8). The Department wanted to use this declaration to lead the way for learners to obtain the necessary knowledge and skills, and to use them in such a fashion that they would be meaningful in their lives.

These guidelines cannot, however, address the true deficiencies in grammar education in the grade 4 Afrikaans Home Language class. The current curriculum does not place any emphasis on the teaching of grammar, and this could lead to grammar education's completely falling to the wayside.

The task-based approach has been used with great success in the Additional Language classroom, but it is our opinion that the possibilities for the implementation of this approach in the grade 4 Home Language class are endless. The task-based approach lends itself to the incorporation of all aspects of language as one overarching pedagogy. This holistic approach can accommodate the multi-faceted nature of language – spoken and written discourse, lexis, grammar and phonology. Several international researchers, such as Bygate, Adendorff and Ellis, have already undertaken extensive research on learning and teaching that have tasks as their basis. This research, as well as new research being published, provides a vast theoretical base as starting point for the current study.

Existing research has shown that there exists a wide variety of definitions and descriptions of *tasks*; however, there is a golden thread through all of these definitions: All tasks must include communicative use of language, with the focus on the transfer of meaning. We will, therefore,

for the purpose of this article, use this definition as a guiding principle in the drafting of the conceptual framework.

It would be impossible to set a conceptual framework for a task-based approach in teaching grammar without an in-depth discussion of the nature, classification, grading and sorting of tasks. We therefore base our article on the research of, among others, Ellis (2003, 2009, 2017) and Pica, Kanagy and Falodun (1993), without ignoring the importance of task and cognitive complexity.

The authors share the opinion of Van der Merwe (2014:229) that there is insufficient guidance for teachers in both the language curriculum and language textbooks on how to teach grammar in the Afrikaans Home Language Intermediate Phase. There is currently no accessible theoretical source with grammar guidance for teachers who teach grade 4 Afrikaans Home Language.

According to Ellis (2009:222) task-based grammar education is based on the principle that the most successful learning of a target language will occur if the goal is to put contexts in place where the natural language proficiency of learners can be utilised, instead of their acquiring the target language bit by bit. Ellis's research (2009) can be linked to Goldberg's constructionist approach to the teaching of language and specific grammar aspects (2003:219). Constructionist approaches aim to take the entire span of the characteristics of language into account, without the assumption that a specific set of data forms part of the important "core" of language. Researchers in this field all share the opinion that less common constructions can shed more light on the more common examples of language. This could then lead to a comprehensive framework of what is required to give a full account of language.

The task-based approach is defined by researchers such as Kruger (2006) and Samuda and Bygate (2008) as a direct result of the communicative approach. Bygate (2016:384) describes the communicative approach as an educational approach which aims to provide activities for learners in which authentic communication is presented, whether between learner and learner, learner and teacher, learner and the society outside the classroom, and learner and text.

In this article the nature and classification of tasks, and the way in which tasks are graded and sorted, are discussed in detail to design a conceptual framework for task-based grammar teaching in Afrikaans Home Language grade 4. Different aspects of task-based learning and teaching are discussed to develop a better understanding of the applicability of the task-based approach to language teaching in the Afrikaans Home Language classroom for grade 4 learners. Our research question at the beginning of the article was: What are the principles on which a conceptual framework for task-based language teaching in Afrikaans Home Language grade 4 should be based? We were able to answer this question at the end of the article based on the information gathered from a wide variety of researchers.

It is quite clear from this literature study that the task-based approach to the teaching of grammar can be integrated with great success in the Afrikaans Home Language classroom, and that not only can it enable learners to engage interactively with texts, but it can also improve their critical and creative thinking skills.

Keywords: Afrikaans Home Language; grade 4; grading and sorting of tasks; language structures and conventions; nature and classification of tasks; task-based grammar education

1. Inleiding

Taakgebaseerde taalkunde-onderrig is volgens Ellis (2009:222) op die beginsel gebaseer dat die aanleer van 'n teikentaal die suksesvolste sal wees indien dit die doelwit is om kontekste daar te stel waarin die leerder se natuurlike taalaanleg aangewend kan word, in plaas daarvan om die teikentaal stukkie vir stukkie aan te leer. Ellis (2009) sluit hiermee by Goldberg (2003:219) se konstruksionistiese benadering tot die onderrig van taal en spesifiek grammatika aan. Konstruksionistiese benaderings streef daarna om die volle reikwydte van die eienskappe van taal in ag te neem, sonder om aan te neem dat 'n spesifieke stel data deel van die belangrike "kern" is. Navorsers in hierdie veld deel die mening dat buitengewone konstruksies meer lig op meer algemene voorbeelde van taal kan werp. Só kan 'n omvattende raamwerk geskep word van wat vereis word om volledig rekenskap van taal te gee.

Die taakgebaseerde benadering word deur navorsers soos Kruger (2006) as 'n direkte uitvloei-sel van die kommunikatiewe benadering beskou. Bygate (2016:384) beskryf die kommunika-tiewe benadering as 'n opvoedkundige benadering wat ten doel het om leeraktiwiteite daar te stel waarin outentieke kommunikasie vergestalt word; hetsy tussen leerder en leerder, leerder en onderwyser, leerder en die samelewing buite die klaskamer, en leerder en teks.

2. Die kommunikatiewe benadering

Van der Walt, Evans en Kilfoil het reeds in 2009 (40–51) bevind dat dit in leerders se beste belang is om só onderrig te word dat hulle met selfvertroue effektief in die werklike wêreld kan kommunikeer. Vervolgens beteken dit dus dat grammatika volgens die kommunikatiewe benadering funksioneel aangebied word. Hierdie funksionele benadering verwys na die onderrig van taalstrukture se alledaagse funksies. Leerders word deur middel van 'n induktiewe onderrigproses toegelaat om hul eie reëls te formuleer, terwyl hulle aan werklike taalgebruik, soos in die gewone daaglikse omgang, blootgestel word (Van der Hoven 2023:11).

Van der Merwe (2014) se uitgebreide navorsing, sowel as die navorsing van Fouché, Pedro en Van der Merwe (2021), plaas die fokus op etlike belangrike beginsels van die kommunikatiewe benadering. In haar navorsing van 2014 stel Van der Merwe dit dat die kommunikatiewe benadering dit ten doel het om leerders se funksionele vermoë te ontwikkel om taal as 'n effektiewe instrument in 'n gegewe geval te gebruik (224). Van der Merwe huldig ook die standpunt dat kommunikatiewe onderrig leerders in staat stel om die taalkundige strukture van 'n taal te ken, te begryp hoe om die verskillende betekenis te gebruik, en hoe om 'n wye verskeidenheid tekste te interpreteer, te verstaan, te evalueer en te skeep.

Volgens Fouché e.a. (2021) fokus die kommunikatiewe taalonderrigbenadering daarop om werklike kommunikasie te bevorder; taal te gebruik om opdragte uit te voer, en die leerproses te ondersteun deur van betekenisvolle taal gebruik te maak.

Kruger se navorsing het reeds in 2006 (255) getoon dat die kommunikatiewe benadering slegs as betekenisvol beskryf kan word indien daar van sinvolle kommunikasie, in die vorm van sinvolle aktiwiteite gebruikgemaak word. Hierdie aktiwiteite kan in die vorm van take in die taalklaskamer geïntegreer word. Nunan (2010:9–10) se navorsing bou voort op Kruger se redenasie en beskryf die belangrikste funksie van taal as wisselwerking en kommunikasie. Die

kommunikatiewe benadering kan gevolglik as die oorhoofse filosofiese benadering tot die taalkurrikulum beskou word met taakgebaseerde taalonderrig as die verwesenliking daarvan in die ontwerp van die sillabus en die metodologie wat gevolg word (Van der Hoven 2023:12).

Beide Klapper (2003) en Ellis (2003a, 2003b) se navorsing bou voort op die navorsing wat reeds in 1981 deur Littlewood onderneem is. Littlewood (1981:91) stel dit dat die kommunikatiewe benadering beide 'n sterk en swak vorm het. Eersgenoemde vorm van die kommunikatiewe benadering het volgens Van der Hoven kommunikasie as beide die doelwit en metodologie en aanvaar dat die natuurlike prosesse wat in die menslike brein plaasvind vir taalleer verantwoordelik is en dat die prosesse daarom nie direk deur die onderwyser beheer kan word nie (2023:13). Die tweede (swak of sagte) vorm van die kommunikatiewe benadering verskil van die sterk vorm wanneer dit by die toepassing of metodologie kom; dit is meer gestruktureerd, aktiwiteite word streng beheer en daar word geleidelik na vryer taalgebruik opgebou. Beide Klapper (2003:34) en Ellis (2003a:28) redeneer dat die verskille tussen die twee vorme ooreenstem met die verskille tussen taakgebaseerde en taakondersteunende taalonderrig.

3. Die taakgebaseerde benadering

Adendorff (2012b:23) stem saam met Littlewood se latere navorsing (2004:324) wanneer sy redeneer dat die taakgebaseerde benadering 'n ontwikkeling binne die kommunikatiewe benadering is waarvan take die belangrikste eenhede is. Take vorm nie net die basis vir die metodologie nie, maar is terselfdertyd die eenhede waarvolgens die kurrikulum uiteengesit kan word. Die taakgebaseerde benadering sluit dus ten nouste aan by die KABV, wat aanbeveel dat taalonderrig op vier benaderings moet berus: dit moet teksgebaseerd wees, 'n prosesbenadering volg, kommunikatief in aard wees en integrasie moet plaasvind. Van der Hoven (2023:19) stem saam met Adendorff (2012) dat take die belangrikste komponente van die taakgebaseerde benadering is en die eenhede vorm waarvolgens kursusse georganiseer behoort te word.

Take kan kennis skep en kennis uitbrei, en dien dus, volgens Bygate (2016:385), as 'n belangrike instrument om leerders se verworwe kennis van 'n spesifieke taal uit te brei.

Gevolglik huldig Van der Hoven (2023:14) die standpunt dat die hele kurrikulum in 'n taakgebaseerde benadering rondom take beplan word: die onderrigprogram word opgestel volgens 'n spesifieke volgorde van take, terwyl die onderrig- en leerprosesse direk uit die aard van die take voortspruit.

4. Taakgebaseerde teorie

Swan (2005:377) is van mening dat daar vier belangrike eienskappe van die taakgebaseerde teorie geïdentifiseer kan word, waarvan die eerste eienskap is dat natuurlike taal deur die leerders gebruik word wanneer hulle take voltooi. Dit beteken in die tweede plek dat die onderrigproses altyd leerdergesentreerd is en, derdens, dat die fokus van onderrig op vorm val. Hierdie drie eienskappe van die taakgebaseerde teorie beteken in die vierde plek dat tradisionele benaderings, waar die onderwyser as die bron van alle kennis beskou is, as oneffektief beskou word. Volgens die taakgebaseerde teorie is taakgebaseerde taalonderrig daarom 'n

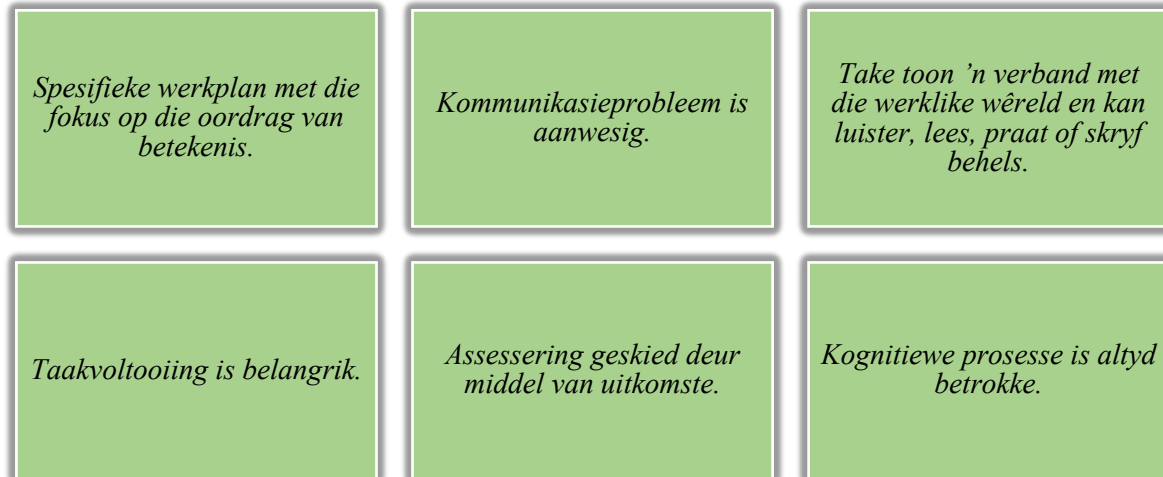
manier hoe taal bemeester kan word deur dit in kommunikasie te gebruik, en moet dit van taakondersteunende taalonderrig onderskei word waar take gebruik word om kommunikatiewe aktiwiteite vir taalitems op 'n meer tradisionele manier aan te wend (Adendorff 2012b:24).

Taakgebaseerde taalonderrig kan verder volgens Lai en Li (2011:498) as 'n prosesgeoriënteerde benadering met kommunikatiewe taalonderrig as die kern van die sillabus beskryf word waar kommunikatiewe take as die basis van die kurrikulum dien en die enigste elemente in die pedagogiese siklus is waar die klem op betekenis val. Volgens Nunan (2010:1) verskuif die fokus tydens taakgebaseerde taalonderrig vanaf die onderwyser na die leerder.

Adendorff (2012b:26) is verder van mening dat taakgebaseerde taalonderrig leerders in werklikewêreldomstandighede plaas, omdat leerders hierdeur die geleentheid gegun word om hul bestaande taalvaardighede te gebruik om die doeltaal te ontwikkel – die sogenaamde “Leer deur te doen”-beginsel soos deur Gonzales-Loret (2003:88) beskryf. Benson (2016:345–6) redeneer dat taakgebaseerde taalonderrig op die idee van “oordrag” berus – kennis en vaardighede wat in die klaskamer verwerf is, word na 'n soortgelyke geval in die werklike wêreld oorgedra. Voorts is Benson van mening dat hoe nader take in hulle aard aan mekaar is, hoe meer suksesvol sal kennisoordrag wees.

Van der Hoven (2023:15) is van mening dat take in die werklike wêreld nooit op presies dieselfde manier of konteks herhaal word nie, daarom kan dit vir die onderwyser problematies wees om te besluit wanneer en hoe take dieselfde of soortgelyk is. Die inhoud van die taak speel verder 'n belangrike rol, aangesien 'n mens se geheue die beste benut word wanneer die prosesse wat tydens enkodering gebruik word dieselfde is as die prosesse wat tydens die oproep van inligting gebruik word. Ons deel in hierdie verband ook die mening van Adendorff (2012a:862) dat die leerders se aandag terloops op die linguistiese terme gefokus moet word en dat dit dan in die hoofaakfase (die taaksiklus) deur middel van verskillende aktiwiteite, waaronder besluitnemingstake, probleemoplossingstake en handelingstake vasgelê kan word. Die formele grammatiese elemente kan dan verder in die posttaakfase deur middel van kettingtake, kreatiewe take of ekspressiewe take geïmplementeer word.

Die skrywers is dit verder eens met Bygate, Skehan en Swain (2001:11) se definisie van 'n taak: 'n taak is enige aktiwiteit waar daar van leerders vereis word om taal te gebruik, met die fokus op betekenis, ten einde 'n doelwit te bereik. Voorts stem ons saam met Klapper (2003:35) dat take as aktiwiteite beskryf kan word wat op betekenis gebaseer is; hierdie aktiwiteite spreek leerders se werklike kommunikasiebehoefte aan, bereik meetbare uitkomst en die effektiewe voltooiing van die take is van uiterste belang.



Figuur 1. Basiese eienskappe van take (aangepas uit Skehan 1998; Ellis 2003a, 2003b)

Skehan (1998) fokus op die vyf basiese eienskappe waarvoor alle take beskik, naamlik die oordra van betekenis, die teenwoordigheid van een of ander kommunikasieprobleem wat tydens die voltooiing van die taak opgelos moet word, en die verhouding wat daar tussen die taak en werklikewêreldaktiwiteite bestaan. Voorts geniet die voltooiing van die taak voorkeur en geskied assessering kragtens uitkomst (Skehan 1998:95, 268). Ellis se aanvanklike navorsing sluit hierby aan wanneer hy 'n taak in terme van ses eienskappe definieer. Ellis, net soos Skehan, beskou 'n taak as 'n spesifieke werkplan vir leerderaktiwiteite waar die fokus op betekenis val. Hy is ook van mening dat die prosesse van taalgebruik met die werklike wêreld moet ooreenstem en dat dit luister, lees, praat of skryf kan behels. Verder is Ellis van mening dat daar altyd kognitiewe prosesse by die uitvoer van enige taak betrokke is en dat assessering deur middel van die uitkomst van die taak duidelik bewys kan word (2003b:9–10).

Die navorsing van Greyling (2014) plaas onder andere die fokus op verdere navorsing wat deur Skehan (2003b:3) gedoen is. Met dié navorsing identifiseer Skehan enkele probleme wat moontlik met die definiëring van take kan ontstaan. Skehan is onder andere van mening dat die verhouding van take met die werklike wêreld problematies kan wees omdat dit moeilik is om altyd die verbintenis met die wêreld in take te inkorporeer. Daarom redeneer Skehan dat pedagogiese take eerder as 'n verteenwoordiging van die wêreld beskou moet word.

Greyling (2014:28) is ook van mening dat Gilabert (2008) se motivering vir die benutting van take in die onderrigomstandighede ten nouste by die navorsing gedoen deur Ellis (2003a; 2003b) aansluit. Volgens Greyling stel Gilabert dit dat take die verskil in spoed waarteen leerders leer, akkommodeer en die nodige basis vir die toets van hipoteses, wisselwerking, betekenisonderhandeling en terugvoering bied. Take moedig voorts opmerkings en kognitiewe vergelykings aan en skep goeie geleenthede vir motivering, implisiete leer en oefening.

Ellis se verdere navorsing (2009:223) toon steeds grootliks ooreenkomste met die vroeëre navorsing van Skehan en sy eie werk, maar verskaf 'n meer verfynde reeks kriteria waaraan 'n aktiwiteit moet voldoen alvorens dit as 'n taak beskryf kan word. Ellis is dit steeds eens met Skehan dat die primêre fokus op betekenis moet wees, maar verwys nou na die bestaan van een of ander “gaping” en nie noodwendig 'n kommunikasieprobleem nie. Ellis se derde kriterium is dat daar tydens take van leerders verwag word om hoofsaaklik op hul eie linguistiese en nie-linguistiese bronne staat te maak ten einde die taak te voltooi. In die vierde plek moet daar 'n

baie duidelike uitkoms aan die taak gekoppel wees en, ten slotte, kan hierdie uitkoms nie net die gebruik van taal wees nie, aangesien taal slegs as die middel tot 'n doel dien.

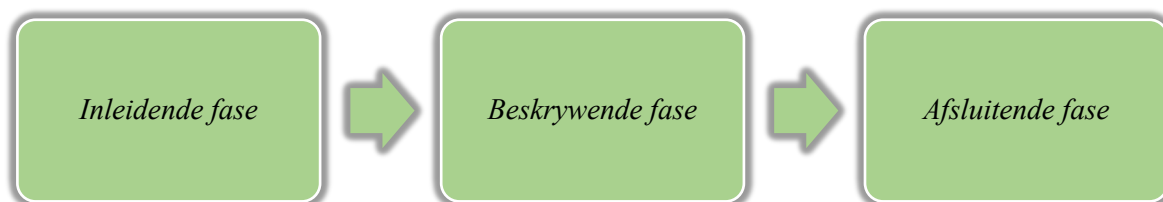
Ons stel dit dat take die verskillende tempo's waarteen leerders taal verwerf, akkommodeer en die basis vir die toets van hipoteses, wisselwerking, die onderhandeling van betekenis, en terugvoering bied. Take moedig opmerkings, klasgesprekke en kognitiewe vergelykings aan en dra by tot intrinsieke motivering, implisiete leer en oefening.

5. Die aard van take

Martin Bygate (2016:381) brei verder op reeds bestaande navorsing uit en definieer take as klaskameraktiwiteite waartydens leerders taal gebruik om sekere dinge te doen, met die doelwit om taal aan te leer. Volgens Bygate is taakgebaseerde taalonderrig daarom 'n benadering waar take van een of ander aard as noodsaaklike aktiwiteite beskou kan word om taal aan te leer. Van der Hoven (2023:16) stel dit dat navorsers soos Ellis (2009), Adendorff (2012) en Bygate (2016) almal die mening huldig dat die leerders se fokus op die pragmatiese en semantiese betekenis van taal gevestig moet wees, dat die leerders self vir die oordrag van betekenis (hetsy deur gebruik te maak van spraak of skrif) verantwoordelik is, dat die leerders hulle eie bronne moet gebruik en dat die uiteindelijke uitkoms deur beide die leerders en die onderwyser hersien moet word. Take word gevolglik effektiewe bemiddelaars van taalleer en dien as verwysingspunt om leerders te help om van die verskillende aspekte van taal sin te maak. Jiang, Akinkuolie, Huang en Xie (2022) redeneer dat groepwerk een van die belangrikste elemente van die suksesvolle uitvoer van take is. Groepwerk skep 'n veilige klaskameromgewing waar die leerders met mekaar en hul onderwyser in gesprek kan tree om konsensus te bereik en probleme op te los.

Navorsers soos Ellis (2003a, 2003b; 2009) en Bygate (2016:381–2) stem saam dat daar oorkoepelend onderskeid tussen twee tipes take getref kan word, naamlik werklikewêreld- en pedagogiese take.

Werklikewêreldtake, ook bekend as teikentake of doeltake, is daardie take wat van buite die klaskamer geneem word en wat 'n leerder moet bemeester ten einde suksesvol te kan kommunikeer. Werklikewêreldtake verseker dat leerders relevante kennis bemeester, terwyl dit terselfdertyd onderrig verryk, aangesien leerders eksperimente doen, projekte voltooi, kos maak, speletjies speel, ens. Ellis (2003a:351) omskryf teikentake as take wat in die werklike wêreld aangetref word, byvoorbeeld om vorms in te vul of besprekings te maak, maar pedagogies van aard is. Die inhoud van teikentake is dus outentiek, aangesien leerders hul taalvermoë moet inspan om wisselwerking in die uitvoer van 'n taak te bewerkstellig.



Figuur 2. Verskillende fases van 'n teikentaak (Adendorff en Beukes 2019)

Adendorff en Beukes (2019:562) stel dit dat alle teikentake sekere makro-generiese ordeningstrukture het, naamlik 'n inleidende fase, 'n beskrywende fase en 'n afsluitingsfase. Hierdie ordeningstrukture stem grootliks ooreen met die prosesgeoriënteerde benadering wat in die KABV voorgestel word (DBO 2011).

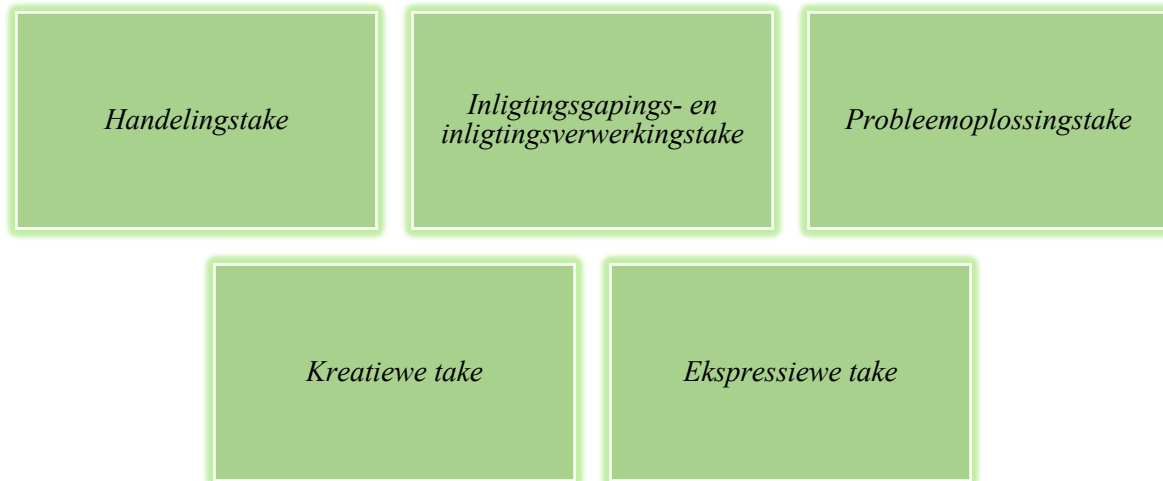
Teikentake begin daarom altyd met die taakomskrywing (die inleidende fase), gevolg deur die kommunikatiewe doelwitte en die taak wat die beskrywende fase vorm. Die taak word tydens die afsluitingsfase gevolg deur die ontleding van die verskillende taakkenmerke aan die hand van die leerders se menings en perspektiewe (Van der Hoven 2023:23).

Pedagogiese take kan daarenteen gedefinieer word as 'n reaksie, in die vorm van 'n aktiwiteit, op 'n taalgebeurtenis. Nunan (2010:4) gebruik sy navorsing om verder op die navorsing van Richards en Rodgers (2001:289) uit te brei wat redeneer dat pedagogiese take deel van die leerders se klaskamerwerk moet wees. Dit beteken volgens Adendorff (2012a:11) dat pedagogiese take instruksies van die onderwyser bevat oor wat as die suksesvolle voltooiing van die taak beskou sal word. Dit impliseer dat leerders aktief by die begrip van, manipulering van, gebruik van en wisselwerking met die taal betrokke moet wees. Die onderwyser moet daarom die leerders se aandag op die gebruik van hul grammatikale kennis om betekenis oor te dra, fokus (Van der Hoven 2023:21).

Ellis brei in 2017 (2017a:510) verder op sy navorsing van 2009 uit en is van mening dat daar tussen inset- en uitsettake (ook bekend as gefokusde take) in die klaskamer onderskei moet word. Insettake word vir beginners gebruik deurdat verstaanbare insette verskaf word om hulle met die leerproses te help. Dit is voorts nuttig om leerders aan die taakgebaseerde benadering bekend te stel en hulle met die idee van taal as 'n instrument, eerder as 'n doel, vertrou te maak. Insettake is ideaal vir groter klasse omdat die hele klas by die taak betrokke is en die onderwyser volgens spesifieke stappe onderrig.

Ellis (2017a, 2017b) is van mening dat uitsettake meer gepas is wanneer meer gevorderde vlakke van taalvaardigheid ontwikkel word. Uitset-take skep meer geleenthede vir betekenis-onderhandeling en fokus op vorm, soos ook deur Long (1996, in Ellis 2017) en Lyster (2001, in Ellis 2017a, 2017b) bevind. Ellis (2017a:511) definieer gefokusde of uitsettake as daardie take wat leerders se aandag op 'n spesifieke onderwerp fokus, byvoorbeeld die gebruik van die verlede tyd of die lydende en bedrywende vorm. Gefokusde take word gebruik om spesifieke kennis oor bepaalde kenmerke, waarmee leerders gewoonlik sukkel, vas te lê. Ongefokusde take is gewoonlik reaktief en het geen spesifieke taalfokus nie, maar spruit voort uit 'n spesifieke linguïstiese probleem wat tydens 'n aktiwiteit (gewoonlik deur die onderwyser) waargeneem is (Ellis 2017a:516).

Pedagogiese of onderrigtake is take wat ooreenkomste met werklikewêreldtake toon, maar wat spesifiek vir gebruik in die klaskamer ontwerp is – suksesvolle pedagogiese take erken daarom ook leerders se erfenis en kultuur. Pedagogiese take kan daarom as meervoudige intelligensie-aktiwiteite gedefinieer word en kan volgens Willis (1996a, 1996b), sowel as Viviers (1997:11–2), in vyf kategorieë verdeel word.



Figuur 3. Verskillende pedagogiese take (aangepas uit Willis 1996a, 1996b; Viviers 1997)

Handelingstake dra tot die ontwikkeling en integrasie van die liggaamlik-kinestetiese en naturalistiese intelligensies by, byvoorbeeld die uitvoer van instruksies en die invul van vorms. Die tweede kategorie is inligtingsgapings- en inligtingsverwerkingstake wat die ontwikkeling en integrasie van die visueel-ruimtelike, logies-wiskundige en linguïstiese intelligensies behels, byvoorbeeld die saamstel van lyste en klassifisering. In die derde plek vind ons probleemoplossingstake wat die logiese wiskundige en linguïstiese intelligensies ontwikkel en integreer, wat beplanning en raaisels insluit. Kreatiewe take is die vierde kategorie en ontwikkel en integreer die linguïstiese, visueelruimtelike en inter- en intrapersoonlike intelligensies; advertensies, plakkaat en onderhoude is almal voorbeelde van kreatiewe take. Ekspressiewe take is die laaste kategorie en is daardie take wat die inter- en intrapersoonlike intelligensies integreer en ontwikkel, en sluit dagboekinskrywings en vraelyste in.

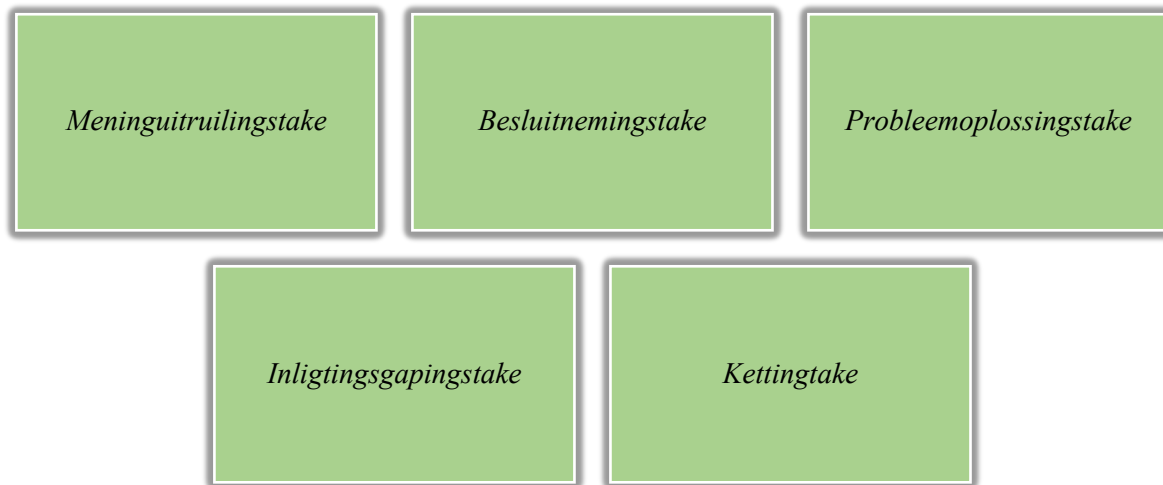
Ellis (2003a:347) omskryf pedagogiese take verder as take wat ten doel het om kommunikatiewe taalgebruik in die klaskamer te ontlok deurdat daar van patrone gebruikgemaak word wat na werklikewêreldtaalgebruik moet lei. Pedagogiese take het dus as doelwit om tot patrone van taalgebruik te lei wat ooreenkomste met die taalgebruik toon wat in die samelewing aangetref word.

Kruger en Poser (2007:3) is van mening dat pedagogiese take nie net 'n gevoel van vryheid binne grense daarstel nie, maar dat dit met die idee van leer deur ervaring gepaard gaan en oor die nodige intrinsieke motiveringspotensiaal beskik.

Volgens Adendorff (2012b:34) definieer Gilabert (2008) pedagogiese take as take wat 'n doelwit het. Hierdie take is planmatig, maak staat op 'n reeks kognitiewe en kommunikatiewe prosedures en het 'n spesifieke uitkoms. Pedagogiese take kan dus, volgens Adendorff (2012a:837), as 'n werkplan beskryf word oor wat in die taalklaskamer geprosesseer moet word. Adendorff (2012b:35) redeneer verder dat pedagogiese take omstandigheidsgetrou is wanneer dit met 'n geval in die werklike wêreld ooreenkom en dat dit interaksioneelgetrou is indien dit tot die tipe wisselwerking lei wat in die wêreld buite die klaskamer aangetref word.

Pedagogiese take is verder volgens Gilabert (2008, in Greyling 2014:34) volgordebepaald en aan pedagogiese intervensie onderworpe. Gilabert is verder van mening dat wanneer take in 'n sillabus georden word, dit hulle doel word om leerders vir werklikewêreldtake voor te berei.

Adendorff en Beukes (2019:559) stem saam met Gleason en Slater (2016:4) dat daar tussen die volgende tipes take onderskei kan word – hierdie onderskeidings word op grond van die doel van die taak getref.



Figuur 4. Verskillende tipes take volgens doel (Adendorff en Beukes, 2019)

Volgens Van der Hoven (2023:25) verskaf take wat meninguitruiling as doel het aan al die leerders dieselfde inligting, maar hulle moet hulle verskillende sienings deel ten einde opinies uit te ruil; daar kan dus meer as een uitkoms wees. Pica, Kanagy en Falodun het reeds in 1993 geredeneer dat meninguitruilingstake as die minste effektief beskou behoort te word. Die redes hiervoor is dat daar min geleentheid vir begrip, terugvoering en modifikasie is; wisselwerking nie werklik noodsaaklik is nie; leerders nie na 'n gemeenskaplike einddoel werk nie; en meer as een uitkoms moontlik is.

Take wat besluitneming bevorder, behels dat leerders oor dieselfde inligting beskik, maar hulle verskillende standpunte oor 'n besluit deel; die finale besluit moet oor een of meer uitkomstegeneem word.

In die derde plek is daar take wat op probleemoplossing fokus; tydens hierdie tipe taak het leerders toegang tot dieselfde inligting en werk saam om 'n probleem op te los; daar is slegs een moontlike uitkoms.

Die vierde kategorie is take wat inligtingsgapings het. In hierdie geval het een leerder inligting wat 'n ander leerder benodig; die leerders moet dus saamwerk om een moontlike uitkoms te bereik.

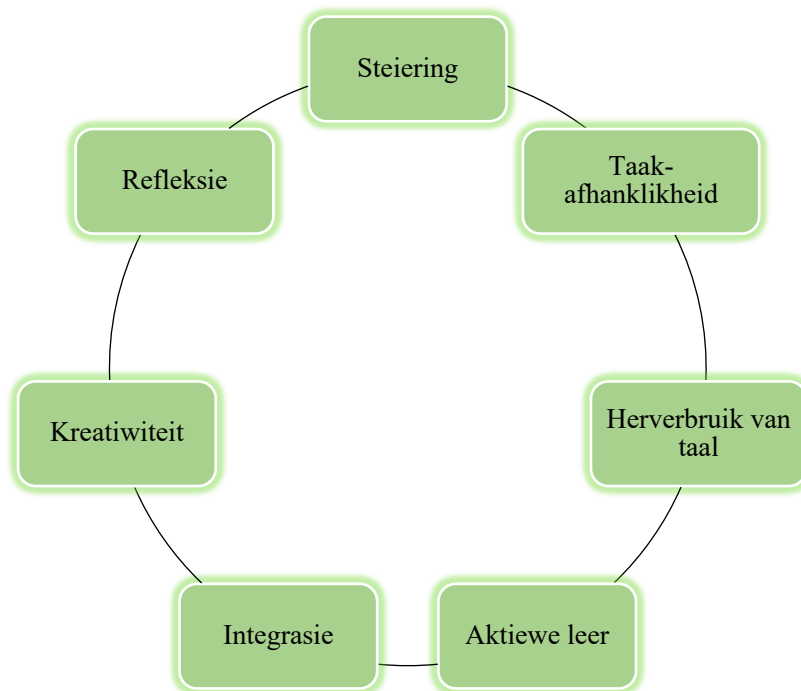
Kettingtake is ten slotte daardie take waar leerders verskillende dele van die inligting het; elke leerder benodig inligting van 'n ander leerder en die leerders moet saamwerk om een moontlike uitkoms te bereik. 'n Kettingtaak word as die mees effektiewe taak beskou omdat dit aan leerders die geleentheid bied om na begrip, terugvoering en intertalige modifikasie te werk. 'n Kettingtaak is gewoonlik 'n luistertaak waar die leerders saamwerk om inligting te kies en te deel ten einde die taak te voltooi (Pica e.a. 1993:20).

6. Benaderings tot taakgebaseerde taalonderrig

Greyling (2014:38–9) skryf dat Herrero (2006:49) redeneer dat suksesvolle taakgebaseerde taalonderrig oor ses belangrike eienskappe moet beskik. Take moet só gekies en opgestel word dat dit die leerders motiveer en tot hulle behoeftes spreek. Dit beteken dat die take vir die leerders betekenisvol moet wees. Take moet verkieslik groepwerk insluit, omdat dit leerders só kan oplei om verskillende strategieë te gebruik. Ten slotte volg alle suksesvolle take 'n proses wat in 'n pretaak, die taak self en 'n posttaak vergestalt word.

Nunan het in 2010 (19) 'n raamwerk verskaf om as hulpmiddel tydens die omskakeling van teikentake na pedagogiese take te dien. Hy verskaf ook wenke vir die breë ontwerp van 'n sillabus deur na die drie makrofunksies van taal te verwys. Volgens Nunan het taal in die eerste plek 'n transaksionele of diensfunksie, tweedens het dit 'n interpersoonlike of sosiale funksie en laastens het dit 'n estetiese funksie (taal word vir plesier gebruik).

Volgens Adendorff (2012b:37–8) en Greyling (2014:37–8) het Nunan (2010:35–7) sewe taakgebaseerde beginsels geïdentifiseer wanneer take met aanwysings georden word.



Figuur 5. Sewe taakgebaseerde beginsels (aangepas uit Nunan 2010; Adendorff 2012b; Greyling 2014)

Steiering/ondersteuning kom daarop neer dat beide die lesse en lesmateriaal 'n ondersteunende raamwerk moet verskaf waarbinne die beste moontlike leer kan plaasvind. Taakafhanklikheid het as kern dat een taak met 'n ander taak moet skakel en ontwikkel. Lesse is gewoonlik eers ontvanklik en later produktief. Die derde beginsel onderskryf die feit dat geleenthede vir leer deur die herverbruik van taal vermeerder word. In die vierde plek moet leer aktief wees – leerders moet die kans gegun word om die taal te gebruik; dit is die leerder wat interaktief met taal besig is. Die vyfde beginsel behels dat die formele en funksionele aspekte van taalonderrig geïntegreerd moet plaasvind, terwyl die sesde beginsel fokus op die feit dat nabootsing tot iets

nuuts moet lei. Reproduksietake moet só ontwerp word dat dit die grondslag vir kreatiewe take vorm waar die leerders al die bekende dele verenig om self taal te skep. Die laaste beginsel fokus op refleksie – leerders moet die geleentheid gegun word om te besin oor dit wat hulle geleer het én hoe suksesvol hulle was (Van der Hoven 2023:27).

Adendorff (2012:36) is voorts van mening dat Nunan se raamwerk daarop neerkom dat daar altyd met 'n werklikewêreldtaak (dit wat die leerder buite die klaskamer moet kan doen) begin word wanneer 'n taakgebaseerde benadering gevolg word. Die pedagogiese take is die take wat in die klas gedoen word om die vaardighede aan te leer. Pedagogiese take kan hier verdeel word in repetisietake en aktiveringstake.

Repetisietake toon 'n noue verband met die werklike wêreld en kan volgens Bygate (2016) gedefinieer word as soortgelyke of identiese take wat herhaal word. Die herhaling van take het belangstelling by navorsers ontlok omdat dit by beide eerstetaal- en tweedetaalsprekers tot leer lei: herhaaldelike blootstelling aan dieselfde of soortgelyke taalstrukture tydens identiese of soortgelyke gebeure met identiese of soortgelyke doelwitte is tot die voordeel van taalleer. Alledaagse taalgebruik maak gebruik van herhaling en die herhaling van take is pedagogies verantwoordbaar – dit gee aan leerders die geleentheid om geleidelik die verskillende aspekte van die taal te ondersoek en te bemeester. Bygate se navorsing het reeds in 1996 en 2001 getoon dat wanneer leerders na 'n paar weke gevra word om 'n taak te herhaal, hulle taalgebruik meer akkuraat en vlot is. Volgens Van der Hoven (2023:27) verenig repetisietake daarom die fokus op betekenis en vorm; dit help leerders om vlotheid, akkuraatheid en kompleksiteit te integreer en skep die ideale geleentheid om taal aan te leer.

Aktiveringstake, daarenteen, het dit as doel om taalvaardighede te aktiveer ten einde van oefening (reproduksie) na kreatiewe take te beweeg. Die taalvaardighede kan verdeel word in taal oefeninge, waar die fokus op leksikale, fonologiese en grammatikale oefeninge val, en kommunikasie-aktiwiteite wat die goue draad tussen taal oefeninge en pedagogiese take is. Werklikewêreldtake word dus omskep in pedagogiese take en dan as repetisie- of aktiveringstake gebruik. 'n Suksesvolle pedagogiese taak verseker dat die leerder se fokus op die taalstruktuur is deur te demonstreer hoe die spesifieke taalvorm tot die betekenis bydra om suksesvolle kommunikasie te verseker (Bygate 2016:393).

7. Die gradering en ordening van take

Greyling (2014:50) is van mening dat een van die grootste probleme van die taakgebaseerde teorie is dat dit dikwels wil voorkom asof take lukraak gekies word en nie werklik iets met mekaar te doen het nie.

Ellis (2003a:207–10, –17) stel dit dat take wat korrek gegradeer en georden is die onderwyser bemagtig om take op te stel wat met die leerders se vlak van ontwikkeling tred hou en daarom 'n algemene raamwerk verskaf wat take volgens hul ontwerpeienskappe klassifiseer.

Hiervolgens word take eerstens volgens *inset* georden, met ander woorde, daar word na die medium (visueel, mondelings of geskrewe) en die struktuur van die taak gekyk. Hierna val die fokus op die *omstandighede*, naamlik die manier waarop die inligting voorgestel word en hoe dit deur die leerders gebruik word. In die derde plek word take volgens die *betrokke prosesse*

georden wat beteken dat die aard van die diskoers 'n deurslaggewende rol speel. Ten slotte word die take volgens hul *uitkomst* georden, waar daar op die produk gefokus word. Adendorff (2012b:52–3) en Greyling (2014:54) is van mening dat Ellis se raamwerk ooreenkomste met Skehan (1998:131) se werk toon wat van die oortuiging is dat 'n ordeningsraamwerk verseker dat die nodige balans tussen vlotheid en akkuraatheid in taakontwerp gehandhaaf word.

Skehan (1998:99–101) se raamwerk vir die ordening van take berus eerstens op die kode wat van toepassing is, hetsy sintaksis, morfologie of leksis; tweedens die moeilikheidsgraad van die inhoud; en derdens die hoeveelheid druk waaronder die leerders verkeer ten einde die taak te voltooi. Bygate (2016:392) brei verder op Skehan se raamwerk uit en redeneer dat kode-kompleksiteit groei in taal aanmoedig; 'n fokus op vlotheid tot kommunikatiewe sukses lei en 'n fokus op akkuraatheid tot die konsolidering van die leerder se taalkennis lei.

Kruger en Poser (2007:7–8) huldig verder die mening dat navorsers soos Nunan (1989), Viviers (1997), Williams en Burden (1997), Skehan (1998), Ellis (2003a, 2003b) en Poupore (2005) daarin geslaag het om uiters volledige kriteria daar te stel vir die opstel en ordening van take vir 'n onderrigprogram. Taalgebruik in take moet vorder van maklik na moeiliker; van eenvoudige opdragte na meer komplekse taalstrukture. Take moet fokus op relevante taalgebruik. Die taalgegewe moet vir die onderwyser belangrik wees, maar moet in relevante aktiwiteite verdoesel word. Elke nuwe taak moet nuwe taalkennis bevat, maar die gaping tussen die leerder se bestaande kennis en die nuwe kennis moet oorbrugbaar bly. Take moet ook intrinsiek motiverend wees, die leerders se aandag trek en hulle aktief betrokke hou. Elke leerder moet dus aktief by die uitvoering van die take betrek word. Take moet só georden word dat dit individueel óf as deel van groepwerk gedoen kan word. Take moet verskillend omgaan met tekste – take kan van leerders vereis om inligting te soek, inligting te orden, te evalueer, te verwerk of te rekonstrueer. Dit is volgens Van der Hoven (2023:30) die onderwyser se taak om die leerders tot nuwe kennis te begelei; die onderwyser is dus die brug tussen die leerder en die nuwe kennis wat verwerk moet word. Take moet daarom só georden word dat dit van konkreet na abstrak vorder; van gekontekstualiseer tot gedekontekstualiseer; van bloot beskrywend of verwerkend na moeiliker handeling soos om te rekonstrueer, te interpreteer en te evalueer.

Nunan (2010:123–4) stel voor dat verskeie faktore vir die gradering en ordening van take in aanmerking geneem moet word. Nunan se raamwerk is volgens Adendorff (2012b:53) en Greyling (2014:53) die uitvloeisel van sorgvuldige navorsing en behels agt faktore wat in ag geneem moet word wanneer take georden word.

Adendorff en Beukes (2019:558) redeneer dat Pica in 1993 reeds vier kategorieë vir die ordening van take voorgestel het, naamlik deelnemerverhouding, wisselwerkingbenodigdhede, doeloriëntasie en uitkomst-opsie. Greyling (2014:10) stel dit dat Visser en Venter (2004:38) hierdie kategorieë verfyn het waarvolgens 'n geslaagde kommunikasietaak die verwagte leerderwisselwerking tot gevolg het. Hiervolgens moet elke leerder toegang tot verskillende dele van die inligting hê sodat die leerders die inligting moet uitruil en manipuleer. Die uitruil van inligting fasiliteer so die nodige begrips- en produksieprosesse terwyl dit ook betekenis-onderhandeling bevorder, aangesien die leerders saam na een konvergente doelwit werk en slegs een uitkoms kan bereik. Gleason en Slater (2016) het volgens Adendorff en Beukes (2019:558) in 2016 die taaktipologie aangepas, aangesien hulle van mening is dat dit slegs op pedagogiese take toegepas kan word en teikentake uitsluit.

Volgens Benson (2016:342) word take gewoonlik volgens tematiese verhoudings (inhoud) en van maklik na moeilik georden. Norris en Ortega (2009) is volgens Benson verder van die oortuiging dat take georden kan word deur van eerstehandse kennis van die leerders, 'n begrip van hul kommunikasiebehoeftes en die geleenthede vir taalverwerwing wat beskikbaar is, gebruik te maak. Benson (2016:343) se navorsing oor Robinson (2001a, 2001b, 2001c, 2001d; 2010) se raamwerk vir die ordening van take toon dat die karaktereienskappe van taaktoestande en die kompleksiteit daarvan 'n kardinale rol speel. Taakkompleksiteit verwys na die kognitiewe eise wat deur die take gestel word, byvoorbeeld of die taak in die “hier en nou” plaasvind, óf na gebeure in die verlede verwys en na hoeveel elemente daar verwys word. Taaktoestande of interaktiewe eise sluit deelname, deelnemerveranderlikes, soos of 'n taak oop of geslote is, of die uitruil van inligting in eenrigting al dan nie geskied, en of deelnemers moet saamstem of nie.

Bygate (2016:391) is van mening dat uitgebreide navorsing bewys het dat geslote take met spesifieke doelwitte, waar daar van leerders verwag word om beide te kommunikeer en inligting te ontvang, die produktiefste take is. Bygate (2016:393) brei daarom verder op Robinson (2011) se navorsing uit en stel dit dat die dimensies van taakontwerp en die taakomstandighede só gemanipuleer kan word om leerders se aandag op vlotheid, akkuraatheid of kompleksiteit te rig. Vlotheid en akkuraatheid kan beïnvloed word deur die tyd vir beplanning te verminder of te vermeerder, of om van leerders te verwag om twee take gelyk te doen. Die kompleksiteit van die taak kan gemanipuleer word deur die aantal interne elemente van die taak te verander, met ander woorde die aantal woorde, die aantal plekke of mense genoem of die gebruik van 'n kaart of diagram.

Die definisies en kriteria, soos hierbo bespreek, herinner volgens Van der Merwe (2014:225) sterk aan Vygotsky se idees van sosiale konstruktivisme en stem ooreen met Hedegaard se sogenaamde “dubbele skuif”. Hierdie dubbele skuif behels dat daar van die algemene na die konkrete beweeg word; leer ontwikkel van voorafopgestelde aksies tot konkrete toepassing en bevindinge word geformuleer, bespreek en toegepas.

8. Taalkunde-onderrig volgens taakgebaseerde beginsels

In die Afrikaans Huistaal graad 4-klas sal die onderwyser dus, gegrond op die navorsing van Bygate (2016:387), take kan gebruik om die lesplan(ne) of sillabus te organiseer. Dit beteken dat die hele taalkunde-onderrigprogram volgens die spesifieke volgorde van die take opgestel kan word wat tot die gewenste onderrig- en leerprosesse lei. Hiervolgens vorm die take, aldus Ellis (2003b:9–10), Adendorff (2012b:33) en Littlewood (2004:324), dus die werkplan waarvolgens die leerders deur middel van die gekose pedagogiese take blootstelling aan die werklike wêreld verkry (Van der Hoven 2023:107).

Vervolgens kan die onderwyser tydens die sistematiese bekendstelling van nuwe taalkundige komponente (Adendorff 2012b:24) deur middel van die take taalvoorbeelde aan die leerders voorhou. Van der Hoven (2023:110) stel dit dat die uitkomst van hierdie take dan van so 'n aard moet wees dat die leerders aktief met taal omgaan. Die leerders moet dus self nuwe kennis konstrueer en hulle vaardighede toon. Die onderwyser kan ook die leerders verder toelaat om hul eie reëls saam te stel soos wat hulle met die tekste werk. Die take kan dan só opgestel word dat dit as groepwerk gedoen word – hiermee word die kommunikatiewe benadering aangewend

en ervaar die leerders eerstehands hoe die taalkundekomponente gebruik word. Beide Swan (2005:377) en (Nunan 2010:1) redeneer dat hierdie benadering tot taalkunde-onderrig dus ook in wese leerdergesentreerd is.

Voorts is dit noodsaaklik dat die onderwyser al die take moet orden; daar moet byvoorbeeld van 'n insettaak aan die begin van die pretaakfase gebruikgemaak word. Ellis (2017a:510) huldig die standpunt dat insettake die leerders vertrouwd maak met taal as 'n instrument en dat dit die ideale geleentheid vir die onderwyser skep om met die hele klas te werk. Benson (2016:345–6) beveel aan dat die aard van die take só moet wees dat dit werklike kommunikasie bevorder; hoe nader die take in aard aan mekaar is, hoe meer suksesvol sal die konstruksie van nuwe kennis wees. Dit beteken volgens Van der Hoven (2023:108) dat leerders deurlopend taal moet gebruik om betekenisvolle opdragte uit te voer.

Van der Hoven (2023:108) se navorsing toon verder dat take nie lukraak gekies kan word nie, maar aan die leerders se behoeftes, beide pedagogies en persoonlik, moet voldoen. Verder moet die tekste wat gebruik word outentiek in aard wees om so die leerders se aandag op die grammatikale strukture en funksionele gebruike te vestig wat met spesifieke tekste geassosieer word. Dit is ook belangrik dat die take verskillende taalvaardighede moet integreer.

Bogenoemde aanbevelings lei tot besondere aanbevelings vir die onderrig van taalkunde as deel van die taakgebaseerde benadering. Dit is in die eerste plek volgens Ellis (2017a, 2017b) belangrik dat die leerders grammatika (hetsy leksis, sintaksis of morfologie) implisiet, deur middel van die voltooiing van interaktiewe take moet bemeester. Tweedens moet betekenis eerste kom. Dit beteken dat die taalkunde-onderrig as deel van 'n holistiese of heeltaalervaring moet geskied, met die onderrig van die toepaslike grammatikale strukture wat heel laaste is (Willis 1996).

Taalkunde-onderrig in die graad 4 Afrikaans Huistaal-klaskamer sal daarom in drie fases geskied, waarvan die pretaakfase die eerste fase is. Bygate (2016:388) huldig die standpunt dat die leerders tydens hierdie fase deur middel van 'n insettaak aan die onderwerp en taak bekendgestel moet word, met die onderwyser wat die nodige ondersteuning bied. Die doelwitte van die taak word ook met die leerders gedeel en voorbeelde word verskaf. Die insettake wat tydens die pretaakfase gebruik word, is minder uitdagend en is gewoonlik reseptief van aard (Nunan 2010; Adendorff 2012b; Greyling 2014). Die navorsing van Kruger en Poser (2007:7–8) toon dat die take vanaf die pretaakfase reeds intrinsiek motiverend moet wees – dit moet die leerders se aandag trek en nuuskierigheid prikkel, terwyl die onderwyser die onderrig en leer fasiliteer. Dit sal ook tot die voordeel van die leerders wees as die take geslote take met spesifieke doelwitte is; hierdeur, volgens Bygate (2016:391), word daar van die leerders verwag om inligting te ontvang en te kommunikeer. Adendorff (2012b:57) stel dit dat daar tydens die pretaakfase geen nuwe grammatika onderrig word nie; die onderwyser ondersoek saam met die leerders die onderwerp, bestaande kennis word geaktiveer en die leerders word aan nuwe woordeskat bekendgestel.

Die tweede fase, die taaksiklus of hooftaakfase, word in drie onderafdelings of stappe verdeel. Volgens Greyling (2014:96) sal die eerste stap 'n ongefokusde taak wees, met geen voorgeskrewe grammatikale strukture nie – dit kan luister-, ordening- of sorteringstake wees, en daar kan selfs van die leerders verwag om vergelykings te tref of probleme op te los. Tydens hierdie stap sal die onderwyser bloot die leerders monitor en as fasiliteerder optree, soos en waar nodig. Spontane taalgebruik word aangemoedig terwyl die leerders ondersoekend, in groepe of pare,

met die teks omgaan. Die tweede stap behels dat die leerders beplan hoe hulle aan die res van die klas verslag gaan lewer oor wat hulle in die eerste stap uitgevind het. Tydens die laaste stap van hierdie fase lewer die leerders dan, deur middel van 'n verskeidenheid gepaste moontlikhede, verslag oor hulle bevindinge.

Die posttaakfase is die laaste fase en bestaan uit gefokusde take wat uit die taaksiklus se tekste kom – daar word byvoorbeeld van die leerders verwag om seker woorde of frases te omkring, bepaalde woorde te vind, of om die betekenis van woorde te vind. Die posttaakfase bestaan dus uit beperkte taaloefeninge waar die leerders hul nuwe kennis kan oefen. Bygate (2016:389) stel dat hierdie fase twee funksies het: eerstens om te verseker dat die leerders die duidelike uitkomst, met verwysing na taalgebruik, bereik het; tweedens, om geleentheid te bied waar die leerders meer vertrouwd kan raak met die toepassing van die moeiliker aspekte van die taak. Dit beteken dat die fokus nie meer slegs op betekenis is nie, maar nou na die relevante vorm beweeg.

9. Slot

In hierdie artikel is die aard, klassifikasie, en die wyse waarop take gegradeer en georden word in diepte te bespreek ten einde 'n konseptuele raamwerk vir taakgebaseerde taalkunde-onderrig in Afrikaans Huistaal graad 4 te ontwerp. Verskillende aspekte van taakgebaseerde leer en onderrig is ondersoek om 'n beter begrip vir die toepaslikheid van die taakgebaseerde benadering tot taalkunde-onderrig in die Afrikaans Huistaal-klaskamer vir graad 4-leerders te verkry. Ons navorsingsvraag aan die begin van die artikel was: Op watter beginsels moet 'n konseptuele raamwerk vir taakgebaseerde taalkunde-onderrig in Afrikaans Huistaal graad 4 berus? Aan die einde van hierdie artikel kon die vraag beantwoord word gebaseer op die inligting wat van 'n groot verskeidenheid navorsers verkry is.

Vanuit hierdie literatuurstudie is dit duidelik dat die taakgebaseerde benadering tot taalkunde-onderrig met groot vrug in die Afrikaans Huistaal-klaskamer geïntegreer kan word en dat dit Afrikaans Huistaal graad 4-leerders kan toerus om nie net interaktief met tekste om te gaan nie, maar ook hul kritiese en kreatiewe denkvaardighede kan verbeter.

Bibliografie

Adendorff, E. 2012a. Die omskakeling van werklikewêreldtake na pedagogiese take ten einde 'n taakgebaseerde sillabus te ontwerp. *LitNet Akademies*, 9(3):834–69.

—. 2012b. Kompleksiteit in taakgebaseerde onderrig en leer van Afrikaans as tweede taal binne universiteitskonteks. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.

Adendorff, E. en V. Beukes. 2019. Die gradering en ordening van drie teikentake binne 'n taakgebaseerde leer- en onderrigprogram vir nie-Afrikaanssprekende internasionale studente. *LitNet Akademies*, 16(2):554–83.

- Benson, S.D. 2016. Task-based language teaching: an empirical study of task transfer. *Language Teaching Research*, 20(3):341–65.
- Bygate, M. 2016. Sources, developments and directions of task-based language teaching. *The Language Learning Journal*, 44(4):381–400.
- Bygate, M., P. Skehan en M. Swain (reds.). 2001. *Researching pedagogic tasks: Second Language learning, teaching, and testing*. Londen: Longman.
- Crookes, G. en S.M. Gass (reds.). 1993. *Tasks and language learning: integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Departement van Basiese Onderwys [DBO]. 2011. *Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring graad 4–6. Afrikaans Huistaal*.
- Edwards, C. en J. Willis (reds.). 2005. *Teachers exploring tasks in English language teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ellis, R. 2003a. *Task-based language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- . 2003b. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- . 2009. Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3):221–46.
- . 2017a. Position paper: moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, 50(4):507–26.
- . 2017b. What is a “task”? <https://screle.shisu.edu.cn/sites/default/files/publicresources/documents/What%20is%20a%20%E2%80%98task%E2%80%99.pdf>.
- Fouché, N., M. Pedro en M. van der Merwe. 2021. Gefokusde take in die Afrikaans Huistaal-klaskamer vir die kommunikatiewe onderrig van Afrikaansgrammatika: ’n eerste verkenning. *LitNet Akademies*, 18(3):500–37.
- Gilabert, R. 2008. Manipulating task complexity: implications for task and syllabus design, production and acquisition. Toespraak gelewer op 18 April 2008 by ANELA in Leiden. <https://www.surfgroepen.nl/sites/expertisecentrum-mvt/SharedDocuments/AbstractsAnela> (23 November 2023 geraadpleeg).
- Gleason, J. en T. Slater. 2016. *Patterns of tasks, patterns of talk: L2 literacy building in university Spanish classes*. *Language, Culture and Curriculum*, 30(2):129–56.
- Goldberg, A.E. 2003. Constructions: a new theoretical approach to language. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(5):219–24. [https://doi.org/10.1016/s1364-6613\(03\)00080-9](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(03)00080-9).
- Gonzales-Loret, M. 2003. Designing task-based CALL to promote interaction: EN Busca de Esmeraldas. *Language Learning & Technology*, 7(1):86–104.

- Greyling, A. 2014. Die ontwerp van 'n kursus vir Afrikaans vir spesifieke doeleindes vir eerstejaar-onderwysstudente binne die taakgebaseerde benadering. Ongepubliseerde MA-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch.
- Herrero, A.H. 2006. Characteristics of successful tasks which promote oral communication. *Comunicación*, 15(1):46–56.
- Jiang, Z., B. Akinkuolie, L. Huang en K. Xie. 2022. Designing group tasks in online task-based language teaching environments: a systematic review. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 12(1). <http://dx.doi.org.ez.sun.ac.za/10.4018/IJCALLT.315305>.
- Klapper, J. 2003. Taking communication to task? A critical review of recent trends in language teaching. *Language Learning Journal*, 27:33–42.
- Kruger, E. 2006. *Die gebruik van humormateriaal in die onderrig van Afrikaans*. Doktorale proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.
- Kruger, E. en M. Poser. 2007. Taakgerigte aktiwiteite om die kommunikasievaardighede van addisioneletaallearders in Afrikaans te ontwikkel. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 41(1):1–13.
- Lai, C. en G. Li. 2011. Technology and task-based language teaching: a critical review. *CALICO Journal*, 28(2):498–521.
- Littlewood, W. 1981. *Communicative language teaching: an introduction*. New York: Cambridge University Press.
- . 2004. The task-based approach: some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58(4):319–26.
- Norris, J.M. en L. Ortega. 2009. Measurement for understanding: an organic approach to investigating complexity, accuracy, and fluency in instructed SLA. *Applied Linguistics*, 30(4):555–78.
- Nunan, D. 1989. *Syllabus design*. Hongkong: Oxford University Press.
- . 2004. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 2010. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pica, T., R. Kanagy en J. Falodun. 1993. Choosing and using communication tasks for second language instruction. In Crookes en Gass (reds.) 1993.
- Poupore, G. 2005. Quality interaction and types of negotiation in problem-solving and jigsaw tasks. In Edwards en Willis (reds.) 2005.
- Pütz, M. en L. Sicola (reds.). 2010. *Cognitive processing and second language acquisition: inside the learner's mind*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Richards, J.C. en T.S. Rodgers. 2001. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. 2001a. *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 2001b. Individual differences, cognitive abilities, aptitude complexes and learning conditions in second language learning. *Second Language Research*, 14(4):368–92.
- . 2001c. Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: a triadic framework for examining task influences on SLA. In Robinson (red.) 2001a.
- . 2001d. Task complexity, task difficulty, and task production: exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22(1):27–57.
- . 2010. Situating and distributing cognition across task demands: the SSARC model of pedagogic task sequencing. In Pütz en Sicola (reds.) 2010.
- . 2011. *Second language task complexity*. Amsterdam: John Benjamins.
- Samuda, V. en M. Bygate. 2008. *Tasks in second language learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Swan, M. 2005. Legislation by hypothesis. The case of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 26(3):376–401.
- Van der Hoven, A. 2023. Taakgebaseerde taalkunde-onderrig in Afrikaans Huistaal graad 4: 'n teoretiese raamwerk. Ongepubliseerde MA-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch.
- Van der Merwe, M.F. 2014. Taakgerigte taalkunde-onderrig in die hoërskool binne 'n kommunikatiewe raamwerk. *Journal for Language Teaching*, 2:217–31.
- Van der Walt, C., R. Evans en W.R. Kilfoil. 2009. *Learn to teach. English language teaching in a multilingual context*. Pretoria: Van Schaik.
- Visser, M. en E. Venter. 2004. Genre analysis and task-based course design for isiXhosa second language teaching in local government contexts. *Per Linguam*, 20(1):36–56.
- Viviers, D. 1997. Taakgerigte taalonderwys. *Karring*, 13:7–13.
- Williams, J. en R.L. Burden. 1997. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. 1996a. *A framework for task-based learning*. Verenigde Koninkryk: Harlow: Longman.

—. 1996b. A flexible framework for task-based learning. An overview of a task-based framework for language teaching. https://www.academia.edu/30503745/A_flexible_framework_for_task_based_learning_An_overview_of_a_task_based_framework_for_language_teaching (23 November 2023 geraadpleeg).