

Die gebruik van taakgebaseerde aktiwiteite in Afrikaans Huistaal graad 4: 'n vergelykende ontleding

Antoinette van der Hoven en Michele van der Merwe

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

Opsomming

Die doel van hierdie artikel is om 'n vergelykende ontleding van die toepassing van die voorgestelde struktuur vir die onderrig van taalkunde, soos in die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) (2011) bepaal, in twee van die mees gebruikte handboekreekse vir Afrikaans Huistaal graad 4 te doen. Die voorkoms van aktiwiteite wat van leerders verwag om aktief met taal om te gaan sal die gebruik, of die afwesigheid, van die taakgebaseerde benadering tydens die onderrig van taalkunde aandui. Hiermee kan die artikel die volgende vraag beantwoord: Hoe voldoen handboeke wat deur Afrikaans Huistaal graad 4-leerders gebruik word aan 'n konseptuele raamwerk vir taakgebaseerde taalkunde-onderrig?

Ten einde te bepaal tot watter mate die DBO se *Rainbow*-werkboekreeks en die *Platinum*-leerderboek vir Afrikaans Huistaal graad 4 daarin slaag om die taakgebaseerde benadering, as komponent van die kommunikatiewe benadering, te implementeer, kan die volgende subvrae gevra word om die ontleding te rig:

1. Bied die leerderboeke aan leerders geleentheid om Afrikaans te gebruik om vir sosiale en praktiese doeleindes te oefen?
2. Geskied die taalkunde-onderrig op 'n geïntegreerde wyse waar die onderwyser goeie praktyke modelleer en die leerders die gepaste vaardighede in groepe inoefen voordat hulle hierdie vaardighede op hul eie toepas?
3. Bied die leerderboeke aan leerders die geleentheid om pedagogiese take te voltooi, met ander woorde, werklikewêreldtake wat as deel van onderrig en leer gebruik word?

Die vergelykende ontleding van die twee handboekreekse toon dat daar 'n werklike behoefte aan 'n konseptuele raamwerk bestaan wat taalkunde-onderrig, volgens die taakgebaseerde benadering, kan rig. Die skrywers huldig die mening dat die voorgestelde konseptuele raamwerk slegs van nut kan wees indien dit steeds die aanbevelings van die KABV (2011) volg, naamlik dat die onderrig van taalkunde kommunikatief, teksgebaseerd, geïntegreerd en volgens 'n proses moet geskied.

Trefwoorde: Afrikaans Huistaal; graad 4; taakgebaseerde benadering; taalkunde-onderrig; vergelykende ontleding

Abstract

The use of task-based activities in Afrikaans Home Language Grade 4: a comparative analysis

This article is the second in a series of three articles that focuses on task-based grammar teaching in Afrikaans Home Language Grade 4.

In the first article the nature, classification, and the way tasks are graded and grouped were discussed to develop a conceptual framework for task-based grammar teaching in Afrikaans Home Language Grade 4. The framework could then be used to teach grammar communicatively using tasks – namely task-based grammar teaching. The motivation for this framework is to understand how task-based grammar teaching can be implemented in the Afrikaans Home Language classroom to contribute to the development of a new approach to learning and teaching in Afrikaans Home Language in the Intermediate Phase.

It is the aim of this article to do a comparative analysis of the application of the suggested structure for the teaching of grammar, as determined in the Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS) (2011), in two of the most widely used textbook series for Afrikaans Home Language Grade 4. Activities that require learners to be actively involved with language will show the use, or the absence, of the task-based approach during the teaching of grammar. As a result, the article will be able to answer the following question: How do textbooks that are used by Afrikaans Home Language Grade 4 learners comply with a conceptual framework for task-based grammar teaching?

To determine to which extent the DBE's *Rainbow* workbook series and the *Platinum* learner's book for Afrikaans Home Language Grade 4 are successful in implementing the task-based approach, the following sub questions can be asked to guide the analysis:

1. Do the textbooks afford learners the opportunities to use Afrikaans to practise for social and practical purposes?
2. Is the teaching of grammar an integrated practice where the teacher models good language practices and the learners practise the relevant skills in groups before they apply the skills individually?
3. Do the textbooks afford learners the opportunity to complete pedagogical tasks, in other words, real-world tasks that are used as part of teaching and learning?

The analysis of the *Rainbow* workbook series and the *Platinum* learner's book shows that the three language components, namely *working with words*, *working with sentences* and *spelling and spelling patterns*, as determined by CAPS, are given ample attention in both textbook series.

The writers could also determine that there are 34 activities in the *Rainbow* workbook series that can be grouped under grammar, in comparison to the 22 activities in the *Platinum* learner's book. The *Rainbow* workbook series therefore gives learners 1,5 times more opportunities to receive grammar teaching in comparison to the *Platinum* learner's book. The writers can thus assume that the *Rainbow* workbook series better adheres to the requirements of CAPS – namely that the workbook is to a greater extent communicative, text based, process oriented and integrative in the teaching of grammar.

It has also been found that the 34 activities in the *Rainbow* workbook series can be divided into 30 individual activities and four group activities. This means, unfortunately, that 88% of the activities are completed individually, with only 12% of the activities lending themselves to opportunities for communication amongst learners. There is therefore scarcely any opportunity for learners to make decisions, solve problems or construct new knowledge together.

The 22 activities in the *Platinum* learner's book are indicated as 20 individual activities, with only two (9%) described as group activities. This means that learners complete 2,5 activities per week individually and only 0,25 activities as part of a group. Thus, the opportunity for communication among learners and the construction of new knowledge by working in a group are basically non-existent.

The writers have also been able to identify 12 of the 13 different types of tasks (87 tasks in total) discussed in the first article in this series of articles. The 34 activities in the *Rainbow* workbook series can be divided into 55 tasks, whereas the *Platinum* learner's book only contains 32 tasks. This indicates that Grade 4 Afrikaans Home Language learners that use the *Rainbow* workbook series, complete an average of 6,9 tasks per week. This leads to increased development of their creative thinking skills. In classes where the *Platinum* learner's book is used only four tasks are completed per week.

The comparative analysis of the two textbook series shows that there is a real need for a conceptual framework to guide the use of a task-based approach to grammar education. The writers believe that such an approach can only be successful if the guidelines of CAPS (2011) are followed: Grammar teaching must be communicative, text based, follow a specific process and be integrated with other skills.

The writers will provide specific principles regarding the task-based approach to grammar teaching, recommendations, and a practical example of the conceptual framework in the third article of this series.

Keywords: Afrikaans Home Language; comparative analysis; grade 4; grammar teaching; task-based approach

1. Inleiding

Hierdie artikel is die tweede van 'n reeks van drie artikels wat op taakgebaseerde taalkunde-onderrig in Afrikaans Huistaal graad 4 fokus.

In die eerste artikel is die aard, klassifikasie en wyse waarop take gegradeer en georden word, bespreek om sodoende 'n konseptuele raamwerk vir taakgebaseerde taalkunde-onderrig in Afrikaans Huistaal graad 4 te ontwerp. Die raamwerk sou dan gebruik kon word om taalkunde kommunikatief te onderrig deur op 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.

Dit is dié artikel se doel om 'n vergelykende ontleding van die toepassing van die voorgestelde struktuur vir die onderrig van taalkunde, soos in die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) (2011) bepaal, in twee van die mees gebruikte handboekreekse vir Afrikaans Huistaal graad 4 te doen. Die voorkoms van aktiwiteite wat van leerders verwag om aktief met taal om te gaan, sal die gebruik, of afwesigheid, van die taakgebaseerde benadering tydens die onderrig van taalkunde aandui. Hiermee kan die artikel die volgende vraag beantwoord: Hoe voldoen handboeke wat deur Afrikaans Huistaal graad 4-leerders gebruik word aan 'n konseptuele raamwerk vir taakgebaseerde taalkunde-onderrig?

Die skrywers erken dat die KABV nie uitdruklik na die taakgebaseerde benadering verwys nie, maar teoretiseer dat dit wel 'n logiese skakel met die aanbevelings is wat wel in die KABV voorkom. Die taakgebaseerde benadering is altyd teksgebaseerd, prosesgeoriënteerd, kommunikatief en integreer verskillende komponente van taalonderrig.

Die volgende definisies en/of omskrywings sal as vertrekpunt vir die ontleding dien:

- die kommunikatiewe benadering, volgens Bygate (2016), veronderstel dat outentieke kommunikasie tussen die onderwyser en leerder, leerder en leerder, leerder en die werklike wêreld en leerder en die teks plaasvind.
- die taakgebaseerde benadering behels dat die kurrikulum rondom take beplan word wat in die onderrigsituasie in 'n spesifieke volgorde aangetref word, en die onderrig- en leerproses spruit direk uit die aard van die take voort (Bygate 2016).
- 'n taak is 'n aktiwiteit wat van leerders vereis om taal te gebruik ten einde 'n doelwit te bereik – dit spreek leerders se werklike kommunikasiebehoeftes aan en bereik werklike uitkomst (Klapper 2003).
- 'n taak word as suksesvol beskou as leerders aktief by die begrip, manipulering en gebruik van die taal betrokke is, en interaktief met die taal omgaan (Adendorff 2012a).
- daar moet tussen inset- en uitsettake onderskei word omdat dit verskillende funksies binne die leerproses het (Ellis 2017).
- pedagogiese take is meervoudige intelligensie-aktiwiteite wat in vyf kategorieë verdeel kan word (Viviers 1997; Willis 1996).
- pedagogiese take kan volgens hul doel in verskillende tipes gekategoriseer word (Gleason en Slater 2016; Adendorff en Beukes 2019).

Die skrywers sal deurlopend drie subvrae gebruik om hul fokus tydens die ontleding van die handboekreeks te rig. Die eerste subvraag ondersoek die daarstelling van geleenthede vir die leerders om Afrikaans as taal te gebruik om vir sosiale en praktiese doeleindes te oefen. Dié subvraag skakel met die KABV-aanbeveling dat die benadering tot taal(kunde)-onderrig in Afrikaans Huistaal kommunikatief in aard moet wees. Die aanwesigheid van hierdie geleenthede dui daarom op potensiele geleenthede vir die gebruik van die taakgebaseerde benadering.

Tweedens wil die skrywers deur middel van die ontleding vasstel of taalkunde-onderrig op 'n geïntegreerde wyse geskied waar die onderwyser goeie praktyke modelleer en die leerders die gepaste vaardighede in groepe inoefen vóórdat die leerders die vaardighede op hul eie toepas. Hiermee kan daar dus vasgestel word of 'n geïntegreerde benadering (soos in die KABV aanbeveel) gevolg word. Dit verskaf weer eens belangrike inligting oor die gebruik van take in die Afrikaans Huistaal-klaskamer, aangesien take hulself uitstekend daartoe verleen om integrasie tussen die verskillende komponente van taalonderrig te bewerkstellig.

Die derde subvraag word gebruik om die aandag op die gebruik van pedagogiese take te vestig, aangesien pedagogiese take in wese werklikewêreldtake is wat as deel van onderrig en leer aangebied word. Hiermee word die leerders vir die wêreld buite die klaskamer voorberei.

2. Konteks en motivering vir die keuse van handboeke

Daar is vir die doel van die navorsing op die DBO se *Rainbow*-werkboekreeks (2021) en die *Platinum*-handboekreeks besluit omdat dit die twee handboeke is wat die meeste in die onmiddellike skoolomgewing, waar die twee skrywers werk, gebruik word.

Die *Rainbow*-werkboekreeks (2021) is in opdrag van die voormalige Minister van Basiese Onderwys, mev. Angie Motshekga, en die eertydse Adjunkminister van Basiese Onderwys, mnr. Enver Surty, ontwikkel. Dié werkboeke vorm deel van 'n reeks intervensies deur die Departement van Basiese Onderwys met die doel om die prestasie van Suid-Afrikaanse leerders in die eerste ses grade te verbeter. Die projek is as 'n prioriteit van die voormalige regering se Plan van Aksie beskou en is moontlik gemaak deur befondsing wat van die Nasionale Tesourie ontvang is. Die onderwysdepartement is daarom in staat gestel om die werkboeke in al die amptelike tale gratis aan skole te voorsien. Die werkboeke is so opgestel dat dit in die daaglikse onderrig voorsien en as hulpmiddel vir onderwysers dien om te verseker dat die leerders die volledige kurrikulum baasraak.

Die *Platinum Afrikaans Huistaal*-reeks (Biesenbach, Engelbrecht, Henning, Le Roux, Louw, Mihai, Van Lill, Van Oort en Van Rooy) is in 2016 ontwikkel om aan al die vereistes van die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (NKABV) te voldoen. Die reeks bestaan in elke graad uit 'n leerderboek met hersieningsaktiwiteite, 'n leesboek met leestekste vir groeplees en 'n onderwysersgids wat teikenwerkvelle en 'n oudio-CD met luistertekste insluit. Die *Platinum*-reeks word deur skole aangekoop en is geredelik by alle boekwinkels beskikbaar.

Vir die doel van die hierdie artikel sal die eerste twee weke van elke kwartaal in die *Rainbow*-werkboekreeks telkens eers met die KABV (2011) en dan met die *Platinum*-handboek vergelyk en ontleed word.

3. Ontleding en vergelyking van die struktuur van die KABV (2011) en die twee handboekreekse

Beide die konvensionele benadering en die direkte, gerigte benadering word gebruik om die handboekreekse te ontleed. Die keuse is gemaak na aanleiding van die basiese doel van die navorsing. Die direkte, gerigte benadering word gebruik om die twee handboekreekse te vergelyk en die konvensionele benadering om die struktuur van die handboeke te vergelyk. 'n Kwalitatiewe analise is gebruik om die handboekreekse se geskiktheid, gemeet aan die riglyne van die KABV, te bepaal, terwyl 'n kwantitatiewe analise gebruik is in die vergelyking van die twee handboekreekse met mekaar.

Die KABV (2011:22–4) vir Afrikaans Huistaal graad 4 bepaal dat inligtingstekste, soos stories en persoonlike vertellings in die eerste twee weke van kwartaal 1 gebruik word. Inligtingstekste met visuele komponente, soos diagramme, tabelle, prente, grafieke en aanwysings word vir kwartaal 2 se eerste twee weke aanbeveel. In die eerste twee weke van kwartaal 3 bepaal die KABV dat leerders aan verhalende tekste, byvoorbeeld joernaalinskrywings en koerantberigte, blootgestel moet word. Kwartaal 4 se fokus vir die eerste twee weke is inligtingstekste, soos diagramme, plakkaat, kennisgewings, boodskappe en onderhoude.

Die inhoud van die taalkunde-komponent word in die KABV vir Afrikaans Huistaal graad 4 voorts in drie kategorieë verdeel: *werk met woorde*, *werk met sinne* en *spelling*. Hierdie drie kategorieë word verder in die voorgestelde tweeweklikse siklus verfyn (2011:19–21).

3.1 Rainbow-werkboekreeks vir Afrikaans Huistaal graad 4

3.1.1 Inleiding

Die *Rainbow*-werkboekreeks vir Afrikaans Huistaal graad 4 is so opgestel dat daar vir een uur per tweeweklikse siklus vir die onderrig van taalstrukture en -konvensies voorsiening gemaak word. Die werkboeke voldoen dus hiermee aan die minimum vereistes wat in die KABV voorgestel word. Dit gebruik voorts die lys taalstrukture en -konvensies soos wat dit in die KABV vir elke graad voorsien word. Die werkboek sluit verder spesifieke oefeninge vir die tweeweklikse siklusse in en verskaf notas waarin die taalkonvensies verduidelik word (2021a:1).

3.1.2 Kwartaal 1

Die *Rainbow*-werkboekreeks gebruik in die eerste twee weke van kwartaal 1 'n kortverhaal as inligtingstekste (2021a:1) en voldoen so aan die voorstel in die KABV (2011:22).

Daar word verder op die alfabetiese volgorde van woorde gefokus, terwyl antonieme en versamelname terselfdertyd aandag geniet – hierdie gedeelte van die taalkunde ressorteer onder *werk met woorde* (2021a:1), soos in die KABV voorgestel (2011:32). In die eerste twee weke is daar vier aktiwiteite wat as *werk met woorde* aangedui word, terwyl daar ook een *werk met sinne*-aktiwiteit is.

Verdere analise van die werkboek toon dat daar kort verduidelikings in die kantlyn langs die kortverhaal geplaas is. Hierdie verduidelikings handel oor die *spelling* van woorde, met spesifieke fokus op die d-/t-klank aan die einde van 'n woord, die v-klank en die gebruik van die kappie (^) (2021a:2–3). Ons vind dat daar soortgelyk 'n kort definisie vir sinonieme gegee

word voordat die leerders 'n meng-en-pas-aktiwiteit (wat as 'n probleem-oplossingstaak gedefinieer kan word) moet voltooi waar hulle sinonieme vir woorde in die bronteks moet vind (2021a:4). Die korrekte gebruik van die verlede tyd word op bladsy 5 in die skryf van 'n dagboekinskrywing toegepas. Die aktiwiteit is in sy mees basiese vorm 'n handelingstaak, aangesien die leerders spesifieke instruksies ontvang en dan daardie instruksies noukeurig moet volg ten einde die vorm ('n voorbeeld van 'n dagboek) te voltooi. 'n Dagboekinskrywing is volgens Ellis (2003) 'n voorbeeld van 'n teikentaak en is ekspressief in aard; Ellis (2017) voer ook aan dat hierdie tipe aktiwiteit as 'n uitsettaak beskryf kan word: Betekenisonderhandeling vind plaas, daar word op vorm gefokus en dit het 'n spesifieke onderwerp (in dié geval die verlede tyd). Beide Willis (1996) en Viviers (1997) huldig die mening dat ekspressiewe take die inter- en intrapersoonlike intelligensies van leerders ontwikkel.

'n Kort definisie word vir werkwoorde op bladsy 7 gegee. Hierna moet leerders weer 'n inligtingverwerkingstaak, wat uit verskillende fases bestaan, voltooi: Hulle moet eers hul eie werkwoorde neerskryf, daarna werkwoorde in die bronteks soek en uiteindelik hulle eie sinne met die werkwoorde maak. Hierdie reeks aktiwiteite kan verder ook as 'n aktiveringstaak beskryf word, aangesien die leerders hier van reproduksie na kreatiewe take kan beweeg. Die leerders se fokus is op die spesifieke struktuur van werkwoorde (en tye) geplaas en hulle kan nou die nuwe kennis gebruik om suksesvol te kommunikeer, byvoorbeeld wanneer hulle 'n onderhoud moet voer. Dit is hier duidelik dat die *Rainbow*-werkboekreeks die riglyne, soos in die KABV voorgestel, volg – die patroon is elke keer *werk met woorde* en dan *werk met sinne*.

Dit word in die KABV (2011:32) voorgestel dat die komponent *werk met sinne* op werkwoorde moet fokus, sowel as die verskillende tye en sinsoorte. Hierdie taalkomponent geniet aandag vanaf bladsy 10 in die *Rainbow*-werkboekreeks waar die leerders se aandag op die verskillende sinstipes gevestig word. Die vier sinstipes word verskaf, gevolg deur 'n handelingstaak waar die leerders die verskillende sinstipes in 'n aktiwiteit moet identifiseer en die gegewe tabel (of lys) moet voltooi. Die identifisering en klassifisering van sinstipes, sowel as die verlede en toekomstige tyd, word onderrig en kan hier as insettake geklassifiseer word – die onderwyser onderrig volgens spesifieke stappe, die hele klas is aanvanklik betrokke en dit help met die leerproses. Ons vind in die werkboek dat leerders werkwoorde in die inligtingstekste moet identifiseer en onderstreep, en daarna hul eie sinne met die werkwoorde moet maak. Navorsing deur Van der Hoven (2023) toon dat die eerste aktiwiteit as 'n inligtingverwerkingstaak gedefinieer kan word en die visueel-ruimtelike, logies-wiskundige en linguistiese intelligensies van die leerders ontwikkel en integreer. Die tweede aktiwiteit, waar leerders hul eie sinne moet skryf, is 'n uitsettaak – daar word op meer gevorderde vlakke van taalvaardigheid gefokus en die leerders moet hul spesifieke kennis van werkwoorde toepas.

Die leerders moet in 'n tweede aktiwiteit werkwoorde omkring en daarna hulle eie sinne skryf wat as voorbeelde van die vier sinstipes kan dien (2021a:11). Hierdie aktiwiteit kan in die eerste plek volgens Ellis (2017) as 'n voorbeeld van 'n uitsettaak beskou word, terwyl dit volgens Willis (1996) en Viviers (1997) ook as 'n inligtingverwerkingstaak geklassifiseer kan word.

Die skrywers verskaf kort definisies, sowel as die reëls, vir die gebruik van die toekomstige en verlede tyd. Die leerders werk dan in pare om 'n aktiwiteit te voltooi waar daar tien sinne verskaf word. Hulle moet eers die werkwoorde identifiseer en onderstreep; daarna maak hulle beurte om die sinne hardop te lees terwyl die ander lid van die paar die tyd waarin die sin geskryf is, moet identifiseer. Die korrekte tyd word dan in die toepaslike kolom gemerk (2021a:11). Bogenoemde aktiwiteit, wat uit verskillende fases bestaan, is beslis 'n inligting-

verwerkingstaak, maar kan volgens Gleason en Slater (2016) en Adendorff en Beukes (2019) insgelyks as 'n probleemoplossingstaak beskryf word. Die leerders werk in pare, het toegang tot dieselfde inligting en moet saamwerk om die aktiwiteit, en gepaste uitkoms, te voltooi. Bogenoemde taak het ook besluitneming as doel – die leerders het almal dieselfde inligting, hulle moet hul menings deel en dan op die uitkoms besluit.

Die graad 4-leerders se aandag word op bladsy 15 weer op *werk met woorde* gevestig, en wel wanneer daar van hulle verwag word om woorde deur middel van 'n inligtingverwerkingstaak in alfabetiese volgorde te plaas. Hierdie tipe aktiwiteit kom deurlopend in die werkboek voor – volgens Bygate (2016) sou dit dus as 'n repetisietaak gedefinieer kon word. Die belangrikheid van herhaaldelike blootstelling aan dieselfde taalstrukture kan nie genoeg beklemtoon word nie en is tot die voordeel van taalleer omdat dit leerders se vlotheid, akkurate gebruik van die teikentaal en die kompleksiteit van die teikentaal integreer.

Antonieme en versamelname word volgende behandel en leerders word aan 'n wye verskeidenheid van uitsettake blootgestel. Daar word van hulle verwag om sekere woorde in alfabetiese volgorde te herskryf, daar is 'n soek-en-pas-aktiwiteit en hulle moet woorde wat bymekaar pas, verbind (2021a:15). Hierdie aktiwiteite op bladsy 15 sou dus onderskeidelik as 'n repetisietaak, 'n inligtingverwerkingstaak en 'n probleemoplossingstaak beskryf kon word. Die verskillende taalkomponente wat in die tersaaklike twee weke aan bod gekom het word op bladsy 17 in een ekspressiewe taak saamgevoeg wanneer die leerders 'n storie oor hulleself moet skryf. Die leerproses word verder verfyn wanneer die leerders mekaar se werk kan lees en mekaar se foute kan regmaak. So word die uitsettaak 'n taak wat probleemoplossing as doel het omdat die leerders oor dieselfde inligting beskik (die storie) en kan saamwerk om die probleem (moontlike spel- en taalfoute) op te los.

3.1.3 Kwartaal 2

Die KABV stel verder voor dat daar in Afrikaans Huistaal graad 4 kwartaal 2 (2011:37) in die eerste twee weke in *werk met woorde* op homonieme en homofone en die stam en basisvorm gefokus moet word. *Werk met sinne* fokus dan op voegwoorde, voorsetsels, telwoorde, die uitbreiding van enkelvoudige sinne en saamgestelde sinne. Die derde kategorie, naamlik *spelling*, fokus op die gebruik van die afkappingstekens. Die *Rainbow*-werkboekreeks bevat in die eerste twee weke twee *werk met woorde*-aktiwiteite, een *werk met sinne*-aktiwiteit, een *werk met woorde en sinne*-aktiwiteit, een aktiwiteit wat op *spelling en spelpatrone* fokus en een *taalwerk is pret*-aktiwiteit wat as vasleggingsaktiwiteit gebruik word en uit 'n kombinasie van *werk met woorde*, *werk met sinne* en *spelling en spelpatrone* bestaan.

Die *Rainbow*-werkboekreeks gebruik in die eerste twee weke 'n inligtingstekst met visuele leidrade, soos in die KABV (2011:23) aanbeveel, in hierdie geval 'n weerkaart en 'n staafdiagram. In die taalkomponent word daar onder die *werk met woorde*-komponent aandag aan homonieme en homofone geskenk, terwyl die korrekte gebruik van voegwoorde en voorsetsels, die identifisering van hooftelwoorde en rangtelwoorde en die herskryf van sinne vanaf die verlede tyd in die toekomende tyd as deel van *werk met sinne* onderrig word. *Spelling en spelpatrone* fokus op die afkappingstekens, meervoude en verkleinwoorde, sowel as enkelvoudige en saamgestelde sinne (2021a:69). Dit is hiermee duidelik dat die werkboek binne die riglyne, soos deur die KABV op bladsy 37 (2011) voorgestel, opgestel is.

Die eerste taalkunde-aktiwiteit kom op bladsy 71 voor waar die leerders twee tipes sinne in die koerantartikel moet vind. Hierdie inligtingverwerkingstaak ontwikkel en integreer verskeie meervoudige intelligensies. Die tweede aktiwiteit vereis dat die leerders sinonieme vir woorde, wat in 'n tabel verskaf word, in die koerantartikel moet vind en dan die tabel moet voltooi – die aktiwiteit kan as 'n inligtingverwerkingstaak (klassifisering) sowel as 'n handelingstaak (die uitvoer van instruksies) beskryf word.

Die *Rainbow*-werkboekreeks se taalfokus op bladsy 74 is eerstens homonieme en homofone. Kort definisies en voorbeelde van homonieme en homofone word aan die leerders verskaf. Die gepaardgaande aktiwiteit behels dat die leerders in pare werk om 'n homofoonaktiwiteit te voltooi: Elke leerder kry 'n beurt om met een woord van 'n woordpaar 'n sin wat die betekenis van die woord duidelik aandui te maak. Die aktiwiteit kan in die eerste plek as 'n uitsettaak gedefinieer word, aangesien dit op 'n spesifieke onderwerp fokus. In die tweede plek is dit 'n taak wat as doel meninguitruiling het en derdens kan dit as 'n aktiveringstaak beskryf word, aangesien daar van die leerders verwag word om kreatief te wees en hul eie sinne te vorm. Hierdie woordpare is egter nie uit die bronteks geneem nie, wat beteken dat die aktiwiteit nie teks-gebaseerd is nie, maar tog is dit homofone wat algemeen gebruik word en waarmee die leerders bekend behoort te wees. Ter voltooiing van die tweede aktiwiteit moet die leerders die homonieme, wat in die kantlyn gegee word, gebruik om sinne te voltooi (2021a:74). Die aktiwiteit is so ontwerp dat dit soortgelyk aan 'n vorm is met sinne waar daar sekere woorde (inligting) ontbreek. Die sinne sluit ook by die tema van hierdie twee weke aan. Die invul van vorms word volgens Willis (1996) en Viviers (1997) as handelingstake beskryf wat die ontwikkeling en integrasie van leerders se kinestetiese en naturalistiese intelligensies as doel het.

Die fokus verskuif op bladsy 75 na voegwoorde – die leerders voltooi 'n aktiwiteit waar hulle twee sinne elke keer met 'n spesifieke voegwoord moet verbind. Hierdie aktiwiteit is, volgens Ellis (2017), 'n gefokusde taak waar die onderwyser en leerders eers deur die wenke en voorbeeldsinne werk voordat daar van die leerders verwag word om die gegewe sinne met die voegwoorde te verbind. Die doel van 'n gefokusde taak is om te verseker dat leerders die spesifieke kennis van bepaalde kenmerke verwerf – in hierdie geval hoe voegwoorde woordorde kan bepaal. Die sinne sluit almal by die tema aan en is van so 'n aard dat die leerders ook aan die woordorde van die saamgestelde sinne aandag moet gee.

Die *werk met sinne*-komponent word voortgesit wanneer die leerders aktiwiteite voltooi waar hulle die voorsetsels in sinne moet onderstreep en hul eie sinne met telwoorde moet maak. Daar word telkens eers kort wenke oor die verskillende onderwerpe verskaf wat die onderwyser moet onderrig voordat die leerders die aktiwiteite kan aanpak (2021a:76). Dit beteken dus dat daar eers 'n spesifieke insettaak is – die onderwyser help met die leerproses en die hele klas is betrokke. Die korrekte gebruik van die verskillende tydsvorme word op bladsy 77 aan die hand van 'n e-pos hersien. Hierdie e-pos, wat in die toekomstige tyd geskryf is, dien as bronteks vir die onderrig van die verskillende tye en die voltooiing van die aktiwiteite. Die leerders moet eerstens die werkwoorde in die teks omkring en daarna die inskrywing in die verlede tyd herskryf (2021a). Die gebruik van die e-pos is 'n uitstekende voorbeeld van 'n werklikewêreld-taak wat as pedagogiese taak aangewend word. Die teikentaak word van buite die klaskamer geneem en die leerders moet die taak bemeester ten einde suksesvol te kan kommunikeer. Die leerders kan sien hoe 'n e-pos lyk, dit vir 'n taal oefening gebruik en daarna hulle eie e-posse skryf. Met die voorafgaande aktiwiteit slaag die skrywers verder daarin om 'n handelingstaak, inligtingverwerkingstaak en aktiveringstaak te kombineer.

Die taalfokus verskuif in werkkaart 40 op bladsy 84 na *spelling en spelpatrone* met spesifieke fokus op die afkappingsteken, terwyl meervoude en verkleinwoorde ook hersien word. Die algemene reëls en voorbeelde vir die gebruik van die afkappingsteken word voorsien, waarna die leerders 'n gefokusde taak moet voltooi deur die afkappingsteken op die korrekte plek in te vul. Die woorde wat in die voorbeeld gegee word, sowel as die woorde in die aktiwiteit, is egter nie uit enige van die vorige tekste geneem nie en is dus problematies in die opsig dat dit nie teksgebaseerd is nie.

Daar word van die leerders verwag om op bladsy 85 'n tabel te voltooi deur die korrekte meervoude en verkleinwoorde in te vul – hier word dus weer van 'n handelingstaak gebruik gemaak. Ten slotte kom *werk met sinne* weer aan die beurt wanneer enkelvoudige en saamgestelde sinne bespreek word. Die leerders voltooi 'n aktiwiteit in die vorm van 'n tabel waar hulle eers die werkwoorde omkring, daarna die tipe sin aandui en uiteindelik hulle eie twee saamgestelde sinne skryf. Hierdie aktiwiteit is 'n goeie voorbeeld van steierwerk of 'n aktiveringstaak – die leerders moet eers die werkwoorde identifiseer, daarna die tipe sin aandui en dan die nuwe kennis toepas met die skryf van hul eie sinne. Pica, Kanagy en Falodun (1993) voer aan dat dié tipe taak as die effektiëste taak beskryf kan word omdat dit die leerders kans gee om na begrip, deur middel van terugvoering en intertalige modifikasie, te werk.

3.1.4 Kwartaal 3

Vervolgens word daar in die KABV aangedui dat graad 4-leerders in die eerste twee weke van die derde kwartaal in *werk met woorde* op die basisvorm, samestellings en afleidings, sinonieme, antonieme en homonieme kan fokus. Tydens *werk met sinne* moet voornaamwoorde, bywoorde, voorsetsels, ontkenning, idioome en die letterlike en figuurlike betekenis die kern van onderrig vorm. *Spelling* fokus op die dubbelpunt en spelpatrone (2011:41).

“Marietjie kies haar hondjie”, 'n verhalende teks wat aan die KABV (2011:24) se voorstel voldoen, word vir die eerste twee weke van kwartaal 3 in die *Rainbow*-werkboekreeks as inligtingstekste vir die graad 4-Huistaalleerders gebruik. Leerders kry in hierdie twee weke die geleentheid om woorde as samestellings of afleidings te klassifiseer (*werk met woorde*). Daar word in die *werk met sinne*-taalkomponent van die leerders verwag om voorsetsels en voornaamwoorde te identifiseer, die aksies te identifiseer wat deur die bywoord beskryf word en om hulle eie sinne met bywoorde te skryf, en werkwoorde in enkelvoudige sinne te identifiseer. Daar word voorts tyd bestee aan hoe enkelvoudige sinne verbind kan word om saamgestelde sinne te vorm en hoe saamgestelde sinne verdeel kan word om enkelvoudige sinne te vorm. Ten slotte word daar aandag geskenk aan meervoude, verkleinwoorde, idioome en die korrekte spelwyse van woorde (2021b:1). Die opsomming van die aktiwiteite in die eerste twee weke van kwartaal 3 is duidelike bewys dat die samestellers van die werkboek nougeset die aanbevelings, soos in die KABV (2011:41) vervat, volg. Hierdie kwartaal bied in die eerste twee weke drie *werk met woorde*-aktiwiteite, een *werk met sinne*-aktiwiteit en een *spelling en spelpatrone*-aktiwiteit.

Verdere ondersoek toon dat die slot van die storie as brontekste vir 'n aktiwiteit oor voorsetsels en voornaamwoorde gebruik word. Daar word in die kantlyn kort definisies van die woordsoorte gegee waarna die leerders 'n inligtingverwerkingstaak aanpak – hulle moet die voorsetsels in rooi en die voornaamwoorde in blou omkring. Hierdie aktiwiteit het dus nie net taalstrukture en -konvensies as onderwerp nie, maar dien ook as 'n geïntegreerde aktiwiteit omdat dit die geleentheid gebruik om die leerders se soekleesvaardighede te verbeter (2021b:6).

Die volgende gedeelte fokus steeds op *werk met sinne* met die aandag wat na bywoorde verskuif. 'n Kort verduideliking van bywoorde word op bladsy 7 in die kantlyn verskaf en leerders word versoek om na die eerste gedeelte van die storie terug te blaai. Sekere bywoorde is in die gedeelte van die kortverhaal in rooi gemerk. Leerders moet nou self die tipe bywoorde klassifiseer deur te bepaal wat die funksie van daardie bywoorde is – hetsy dit bywoorde van tyd, plek of wyse is. 'n Opvolgaktiwiteit laat leerders toe om self bywoorde in die slotgedeelte van die storie te identifiseer, die werkwoorde te onderstreep en dan hul eie sinne te maak. Die verskillende aktiwiteite volg 'n natuurlike proses van maklik(er) na moeilik(er). In die eerste aktiwiteit is die bywoorde reeds gemerk en moet leerders bloot die tipe bywoord bepaal; hierna moet hulle nie net self bywoorde identifiseer nie, maar ook die werkwoorde, wat by die onderskeie bywoorde pas, identifiseer. Laastens pas die leerders hul nuwe kennis toe deur hul eie sinne te skryf. Ons vind dat hier met 'n insettaak begin word: Die onderwyser gee 'n kort verduideliking en help die hele klas met die leerproses. Dit is ook duidelik dat die aktiwiteite verder almal deel van 'n gefokusde taak vorm waar leerders se vlakke van taalvaardigheid ontwikkel word. Uiteindelik voltooi die leerders 'n aktiveringstaak wanneer hulle hul eie sinne skryf. Navorsing toon dat hierdie aktiwiteite as geheel as 'n suksesvolle pedagogiese taak (soos deur Bygate in 2016 beskryf) gedefinieer kan word: Die leerders se fokus is op die struktuur van die taal geplaas, en daar is gedemonstreer hoe die spesifieke taalvorm tot betekenis bydra ten einde hulle toe te rus om suksesvol te kan kommunikeer.

Die komponent *werk met woorde* word op bladsy 11 bekendgestel wanneer die leerders met basisvorme, voorvoegsels en agtervoegsels kennis maak. Die aktiwiteit is veelvoudig: Die leerders moet die voor- en agtervoegsels in verskillende kleure onderstreep en dan aandui of die woorde afleidings of samestellings is. Daar word dus van 'n handelingstaak na 'n inligting-verwerkingstaak beweeg. Die woorde wat vir die aktiwiteit gekies is, kom almal in die bronteks voor en verseker dus dat die taak teksgebaseerd is. Die laaste aktiwiteit in die gedeelte fokus op sinonieme en antonieme, sowel as homonieme en homofone. Die leerders word weer na die eerste gedeelte van die bronteks verwys waarna hulle tabelle met sinonieme en antonieme moet voltooi ('n handelingstaak). Daar word ook van hulle verwag om weer 'n inligtingverwerkings-taak te voltooi wanneer hulle sinne met homonieme en homofone moet maak sodat die woorde se betekenis duidelik is (2021b:11).

Werk met sinne word weer in werkkaart 70 behandel waar die fokus na saamgestelde en enkelvoudige sinne verskuif. Kort verduidelikings en voorbeelde word as insettaak in die kantlyn verskaf voordat die leerders die aktiwiteite moet voltooi – hulle moet saamgestelde sinne vorm en in 'n tweede aktiwiteit 'n saamgestelde sin in twee enkelvoudige sinne verdeel (2021b:12). Hierdie twee aktiwiteite sou beide as uitsettake gedefinieer kon word, want daar word van die leerders verwag om meer gevorderde taalvaardighede te gebruik. Die eerste twee weke van die kwartaal word afgesluit met *spelling en spelpatrone* waar leerders 'n aktiwiteit oor meervoude en verkleinwoorde moet voltooi nadat hulle deur die bondige verduideliking en voorbeelde gewerk het. Daar word van die leerders verwag om 'n vorm te voltooi, wat beteken dat hierdie aktiwiteit as 'n handelingstaak beskou kan word. Ten slotte word daar in die gedeelte aandag geskenk aan idiomatiese uitdrukkings en letterlike en figuurlike taalgebruik. Dieselfde bronteks word weer gebruik wanneer die leerders 'n soek-en-pas-aktiwiteit moet voltooi; die soek-en-pas-aktiwiteit is 'n voorbeeld van 'n probleemoplossingstaak, want die leerders gebruik hul logies-wiskundige en linguistiese intelligensies ten einde 'n "raaisel" op te los.

Die eerste twee weke van kwartaal 3 word met 'n ekspressiewe taak in die vorm van 'n dagboek-inskrywing (2021b:16) afgesluit. Die leerders moet eerstens die datum en dag invul ('n handelings-taak), in die eerste persoon skryf en die verlede tyd korrek gebruik. Met hierdie ekspressiewe taak beweeg die leerders van oefening na kreatiwiteit. Die taalvaardighede is aanvanklik verdeel en die fokus was op verskillende taalkunde-komponente, maar nou word die nuutverworwe kennis deur die leerders gebruik om sinvol te kan kommunikeer. 'n Werklikewêreldtaak is dus in 'n pedagogiese taak omskep wat nou as aktiveringstaak vergestalt word.

3.1.5 Kwartaal 4

Die KABV bepaal ten slotte dat kwartaal 4 (2011:46) hoofsaaklik vir hersiening van die taalkunde, wat deur die res van die jaar onderrig is, in graad 4 gebruik moet word. Daar moet veral aan die verskillende vokaalgroepe, diftonge, alfabetiese volgorde van woorde, klank- en lettergrepe, sowel as die afbreek van woorde en woordvorming aandag geskenk word. Voorts word daar weer na sinonieme, antonieme, homofone en homonieme gekyk, terwyl woord- en sinsoorte ook hersien word. Ontkenning, direkte en indirekte rede en lydende en bedrywende vorm word verder hersien, terwyl woordorde, afkortings, spelpatrone en enkelvoudige en saamgestelde sinne nie agterweë gelaat kan word nie. Vier *werk met woorde*-aktiwiteite, een *ons leer meer van taal*-aktiwiteit en twee *werk met sinne*-aktiwiteite kom in die eerste twee weke van kwartaal 4 aan bod. Die *ons leer meer van taal*-aktiwiteit bestaan uit 'n kombinasie van *werk met woorde* en *werk met sinne*.

'n Nuusberig, met spesifieke fokus op die prent, opskrif en onderskrif, word as die inligtingstekste in die eerste twee weke van kwartaal 4 in die *Rainbow*-werkboekreeks gebruik. Dit mag met die eerste oogopslag lyk asof hierdie teks nie die voorstelle van die KABV (2011:24) volg nie, aangesien dit (onder andere) onderhoude as inligtingstekste voorstel. Ons vind egter met nadere ondersoek dat daar wel 'n onderhoud as deel van die koerantartikel aangebied word (2021b:70). Die teks word gebruik om sinonieme te identifiseer en die leerders kry die geleentheid om voegwoorde te gebruik om sinne te verbind. Daar word van die leerders verwag om sinne in direkte rede te skryf en woorde soos *eers*, *daarna*, *later* en *uiteindelik* korrek in sinne te gebruik. Die fokus val verder op die identifisering van hulpwerkwoorde, die verdeling van woorde in lettergrepe en die verbinding van antonieme met mekaar.

Woordeboekgebruik, met spesifieke verwysing na kopwoorde, trefwoorde, verskillende definisies en woordsoorte word hersien, terwyl daar ook van die leerders verwag word om sinne in die lydende en ontkennde vorm te skryf. Hulle moet ook voegwoorde gebruik om enkelvoudige sinne te verbind ten einde saamgestelde sinne te vorm (2021b:69). Die nuusberig word as brontekste ingespan wanneer daar van die leerders verwag word om 'n inligtingverwerkingstaak te voltooi wanneer hulle 'n uitroepsin en stelsin in die berig moet identifiseer en onderskeidelik in blou en rooi moet onderstreep.

'n Volgende handelingstaak vereis dat die leerders sinonieme vir 'n lys woorde in die koerantberig moet soek (2021b:71), terwyl die volgende aktiwiteit op bladsy 72 van die leerders verwag om saamgestelde sinne te vorm deur sekere voegwoorde te gebruik. *Werk met sinne*, spesifiek die gebruik van hulpwerkwoorde, word in besonderhede op bladsy 76 bespreek. Die leerders moet verskillende aktiwiteite voltooi – hulle moet die hulpwerkwoorde identifiseer, stelsinne na vraagsinne verander, woorde in lettergrepe verdeel en dan in alfabetiese volgorde plaas (hierdie laaste twee aktiwiteite vorm deel van *werk met woorde*). Die aktiwiteite kan almal eerstens as uitsettake geklassifiseer word, aangesien betekenisonderhandeling plaasvind, daar op vorm gefokus word en spesifieke onderwerpe aandag geniet (in hierdie geval as deel van hersiening).

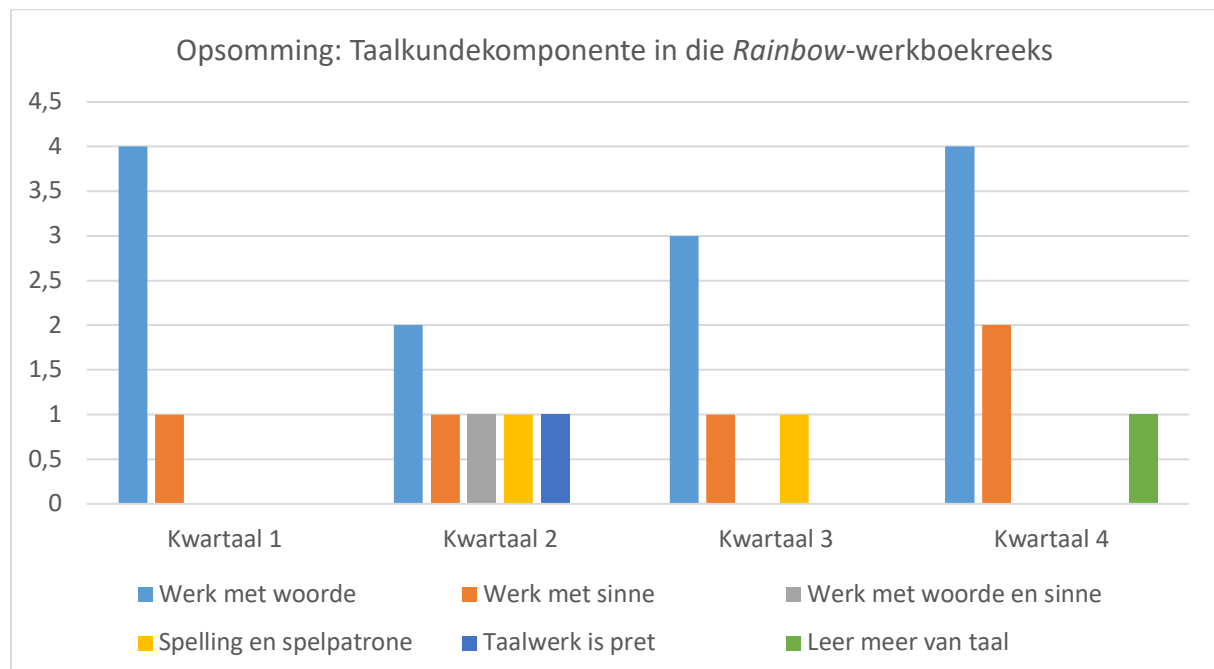
Die uitsettake kan verder in twee groepe verdeel word: Die eerste aktiwiteite is inligting-verwerkingstake terwyl die laaste aktiwiteit 'n repetisietaak is, aangesien daar telkemale van leerders verwag word om hierdie tipe aktiwiteit te voltooi.

Op bladsy 78 in die *Rainbow*-werkboekreeks word 'n nuwe inligtingsteks, weer 'n koerant-artikel, gebruik. Die daaropvolgende aktiwiteite is almal inligtingverwerkingstake en is op die teks gebaseer. Daar word van die leerders verwag om sinne wat in die direkte rede geskryf is te identifiseer en te onderstreep. Leerders moet ook woorde met kortklanke, dubbelklanke, langklanke en diftonge in verskillende kleure onderstreep.

In *werk met woorde* op bladsy 79 moet leerders antonieme met mekaar verbind voordat daar vanaf bladsy 82 op woordeboekgebruik gefokus word. 'n Bladsy uit 'n verklarende woordeboek dien as bronteks en verskeie aantekeninge in die kantlyn verskaf meer inligting oor die belangrikste terminologie en hoe 'n bladsy saamgestel word.

Die laaste gedeelte van die taalkomponent word aan hersiening gewy en heet gepas “*onthou jy?*”. Die verskillende tye, sowel as die ontkennende vorm en die gebruik van voegwoorde om saamgestelde sinne te vorm, word kortliks as 'n insettaak weer in die kantaantekeninge verduidelik voordat die leerders die onderskeie aktiwiteite, wat almal as uitset- of aktiveringstake, in die vorm van inligtingverwerkingstake, beskryf kan word, voltooi (2021b:84–5). Die werkboek slaag so daarin om al die verskillende komponente van taalkunde, soos in die KABV (2011) op bladsy 46 gelys te hersien.

3.1.6 Opsomming



Figuur 1. Opsomming: Taalkundekomponente in die *Rainbow*-werkboekreeks (2021a; 2021b)

Dit is duidelik uit bostaande opsomming dat daar in die *Rainbow*-werkboekreeks 'n oorgrote meerderheid van aktiwiteite is wat op *werk met woorde* fokus (13 aktiwiteite) teenoor aktiwiteite wat op *werk met sinne* (vyf aktiwiteite) en *spelling en spelpatrone* (twee aktiwiteite) fokus. Dit

blyk 'n tekortkoming van die handboekreeks te wees omdat daar 'n leemte in die vaslegging van die vaardighede ontstaan – 'n meer gebalanseerde verspreiding van die taalkomponente sal tot die voordeel van leerders wees en sal met die aanbevelings en voorstelle aangespreek word.

3.2 *Platinum-leerderboek Afrikaans Huistaal graad 4*

3.2.1 *Inleiding*

Die skrywers van die *Platinum*-handboekreeks vir Afrikaans Huistaal graad 4 betoog dat een van die belangrikste beginsels van die KABV (2011) die beginsel van inklusiwiteit is. Dit lei daartoe dat 'n meer leerdergesentreerde benadering tot onderrig en leer gevolg moet word wat verskille in klaskamers erken en respekteer. Terselfdertyd moet onderwysers bereid wees om hul onderrigstyle en -metodologieë aan te pas ten einde in al die leerders se leer- en onderrig-behoefte te voorsien (Biesenbach, e.a. 2016b:xv). Dit is daarom die skrywers se hoop dat die handboekreeks 'n verskeidenheid aktiwiteite sal verskaf wat vir verskillende leerstyle voorsiening maak deur leergeleenthede vir leerders te skep om op hul eie, saam met hulle maats en in groepe te werk.

Die teikenwerkvelle wat by die gids ingesluit is, word deur die skrywers van die handboekreeks as “'n unieke instrument [...] wat bykomende oefeninge vir verskillende vaardigheidsvlakke bied” beskou (2016b:xvii). Die werkvelle het as doel om ekstra inoefening van klaswerk te bied of dit kan as opvolgaktiwiteite van formele assesseringstake gebruik word. Voorts word daar in die gids aangedui wanneer die velle ten beste gebruik kan word en die antwoorde word aan die einde van die gids verskaf. Die teikenwerkvelle word in twee groepe verdeel: Groep A kan as remediëringsaktiwiteite benut word, terwyl groep B as verrykende aktiwiteite beskryf word (2016b:xviii). Die voorgestelde gebruik van teikenwerkvelle is volgens Van der Hoven (2023) se navorsing tekenend van 'n benadering tot taalkunde-onderrig wat take as verwysing gebruik. Dit is 'n metode om die vaardighede wat leerders moet bemeester aan te dui en gee nie aandag aan hoe leer moet plaasvind nie, maar lei daartoe dat onderwysers bloot take gebruik om te verseker dat hul leerders oor die nodige vaardighede sal beskik wanneer assessering van leer plaasvind.

Die *Platinum*-handboekreeks is so opgestel dat daar een uur per tweeweklikse siklus vir die inoefening van taalstrukture en -konvensies gebruik kan word. Die prosesbenadering word met hierdie handboekreeks gevolg waar die leerders tydens die verskillende stadiums van die proses deur middel van duidelike riglyne, verklarings, strategieë en vrae gelei word om nuwe kennis te verwerf en progressie te verseker (2016b:xxii). Die struktuur van die handboekreeks bied voorts aan beide onderwysers en leerders die geleentheid om inhoud, sowel as taalkennis en woordeskat te verwerf en taalstrukture aan te leer (2016b:xxiii).

3.2.2 *Kwartaal 1*

In die eerste twee weke van kwartaal 1 word 'n prent en storie as inligtingstekste gebruik ten einde so aan die bepalings wat in die KABV (2011:22) voorgestel word te voldoen. Die ontleding van die twee weke toon dat daar twee aktiwiteite is wat onder *werk met woorde* ressorteer, twee aktiwiteite wat as *werk met sinne* aangedui word, een *oefen taal*-aktiwiteit ('n kombinasie van *werk met woorde* en *werk met sinne*) en een deurlopende assesseringsaktiwiteit wat aan die einde van elke tweeweklikse siklus as 'n vasleggingsaktiwiteit benut word.

Daar word op etlike taalstrukture en -konvensies gefokus, onder andere die alfabetiese rangskikking van woorde (*werk met woorde*), soos wat in die KABV (2011:32) aanbeveel word. Die fokus val ook op *werk met sinne* wanneer die verskillende sinsoorte (stelsinne, vraagsinne, bevelsinne en uitroepsinne) en tydsvorme, sowel as werkwoorde en sinonieme en antonieme (*werk met woorde*) behandel word. Hiermee word daar aan die voorstelle vervat in die KABV (2011:32) voldoen. Die korrekte gebruik van leestekens, soos hoofletters, die punt, kommas en die kappie (^) word terselfdertyd onderrig en vorm deel van *spelling* saam met die onderrig van die korrekte spelwyse van woorde (d/t en v/f) (2016a:1). Dit sluit so aan by die KABV se aanbeveling dat *spelling* in die eerste kwartaal die onderrig van spelpatrone, die gebruik van hoofletters, punte en kommas moet behels (2011:32).

Met nadere ondersoek blyk dit dat daar aanvanklik nie van 'n bronteks gebruik gemaak word wanneer die reëls vir die gebruik van hoofletters en leestekens in die *Platinum*-leerderboek, duidelik onder *werk met sinne* aangedui, hersien word nie – leerders moet bloot die korrekte hoofletters en leestekens in twee sinne voeg (2016a:1–2). Dit wil volgens die leerderboek voorkom dat die aktiwiteit as 'n insettaak dien, aangesien verstaanbare insette verskaf word om die leerders met hul leerproses te help en die onderwyser die werk volgens spesifieke stappe kan onderrig. Die onderwysersgids gee meer inligting wanneer daar verduidelik word dat die aktiwiteit as informele assessering gebruik word en dat leerders toegelaat moet word om hulle antwoorde met hul maats te bespreek en vergelyk (2016b:6) – die leerders se kritiese denkvvaardighede word sodoende getoets omdat hulle redes vir hulle keuses van leestekens en hoofletters moet verskaf. Die aktiwiteit het daarom ook besluitneming as doel: Leerders kan hul antwoorde (of menings) met mekaar deel en saam op die korrekte antwoorde besluit. Dit is egter problematies dat daar volgens die onderwysersgids (2016b:6) van leerders verwag word om eers op hulle eie te werk voordat die onderwyser hulp verleen, met ander woorde die heel eerste aktiwiteit wat die leerders in graad 4 doen, is 'n gefokusde of uitsettaak. Gefokusde take (soos in die eerste artikel bespreek) word gebruik om leerders se aandag op 'n spesifieke onderwerp te fokus en word gebruik om meer gevorderde taalvaardigheidsvlakke te ontwikkel.

In die leerderboek word daar hierna na *tref met taal* beweeg: Prente met die gepaardgaande idioome en hulle definisies word gegee en daar word van leerders verwag om daaroor te gesels en hul menings uit te ruil. Hierdie gedeelte word volgens die onderwysersgids telkens gebruik om leerders se idiomiekennis en woordeskat uit te brei (2016b:7) en dien dan ook as inleiding vir die tema van die kwartaal, naamlik “Kattemaai”.

Op bladsy 3 (2016a) kom *werk met woorde* aan die beurt wanneer daar van leerders verwag word om vier woorde in 'n woordeboek na te slaan en dan die woorde in sinne te gebruik; die leerders moet met 'n volgende stap die woorde in alfabetiese volgorde, soos in 'n woordeboek, plaas. Daar word met hierdie taak van leerders verwag om woorde te klassifiseer en inligting te verwerk (inligtingverwerkingstaak).

'n Kortverhaal word op bladsy 4 (2016a) as inligtingstekst verskaf. Die verhaal word verder in die kantlyn toegelig met kort wenke oor die gebruik van hoofletters en leestekens na aanleiding van die gebruik daarvan in die verhaal. Die wenke wat deur die onderwyser met die leerders behandel word, kan dus ook as 'n insettaak beskou word – die onderwyser help met die leerproses, die hele klas is betrokke en daar word van spesifieke stappe gebruik gemaak. Op bladsy 5 in die leerderboek volg daar weer 'n afdeling wat as *werk met sinne* aangedui word. Daar word vervolgens van leerders verwag om werkwoorde in sinne in 'n aktiwiteit te identifiseer – hierdie sinne sluit wel by die tema aan, maar is nie uit die bronteks geneem nie.

Leerders moet by die voltooiing van die aktiwiteit redes vir hulle antwoorde gee en daarom kan die aktiwiteit tot 'n mate as 'n besluitnemingstaak gedefinieer word. 'n Tweede aktiwiteit verwag van leerders om hoofletters en leestekens in sinne te voeg, met behulp van die sinne en wenke wat in die bronteks gegee is. Die laaste aktiwiteit vereis dat die leerders die kappie (^) op die woorde sal plaas wat wel met 'n kappie geskryf word. Hierdie lys van nege woorde kom almal in die bronteks voor (2016a:5). Die onderwysersgids (2016b:11) bevat die riglyne wat vir die aktiwiteite gevolg moet word: Die leerders moet hul eie werk merk terwyl die onderwyser die korrekte antwoorde lees. Die motivering vir hierdie besluit is dat leerderdeelname aan informele assessering leerders in staat stel om uit die assessering te leer en so oor hul eie prestasie te besin. Alhoewel dit 'n goeie motivering mag wees, is dit problematies dat die aktiwiteite slegs uit geïsoleerde sinne bestaan en nie werklik teksgebaseerd, en daarom nie kommunikatief, is nie. Dit is verder kommerwekkend dat daar geen opvolgtake blyk te wees nie, wat dit moeilik maak om te bepaal of leerders dus wel hierdie kennis funksioneel sal kan toepas. Die skrywers wyk dus met die aktiwiteit ook van hul eie verklaring van die benadering wat gevolg word, af – daar is geen sprake van 'n proses met die aktiwiteit nie.

Oefen taal is die opskrif van bladsy 7 (2016a) met die taalfokus wat heel eerste op die definisie en voorbeeldsinne van werkwoorde val. So word definisies en voorbeeldsinne van die gebruik van die verskillende tydsvorme op dieselfde bladsy gegee. Hierna moet die leerders hul eie werkwoorde in sinne gebruik en daarna gegewe sinne in 'n spesifieke tyd herskryf. Die feit dat die definisies en voorbeeldsinne vir die leerders gegee word, lei daartoe dat die leerders bloot handelingstake voltooi. Daar word geensins van die leerders verwag om self krities te dink en nuwe kennis te verwerf nie. Die laaste aktiwiteit bestaan uit ses sinne en drie prente, waarvan drie sinne van toepassing op die prente is. Die *Platinum*-onderwysersgids (2016b:14–5) verskaf 'n omvattende verduideliking vir die wyse waarop hierdie aspek van taalkunde onderrig moet word. Daar word eerstens gepoog om 'n vaardigheids- en begripsbenadering te kombineer deur die tersaaklike taalteorie en voorbeelde so toeganklik moontlik vir die leerders aan te bied. Terselfdertyd word die betrokke taalaspekte gestruktureerd en progressief aangebied deur in elke tema op spesifieke aspekte te fokus. Dit word verder bevestig dat sekere voorgeskrewe taalstrukture en -konvensies, soos in die KABV vervat, slegs informeel hersien word indien dit reeds in vorige grade behandel is en eers later in die jaar as “taalfokusse” aandag sal/kan geniet. Daar word voorts genoem dat die deurlopende assessering aan die einde van elke twee-weeklikse siklus hoofsaaklik op taalvrae fokus. Ons vind daarom hier 'n tweede duidelike aanduiding dat alhoewel die handboekreeks van 'n prosesbenadering gebruik maak en daar wel op kommunikasie gefokus word, daar nie werklik sprake van 'n taakgebaseerde benadering is nie. Dit word weer hier bevestig dat daar bloot van take as verwysings gebruik gemaak word. Die vaardighede waaroor leerders moet beskik, is reeds vooraf gedefinieer en daar word weer nie aandag gegee aan die wyse waarop leer moet plaasvind nie. Die onderwysers weet dus wat die teikentake, in die vorm van assessering, gaan wees en gebruik die soortgelyke take om die leerders voor te berei.

Die *taalfokus* op bladsy 8 in die leerderboek (2016a) sluit verder by hierdie benadering aan wanneer daar op sinsoorte asook sinonieme en antonieme, wat onder *werk met woorde* val, gefokus word. Definisies van die verskillende sinsoorte, sowel as voorbeeldsinne, word gegee voordat daar van die leerders verwag word om twee tipes sinne in die aanvanklike bronteks te soek. Leerders moet verder sinonieme en antonieme vir 'n lys woorde verskaf; die woorde kan almal op bladsy 6 (2016a) in twee gedigte gevind word wat dan as brontekste vir al die aktiwiteite dien (2016a:7–8). Die wyse waarop die aktiwiteite opgestel is, is tekenend van handelingstake, aangesien daar bloot van die leerders verwag word om instruksies te volg om

die korrekte antwoorde te vind. Daar is dus geen sprake van inligtingsgapings of probleemoplossing nie. Dit is wel so dat hierdie aktiwiteite ook as repetisietake beskryf kan word – die leerders word herhaaldelik aan dieselfde taalstrukture tydens soortgelyke gebeure met dieselfde doelwitte blootgestel; die fokus op vorm en betekenis word so verenig. Dit lei egter nie tot aktiveringstake nie, met ander woorde die leerders beweeg nie oor na kreatiewe vaardighede en kritiese denke nie en sal dus nie noodwendig kan demonstreer hoe die taalvorm tot suksesvolle kommunikasie kan lei nie.

Die eerste twee weke van kwartaal 1 word op bladsy 9 (2016a) met die skryf van 'n kortverhaal afgesluit. Die aktiwiteit kan as 'n uitsettaak beskryf word omdat meer komplekse taalvaardighede van die leerders vereis word. Die wyse waarop die taalkomponente geïntegreer word is egter teleurstellend. Die instruksies dui aan dat leerders moet verseker dat hul sinne met hoofletters begin en met punte eindig; dat hulle van die tydsvorme moet seker maak en nie te veel tussen die verskillende tye moet rondspring nie, en dat hulle hul eie werk moet korreger. Hierdie taak kon baie meer sinvol gewees het indien leerders mekaar se werk kon lees en aanbevelings oor taal- en spelfoute maak. So sou leerders menings kon uitruil, besluite neem en probleme oplos.

3.2.3 Kwartaal 2

Navorsing het reeds getoon dat die KABV voorstel dat graad 4-leerders in die eerste twee weke van kwartaal 2 aan inligtingstekste met visuele komponente, soos diagramme, tabelle, prente, grafieke en aanwysings bekendgestel moet word (2011:23). Daar word verder aanbeveel dat daar in die eerste twee weke in *werk met woorde* op homonieme en homofone en die stam en basisvorm gefokus moet word. *Werk met sinne* fokus dan op voegwoorde, voorsetsels, telwoorde, die uitbreiding van enkelvoudige sinne en saamgestelde sinne. Die derde kategorie, naamlik *spelling*, fokus op die gebruik van die afkappingstekens (2011:37). Die handboek maak voorsiening vir een *tref met taal*-aktiwiteit, twee *woordeskat*-aktiwiteite wat onder *werk met woorde* ressorteer, een aktiwiteit wat as *taal in konteks* aangedui word, 'n *oefen taal*-aktiwiteit en een aktiwiteit wat as deurlopende assessering gemerk is. Beide die *tref met taal*- en *taal in konteks*-, sowel as die *oefen taal*-aktiwiteit is aktiwiteite wat 'n kombinasie van *werk met woorde* en *werk met sinne* insluit.

Die eerste twee weke van kwartaal 2, met die tema “Sambrele”, begin in die *Platinum*-leerderboek met *tref met taal* waar ses prente in die kantlyn verskaf word en daar dan van die leerders met 'n inligtingverwerkingstaak verwag word om die gegewe idiome en definisies by die prente te pas (2016a:52). Die *Platinum*-onderwysersgids dui aan dat leerders in pare kan werk om die prente by die idiome te pas (2016b:70) en daarom kan die taak ook as 'n probleemoplossingstaak beskou word, aangesien die leerders toegang tot dieselfde inligting het en saam moet werk om die aktiwiteit (wat net een uitkoms het) te voltooi. Hierdie idiome het almal die weer as onderwerp en sluit so by die tema aan.

Werk met woorde, op bladsy 53 in die leerderboek as *woordeskat* aangedui, kom aan bod wanneer daar van die leerders tydens 'n inligtingverwerkingstaak verwag word om 'n lys woorde se betekenisse na te slaan en daarna die woorde in alfabetiese volgorde te plaas – hierdie woorde sluit weer eens almal by die tema aan. 'n Weerkaart word vanaf bladsy 54 as inligtingstekse gebruik. Daar word eerstens op afkappingstekens as komponent van *spelling en spelpatrone* gefokus: Reëls en voorbeelde vir die gebruik van afkappingstekens word gegee, maar hierdie voorbeelde toon geen verband met die brontekste op dieselfde bladsy nie. 'n Tweede inligtingstekse

met algemene inligting oor die weer en 'n gepaardgaande grafiek word op bladsy 55 aangetref. *Taal in konteks* wat op bladsy 56 volg, is 'n opsomming van die verskillende soorte sinne. Hierdie voorbeelde is egter nie uit die inligtingstekste gehaal nie, maar sluit wel by die tema aan, net soos wat die geval is met die voorbeeldsinne wat as enkelvoudige sinne na saamgestelde sinne uitgebrei moet word. Hierdie aktiwiteit kan as 'n uitsettaak beskou word, aangesien 'n meer gevorderde vlak van taalvaardigheid ontwikkel word.

In *oefen taal* (2016a:57–8) kom homonieme en homofone aan die beurt. Definisies word deur middel van voorbeeldsinne in die leerderboek verder toegelig. Daar word in die daaropvolgende aktiwiteit van die leerders verwag om die regte woorde te kies en dan hul eie sinne te maak. Leestekens, spesifiek die vraagteken, word voorts bespreek en voorbeeldsinne word as bykomende verduideliking gegee. Daar word van die leerders vereis om hul eie vraagsinne te vorm deur die gegewe stelsinne te gebruik. In die vierde plek word daar op voorsetsels, voegwoorde en telwoorde gefokus, met gepaste voorbeelde en definisies wat gegee word. 'n Gedig in die kantlyn dien as die brontekste en sluit by die “weer”-tema aan. Leerders moet verskillende opdragte uitvoer en voorsetsels, voegwoorde en telwoorde identifiseer. Hierdie aktiwiteite kan almal volgens Ellis (2017:510) as gefokusde take omskryf word, aangesien daar telkens op 'n spesifieke onderwerp gefokus word en spesifieke kennis oor bepaalde kenmerke so vasgelê word. 'n Tweede brontekste is 'n SMS wat ook in die kantlyn verskaf word: Daar word weer van leerders verwag om die woordsoorte te identifiseer. 'n Kort gedeelte oor die basisvorm (stam), voorvoegsels en agtervoegsels sluit die eerste twee weke se taalfokus af. Voorbeelde uit die SMS word gebruik met 'n bespreking en verduideliking wat blyk later in die leerderboek te volg (2016a:58). Die keuse van die SMS behoort bevraagteken te word, aangesien dit geen verband met die tema of enige van die voorafgaande tekste het nie – 'n SMS oor die weer sou baie meer van pas gewees het.

Die skryf van 'n weerberig dien as afsluiting van die eerste twee weke van kwartaal 2 (2016a:59) en is 'n uitstekende voorbeeld van hoe 'n werklikewêreldtaak as pedagogiese taak ingespan word. Leerders kan enige weerkaart uit 'n koerant kies en dan die weerberig daarvolgens skryf. Hierdie aktiveringstaak se sukses lê verder in die feit dat leerders versoek word om mekaar se werk te kontroleer en so hul besluitnemings- en meninguitruilingvaardighede te verfyn.

3.2.4 Kwartaal 3

Die KABV bepaal dat graad 4-leerders aan verhalende tekste, soos joernaalinskrywings en koerantberigte, in die eerste twee weke van die derde kwartaal blootgestel moet word (2011:24); terwyl daar in taalkunde-onderrig in *werk met woorde* op die basisvorm, samestellings en afleidings, sinonieme, antonieme en homonieme gefokus moet word. Tydens *werk met sinne* moet voornaamwoorde, bywoorde, voorsetsels, ontkenning, idiome en die letterlike en figuurlike betekenis die kern van onderrig vorm. *Spelling* fokus op die dubbelpunt en spelpatrone (2011:41). In die eerste twee weke van hierdie kwartaal toon die ontleding dat daar een *woordeskate*-aktiwiteit (wat onder *werk met woorde* val) is, een *werk met woorde*-aktiwiteit, een aktiwiteit wat as *taal in konteks* aangedui word, een *oefen taal*-aktiwiteit en een formele deurlopende assesseringsaktiwiteit.

In die derde kwartaal is “*Droom*” die tema vir die eerste twee weke in die *Platinum*-leerderboek. Die graad 4-leerders word op bladsy 91 en 92 van 'n foto en 'n uittreksel uit 'n jeugverhaal voorsien wat as inligtingstekste gebruik word – hiermee volg die leerderboek die riglyne van die KABV (2011:24). Die leerders kry die geleentheid om in groepe te gesels met duidelike riglyne

wat oor die aard van die groepbespreking gegee word (2012a:92). Hierdie aktiwiteit is aldus Gleason en Slater (2016) en Adendorff en Beukes (2019) 'n taak met die doel om menings uit te ruil – die leerders het dieselfde inligting, maar deel hulle verskillende sienings van die gegewe onderwerp. Daar kan daarom meer as een uitkoms wees, aangesien die leerders verskillende response sal hê.

Basisvorme, samestellings en afleidings, sowel as sinonieme, antonieme en homonieme is van die taalstrukture en -konvensies wat onderrig word. Daar word ook aandag geskenk aan voor-naamwoorde, bywoorde en voorsetsels, sinne met ontkenning en idioome. Die letterlike en figuurlike betekenis van woorde verdien aandag, terwyl daar geleentheid is vir spelling en die korrekte gebruik van die dubbelpunt (2012a:91). Op bladsy 92 word daar onder *tref met taal* drie idioome met definisies saam met drie prente gegee, maar daar word egter geen aktiwiteit of bespreking aan gekoppel nie. Dit is eers wanneer die onderwysersgids bestudeer word dat die nodige instruksies gevind word: Leerders moet in pare werk en die idioome by die regte prente pas ten einde hul idioomekennis en woordeskat uit te brei (2016a:130). Leerders moet met die aktiwiteit dus besluite neem wat op dieselfde inligting gegrond is. Hulle deel hul verskillende menings en dan word daar op een van die uitkomstes (in hierdie geval om die idioom by die korrekte prentjie te pas) besluit.

'n Uittreksel uit 'n jeugverhaal word vanaf bladsy 94 as inligtingstek gebruik. Die teks bevat, onder andere, twee Engelse woorde, naamlik *popcorn* en *tjips*. Daar word op die volgende bladsy in *werk met woorde* van leerders verwag om Afrikaanse woorde vir vier Engelse woorde te verskaf, maar die twee woorde in die teks word egter glad nie gebruik nie. Die gedig (2012a:96) dien as bronteks vir *oefen taal* op die volgende bladsy waar leerders samestellings moet vorm, basisvorme en voor-/agtervoegsels moet identifiseer, sinonieme en antonieme moet verskaf, die gebruik van die koppelteken moet verduidelik en meervoude moet verskaf (uitsettake). Die onderwysersgids (2016:134–5) verskaf meer inligting oor hoe hierdie aktiwiteit voltooi moet word: Al die oefeninge word individueel en skriftelik voltooi; die onderwyser monitor en help waar hulp nodig blyk te wees. Verder word daar aanbeveel dat die leerders se werk individueel, soos hulle die aktiwiteit voltooi, by die onderwyser se tafel gemerk word. Hier is dus nie enige sprake van 'n insettaak waar die hele klas eers betrokke is en die onderwyser die spesifieke stappe verduidelik wat nodig is om die aktiwiteit suksesvol te voltooi nie. Dit sou tot die leerders se voordeel wees indien die onderwyser voorbeelde kon verskaf of vir voorbeelde vra terwyl daar vlugtig deur die verskillende oefeninge gelees word. Groepwerk, waar leerders hul menings kan deel en saam vir oplossings soek, sou hier die leergeleentheid bevorder het.

Vervolgens word 'n kort storie op bladsy 97 as bronteks vir die taal oefening op bladsy 98 gebruik. Die leerders moet homonieme identifiseer en daarna in sinne gebruik; verdere aktiwiteit verwag van die leerders om die korrekte voor-naamwoorde in te vul, die korrekte voorsetsels te kies, die bywoorde te onderstreep, sinne in die ontkennde vorm te skryf en idioome te vind. Dit blyk dat die aktiwiteit soortgelyk aan die vorige aktiwiteit is – leerders werk individueel om die uitsettake te voltooi.

Leerders voltooi die eerste twee weke van kwartaal 3 deur hul eie dagboekinskrywing te skryf. Hierdie ekspressiewe taak kombineer die leerders se inter- en intrapersoonlike intelligensies en aktiveer meer komplekse taalvaardighede omdat die leerders self taal so konstrueer ten einde suksesvol in die werklike wêreld te kan kommunikeer.

3.2.5 Kwartaal 4

Die KABV stel voor, soos reeds genoem, dat kwartaal 4 (2011:46) hoofsaaklik vir die hersiening van taalkunde, soos wat dit deur die res van die jaar onderrig is, in graad 4 gebruik moet word. Daar moet weer tyd aan die verskillende vokaalgroepe, diftonge, alfabetiese volgorde van woorde, klank- en lettergrepe, sowel as die afbreek van woorde en woordvorming, bestee word. Voorts moet sinonieme, antonieme, homofone en homonieme hersien word, terwyl woord- en sinsoorte ook aandag moet geniet. Ontkenning, direkte en indirekte rede en lydende en bedrywende vorm word hersien, terwyl woordorde, afkortings, spelpatrone en enkelvoudige en saamgestelde sinne nie agterweë gelaat kan word nie. Die handboek gee aan die leerders die geleentheid om een *tref met taal*-aktiwiteit, een *woordeskat*-aktiwiteit, een *werk met woorde*-aktiwiteit, een aktiwiteit wat as *oefen taal* aangedui word en een deurlopende assesserings-aktiwiteit te voltooi.

Die *Platinum*-leerderboek het in kwartaal 4, week 1 en 2, vir Afrikaans Huistaal graad 4 'n koerantberig en gepaardgaande foto as inligtingstekst wat by die tema, "Raar maar waar", aansluit. Volgens die onderwysersgids (2016b:183) moet die leerders aangemoedig word om oor die foto te gesels en hul menings met mekaar te deel; leerders moet ook hul menings kan motiveer.

Die taalstrukture en -konvensies wat onderrig word, sluit onder meer vokaalgroepe 1, 2 en 3, diftonge en die alfabetiese volgorde van woorde in. Leerders leer meer oor klankgrepe en lettergrepe, sowel as die afbreek van woorde. Ontkenning, woordorde, woordvorming, sinonieme, antonieme, homofone en homonieme word onderrig, terwyl woordsoorte en sinsoorte verdere aandag geniet. Die fokus val verder op enkelvoudige en saamgestelde sinne, die direkte en indirekte rede en lydende en bedrywende vorm. Ten slotte word daar na die korrekte gebruik van idioome en idiomatiese uitdrukkings gekyk, terwyl spelling en afkortings nie agterweë gelaat word nie (2016a:141).

Nadere ondersoek wys dat daar weer, soos in die vorige kwartaal, met *tref met taal* begin word waar leerders 'n inligtingverwerkingstaak moet voltooi. Daar word vyf idioome aan die leerders verskaf. Hulle moet met mekaar oor die idioome gesels en dan in pare die betekenis van elke idioom in woordeboeke opsoek. Hierdie taak is 'n probleemoplossingstaak, aangesien die leerders oor dieselfde inligting beskik en moet saamwerk om die korrekte uitkoms te bereik.

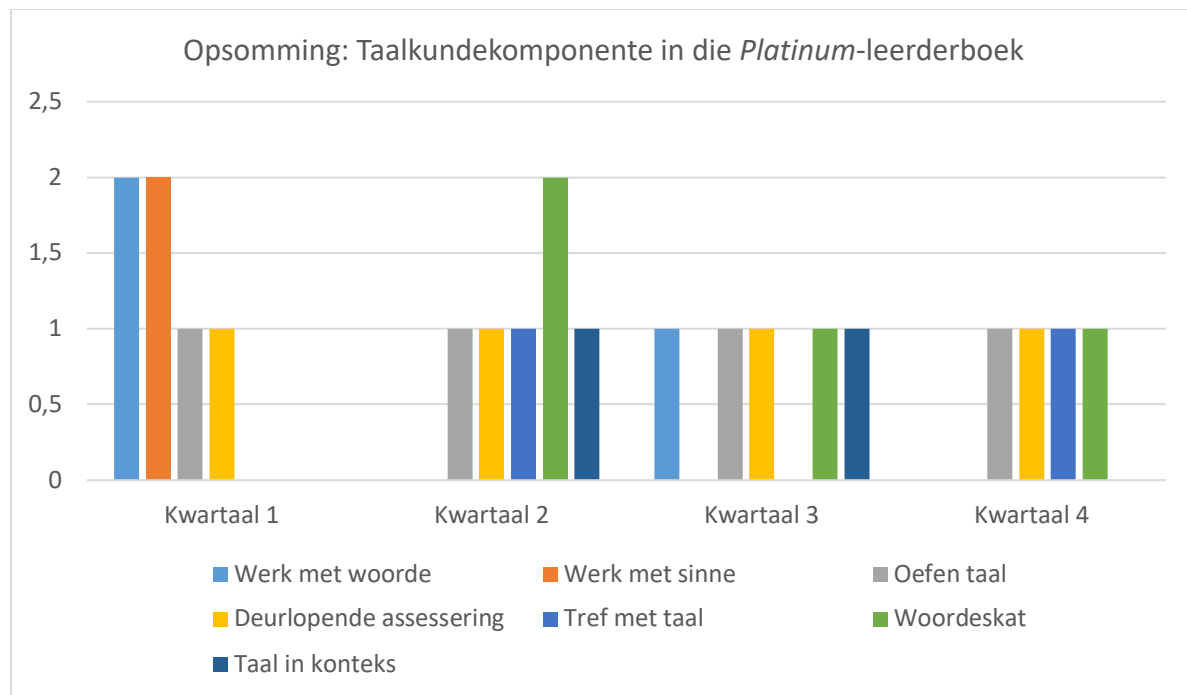
Die leerderboek gebruik 'n koerantberig op bladsy 145 om as brontekst vir *werk met woorde* op bladsy 146 te dien. Daar word van die leerders verwag om een woord vir elke omskrywing in die brontekst te vind ('n probleemoplossingstaak), spesifieke woorde in die korrekte volgorde te plaas om sinne te maak ('n inligtingverwerkingstaak) en sinne in die ontkennde vorm en indirekte rede te verander ('n probleemoplossingstaak). Die sinne wat verander moet word, is egter nie uit die brontekst geneem nie. Hierdie take kan almal as uitsettake geklassifiseer word, aangesien dit geleentheid vir betekenisonderhandeling bied en meer gevorderde taalvaardighede ontwikkel. Die onderwysersgids (2016b:187) definieer die aktiwiteite as "selfstandige skriftelike werk" met die korrekte antwoorde wat bloot in die onderwysersgids verskaf word. Dit is daarom onduidelik of die take enigsins binne die aanbevole kommunikatiewe benadering (soos in hoofstuk 2 bespreek) sou kon ressorteer, aangesien daar geen aanduidings van outentieke kommunikasie is nie – kommunikasie tussen die onderwyser en leerders, die leerders, of tussen die leerders en die werklike wêreld. Die enigste kommunikasie is tussen die individuele leerder en die teks. Daar word verder geen leiding gegee oor hoe hierdie aktiwiteit deur die onderwyser hanteer moet word nie, terwyl daar op bladsy 188 van die gids aangedui word dat die onderwyser die aktiwiteit moet nasien.

Die *werk met sinne*-komponent word verder uitgebrei na die lydende en bedrywende vorm met die noodsaaklike reëls en gepaste voorbeelde wat verskaf word voordat daar van die leerders verwag word om sinne in die lydende of bedrywende vorm oor te skryf ('n probleemoplossingstaak). Die sinne wat vir die aktiwiteit verskaf word, is almal uit die brontekste afgelei (2016a:147). Hierna verskuif die fokus na afkortings, met die toepaslike reëls wat saam met voorbeelde uit die brontekste verskaf word. Die aktiwiteit wat hierop volg vereis van die leerders om 'n lys afkortings volledig uit te skryf en kan as 'n handelingstaak beskryf word.

Die *taal in konteks*-komponent, wat op bladsy 148 in die leerderboek begin, gebruik beide vorige tekste as bronne. Leerders moet 'n wye verskeidenheid opdragte uitvoer: Woorde vind wat diftonge bevat ('n inligtingsgapingstaak), sekere woorde in lettergrepe verdeel ('n inligtingsgapingstaak), sinne maak met homonieme en homofone sodat die betekenis van die woorde duidelik blyk ('n probleemoplossingstaak), die meervoude van woorde gee ('n probleemoplossingstaak), woorde in alfabetiese volgorde plaas ('n inligtingverwerkingstaak) en antonieme en samestellings vind ('n probleemoplossingstaak) (2016a:148).

Die eerste twee weke van kwartaal 4 word met die skryf van 'n koerantberig afgesluit. Hierdie kreatiewe taak ontwikkel en integreer die leerders se linguistiese, visueel-ruimtelike en inter- en intrapersoonlike intelligensies en skep so die geleentheid vir besluitneming en meninguitruiling. Leerders word versoek om hul koerantberigte vir mekaar te lees en spesifieke aandag aan leestekens, spel- en taalfoute te gee.

3.2.6 Opsomming



Figuur 2. Opsomming: Taalkundekomponente in die *Platinum*-leerderboek (2016a)

Dit is duidelik uit die bostaande grafiek dat *werk met woorde*, net soos in die geval van die *Rainbow*-werkboekreeks, die taalkundekomponent is wat die meeste aandag geniet. In die *Platinum*-handboek toon navorsing dat hierdie komponent sewe keer (ingeslote die *woordeskat*-aktiwiteite) aan

bod kom, met die *werk met sinne*-komponent wat in twee aktiwiteite die aandag van die leerders geniet. Dit is egter belangrik om daarop te let dat die ander aktiwiteite – *oefen taal, tref met taal* en *taal in konteks* (sewe aktiwiteite in totaal) – ook op *werk met sinne* fokus, alhoewel dit nie direk aangedui word nie. Die huidige studie toon dus dat twee van die taalkomponente uitgebreide aandag in hierdie handboekreeks geniet, maar dat daar nie op *spelling en spelpatrone* gefokus word nie. Die afwesigheid van hierdie derde taalkomponent is betreurenswaardig omdat dit daartoe lei dat die leerders nie hierdie vaardigheid ten volle kan bemeester nie.

4. Gebruik van die taakgebaseerde benadering as uitvloeisel van die kommunikatiewe benadering tot taalonderrig

Navorsing het reeds bevind dat die taakgebaseerde benadering as 'n direkte uitvloeisel van die kommunikatiewe benadering, wat die primêre funksie van taal as interaksie en kommunikasie definieer, beskou word.

Ten einde te bepaal tot watter mate die *Rainbow*-werkboekreeks en die *Platinum*-leerderboek vir Afrikaans Huistaal graad 4 daarin slaag om die taakgebaseerde benadering, as komponent van die kommunikatiewe benadering, te implementeer, kan die volgende subvrae gevra word om die ontleding te rig:

1. Bied die leerderboeke aan leerders geleenthede om Afrikaans as taal te gebruik om vir sosiale en praktiese doeleindes te oefen?
2. Geskied die taalkunde-onderrig op 'n geïntegreerde wyse waar die onderwyser goeie praktyke modelleer en die leerders die gepaste vaardighede in groepe inoefen voordat hulle hierdie vaardighede op hul eie toepas?
3. Bied die leerderboeke aan leerders die geleentheid om pedagogiese take te voltooi, met ander woorde, werklikewêreldtake wat as deel van onderrig en leer gebruik word?

Die eerste vraag kan met groot sekerheid bevestigend beantwoord word. Die ontleding van die twee leerderboeke toon dat beide boeke voorsiening maak vir geleenthede waar die leerders Afrikaans as taal vir sosiale en praktiese doeleindes kan oefen. Dit is egter duidelik dat die *Rainbow*-werkboekreeks 'n groter verskeidenheid aktiwiteite in hierdie verband bied, aangesien die leerders tydens verskillende fases in pare en groepe kan werk; in die *Platinum*-leerderboek word daar hoofsaaklik in die inleidingsfase geleentheid hiervoor geskep.

Die tweede vraag blyk egter meer problematies te wees. Beide handboeke verskaf elke keer die nodige voorbeelde en definisies, maar nie een van die handboeke voorsien enige aktiwiteite waar die leerders self met die teks moet werk en nuwe kennis moet verwerf nie. Daar word deurlopend wenke en verduidelikings (in beide gevalle in die kantlyne van die boeke) gebruik om die leerders aan nuwe kennis bekend te stel. In hierdie opsig skiet beide handboeke dus tekort wanneer dit aan die riglyne van 'n taakgebaseerde benadering ten opsigte van die onderrig van taalkunde gemeet word.

Adendorff (2012b:24) stel dit duidelik dat die taakgebaseerde benadering 'n manier is hoe taal aangeleer kan word deur te ervaar hoe dit in kommunikasie gebruik word. Taakondersteunende taalonderrig gebruik take om op 'n meer tradisionele manier kommunikatiewe taal oefeninge daar

te stel, terwyl die benadering waar take as verwysing gebruik word slegs 'n manier is om die vaardighede wat die leerders aan die einde van 'n siklus moet bemeester te definieer (Bygate 2016:387). Beide handboeke wyk op verskillende maniere van die beginsel van “Leer deur te doen” af: Die *Rainbow*-werkboekreeks neig meer na 'n taakondersteunende benadering, terwyl die *Platinum*-reeks weer meer na 'n taakgerigte benadering, met take as verwysing, neig.

Dit is verder ook duidelik dat die *Rainbow*-werkboekreeks meer geleentheid vir groepwerk bied met die onderwyser wat die goeie praktyke modelleer waarna die leerders die gepaste vaardighede in groepe inoefen voordat hulle hierdie vaardighede op hul eie toepas.

Ten slotte is dit verblydend om uit die navorsing waar te neem dat sowel die *Rainbow*-werkboekreeks as die *Platinum*-handboekreeks wel pedagogiese take gebruik. Die ontleding dui egter weer eens daarop dat die *Rainbow*-werkboekreeks 'n groter en meer doelgerigte verskeidenheid take aan die leerders bied en hulle daarom so beter vir kommunikasie in die werklike wêreld voorberei.

5. Vergelykende opsomming

'n Vergelykende ontleding toon dat die drie taalkomponente, naamlik *werk met woorde*, *werk met sinne* en *spelling en spelpatrone*, soos deur die KABV voorgestel, in beide handboekreekse aandag geniet. Nie net word taalkunde-onderrig slegs onder die drie komponente aangetref nie, maar in albei handboekreekse word die onderrig ook in verdere komponente verdeel.

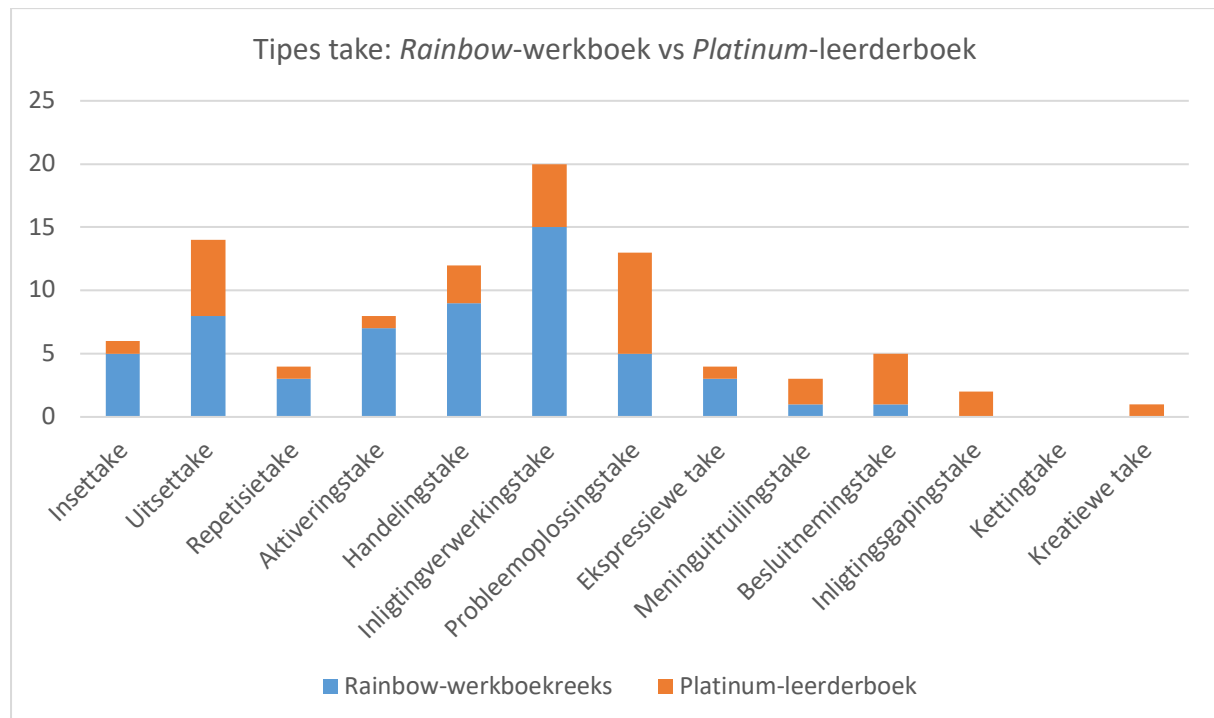
Die vergelykende opsomming toon verder dat daar in die *Rainbow*-werkboekreeks 34 aktiwiteite, versprei oor die agt weke wat vir hierdie artikel tersaaklik is, is wat onder taalkunde-onderrig ressorteer. Dit beteken dat daar gemiddeld 4,3 aktiwiteite per week is waar leerders met een of meer taalkunde-komponente werk. Hierteenoor is daar 22 aktiwiteite vir dieselfde tydperk in die *Platinum*-leerderboek, slegs 'n gemiddeld van 2,8 aktiwiteite per week wat op taalkunde-onderrig fokus.

Ons kan dus die afleiding maak dat die *Rainbow*-werkboekreeks 1,5 keer meer geleentheid aan leerders bied om taalkunde-onderrig te ontvang as wat die geval met die *Platinum*-leerderboek is. Dit is ook uit die ontleding bewys dat die *Rainbow*-werkboekreeks beter aan die aanbevelings van die KABV voldoen – naamlik dat die werkboek in 'n groter mate kommunikatief, teksgebaseerd, prosesgeïntegreerd en geïntegreerd met die onderrig van taalkunde omgaan.

Die 34 tersaaklike aktiwiteite in die *Rainbow*-werkboekreeks word in 30 individuele take en vier groepstake verdeel. Dit beteken dat 88% van die aktiwiteite individueel voltooi word en kommunikasie slegs tussen die leerder en die teks plaasvind, met slegs 12% van die aktiwiteite wat vir geleentheid vir kommunikasie tussen leerders voorsiening maak. Daar is dus bitter min geleentheid vir leerders om saam besluite te neem, probleme op te los en nuwe kennis te konstrueer.

In die *Platinum*-leerderboek word 20 take (91%) as individuele take aangedui, met slegs twee take (9%) wat pertinent as groepstake aangedui is. Leerders voltooi dus 2,5 take per week individueel en slegs 0,25 take per week in groepe – geleentheid vir kommunikasie tussen leerders en die konstruksie van nuwe kennis deur in 'n groep saam te werk, is daarom uiters beperk.

Die volgende grafiek bied 'n meer spesifieke blik op die gebruik van take in die onderskeie handboekreekse, met verdere onderskeid tussen die verskillende tipes take wat in elke handboek aangetref word.



Figuur 3. Tipes take in die *Rainbow*-werkboekreeks (2021a; 2021b) vs. die *Platinum*-leerderboek (2016a)

Bostaande grafiek toon dat 12 van die 13 verskillende tipes take (87 take in totaal) wat deur Van der Hoven (2023) geïdentifiseer is, in die twee handboekreekse aangetref word.

Die *Rainbow*-werkboekreeks bevat 55 take (30 hooftake) wat oor tien verskillende tipes take versprei is, met inligtingverwerkingstake (15) wat die meeste voorkom; dit word deur handelingstake (nege) en uitsettake (sewe) gevolg. Hierteenoor bevat die *Platinum*-leerderboek 32 take (22 hooftake) wat oor 12 verskillende take aangetref word. Probleemoplossingstake (sewe), gevolg deur uitsettake (ses) en inligtingverwerkingstake (vyf) word die meeste in die leerderboek aangetref.

Die 34 aktiwiteite wat in die *Rainbow*-werkboekreeks aangetref word, word dus in 55 take of onderafdelings verdeel – dit beteken dat die leerders gemiddeld 6,9 take per week voltooi. Indien die drie tipes take wat die meeste gebruik word verder ontleed word, beteken dit dat die leerders 1,9 inligtingverwerkingstake, 1,3 handelingstake en een uitsettaak per week voltooi.

Die 17 aktiwiteite wat in die *Platinum*-leerderboek aangetref word, word in 32 take (22 hooftake) verdeel. Hieruit kan afgelei word dat die leerders vier take per week voltooi; 0,9 probleemoplossingstake, 0,75 uitsettake en 0,63 inligtingverwerkingstake.

Bogenoemde statistiek toon dat die *Rainbow*-werkboekreeks 1,7 meer take as die *Platinum*-leerderboek bevat, maar dat die *Platinum*-leerderboek 'n groter verskeidenheid take het. In Afrikaans Huistaal graad 4-klasse waar die *Rainbow*-werkboekreeks gebruik word, voltooi die

leerders gemiddeld 6,9 take per week – dit beteken dat leerders se kreatiewe denkvaardighede baie beter ontwikkel word as wat die geval is in klasse waar die *Platinum*-leerderboek gebruik word (hier word slegs vier take per week gedoen).

6. Samevatting

Die ontleding van die *Rainbow*-werkboekreeks en *Platinum*-leerderboek toon dat die drie taal-komponente, naamlik *werk met woorde*, *werk met sinne* en *spelling en spelpatrone*, soos deur die KABV aanbeveel, in beide handboekreekse uitgebreide aandag geniet.

Ons kon verder bepaal dat daar in die *Rainbow*-werkboekreeks 34 aktiwiteite is wat onder taalkunde-onderdig ressorteer, teenoor die 22 aktiwiteite vir dieselfde tydperk in die *Platinum*-leerderboek.

Hieruit kan ons aflei dat die *Rainbow*-werkboekreeks 1,5 keer meer geleentheid aan leerders bied om taalkunde-onderdig te ontvang as wat die geval met die *Platinum*-leerderboek is. Dit lei tot die aanname dat die *Rainbow*-werkboekreeks beter aan die aanbevelings van die KABV voldoen, naamlik dat die werkboek in 'n groter mate kommunikatief, teksgebaseerd, proses-geïntegreerd en geïntegreerd met die onderdig van taalkunde omgaan.

Daar is verder bevind dat die 34 aktiwiteite in die *Rainbow*-werkboekreeks in 30 individuele take en vier groepstake verdeel kan word, wat ongelukkig beteken dat 88% van die aktiwiteite individueel voltooi word, met slegs 12% van die aktiwiteite wat geleentheid vir kommunikasie tussen die leerders voorsiening maak. Gevolglik is daar bitter min geleentheid vir leerders om saam besluite te neem, probleme op te los en nuwe kennis te konstrueer.

Die 22 aktiwiteite in die *Platinum*-leerderboek word as 20 individuele take in die leerderboek aangedui, met slegs twee take (9%) wat pertinent as groepstake aangedui is. Leerders voltooi dus 2,5 take per week individueel en slegs 0,25 take in groepsverband – die geleentheid vir kommunikasie tussen die leerders en die konstruksie van nuwe kennis deur in 'n groep saam te werk, is daarom uiters beperk.

Die ontleding het ook bevind dat 12 van die 13 verskillende tipes take (87 take in totaal) wat in die huidige ondersoek geïdentifiseer is, in die twee handboekreekse aangetref word.

Die 34 aktiwiteite wat in die *Rainbow*-werkboekreeks aangetref word, kan in 55 take of onderafdelings verdeel word, terwyl die *Platinum*-leerderboek 32 take bevat.

Bogenoemde statistiek stel dit duidelik dat in Afrikaans Huistaal graad 4-klasse waar die *Rainbow*-werkboekreeks gebruik word, die leerders gemiddeld 6,9 take per week voltooi. Dit beteken dat die leerders se kreatiewe denkvaardighede baie beter ontwikkel word as wat die geval in klasse is waar die *Platinum*-leerderboek gebruik word (hier word slegs vier take per week gedoen).

Die vergelykende ontleding van die twee handboekreekse toon dat daar 'n werklike behoefte aan 'n konseptuele raamwerk bestaan wat taalkunde-onderdig, volgens die taakgebaseerde benadering, kan rig. Die skrywers huldig die mening dat die voorgestelde konseptuele raam-

werk slegs van nut kan wees indien dit steeds die aanbevelings van die KABV (2011) volg, naamlik dat die onderrig van taalkunde kommunikatief, teksgebaseerd, geïntegreerd en volgens 'n proses moet geskied.

Die skrywers sal in die derde artikel van hierdie reeks etlike beginsels ten opsigte van die taakgebaseerde benadering tot taalkunde-onderrig bespreek, aanbevelings maak en ook 'n praktiese voorbeeld van die konseptuele raamwerk verskaf.

Bibliografie

- Adendorff, E. 2012a. Die omskakeling van werklikewêreld-take 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. Doktorale proefskrif, Universiteit Stellenbosch.
- Adendorff, E. en V. Beukes. 2019. Die gradering en ordening van drie teikentake binne 'n taakgebaseerde leer-en-onderrig-program vir nie-Afrikaanssprekende internasionale studente. *LitNet Akademies*, 16(2):554–83.
- Biesenbach, J., A. Engelbrecht, C. Henning, A. le Roux, W. Louw, M. Mihai, J. van Lill, R. van Oort en R. van Rooy. 2016a. *Platinum Afrikaans Huistaal Graad 4 Leerderboek*. Kaapstad: Pearson.
- . 2016b. *Platinum Afrikaans Huistaal Graad 4 Onderwysersgids*. Kaapstad: Pearson.
- Bygate, M. 2016. Sources, developments and directions of task-based language teaching. *The Language Learning Journal*, 44(4):381–400.
- Crookes, G. en S.M. Gass (reds.) 1993. *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Departement van Basiese Onderwys. 2011. *Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring Graad 4–6. Afrikaans Huistaal*.
- . 2021a. *Rainbow Workbooks. Afrikaans Huistaal Graad 4 kwartaal 1 en 2*.
- . 2021b. *Rainbow Workbooks. Afrikaans Huistaal Graad 4 kwartaal 3 en 4*.
- Ellis, R. 2003. *Task-based language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- . 2017. Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Lang. Teach.*, 50(4):507–26.
- 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.

- Klapper, J. 2003. Taking communication to task? A critical review of recent trends in language teaching. *Language Learning Journal*, 27:33–42.
- Pica, T., R. Kanagy en J. Falodun. 1993. Choosing and using communication tasks for second language instruction. In Crookes en Gass (reds.) 1993.
- Van der Hoven, A. 2023. Taakgebaseerde taalkunde-onderrig in Afrikaans Huistaal graad 4: 'n Teoretiese raamwerk. MA-verhandeling, Universiteit Stellenbosch.
- Viviers, D. 1997. Taakgerigte taalonderwys. *Karring*, 13:7–13.
- Willis, J. 1996. *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.