

**'n Taakgebaseerde rekenaargesteunde leer- en
onderrigprogram vir sosiale Afrikaans vir nie-
Afrikaanssprekende internasionale studente
aan die Universiteit Stellenbosch**

Vernita Beukes



**Proefskrif ingelewer vir die graad Doktor in die Wysbegeerte
in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe
aan die Universiteit Stellenbosch**

Promotor: Dr. E.M. Adendorff

MAART 2017

VERKLARING

Deur hierdie proefskrif elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk (sowel as die foto's wat gebruik is) hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit Stellenbosch nie derdepartyrege sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Vernita Beukes

Maart 2017

Kopiereg © 2017 Universiteit Stellenbosch

Alle regte voorbehou

SUMMARY

The role of technology, specifically the computer, in the learning and teaching of languages cannot be underestimated in today's modern society. It has become a growing field of research in language acquisition and specifically in Afrikaans language acquisition.

My work as a member of staff of the Language Centre at Stellenbosch University is to offer Afrikaans language acquisition courses to international students. These students all have access to a personal laptop, as well as to the computer user areas that are spread across campus.

In a needs analysis, as well as in the formal course evaluation that was done with the students at the end of each term, the students who were enrolled for the language acquisition course, *Beginner Afrikaans vlak 1* (Beginner Afrikaans level 1), expressed the desire for a computer module to be developed as supplementary to the abovementioned course. The research undertaken for this dissertation discusses the development of the proposed computer program that could serve as supplementary to the course followed by the students.

The central focus of the dissertation was to study theories on the acquisition of a second language and on computer assisted language learning, and then to put a practical proposal on the table for the proposed computer program.

The study attempted to bring together two fields of research and therefore it comprised the study of two theories, namely, and firstly, the theory of task-based learning and teaching, with a specific focus on aspects related to the grading and sequencing of tasks as described by, among others, Robinson (2001, 2009, 2010) and Foster, Tonkyn and Wiggelsworth (2000). This was then used to arrange and sequence the eight target tasks that were created into a task-based syllabus.

The second theory is the cognitive theory of multimedia learning. This theory, which focuses on cognitive processes during multimedia presentations, provides guidelines for the design of a computer program. Both the theories contain cognitive properties for the development of second-language acquisition as well as the presentation of computer material, which will be discussed further in detail in this dissertation.

As an outcome of the cognitive theory of multimedia learning, Mayer (2001, 2009, 2010) developed twelve design principles. The main focus of these twelve design principles is a reduction in non-essential processing, the management of essential processing and the encouragement and maintenance of general processing.

These twelve design principles are furthermore regarded by Mayer (2001) as a practical outcome of the cognitive theory of multimedia learning, and can serve as guidelines for the design of any computer material.

This dissertation focuses on four of these design principles and indicates how these specific design principles can be combined with the task-based approach in the proposed computer program that then can be used to supplement the *Beginner Afrikaans vlak 1* (Beginner Afrikaans level 1) course.

OPSOMMING

Die rol van tegnologie, spesifiek die rekenaar, in die leer en onderrig van tale kan nie in vandag se moderne samelewing onderskat word nie. Dit is 'n groeiende navorsingsterrein in taalverwerwing en spesifiek Afrikaanse taalverwerwing.

My werk, as personeellid van die Taalsentrum van die Universiteit Stellenbosch, is om Afrikaanse taalverwerwingskursusse aan internasionale studente aan te bied. Hierdie studente het almal toegang tot 'n persoonlike skootrekenaar sowel as die rekenaargebruikersareas wat regoor die kampus versprei is.

Die studente wat ingeskryf is vir die taalverwerwingskursus, *Beginner Afrikaans vlak 1*, spreek in 'n behoefte-analise sowel as in die formele kursusevaluering wat met hulle gedoen is aan die einde van elke kwartaal, die wens uit dat daar 'n rekenaarmodule as aanvulling tot bogenoemde kursus, ontwikkel moet word. Die navorsing wat in hierdie proefskrif onderneem is, bespreek die ontwikkeling van die voorgestelde rekenaarprogram wat aanvullend tot die kursus wat studente volg kan dien.

Die sentrale fokuspunt van die proefskrif is om teorieë rondom tweedetaalverwerwing en rekenaargesteunde taalonderrig te bestudeer en daarna 'n praktiese voorstel op die tafel te plaas vir die voorgestelde rekenaarprogram.

Die studie poog daarin om twee navorsingsvelde byeen te bring en daarom bestaan die studie uit die bestudering van twee teorieë, naamlik eerstens die teorie van taakgebaseerde leer en onderrig met spesifieke fokus op aspekte rondom die gradering en ordening van take soos deur onder andere Robinson (2001, 2009, 2010) en Foster, Tonkyn en Wiggelsworth (2000) beskryf om ag teikentake wat geskep is, te orden en te gradeer in 'n taakgebaseerde sillabus.

Die tweede teorie is die kognitiewe teorie van multimedialeer. Hierdie teorie, wat op kognitiewe prosesse tydens multimedia-aanbiedings fokus, verskaf riglyne vir die ontwerp van 'n rekenaarprogram. Beide die twee teorieë bevat kognitiewe eienskappe vir die ontwikkeling van tweedetaalverwerwing sowel as die aanbieding van rekenaarmateriaal wat verder in detail in hierdie proefskrif bespreek sal word.

As uitvloeisel van die kognitiewe teorie van multimedialeer het Mayer (2001, 2009, 2010) twaalf ontwerpbeginsels ontwikkel. Hierdie twaalf ontwerpbeginsels se hooffokus is die

vermindering van nie-essensiële prosessering, die bestuur van essensiële prosessering en die aanmoediging en onderhou van algemene prosessering

Hierdie twaalf ontwerpbeginsels word voorts as 'n praktiese uitvloeisel van die kognitiewe teorie van multimedialeer deur Mayer (2001) gesien, en kan as riglyne dien vir die ontwerp van enige rekenaarmateriaal.

Die proefskrif gee aandag aan vier van hierdie ontwerpbeginsels en toon aan hoe hierdie spesifieke ontwerpsbeginsels saam met die taakgebaseerde benadering gekombineer kan word in die voorgestelde rekenaarprogram wat dan as aanvulling tot die kursus *Beginner Afrikaans vlak 1* gebruik kan word.

DANKWOORD

Graag wil ek my opregte dank en waardering uitspreek aan:

- My hoërskoolonderwyser, Herman van der Westhuizen, wat my lewe gerig het, nog altyd in my geglo het, en my geleer het om hoë ideale te koester.
- My inspirerende, toegewyde en passievolle promotor, Elbie Adendorff, vir haar bystand, geduld, motivering, kommentaar en uitstekende leiding.
- My interne eksaminator, prof. Leon de Stadler, en die eksterne eksaminatore dr. Andries Steenkamp en prof. Jacques du Plessis, vir die eksaminering van hierdie proefskrif.
- Susan van Schalkwyk en my PhD-ondersteuningsgroep vir al die insiggewende vergaderings en vir die wonderlike en produktiewe “writing retreats”.
- Alta van Rensburg en Marinda Faasen vir hulle ondersteuning en kritiese vriendskap.

'n Groot spesiale dankie uit my hart aan:

- my Hemelse Vader vir goeie gesondheid, krag, energie en bowenal genade. Sonder U is ek werklik tot niks in staat nie;
- my ongelooflike en fantastiese man, Etienne Beukes, vir al sy hulp, bystand, liefde, begrip en insig. Jy is werklik my rots en ek het nie genoeg woorde om te beskryf hoe baie jy vir my beteken nie;
- my suster, Johannita Kruger en niggie Ella Prins vir hulle gebede en volgehoue geloof in my.
- Rene Bosse en Ilze Joubert vir die ongelooflike vriendinne wat hulle vir my is.

Opedra aan my mamma, Leatitia Mouton.

**Die grootste inspirasie en motiveerder wat daar nog ooit
op hierdie aarde was. Mamma is en sal altyd my gewete wees.**

If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his language, that goes to his heart.

-Nelson Rolihlahla Mandela-

INHOUDSOPGAWE

Verklaring.....	i
Summary.....	ii
Opsomming.....	iv
Dankwoord	vi
Lys van figure.....	xiii
Lys van tabelle.....	xiv
HOOFSTUK 1 INLEIDING	1
1.1 Inleiding	1
1.2 Probleemstelling en fokus.....	6
1.3 Teoretiese uitgangspunte	6
1.4 Doelwitte van die studie.....	12
1.5 Navorsingsontwerp en metodologie	13
1.6 Data-insameling	14
1.7 Werkswyse en organisering van studie.....	15
HOOFSTUK 2 TAAKGEBASEERDE BENADERING	18
2.1 Inleiding	18
2.2 Agtergrond oor die taakgebaseerde benadering.....	19
2.3 Vier navorsers se siening van die taakgebaseerde benadering	21
2.4 Wanopvattinge oor taakgebaseerde taalonderrig	26
2.5 Behoeftes-analise.....	30
2.6 Metodologie en resultate van behoeftes-analise.....	32
2.7 Individuele verskille in tweedetaalverwerwing	37
2.7.1 <i>Inleiding</i>	37
2.7.2 <i>Bekwaamheid</i>	37
2.7.3 <i>Kognitiewe style en leerstyle</i>	42
2.7.4 <i>Leerstrategieë</i>	45
2.8 Die ordening en gradering van take	46
2.8.1 <i>Die taaktipologie van Pica, Kanagy en Falodun</i>	47
2.8.2 <i>Robinson se kognisiehipotese</i>	49
2.9 Linguistiese kompleksiteit	52
2.10 Die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus	53
2.10.1 <i>Inleiding</i>	54
2.10.2 <i>Sillabus</i>	54
2.10.3 <i>Taakkompleksiteit</i>	55
2.10.4 <i>Pedagogiese perspektiewe en klaskamerpraktyk</i>	56
2.10.5 <i>Die beplanning van 'n taaksiklus</i>	57
2.11 Inkorporering van IKT in die taakgebaseerde onderrigbenadering	60
2.12 Slot	62

HOOFSTUK 3	ORDENING EN GRADERING VAN TEIKENTAKE	65
3.1	Inleiding	65
3.2	Teikentaak 1	68
3.2.1	<i>Taakkenmerke</i>	70
3.2.1.1	Taaktipologie	71
3.2.1.2	Kognitiewe kompleksiteitsanalise	72
3.2.1.3	Linguistiese kompleksiteitsanalise	74
3.2.2	<i>Samevatting</i>	75
3.3	Teikentaak 2	75
3.3.1	<i>Taakkenmerke</i>	77
3.3.1.1	Taaktipologie	77
3.3.1.2	Kognitiewe kompleksiteitsanalise	78
3.3.1.3	Linguistiese kompleksiteitsanalise	79
3.3.2	<i>Samevatting</i>	80
3.4	Teikentaak 3	80
3.4.1	<i>Taakkenmerke</i>	83
3.4.1.1	Taaktipologie	83
3.4.1.2	Kognitiewe kompleksiteitsanalise	84
3.4.1.3	Linguistiese kompleksiteitsanalise	87
3.4.2	<i>Samevatting</i>	88
3.5	Teikentaak 4	88
3.5.1	<i>Taakkenmerke</i>	89
3.5.1.1	Taaktipologie	90
3.5.1.2	Kognitiewe kompleksiteitsanalise	91
3.5.1.3	Linguistiese kompleksiteitsanalise	93
3.5.2	<i>Samevatting</i>	94
3.6	Teikentaak 5	94
3.6.1	<i>Taakkenmerke</i>	96
3.6.1.1	Taaktipologie	97
3.6.1.2	Kognitiewe kompleksiteitsanalise	97
3.6.1.3	Linguistiese kompleksiteitsanalise	100
3.6.2	<i>Samevatting</i>	101
3.7	Teikentaak 6	101
3.7.1	<i>Taakkenmerke</i>	103
3.7.1.1	Taaktipologie	104
3.7.1.2	Kognitiewe kompleksiteitsanalise	105
3.7.1.3	Linguistiese kompleksiteitsanalise	107
3.7.2	<i>Samevatting</i>	107
3.8	Teikentaak 7	108
3.8.1	<i>Taakkenmerke</i>	110
3.8.1.1	Taaktipologie	110
3.8.1.2	Kognitiewe kompleksiteitsanalise	111
3.8.1.3	Linguistiese kompleksiteitsanalise	113

3.8.2	<i>Samevatting</i>	115
3.9	Teikentaak 8.....	115
3.9.1	<i>Taakkenmerke</i>	117
3.9.1.1	Taaktipologie.....	117
3.9.1.2	Kognitiewe kompleksiteitsanalise.....	118
3.9.1.3	Linguistiese kompleksiteitsanalise.....	120
3.9.2	<i>Samevatting</i>	120
3.10	Afleidings en gevolgtrekkings	121
3.10.1	<i>Taalgebruiksituasies</i>	121
3.10.2	<i>Taaktipologie</i>	123
3.10.3	<i>Kognitiewe kompleksiteitsanalise</i>	124
3.10.4	<i>Gradering en ordening van teikentake</i>	126
3.11	Slot	128
HOOFSTUK 4 REKENAARGESTEUNDE TAALONDERRIG.....		130
4.1	Inleiding	130
4.2	Definisies van rekenaargesteunde taalonderrig	132
4.3	Die ontwikkeling van rekenaargesteunde taalonderrig en verwante terme	132
4.4	Kognitiewe ladingsteorie	133
4.5	Die kognitiewe teorie van multimedialeer	136
4.5.1	<i>Drie aannames van die kognitiewe teorie van multimedialeer</i>	137
4.5.2	<i>Drie geheuestore in multimedialeer</i>	139
4.5.3	<i>Vyf prosesse in die kognitiewe teorie van multimedialeer</i>	140
4.5.4	<i>Vyf voorstellingsvorme vir woorde en prente</i>	143
4.6	Die prosessering van prente	144
4.7	Die prosessering van gesproke woorde.....	145
4.8	Multimedialeer in tweedetaalverwerking.....	147
4.8.1	<i>Tweedetaalverwerking met multimedia</i>	148
4.8.2	<i>Kognitiewe prosesse betrokke by tweedetaalverwerking met multimedia</i>	150
4.8.2.1	Verstaanbare inset: selektering/bewuswording.....	150
4.8.2.2	Interaktiewe prosessering: organisering/begrip	151
4.8.2.3	Inname en integrasie.....	151
4.8.2.4	Betekenisvolle uitset	152
4.9	Leerderoutonomie	153
4.9.1	<i>Inleiding</i>	153
4.9.2	<i>Ander verwante konspete ten opsigte van outonomie</i>	155
4.10	Voorsienbaarhede – die konsep	158
4.11	Die voorsienbaarhede van tegnologie vir leerderoutonomie	159
4.12	Voorsienbaarhede buite die klaskamer	168
4.13	Slot	170

HOOFSTUK 5	VAN TEORIE NA PRAKTYK – DIE ONTWERP VAN DIE VOORGESTELDE REKENAARPROGRAM	172
5.1	Inleiding	172
5.2	Agtergrond	173
5.3	Mayer se siening oor hoe mense leer	174
5.4	Mayer se voorgestelde ontwerpeffekte	174
5.5	Vier spesifieke ontwerpeffekte	176
5.6	Struktuur van die voorgestelde rekenaarprogram	177
5.6.1	<i>Die oortolligheidseffek</i>	178
5.6.2	<i>Die ruimtelike-aangrensingseffek</i>	182
5.6.3	<i>Die samehang-effek</i>	186
5.6.4	<i>Die verpersoonlikingseffek</i>	189
5.7	Skakeling met taakfases binne die taakgebaseerde benadering	192
5.8	Analitiese raamwerk	194
5.9	Slot	196
HOOFSTUK 6	GEVOLGTREKKINGS	198
6.1	Inleiding	198
6.2	Feitlike en konseptuele bevindinge	199
6.3	Impak van studie	200
6.4	Bydrae tot kennis	200
6.5	Tekortkominge en kritiek	201
6.6	Aanbevelings vir toekomstige werk	201
BRONNELYS		202
ADDENDUM A: VRAELYS		222

LYS VAN FIGURE

Figuur 1.1: Die kognitiewe teorie van multimedialeer	11
Figuur 2.1: Studenteverspreiding vir die kursus <i>Beginner Afrikaans vlak 1</i>	32
Figuur 2.2: Studente se verskillende leerstyle	34
Figuur 2.3: Die Europese Referensiekader se verskillende vlakke.....	35
Figuur 4.1: Die kognitiewe teorie van multimedialeer	137
Figuur 4.2: Die prosessering van prente	144
Figuur 4.3: Die prosessering van gesproke woorde.....	146
Figuur 4.4: Model van basiese komponente in die tweedetaalverwerwingsproses	149
Figuur 4.5: Geïntegreerde model van tweedetaalverwerking met multimedia.....	150
Figuur 5.1: Die oortolligheidseffek: groep A	178
Figuur 5.2: Die oortolligheidseffek: groep B.....	179
Figuur 5.3: Die ruimtelike-aangrensingseffek: groep A	182
Figuur 5.4: Die ruimtelike-aangrensingseffek: groep B	183
Figuur 5.5: Die samehang-effek: groep A	186
Figuur 5.6: Die samehang-effek: groep B.....	187
Figuur 5.7: Die verpersoonlikingseffek: groep A	189
Figuur 5.8: Die verpersoonlikingseffek: groep B	190
Figuur 5.9: Die stappe in uitbreidingsleer.....	195

LYS VAN TABELLE

Tabel 2.1: Verskille in vier weergawes van taakgebaseerde taalonderrig	21
Tabel 2.2: Die vier komponent-model van bekwaamheid	38
Tabel 2.3: Stadiums in tweedetaalverwerking en bekwaamheidsparameters	40
Tabel 2.4: Pica et al. (1993) se kommunikasietaaktipologie.....	48
Tabel 2.5: Gilabert (2007) se ordeningsvolgorde.....	50
Tabel 2.6: Kognitiewe kompleksiteitskenmerke	51
Tabel 3.1: Taalgebruiksituasies en taaltake van teikentaak 1	70
Tabel 3.2: Taaktipologie van teikentaak 1	71
Tabel 3.3: Taalgebruiksituasies en taaltake van teikentaak 2	77
Tabel 3.4: Taaktipologie van teikentaak 2	77
Tabel 3.5: Taalgebruiksituasies en taaltake van teikentaak 3	83
Tabel 3.6: Taaktipologie van teikentaak 3	84
Tabel 3.7: Taalgebruiksituasies en taaltake van teikentaak 4	90
Tabel 3.8: Taaktipologie van teikentaak 4	90
Tabel 3.9: Taalgebruiksituasies en taaltake van teikentaak 5	96
Tabel 3.10: Taaktipologie van teikentaak 5	97
Tabel 3.11: Taalgebruiksituasies en taaltake van teikentaak 6	103
Tabel 3.12: Taaktipologie van teikentaak 6	104
Tabel 3.13: Taalgebruiksituasies en taaltake van teikentaak 7	110
Tabel 3.14: Taaktipologie van teikentaak 7	111
Tabel 3.15: Taalgebruiksituasies en taaltake van teikentaak 8	117
Tabel 3.16: Taaktipologie van teikentaak 8	118
Tabel 3.17: Opsomming van taalgebruiksituasies.....	121
Tabel 3.18: Opsomming van taaktipologie	123
Tabel 3.19: Opsomming van kognitiewe kompleksiteitsanalise.....	124
Tabel 3.20: Opsomming van resultate van kognitiewe kompleksiteitsanalise.....	125
Tabel 3.21: Opsomming van ontleding	128
Tabel 4.1: Vyf kognitiewe prosesse in die kognitiewe teorie van multimedialeer	143
Tabel 4.2: Vyf voorstellingsvorme in die kognitiewe teorie van multimedialeer.....	144
Tabel 4.3: Organisatoriese en pedagogiese voordele van RGTO	160
Tabel 5.1: Opsomming vir die voorgestelde rekenaarprogram.....	177

“Language is the means of getting an idea from my brain into yours without surgery”

-Mark Amidon-

HOOFSTUK 1

INLEIDING

1.1 Inleiding

Taalverwerwingsbenaderings het vanaf die 1950's tot vandag toe baie verander en vernuwe. Tradisionele benaderings soos die grammatikaalvertaalbenadering, die direkte metode en die oudiolinguale benadering is aanvanklik in taalverwerwingskursusse gebruik. Weideman (2002: 45) is van mening dat hierdie, asook die ander tradisionele benaderings, te onderwysgedrewe was. Hy noem verder dat hierdie onderwysgedreweheid binne die tradisionele benaderings die studente¹ slagoffers van die metodes en oortuigings oor taalverwerwing gemaak het. Dit is tans nie meer die geval in taalverwerwingskursusse nie aangesien die fokus van die dosent of onderwyser na die student verskuif het wat sinvolle interaksionele kommunikasie moet verwerf.

Ek² is die afgelope 9 jaar verantwoordelik vir die aanbied en koördinerings van die kursus *Beginner Afrikaans Vlak 1* wat deur die Taalsentrum onder die vaandel van die Nagraadse en Internasionale Kantoor (NGIK) van die Universiteit Stellenbosch aangebied word. Die Nagraadse en Internasionale Kantoor verskaf die Internasionale Program vir die Universiteit Stellenbosch (IPSU)-kursusse aan alle internasionale studente. Daar is 'n verskeidenheid van kursusse waaruit die studente kan kies. *Beginner Afrikaans Vlak 1* is een van hierdie kursusse

¹ Met *studente* word ook skoolleerders en taalaanleerders bedoel. Met *opvoeders* word ook dosente, onderwysers en taalaanbieders bedoel.

² In hierdie proefskrif is gepoog om die gedistansieerde en afstandelike derdepersoonsvorm te gebruik. Tog moet daar soms afleidings gemaak word en eie interpretasies en eie insigte moet verskaf word; in sulke gevalle word van die strak toon van die afstandelike skrywer afgewyk en word die eerste persoonsvorm soms in hierdie proefskrif gebruik.

en tel (soos al die ander kursusse wat aangebied word) 12 krediete. Alle internasionale studente moet 60 krediete in een semester verwerf deur 5 van die IPSU-kursusse te volg.

As permanente personeelid van die Taalsentrum moet enige inisiatief belyne wees met die visie en missie in verband met die bevordering van meertaligheid van die Taalsentrum en ook die Universiteit Stellenbosch. Die onderstaande gedeelte bespreek spesifiek die visie en missie van die Taalsentrum se Taal- en Kommunikasie-ontwikkelingsafdeling breedvoerig.

Die visie van die Taalsentrum se Taal- en Kommunikasie-ontwikkelingsafdeling word onder ander soos volg uiteengesit:

- a) Om relevante kwaliteitprodukte te ontwikkel en te verskaf wat die behoeftes van fakulteite, departemente en die gemeenskap aanspreek;
- b) Om produkte of kursusse te ontwikkel en te verskaf wat individuele sowel as institusionele meertaligheid op voorgraadse sowel as nagraadse vlak bevorder; en
- c) Om 'n nuwe benadering tot bemarking van produkte en die taal en ontwikkelingsomgewing te vestig.

Die missie van die Taalsentrum se Taal- en Kommunikasie-ontwikkelingsafdeling belig die volgende aspekte:

- a) Om die vlak van taal en kommunikasievaardighede sowel as meertaligheid met elke kursus binne hierdie afdeling te verhoog;
- b) Om lees- sowel as skryfhulp aan voorgraadse sowel as nagraadse student te verskaf;
- c) Om die ontwikkeling van e-leerprodukte wat outonome leer bevorder uit te brei; en
- d) Om die ontwikkeling van isiXhosa te verhoog.

Die taalbeleid³ van die Universiteit Stellenbosch (soos goedgekeur deur die Raad van die Universiteit Stellenbosch op 22 Junie 2016 en wat op 1 Januarie 2017 of so gou moontlik daarna geïmplementeer moet word) maak voorsiening vir die behoud van Afrikaans en Engels en die uitbouing en bevordering van isiXhosa as akademiese taal. Die kern van die beleid is dat die Universiteit verbind is tot die omgang met kennis in 'n diverse samelewing. Die taalbeleid beoog om uitvoering te gee aan artikel 29(2) van die Grondwet wat betref taalgebruik in sy akademiese, administratiewe, professionele en sosiale kontekste. Die beleid streef daarna om billike toegang tot die Universiteit vir alle studente en personele uit te brei en om

³ Die volledige taalbeleid kan gevind word by: <http://www.sun.ac.za/afrikaans/policy>.

pedagogies verantwoordbare onderrig en leer te fasiliteer. Die Universiteit Stellenbosch is in die Wes-Kaap geleë en is daarom verbind tot meertaligheid deur die provinsie se drie amptelike tale, naamlik Afrikaans, Engels en isiXhosa te gebruik.

Die studie wat in hierdie proefskrif bespreek word, is belyn met die taalbeleid van die Universiteit Stellenbosch soos hierbo uiteengesit en gee ook aandag aan die visie-en-missiestelling van die direkte omgewing waarin ek as personeellid funksioneer, naamlik die Taalsentrum van die Universiteit.

Die doel van die *Beginner Afrikaans Vlak 1*-kursus is onder meer om internasionale studente sosiale Afrikaans aan te leer. In die kursus word daar hoofsaaklik op kommunikatiewe en diskoersbekwaamhede gefokus. Studente volg die kursus vir een semester en het vier ure per week vir veertien weke klas. Die studente doen mondelinge, skryf toetse en word ook op uitstappies in en om die dorp Stellenbosch geneem. As aanbieder en koördineerder van bogenoemde kursus is waardevolle ervaring opgedoen oor die uitdagings vir die leer en onderrig van doeltreffende tweedetaalverwerwing en -leer⁴. Tydens informele gesprekke met die studente is besef dat die studente 'n behoefte aan bykomende oefening in Afrikaans het. Hulle het in die Universiteit Stellenbosch se formele evaluering (wat aan die einde van elke kursus afgeneem moet word) hierdie behoefte herhaal. Die studente het spesifiek die behoefte aan 'n rekenaarprogram, wat as 'n hersieningsprogram gebruik kan word, genoem.

Daar is tans min wetenskaplike navorsing oor die gebruik van die rekenaar in die onderrig en leer van Afrikaans in taalverwerwingkursusse vir universiteitstudente. Hierdie studie het ten doel om 'n raamwerk vir die ontwikkeling van 'n Afrikaanse rekenaarprogram vir nie-Afrikaanssprekende internasionale studente te ondersoek deur te fokus op die kognitiewe kompleksiteitsfaktore wat 'n rol speel in tweedetaalontwikkeling.

Kognitiewe kompleksiteit is volgens Ellis (2003: 222) “the cognitive demands of processing the informational content of the input material” terwyl Adendorff (2012: 410) dit omskryf as “die mate waartoe die kognitiewe werkinge wat vereis word om die taak uit te voer, maklik of moeilik is”.

⁴ *Tweedetaalverwerwing* is volgens Gass en Selinker (1994) die oorkoepelende term wat gebruik word vir die proses van die aanleer van 'n taal naas die eerste taal. Dit sluit die aanleer van derde en vierde tale in. Dieselfde omskrywing word in hierdie proefskrif aanvaar en gebruik.

Dié navorsing oor kognitiewe kompleksiteit geskied binne die twee navorsingsterreine van die taakgebaseerde onderrigbenadering en rekenaargesteuende taalonderrig (“computer assisted language learning” of “CALL”)

Tans word ’n Integreerende Kommunikatiewe Taalleer-benadering (IKT-benadering) in die *Beginner Afrikaans Vlak 1*-kursus gevolg. ’n IKT-benadering verwys na ’n benadering waar algemene taalleerteorieë met die kommunikatiewe benadering geïntegreer word om die studente te bemagtig om binne ’n korter tyd die taal te verwerf. Tog is daar in internasionale navorsing in die afgelope tyd ’n soeke na ’n meer teoretiese begronding vir die kommunikatiewe benadering, omdat soos Klapper (2003: 32) tereg opmerk: “There seems to be little consensus on methodology, still less on the theoretical basis of this approach.”

Die taakgebaseerde teorie het die laaste dekade as ’n invloedryke, ontluikende en vinnig uitbreidende teorie binne die konteks van die kommunikatiewe benadering na vore gekom as raamwerk vir navorsing oor tweedetaalverwerwing en -ontwikkeling (Skehan 1998, Ellis 2003, Klapper 2003, Nunan 2004, Van den Branden 2006, Samuda & Bygate 2008, Adendorff 2012).

Ek het daarom besluit om ’n taakgebaseerde benadering in die kursus *Beginner Afrikaans Vlak 1* te implementeer as gevolg van die leemtes in die kommunikasiemodelle oor taalverwerwing; veral oor die kognitiewe prosesse in die verwerwing van Afrikaans as tweede taal. ’n Taakgebaseerde benadering in taalonderrig word as ’n effektiewe metode vir die aanleer en verwerwing van ’n tweede taal beskou omdat dit genoegsame interaksie bied wat as sneller dien om die verwerwingsproses aan te help. Hierdie benadering is na my mening die benadering wat die beste met ’n rekenaarprogram versoen. Die vereistes en aanbevelings oor ’n taakgebaseerde metodologie, soos onder andere deur Long (1991), Willis (1996), Long en Robinson (1998), Ridge (1998), Van den Branden (2000, 2006) en Willis en Willis (2007) beskryf word, word in die studie ondersoek ten einde ’n teoretiese raamwerk vir ’n taakgebaseerde rekenaar leer- en onderrigprogram te verskaf.

Binne die taakgebaseerde benadering word die kennisiehipotese van Robinson (2001, 2005, 2007, 2009, 2010) gebruik vir die gradering en ordening van take in ’n sillabus.

Volgens die kennisiehipotese van Robinson (2001: 187) moet pedagogiese take vir taalaanleerders in ’n toenemende kompleksiteitsrangorde geplaas word. Hierdie

kompleksiteitsrangorde bevorder volgens Adendorff (2012: 99) tweedetaalontwikkeling deurdat studente se intertaal⁵ ontwikkel word.

Aangesien daar leemtes is in navorsing oor die gebruik van die rekenaar vir taalaanleer en taalverwerwing in Afrikaans by universiteite, spesifiek ook binne die Afrikaanse taalverwerwingskursus vir internasionale studente aan die Universiteit Stellenbosch, is hierdie studie onderneem. Internasionale studente wat Afrikaanse taalverwerwingsklasse bywoon, het 'n behoefte aan bykomende oefening – spesifiek vir 'n rekenaarprogram. Aangesien alle studente wat die kursus volg, toegang tot 'n persoonlike rekenaar en die internet het, is dit 'n behoefte wat nie geïgnoreer kan word nie.

Dié studie poog om hierdie behoefte van die studente aan 'n rekenaarprogram aan te spreek deur die beginsels vir die ontwerp van pedagogiese take in 'n taakgebaseerde rekenaargesteuende leer- en taalonderrigprogram daar te stel.

Die gebruik van rekenaarprogramme is 'n nuttige hulpmiddel om bepaalde opvoedkundige doelwitte, waaronder leerderoutonomie, te bereik. Taalaanleerders leer teen verskillende tempo's en het ook verskillende vaardigheidsvlakke. Rekenaarprogramme bied 'n geleentheid vir leerderoutonomie aangesien die student teen sy of haar eie tempo aanbeweeg in so 'n program. Die term *leerderoutonomie* word deur Holec (1981) in Reinders en White (2011: 1) beskryf as: “the ability to take charge of one's own learning”.

Voorts bied rekenaarprogramme die geleentheid om die konsep van *voorsienbaarhede*⁶ (“affordances”) te ondersoek aangesien rekenaars eerstens geleenthede skep vir interaksie en gesitueerde leer (“situated learning”) en tweedens bied dit ondersteuning vir leer buite formele akademiese kontekste. Van Lier (2000: 247) definieer voorsienbaarhede as die geleenthede vir leer of interaksie wat voorsien word deur die spesifieke konteks in verhouding met die vaardighede van die taalaanleerder. Voorsienbaarhede word in detail in hoofstuk vier van hierdie proefskrif bespreek.

⁵ Ellis (2003: 344) omskryf die term *intertaal* as die sisteem van tweedetaalkennis wat 'n student opbou in 'n enkele fase van ontwikkeling ('n intertaal) én die onderling aaneenskakelende sisteme wat tweedetaalverwerwing kenmerk (die intertaal-kontinuum).

⁶ Volgens Aronin en Singleton (2010: 120) het die konsep van *voorsienbaarhede* vanuit 'n ekologiese perspektief ontwikkel. Dit is daarna toegepas op taalkunde en meer spesifiek op veeltaligheid.

Die volgende aspekte lê ten grondslag van die navorsing:

Afrikaanse taalverwerwing is onderhewig aan vernuwing deur onder meer die gebruik van rekenaargesteuende taalonderrig. Daar is internasionaal 'n toename in die gebruik van rekenaarprogramme vir die aanleer en verwerwing van 'n taal, maar vir die aanleer en verwerwing van Afrikaans is daar feitlik geen navorsing oor die gebruik van die rekenaar binne die taakgebaseerde benadering onderneem nie.

1.2 Probleemstelling en fokus

Die navorsing wat vir die studie onderneem is, word deur die volgende spesifieke navorsingsvrae gerig:

- a) Wat is die aard van die Afrikaanse kommunikasievaardighede wat die internasionale studente binne die universiteitskonteks benodig?
- b) Watter pedagogiese take kan ontwerp word om verskillende taalvaardighede te ontwikkel en te verbeter?
- c) Hoe word hierdie take gegradeer en georden ten einde optimale taalverwerwing te verseker?
- d) Watter vereistes of beginsels word gevolg in die ontwerp van 'n rekenaarprogram vir vreemdetaalstudente van Afrikaans?
- e) Watter raamwerk vir die ontwerp van die voorgestelde rekenaarprogram word voorgestel en geïllustreer na aanleiding van die inligting wat uit die navorsing bevind is?

Samevattend fokus die studie op die teoretiese beginsels vir die ontwerp van 'n rekenaargesteuende leer- en onderrigprogram vir sosiale kommunikasie vir vreemdetaalstudente van Afrikaans binne die taakgebaseerde benadering.

1.3 Teoretiese uitgangspunte

Navorsing oor die taakgebaseerde benadering, spesifiek kognitiewe kompleksiteit, en teorieë oor multimedia-onderrig en rekenaargesteuende taalonderrig dien as die relevante literatuurstudie wat vir die navorsing gebruik is.

Hierdie proefskrif aanvaar onder andere die volgende navorsing wat plaaslik en internasionaal oor kognitiewe kompleksiteit onderneem is:

- a) Elbie Adendorff se PhD-proefskrif oor kompleksiteit in taakgebaseerde onderrig en leer van Afrikaans as tweede taal binne universiteitskonteks.
- b) Andries Steenkamp se PhD-proefskrif wat ondersoek hoe fokus op vorm met behulp van die rekenaar ingesluit kan word in 'n taakgebaseerde benadering tot die onderrig van 'n spesifieke doeleindes isiXhosa-kursus vir studentonderwysers.
- c) Peter Robinson se kriteria vir die ordening en gradering van take.
- d) Roger Gilabert se navorsing oor die manipulasie van taakkompleksiteit.
- e) Rod Ellis se navorsing oor die kernaspekte binne taakgebaseerde navorsing asook die misverstande wat oor taakgebaseerde onderrig bestaan.

Hierdie studie gee voorts erkenning aan en aanvaar onder andere die navorsing wat internasionaal oor rekenaargesteuende onderrig onderneem is:

- a) Carol Chappelle se navorsing oor rekenaaronderrig spesifiek binne tweedetaalverwerwing en haar model van basiese komponente in die tweedetaalverwerwingsproses.
- b) Richard Mayer se navorsing oor die kognitiewe teorie van multimedialeer.
- c) Richard Mayer en Roxana Moreno se studie oor die vermindering van kognitiewe lading binne multimedialeer.
- d) Alan Baddeley se werk oor werkende geheue en die kognitiewe ladingsteorie.

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

Die beplanning van 'n taakgebaseerde sillabus sluit prosedures in waarvan die eerste die identifisering van taalaanleerders se behoeftes is. Die gebruik van behoefte-analises kom toenemend in taalkursusse voor, aangesien dit belangrik is om te weet wat die doelwitte van die kursusse moet wees ten einde die inhoud, vaardigheidsvlak en assessering daarvan te bepaal. Daar is verskillende metodes en bronne, soos onder meer onderhoude, vraelyste, observasies, joernale, rolspel en simulasies, wat in 'n behoefte-analise gebruik word om deur middel van triangulasie die betroubaarheid en geldigheid van die bevindings te bevestig.

Take word op verskeie maniere geklassifiseer. Volgens Ellis (2003: 211) is taakklassifikasie belangrik vir die volgende redes:

- a) Dit vorm eerstens die basis vir verskeidenheid.
- b) Dit identifiseer taaktipes wat pas by die spesifieke behoeftes van leerders.
- c) Dit verskaf 'n raamwerk aan opvoeders om met take in klaskamers te eksperimenteer.

Willis (1996) klassifiseer byvoorbeeld ses taaktipes om pedagogiese take te ontwerp: naamlik lyste, waar die totale uitkomstes gelys word; ordening en sortering, dus take wat ordening, rangordening, kategorisering en klassifikasie insluit; vergelyking, dus take wat verskille en/of ooreenkomste insluit; probleemoplossing, dus take wat intellektuele en redeneringsaktiwiteite soos raaisels of logiese probleme insluit; gedeelde persoonlike ondervindings, waar take leerders toelaat om vrylik oor hulleself en gedeelde ondervindings uit te brei; en kreatiewe take soos projekte. Die klassifikasie van Willis (1996) is belangrik vir hierdie proefskrif aangesien die teikentake hiervolgens ontwerp is.

Verskeie navorsers binne die taakgebaseerde benadering maak voorstelle vir die gradering en ordening van take. Vir die doel van hierdie navorsing is spesifiek op twee navorsers se werk gefokus, naamlik Pica, Kanagy en Falodun (1993) wat 'n psigolinguistiese klassifikasie in die vorm van 'n taaktipologie beskryf het en tweedens is daar op Robinson (2001, 2009, 2010) se kennishipotese gefokus. Hierdie navorsers se werk is spesifiek gekies omdat dit vir my die mees komplekse en volledigste uiteensetting vir die gradering en ordening van take verskaf en ook kognitiewe elemente bevat wat myns insiens aansluit by die kognitiewe teorie van multimedialeer wat die kern vir die ontwerp van die rekenaarprogram vorm.

Volgens Ellis (2003: 214) klassifiseer 'n psigologiese klassifikasie take in terme van hulle moontlikhede vir taalaanleer. Pica et al. (1993) stel vier kategorieë voor vir hulle psigologiese tipologie van take:

- a) Deelnemersverhouding: Hierdie kategorie dui aan dat wanneer daar 'n wedersydse verhouding van vraagstelling en inligtingsverskaffing tussen die deelnemers is, behoort betekenisonderhandeling plaas te vind.
- b) Interaksiebenodighede: Die kategorie verwys na die vereistes wat benodig word vir suksesvolle taakvoltooiing. Indien interaksie van al die deelnemers vereis word, dan behoort betekenisonderhandeling plaas te vind.

- c) Doeloriëntasie: Hierdie kategorie hou daarmee verband of deelnemers moet saamstem of verskil oor 'n uitkomst, met ander woorde of die taak konvergent of divergent is. Konvergente take lei tot meer betekenisonderhandeling.
- d) Uitkomst-opsie: Die kategorie verwys na die omvang van die taaluitkomst wat beskikbaar is aan die deelnemers om die taakdoelwit te bereik. Geslote take het een uitkomst terwyl oop take verskeie uitkomst kan bereik. Volgens Pica et al. (1993) lei geslote take tot meer betekenisonderhandeling.

In Robinson se kognisiehipotese word taalverwerwing as 'n kognitiewe proses gesien. Robinson (2001, 2005, 2007, 2009, 2010) gaan van die veronderstelling uit dat die taalaanleerder nie beperkte aandagshulpbronne het ten opsigte van die aanleer en verwerwing van nuwe tale nie en daarom op al drie die aspekte van taakuitvoering, naamlik akkuraatheid, vlotheid en kompleksiteit, kan fokus.

Adendorff (2012: 98) noem dat pedagogiese take (ook genoem klaskamertake) volgens Robinson se kognisiehipotese in 'n toenemende kompleksiteitsrangorde geplaas moet word. Dit bevorder nie net tweedetaalontwikkeling nie, maar dit verbeter ook die studente se vermoë om tweedetaal-teikentake uit te voer. Robinson en Gilabert (2007: 162) voer aan dat die doel van pedagogiese taakordening is om geleidelik regte-wêreld-taakeise in die klaskamer-omgewing voor te stel.

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

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

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

Hulpbronverspreidende kenmerke is volgens Robinson en Gilabert (2007: 165 in Adendorff 2012: 104) die kenmerke wat performatiewe/prosesseringsese omskryf. Robinson (2005: 7) verduidelik dat dié eise taakkompleksiteit verhoog, maar sonder om die studente se aandag en poging tot konseptualisering tot enige spesifieke aspek van die taalkode te lei.

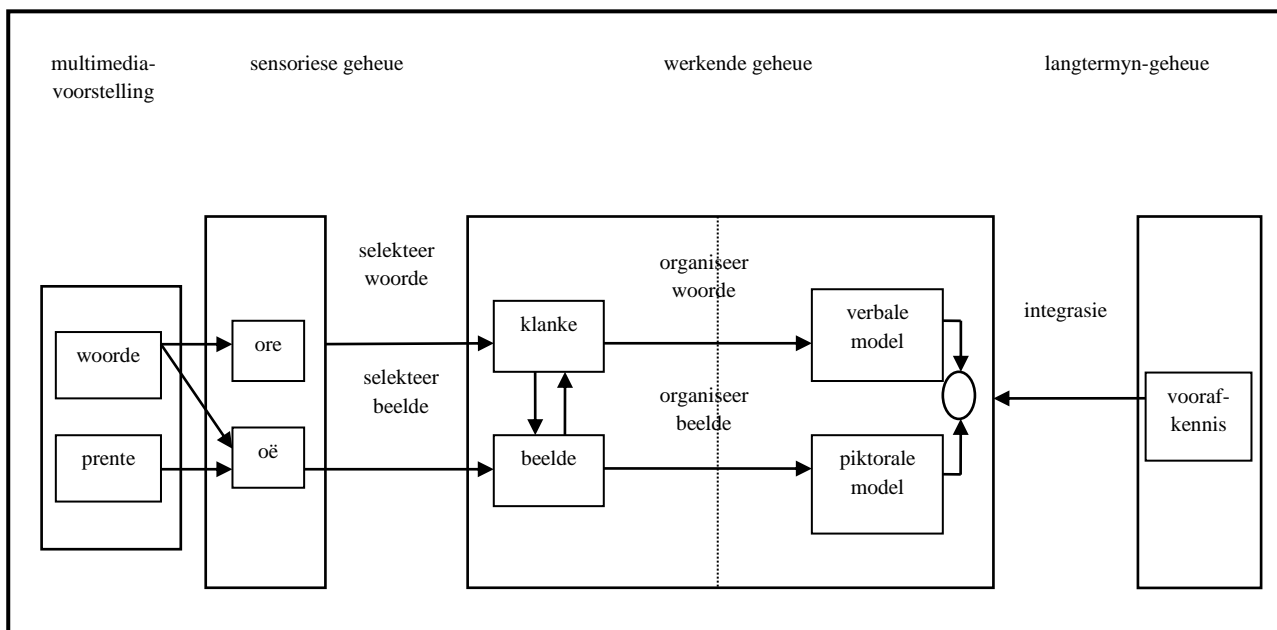
Hierdie kenmerke stimuleer aldus Adendorff (2012: 104) die toegang tot die studente se bestaande tweedetaalkennis deur byvoorbeeld beplanningstyd toe te laat.

Robinson en Gilabert (2007: 166) onderskei die volgende kenmerke:

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

Die taaktipologie van Pica et al. (1993) en Robinson (2001, 2005) se kognisiehipotese is gebruik om my take te gradeer en te orden ten einde voorstelle vir die ontwerp van 'n taakgebaseerde rekenaarprogram te maak.

Die teorieë in verband met rekenaargesteuende taalonderrig moet deeglik nagevors word sodat die riglyne wat in die teorieë voorgestel word, prakties in 'n rekenaarprogram toegepas kan word. Barr en Gillespie (2003: 69) maak die volgende stelling: "A computer-based environment needs to be carefully constructed in order to ensure that all the other components of learning are effectively integrated into it." Dit is voorts belangrik dat die gebruik van rekenaartegnologie nie gesien word as iets wat apart van onderrig staan nie, maar dat die twee terreine geïntegreer word. Vir die doel van hierdie studie is besluit om op die kognitiewe teorie van multimedialeer soos deur Mayer (2001, 2005) beskryf is, te fokus aangesien dit die proses verduidelik in die ontwerp van 'n rekenaarprogram sodat oorlading van die aandagshulpbronne nie plaasvind nie. Onderstaande figuur verskaf 'n opsomming van die teorie.



Figuur 1.1: Die kognitiewe teorie van multimedialeer (Mayer, 2001)

Die rasionaal vir multimedialeer berus op die beginsel dat mense meer diepte in hulle leer ervaar wanneer hulle woorde en prente sien as net woorde alleen. Hierdie beginsel, wat die multimediabeginsel genoem word, is verantwoordelik vir die belangstelling in multimedialeer.

Ontwerpers van multimediaprogramme het toegang tot baie grafika. Om net grafika, prente of animasie by woorde te plaas, beteken nie dat studente se leer gaan verbeter nie. Dit is belangrik om eerstens te verstaan hoe om woorde en prente te gebruik sodat leer kan verbeter. Mayer (2001) noem dat die fundamentele hipotese onderliggend aan multimedialeer die volgende is: Multimedia-instruksieboodskappe wat ontwerp is aan die hand van hoe die mens se brein werk, lei moontlik tot meer betekenisvolle leer as take wat nie daarvolgens ontwerp is nie.

Hierdie teorie word voorts aan die hand van onderstaande inligting verder in die proefskrif verduidelik:

- Drie onderliggende aannames: Onder hierdie aanname word die tweeledige kanaal-aanname ("dual channel assumption"), die beperkte kapasiteitsaanname ("limited capacity assumption") en die aktiewe prosesseringsaanname ("active processing assumption") beskryf.
- Drie geheuestore: Die werking van die sensoriese geheue, die werkende geheue en die langtermyngeheue word hier beskryf.
- Vyf kognitiewe prosesse: Die prosesse wat plaasvind tydens die selektering van relevante woorde, die selektering van relevante prente, die organisering van

geselekteerde/gekose woorde, die organisering van geselekteerde/gekose beelde en die integrasie van woord- en prentgebaseerde voorstellings word onder hierdie gedeelte verder bespreek.

Bogenoemde teorie van Mayer vorm die basis vir die ontwerp van enige multimediavoorstelling. Om hierdie teorie in die praktyk werkbaar te maak, het Mayer (2001, 2005, 2010, 2011) twaalf multimedia-ontwerpsbeginsels geïdentifiseer om die effek daarvan op onderrig te toets. Na deeglike besinning is slegs op vier van hierdie beginsels gefokus met die doel om die onderliggende beginsels vir die ontwerp van 'n rekenaarprogram te illustreer. Die vier beginsels is: die oortolligheidseffek, die samehangseffek, die ruimtelike-aangrensingseffek en die verpersoonlikingseffek.

Die studie beoog om 'n verbinding tussen die taakgebaseerde benadering en die kognitiewe teorie van multimedialeer van Mayer te maak deur vier onderwerpe uit die taakgebaseerde sillabus te kies en een van bogenoemde vier beginsels aan elke teikentaak te koppel ten einde te illustreer hoe dit in 'n taakgebaseerde rekenaargesteuende leer- en onderrigplan voorgestel kan word. Hierdie verbinding dien sodoende as 'n voorstel vir die ontwerp van 'n rekenaarprogram.

1.4 Doelwitte van die studie

Die doelwitte vir die studie word soos volg opgesom:

- a) Die teoretiese verkenning van 'n taakgebaseerde rekenaargesteuende taalonderrigplan aan nie-Afrikaanssprekende internasionale studente om die aanleer en verwerwing van Afrikaans te fasiliteer.
- b) Die ontwerp van outentieke teikentake om sekere grammatikale strukture (fokus op vorm) en woordeskat te oefen en in te skerp.
- c) Die gradering en ordening van pedagogiese take in 'n taakgebaseerde sillabus.
- d) Die illustratiewe toepassing van ontwerpbeginsels soos voorgeskryf word vir 'n taakgebaseerde rekenaargesteuende leer- en onderrigprogram wat saam met klaskamer-onderrig gebruik kan word.

Die breër doel van dié studie is om 'n bydrae te lewer tot navorsing wat reeds oor die taakgebaseerde benadering en rekenaargesteuende taalonderrig onderneem is én om 'n nuwe navorsingsterrein in Afrikaans en in Suid-Afrika te vestig, naamlik die ontwerp van 'n taakgebaseerde rekenaarprogram.

1.5 Navorsingsontwerp en metodologie

Die studie fokus op die raamwerk vir die ontwerp en gebruik van 'n Afrikaanse taakgebaseerde rekenaargestuende taalsillabus vir nie-Afrikaanssprekende internasionale studente aan die Universiteit Stellenbosch.

Die metodologie van die studie is vierledig van aard en hou verband met die probleemstelling soos vroeër uiteengesit:

Eerstens word die behoeftes van die studente aan die begin van die kursus deur middel van 'n behoefte-analise geïdentifiseer. Volgens Long (1991: 40) en Adendorff (2012: 80) is 'n behoefte-analises die eerste stap in die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus.

Adendorff (2012: 60) omskryf 'n behoefte-analise as die sistematiese bymekaarmaak en analise van al die subjektiewe en objektiewe, asook enige ander, inligting wat nodig is om 'n verdedigbare kurrikulum te beskryf.

Tweedens word die inligting wat in die behoefte-analise verkry is, gebruik om dialoë as teikentake, wat as voorbeelde van regte-wêreld-take dien, te skep. Hierdie teikentake word dan volgens die beginsels van Pica et al. (1993) se taaktipologie en Robinson (2001, 2005, 2009, 2010) se kennisiehipotese gegradeer en georden om te toon waar dit in 'n taakgebaseerde sillabus inpas.

Robinson en Gilabert (2007: 162) voer aan dat die doel van pedagogiese taakordening is om geleidelik regte-wêreld-take in die klaskameromgewing voor te stel. Robinson (2010) verduidelik in sy Eenvoudige Stabiele Outomatiserende- en Herstruktureringskompleksiteitsmodel (ESOHK-model⁷) bogenoemde omskakeling van regte-wêreld-take na pedagogiese take as 'n proses van afskaling en daarna opgradering. Die regte-wêreld-taak word afgeskaal deur die gebruik van eenvoudige en hanteerbare weergawes daarvan in die klaskamer. Daarna vind die teenoorgestelde proses plaas wanneer 'n opgradering van die pedagogiese take plaasvind totdat dit weer ooreenstem met die regte-wêreld-taak. Hierdie proses volgens Adendorff (2012: 361) moet oor verskillende tydskele plaasvind ten einde bevorderlik vir leer te wees om die vaardighede te bereik wat nodig is vir suksesvolle verwerwing.

⁷ ESOHK is die akroniem vir: Eenvoudige Stabiele Outomatiserende- en Herstruktureringskompleksiteitsmodel, soos vertaal deur Adendorff (2012: 359).

Derdens word die linguistiese kompleksiteit⁸ van die teikentake ondersoek. Hiervoor sal Foster, Tonkyn en Wigglesworth (2000) se Analise van Spraak (AS)-eenhede gebruik word. Die AS-eenhede is hoofsaaklik sintaktiese eenhede wat gepas is as eenhede vir analyses en bestaan uit 'n onafhanklike klousule (hoofsin) of 'n subklousale eenheid, saam met enige ander subordinaat-klousule (bysin) wat daarmee verbind kan word. Die doel hiervan is om aan te toon hoe eenvoudig of kompleks die taal is, want in die rekenaarprogram word op taalstrukture soos byvoorbeeld die verlede tyd en die toekomstige tyd asook voegwoorde, gefokus.

Vierdens word vier van die teikentake wat georden en gegradeer is, gebruik as onderwerpe ten einde die ontwerp van 'n rekenaarprogram te illustreer. Die teikentake word volgens die volgorde wat aanbeveel is nadat die teikentake georden en gegradeer is aangebied. Aan elke teikentaak is 'n grammatikale struktuur gekoppel om fokus op vorm in die rekenaarprogram te illustreer.

1.6 Data-insameling

Die data wat in hierdie proefskrif gebruik is, is soos volg versamel:

Die behoefte-analise is uitgevoer deur onderhoude met studente wat *die Beginner Afrikaans vlak 1*-kursus volg, te voer. Ongestruktureerde sowel as semigestruktureerde onderhoude soos wat Long (2005) in sy navorsing beskryf, is gebruik om presies te bepaal wat die studente se behoeftes is.

Naas die onderhoude wat met die studente gevoer is, is daar ook 'n vraelys (Addendum A) onder die student versprei. Die vraelyste het onder andere van die Europese Referensiekader (2001) se self-analitiese tabel gebruik gemaak. Die studente moes hulle Afrikaanse vaardigheidsvlakke ten opsigte van die vier vaardighede van lees, skryf, praat en luister lys.

Die behoefte-analise is gebruik om inhoude vir die teikentake te skep. Hierdie teikentake is verteenwoordigende dialoogvoorbeelde van die omvang en aard van outentieke kommunikasietemas op sosiale vlak tussen studente. Long (2005), Bergh (2007) Smitsdorff (2008) en Adendorff (2012) noem dat die konstruksie van sulke selfontwerpte teikentake 'n aanvaarbare praktyk binne die taakgebaseerde benadering is.

⁸ Met *linguistiese kompleksiteit* word bedoel hoe sintakties of leksikaal eenvoudig of kompleks die taal van die uitsette van die taak is.

Die teikentake is voorts aan Afrikaans-eerstetaal- en tweedetaalstudente voorgelê sodat hulle kommentaar oor die verteenwoordigende aard en bruikbaarheid daarvan kon lewer. Die kommentaar het aangedui dat die teikentake se inhoud bruikbaar is en ook verteenwoordigend van studente se taalgebruik is. Ellis (2009(b): 223) wys in sy navorsing daarop dat die voorbeelde wat in die teikentake gebruik word, verteenwoordigend van die samelewing moet wees. Die voorbeeldseleksie moet daarom relevant wees. In die proefskrif is die teikentake wat geskep is, voorbeelde wat spesifiek op universiteitstudente van toepassing is. Om vlotheid in tweedetaalverwerwing te bereik, voer Ellis (2009(b) in Adendorff 2012: 15) aan dat daar altyd van behoefte-relevante outentiek-verteenwoordigende insette gebruik gemaak moet word.

Triangulasie moet in ag geneem word ten opsigte van die betroubaarheid en geldigheid van die data. In die sosiale wetenskappe word die term *triangulasie* gebruik om aan te toon dat twee of meer metodes gebruik is om die resultate van 'n studie te bevestig. Cohen en Manion (2000: 30) beskryf triangulasie as: “An attempt to map out, or explain more fully, the richness and complexity of human behavior by studying it from more than one standpoint.” Hierdie siening word in die definisie van O'Donoghue en Punch (2003: 30) beklemtoon wanneer hulle die metode soos volg beskryf: “A method of cross-checking data from multiple sources to search for regularities in the research data.”

Triangulasie word in beide kwalitatiewe sowel as kwantitatiewe studies gebruik en is volgens Altrichter, Feldman, Posch en Somekh (2008) die verkose werkswyse in sosiale wetenskappe.

1.7 Werkswyse en organisering van studie

Die organisasie en hoofstukindeling sien soos volg daar uit:

Hoofstuk een dien as inleiding met 'n uiteensetting van die probleemstelling en fokus van die studie. Dit word gevolg deur 'n blik te werp op die teoretiese uitgangspunte wat in die proefskrif bespreek word. Die doelwitte van die studie word vervolgens bespreek en daarna word daar op die navorsingsontwerp en metodologie gefokus. Die hoofstuk sluit af met 'n uiteensetting van die werkswyse waarop die studie aangepak is.

In hoofstuk twee word die teoretiese begroning vir die taakgebaseerde benadering in detail bespreek. Die hoofstuk begin deur 'n agtergrond oor die taakgebaseerde benadering te verskaf. Die sienings van vier navorsers, naamlik Long (1985, 1991, 2014), Willis (1996) Skehan (1998, 2011) en Ellis (2003) oor die taakgebaseerde benadering – met spesifieke verwysing na

onder andere linguistiese fokus en leerdergesentreerdheid – word bespreek. Hoofstuk twee verskaf 'n verdere oorsig oor die taakgebaseerde benadering deurdat teoretiese perspektiewe rondom behoefte-analises bespreek word.

Die veld van individuele verskille kom volgende in hoofstuk twee aan bod. In afdeling 2.7 word bekwaamheid, kognitiewe style en leerstrategieë spesifiek ondersoek. Daar word op die werk van John Bissell Carroll (1965, 1973, 1979, 1981, 1991), Zareian en Jodaei (2015) asook die navorsing van Skehan (2012) ten opsigte van bekwaamheid gefokus. Ten opsigte van kognitiewe style en leerstyle word die navorsing van Chapelle (1992, 2010) in detail bespreek. Kolb (1984) en Kolb en Kolb (2005) se interpretasie van styl word ook ondersoek. Oxford (1989) se taksonomie ten opsigte van leerstrategieë word laastens onder hierdie afdeling behandel.

Die fokus van die hoofstuk verskuif vervolgens na die modelle vir die ordening en gradering van teikentake. In hierdie gedeelte word Pica, Kanagy en Falodun (1993) se taaktipologie en Robinson (2007, 2009) se navorsing oor kognitiewe kompleksiteit bespreek. Daarna word die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus bespreek met spesifieke fokus op taakkompleksiteit, pedagogiese perspektiewe en klaskamerpraktyk en die beplanning van 'n taaksiklus.

Die hoofstuk sluit af deur die inkorporering van informasie- en kommunikasietegnologie (IKT) in die taakgebaseerde onderrigbenadering in afdeling 2.11 te bespreek. Die navorsing van onder andere Ghasemi en Hashemi (2011) asook Hassanzadeh, Gholami, Allahyar en Noordin (2012) word onder die loep geneem.

Hoofstuk drie fokus op die ordening en gradering van ag teikentake wat deur myself geskep is. Die teikentake word eerstens volgens die taaktipologie van Pica et al. (1993) ontleed en daarna word die kognitiewe kompleksiteitsanalise wat steun op die navorsing van Robinson (2007) op die teikentake van toepassing gemaak. Die linguistiese kompleksiteit van elke teikentaak soos deur Foster et al. (2000) beskryf is, word laastens op elke teikentaak toegepas. In afdeling 3.10 word afleidings en gevolgtrekkings gemaak en word die volgorde van die teikentake uiteengesit.

Hoofstuk vier gee 'n oorsig oor rekenaargesteuende taalonderrig. In afdeling 4.2 en 4.3 word daar spesifiek aandag aan definisies en die ontwikkeling van rekenaargesteuende taalonderrig en verwante terme gegee.

Die kognitiewe ladingsteorie soos deur Baddeley (1986, 1992) beskryf is, word bespreek aangesien dit as die voorloper van die kognitiewe teorie van multimedialeer beskou word.

Die kognitiewe teorie van multimedialeer soos deur Mayer (2001) ontwikkel is, vorm die sentrale fokuspunt van afdeling 4.5. Hierdie teorie word in detail bespreek en toegepas op die prosessering van prente en gesproke woorde.

In die volgende afdeling van hoofstuk 4 word tweedetaalverwerking met multimedia soos onder andere deur Larsen-Freeman en Long (1991) nagevors is, bespreek. Navorsing deur Swain (1985) Kim (2002) en Swaffar, Arens en Byrnes (1991) oor die kognitiewe prosesse betrokke by tweedetaalverwerking met multimedia word verder in afdeling 4.8.2 bespreek.

Die konsep van leerderoutonomie word voorts in hierdie hoofstuk bespreek. Daar is verskeie navorsers soos Davies en Pearse (2000) en Collentine (2009) wat hierdie konsep ondersoek het. Die hoofstuk fokus volgende op voorsienbaarhede, wat in detail bespreek word deur te fokus op die voorsienbaarhede van tegnologie vir leerderoutonomie soos nagevors deur Benson (2011) en Duke en Asher (2012). Die hoofstuk eindig met 'n toekomspektief deurdat voorsienbaarhede buite die klaskamer bespreek word.

Hoofstuk vyf fokus op en verskaf voorstelle vir die ontwerp van 'n rekenaarprogram. Daar word eerstens op die ontwerpeffekte van Mayer (2001) gefokus. Daar word daarna aangedui watter ontwerpeffekte deur my as ontwerper gekies is vir die ontwerp van die rekenaarprogram. Die voorgestelde rekenaarprogram word in detail aangebied en daar word grafiese voorstelle gemaak van hoe die inligting op die rekenaarskerm lyk.

Die hoofstuk fokus volgende op 'n analitiese raamwerk met spesifieke verwysings na uitbreidingsleer soos deur Engeström (2014) ontwikkel is.

Die laaste hoofstuk van hierdie proefskrif verskaf onder andere die feitelike en konseptuele bevindinge van die studie. Die impak van die studie en die bydrae tot kennis word onder die loep geneem. Die hoofstuk eindig deurdat daar na die tekortkominge van die studie gekyk word en aanbevelings vir toekomstige werk gemaak word.

“Language is not a genetic gift, it is a social gift. Learning a new language is becoming a member of the club - the community of speakers of that language.”

-Frank Smith-

HOOFSTUK 2

TAAKGEBASEERDE BENADERING

2.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk bied ’n oorsig oor die taakgebaseerde benadering en bespreek die moontlikheid om dié benadering te skakel met die navorsingsveld van rekenaargesteuende taalonderrig.

Die hoofstuk begin deur ’n agtergrond te verskaf van die taakgebaseerde benadering. Navorsing deur Skehan (2011), Ellis (2012) en Long (2014) word in hierdie gedeelte bespreek en daarna kom vier navorsers, naamlik Long (1985, 1991, 2014), Willis (1996), Skehan (1998, 2011) en Ellis (2002, 2003) se sienings oor die taakgebaseerde benadering volgens sewe kerneienskappe aan die beurt. Hierdie sewe kerneienskappe dien as riglyne waarvolgens die taakgebaseerde benadering verduidelik en omskryf word voordat die wanopvattinge ten opsigte van dié benadering aangespreek word.

Tweedens val die fokus op die agtergrond en teoretiese perspektiewe rondom behoefte-analises aan die hand van navorsing deur Duran en Ramaut (2006), Van Avermaet en Gysen (2006), Brown (2009), Robinson (2009) en Ifeanyi, Chisunum en Onyemakonor (2011) voordat die behoefte-analise wat met die studente gedoen is, se resultate en uitkomstes bespreek word na aanleiding van vier vrae.

Na die bespreking van behoefte-analises verskuif die fokus van die hoofstuk na individuele verskille; met spesifieke klem op bekwaamheid, kognitiewe style en leerstrategieë. Ten opsigte van bekwaamheid word die seminale navorsing van Carroll (1965, 1973, 1979, 1981, 1991)

eerste bespreek. Kognitiewe style en leerstrategieë word volgende onder die loep geneem en navorsers soos Chapelle (1992, 2010), Skehan (1998, 2002, 2012), Kolb en Kolb (2005) en Moenikia en Zahed-Babelan (2010) se werk op hierdie gebied word deeglik bespreek

Daarna word die ordening en gradering van teikentake (ook genoem doeltake of regte-wêreldtake) bespreek aan die hand van Pica, Kanagy en Falodun (1993) se psigologiese klassifikasie en Robinson (2001, 2009, 2010) se kognisiehipotese. Dit word gevolg deur die bespreking van linguistiese kompleksiteit wat van belang is omdat dit gebruik word om die ordening en gradering van die ag teikentake verder te klassifiseer. Foster, Tonkyn en Wigglesworth (2000), Ortega (2003) en Norris en Ortega (2009) se ondersoeke na linguistiese kompleksiteit vorm hier die teoretiese onderbou.

Die hoofstuk fokus volgende op die beplanning van 'n taakgebaseerde sillabus deurdat pedagogiese perspektiewe en klaskamerpraktyke bespreek word. Daar word dan spesifiek aangetoon hoe die sillabus beplan word met fokus op die pretaakfase, hoofaakfase en posttaakfase soos onder andere deur Willis en Willis (2007) bespreek.

Die hoofstuk werp laastens 'n blik op die inkorporering van informasie- en kommunikasietegnologie/ë (IKT) in 'n taakgebaseerde onderrigbenadering. Jeon en Hahn (2006) en Tabatabaei en Hadi (2011) se studies onder opvoeders asook die navorsing van Thomas en Reinders (2012) word in hierdie gedeelte bespreek.

2.2 Agtergrond oor die taakgebaseerde benadering

Die taakgebaseerde benadering is volgens Ellis (2003) en Nunan (2005) in taalleer en taalonderrig geïmplementeer om betekenisvolle gebruik van teikentake te bevorder en om kommunikatiewe bekwaamhede te ontwikkel. Die taakgebaseerde benadering beweeg volgens bogenoemde twee navorsers weg van 'n tradisionele benadering na 'n meer kommunikatiewe benadering. Dit is 'n onderrigbenadering wat gebaseer is op die gebruik van kommunikasie en interaktiewe take sodat instruksies beplan en uitgevoer word.

Die taakgebaseerde benadering verskaf aan studente outentieke kontekste waarin hulle taal kan gebruik. In hierdie benadering word hulle volop kanse en geleenthede gegun om interaksie met medestudente te hê om sodoende die teikentaal te verwerf omdat hulle die ander studente wil verstaan en self ook verstaan wil word.

Richards en Rodgers (2001: 120) is van mening dat die taakgebaseerde benadering 'n spesifieke benadering is wat in tweedetaalverwerwing gebruik word. Hierdie benadering berus volgens Richards en Rodgers (2001: 121) op die volgende drie kernaspekte:

- a) Aktiwiteite wat outentieke kommunikasie behels, is belangrik vir taalleer.
- b) Aktiwiteite waar taal gebruik word om betekenisvolle take uit te voer, bevorder leer.
- c) Taal wat betekenisvol vir die student is, ondersteun die leerproses.

Tavakoli (2009) postuleer dat die taakgebaseerde benadering bydraend tot alle ander vorige onderrigbenaderings is en dat dit die idee van hoe om te leer beklemtoon meer as hoe om onderrig te gee.

'n Fundamentele beginsel van die taakgebaseerde benadering is dat dit aan studente die selfvertroue sowel as die bereidwilligheid verskaf om interaksie met ander studente in 'n vreemde taal te hê. In Motlagh, Jafari en Yazdani (2014: 5) se studie bevind hulle dat studente se entoesiasme en selfvertroue bevorder word deur hierdie benadering omdat hulle die taal wat hulle alreeds verwerf het, gebruik en nie bang hoef te wees om foute te maak nie. Bogenoemde navorsers noem voorts dat daar wel klem op vorm-aktiwiteite (met ander woorde aktiwiteite spesifiek gemik op grammatika) moet wees. Die hoofokus is om betekenisvolle interaksie te bevorder tewel studente se aandag, waar nodig, op vorm- en taalstrukture gefokus word. Die eerste doelwit van hierdie benadering is om outonome studente te ontwikkel wat die taal in regte-wêreld-situasies gebruik.

Die taakgebaseerde benadering sien taal as die voertuig waardeur betekenisonderhandeling plaasvind. Soos wat studente gereed maak vir 'n betekenisvolle gefokusde aktiwiteit dink hulle aan die taal of werk saam met ander studente sodat hulle taalprobleme opgelos kan word.

Tavakoli (2009: 486) meen voorstanders van die taakgebaseerde benadering sien taal as bestaande uit struktuur, funksie en betekenis en dat sintaktiese, leksikale en funksionele instruksie binne die taakgebaseerde benadering saamgevat word. Tavakoli (2009: 488) is verder van mening dat die taakgebaseerde benadering ook 'n groter klem op woordeskat en woordeskatontwikkeling plaas. Dit is belangrik dat studente sowel as die dosent volgens Tavakoli (2009: 490) betrokke by assessering moet wees. Hierdie deelname bevorder albei partye se bewustheid van leer en lei tot beter strategieë wanneer assesserings moet plaasvind. Die studente se betrokkenheid by assessering laat hulle boonop besef wat hulle sterk punte sowel as swak punte is.

2.3 Vier navorsers se siening van die taakgebaseerde benadering

In dié gedeelte word vier verskillende navorsers se sienings gebruik om hierdie benadering te bespreek.

Tabel 2.1 (deur my aangepas en vertaal uit Long 2014) verskaf 'n oorsig van vier verskillende navorsers se sienings van taakgebaseerde taalonderrig ten opsigte van sekere kerneienskappe. Die kerneienskappe word daarna bespreek.

Tabel 2.1: Verskille in vier weergawes van taakgebaseerde taalonderrig (Long, 2014)

Kerneienskappe		Willis (1996)	Long (1985; 1991; 2014)	Skehan (1998; 2011)	Ellis (2002; 2003)
1	Natuurlike taalgebruik	Ja	Ja	Ja	Ja
2	Tipe take	Regte-wêreld- produksietake	Regte-wêreld- produksietake	Pedagogiese- produksietake	Beide pedagogiese- en regte-wêreld- insetgebaseerde en produksietake
3	Linguistiese fokus	Fokus primêr op ongefokusde take	Ongefokusde sowel as gefokusde take	Net ongefokusde take	Ongefokusde sowel as gefokusde take
4	Linguistiese ondersteuning	Ja	Nee	Nee	Moontlik
5	Fokus op vorm	In die pretaakfase en posttaakfase, maar nie in die hoofaakfase nie	In die hoofaakfase	Hoofsaaklik in die pretaakfase	In al die fases van 'n les
6	Leerdergesentreerdheid	Ja	Ja	Ja	Nie noodwendig nie
7	Verwerping van die tradisionele benaderings	Ja	Ja	Ja	Nee

Natuurlike taalgebruik

Al vier bogenoemde navorsers postuleer dat take die konteks vir natuurlike taalgebruik verskaf – met ander woorde taal word as 'n hulpmiddel eerder as 'n objek wat bestudeer moet word, gesien. Betekenis, en nie soseer linguistiese vorms nie, is primêr.

Hierdie eienskap is argumenteerbaar die een saambindende eienskap van al vier navorsers se weergawes. In 'n taakgebaseerde benadering verskaf take geleentede vir insidentele en intensionele taalleer wat volgens Hulstijn (2005: 135) soms met die terme *implisiete taalleer* en *eksplisiete taalleer* vervang word.

Die eerste term, *insidentele taalleer*, verwys na die natuurlike proses waartydens enige persoon sy of haar huistaal of moedertaal aanleer. Die tweede term, *intensionele taalleer*, verwys na die proses waartydens 'n persoon doelbewus onderrig ontvang waartydens 'n addisionele taal aangeleer word.

Tipe take

Take word op verskeie maniere geklassifiseer.

Volgens Nunan (1989: 150) is take of regte-wêreld of pedagogies. Regte-wêreld-take se doel is om outentiek ten opsigte van die situasie en die interaksie te wees. Hierdie take vorm 'n spieëlbeeld van die situasies waarin studente hulle kan bevind – byvoorbeeld om kos in 'n restaurant te bestel. Pedagogiese take fokus slegs daarop om outentiek ten opsigte van die interaksie te wees. Hierdie take korrespondeer nie met gebeurtenisse in die regte wêreld nie, maar genereer tog natuurlike taalgebruik.

Navorsers soos Willis (1996) en Long (2014) beklemtoon albei regte-wêreld-take. In teenstelling hiermee is Skehan (2011) se siening van take pedagogies van aard. Daar moet duidelik aangedui word of die taak ontwerp is om produksie van die studente te ontlok en of die studente bloot insette moet prosessee. Skehan (2011) is 'n duidelike voorstander van produksietake. Ellis (2003) argumenteer dat insetgebaseerde take 'n belangrike rol speel in 'n taakgebaseerde benadering.

Linguistiese fokus

Take kan ongefokus of gefokus wees.

'n Ongefokusde taak is 'n taak wat sonder enige spesifieke linguistiese fokus ontwerp is. Skehan (1998: 146) noem dat enige taak 'n beperkte mate van linguistiese kenmerke sal bevat. 'n Gefokusde taak is ontwerp om 'n konteks te verskaf vir 'n spesifieke voorafbepaalde linguistiese kenmerk.

Gefokusde take moet volgens Skehan (1998: 101) in taakondersteunende taalonderrig voorkom, maar vorm wel deel van taakgebaseerde taalonderrig⁹.

⁹ In *taakgebaseerde taalonderrig* dien take as die basis vir die hele sillabus (Long, 2014: 232). Müller-Hartman en Schocker von Ditfurth (2011) ondersteun *taakondersteunende taalonderrig* waarin take die geleentede skep om linguistiese items te oefen.

In taakondersteunende taalonderrig voer studente take uit terwyl hulle bewus is van die fokus. In taakgebaseerde taalonderrig is die studente nie bewus van die fokus nie en is die studente meer geneig om natuurlike taalgebruik te openbaar terwyl hulle besig is met die teikenkenmerk.

Ellis (2003) en Long (2014) is voorstanders van ongefokusde sowel as gefokusde take. In kontras hiermee verkies Willis (1996) en Skehan (2011) net ongefokusde take.

Linguistiese ondersteuning

Dit verwys na die onderrig (in die pretaakfase van 'n les) van nuttige of relevante taal waarmee die student die teikentaak kan voltooi. Dit betrek beide grammatika en woordeskat. Die meeste voorstanders van taakgebaseerde taalonderrig verkies dat linguistiese ondersteuning op bruikbare woordeskat fokus sodat studente die teikentaak kan voltooi. Voorstanders van taakondersteunende taalonderrig fokus net op grammatika.

Nie Skehan (2011) of Long (2014) sien linguistiese ondersteuning as 'n belangrike kenmerk in taakgebaseerde taalonderrig nie. Willis (1996) beskou dit as 'n belangrike kenmerk terwyl Ellis (2003) dit as opsioneel sien.

Fokus op vorm

Dit is die pedagogiese strategie wat gebruik word om aandag op vorm te plaas terwyl studente primêr op betekenis gefokus is terwyl hulle die teikentaak uitvoer. Ellis (2003), Skehan (2011) en Long (2014) sien fokus op vorm as 'n essensiële element in taakgebaseerde taalonderrig. Willis (1996) beweer egter dat geen poging aangewend moet word om studente se aandag op vorm te fokus terwyl hulle besig is om die teikentaak uit te voer nie. Volgens haar beïnvloed dit die studente se vlotheid.

Een van die maniere waarop fokus op vorm behaal kan word, is deur korrektiewe terugvoering. *Korrektiewe terugvoering* is volgens Loewen (2012) inligting wat aan studente verskaf word aangaande 'n linguistiese fout wat hulle gemaak het.

Ellis (2009(a): 3) argumenteer dat die hoofvraag in tweedetaalverwerwing moet wees of korrektiewe terugvoering wel tweedetaalverwerwing bevorder. Volgens Ellis (2009(a): 3) bevestig beide 'n kognitiewe sowel as 'n behaviouristiese benadering korrektiewe terugvoering as 'n hulpmiddel vir taalleer. Kommunikatiewe benaderings tot taalleer beskou korrektiewe

terugvoer weer as 'n hulpmiddel om linguistiese akkuraatheid te verseker. Ellis (2009(a): 3) meen dat korrektiewe terugvoer of positief (die terugvoering bevestig dat die student se reaksie tot die taak korrek is en voorsien dus affektiewe ondersteuning) of negatief (die terugvoering bevestig dat die student se reaksie tot die taak linguistiese foute bevat) kan wees. Ellis (2009(a): 3) is voorts van mening dat korrektiewe terugvoering 'n negatiewe tipe terugvoering is, want dit is 'n reaksie op die linguistiese foute wat 'n student gemaak het tydens die voltooiing van die taaltaak. Die keuse van korrektiewe terugvoering hang af van die tipe fout wat deur die student gemaak is.

Brown (1994: 264) postuleer dat dit noodsaaklik is om 'n onderskeid te maak tussen plaaslike ("local") en globale ("global") foute wanneer terugvoering van belang is. Globale foute volgens Brown (1994: 264) moet gewoonlik gekorrigeer word omdat dit veroorsaak dat die hoorder nie die boodskap verstaan nie. Lokale foute ontstaan wanneer 'n enkele element van die sin verkeerd is maar die boodskap word steeds oorgedra omdat die konteks waarin die uiting gemaak is, bydra tot die betekenis van die uiting. Lokale foute hoef dus nie altyd gekorrigeer te word nie omdat dit die student kan onderbreek tydens produktiewe kommunikasie.

Ellis (2003: 99) onderskei ook tussen betekenisgesentreerde terugvoering en vormgebaseerde terugvoering. Dit hou verband met Brown se onderskeid wat hierbo bespreek is. Lokale foute sal vormgesentreerde terugvoering tot gevolg hê omdat die fout wat die student gemaak het, grammatikaal van aard is. Globale foute sal in kontras weer betekenisgesentreerde terugvoering tot gevolg hê omdat die betekenis van die uiting nie korrek weergegee is nie.

Skehan (2011) stel 'n ander tipe korrektiewe terugvoering voor wat as herfrasering ("rephrasing") bekend staan. Die dosent herfraseer die verkeerde uiting van die student om sodoende die foute wat gemaak is, te korrigeer. Op hierdie manier kan die student die foute opmerk en van sy of haar foute leer sonder dat die dosent spesifiek vir die student vertel het dat hy of sy 'n fout gemaak het. Bogenoemde metode hinder nie die kommunikasie nie omdat die dosent hierdie metode kan gebruik om 'n ondersteunende raamwerk te verskaf aan studente.

Ellis (2009(a): 7) ondersoek of selfkorrigering voordelig of nadelig vir taalleer is. Selfkorrigering word beskou as moontlik positief tot taalverwerwing omdat dit leerdergesentreerdheid bevorder. Ellis (2009(a): 7) argumenteer verder dat selfkorrigering voordelig is omdat dit veroorsaak dat die studente in beheer van hulle eie leerproses is. Dit maak hulle ook meer bewus van hulle taalgebruik tydens kommunikasie en dit bevorder

taalverwerwing. Negatiewe aspekte rondom selfkorrigering word deur Ellis (2009(a): 7) uitgelig. Hy maak die stelling dat studente van dosente verwag om hulle foute te korrigeer. Studente kan volgens hom ook net self hulle foute, of die van hulle klasmaats, korrigeer as hulle die nodige linguistiese kennis tot hulle beskikking het.

Leerdergesentreerdheid

Taakgebaseerde taalonderrig word oor die algemeen gesien as leerdergesentreerd omdat dit die uitvoering van take binne paar- of groepsverband beklemtoon. Hierdie siening word gereflekteer in die posisies van Willis (1996), Skehan (2011) en Long (2014). Hierdie drie navorsers sien take as instrumente om gesprekke tussen studente te genereer. Ellis (2003) staan in kontras met bogenoemde navorsers en noem dat 'n opvoeder-klas-interaksiestruktuur ideaal is vir die bekendstelling van taakgebaseerde taalonderrig.

Verwerping van die tradisionele benaderings

Volgens Ellis (2002) verwys tradisionele benaderings spesifiek na die grammatikaalvertaalmetode (“grammar-translation”) en die aanbied-oefen-produksie-metode (“presentation-practice-production”). Willis (1996), Skehan (2011) en Long (2014) bied argumente aan vir die verwerping van bogenoemde twee tradisionele benaderings. Hulle noem onder andere dat dit nie leer effektief bevorder nie. Ellis (2003: 156) verskil van bogenoemde drie navorsers se siening en maak die volgende stelling: “Older approaches may be well-adjusted to the contexts in which they are used and also demonstrably effective in promoting learning.” Hy stel voor dat 'n sillabus 'n sintetiese komponent (soos in tradisionele metodes) asook 'n analitiese komponent (soos in taakgebaseerde taalonderrig) bevat.

Navorsers soos Skehan (2011) en Long (2014) noem dat daar kritiek deur navorsers soos Sheen (1994) en Swan (2005) teenoor die taakgebaseerde benadering geopper is. Volgens laasgenoemde twee navorsers is die probleem met die kritiek die feit dat hierdie navorsers aanneem dat daar 'n enkele metode binne dié benadering is.

In die volgende gedeelte word daar op die wanopvatting oor taakgebaseerde taalonderrig gefokus deur spesifiek ses stellings wat daarvoor gemaak word, te bespreek.

2.4 Wanopvattinge oor taakgebaseerde taalonderrig

Ellis (2009(b): 233) noem dat daar verskeie wanopvattinge oor taakgebaseerde taalonderrig bestaan. Volgens hom is dit weens die aanname dat daar 'n enkele, eenvormige benadering is wat as taakgebaseerde taalonderrig bekend staan.

Ek skenk vervolgens spesifiek aandag aan ses van hierdie wanopvattinge, omdat dit vir my die taakgebaseerde benadering nog duideliker definieer.

1. Die term *taak* is nie 'n goed gedefinieerde konstruksie nie.

In sy navorsing noem Widdowson (2003: 15) dat die kriteria wat gebruik word om kenmerke van take te definieer baie los geformuleer is, en dat dit nie behoorlik daarin slaag om take van meer tradisionele klaskameraktiwiteite te onderskei nie. Widdowson (2003) lewer veral sy kritiek teenoor die definisie van Skehan (1998: 171) waarin take beskryf word as:

- a) Betekenis is primêr.
- b) Daar is 'n doel waarnatoe gewerk moet word.
- c) Daar is 'n regte-wêreld-verhouding.

Widdowson (2003: 144) argumenteer dat Skehan (1998: 171) se gebruik van betekenis nie onderskei tussen pragmatiese en semantiese betekenis nie. Widdowson (2003: 145) noem voorts dat dit nie duidelik is wat *doel* beteken nie, en dat die aard en omvang van die regte-wêreld-verhouding nie gespesifiseer is nie. Ellis (2009(b): 224) het volgens my 'n beter beskrywing van die term *taak* omdat dit 'n basis verskaf vir die onderskeiding tussen taak en oefening. Daar is volgens Ellis (2009(b): 224) vier kerneienskappe van 'n taak:

- a) Die primêre fokus is op die boodskap.
- b) Daar is een of ander vorm van 'n gaping.
- c) Studente moet hulle eie linguistiese en nie-linguistiese hulpbronne gebruik.
- d) Daar is 'n uitkoms behalwe die tentoonstelling van taal.

Ellis (2009(b): 227) beskou 'n oefening as die manipulering van 'n teks op een of ander manier – byvoorbeeld om gapings in sinne in te vul. In kontras hiermee behels 'n taak die skep van teks – met ander woorde studente moet die inset prosesseer en hulle eie uitinge formuleer om die uitkoms van die taak te behaal. Die doel van 'n taak is om 'n kommunikatiewe uitkoms te bereik terwyl die doel van 'n oefening die korrekte gebruik van die teikenkenmerk is.

Die skep van teks behels die dekodering of enkodering van boodskappe wat beide semantiese en pragmatiese betekenis bevat. Volgens Ellis (2009(b): 230) word hierdie dekodering en enkodering gemotiveer deur die behoefte om 'n "gaping" toe te maak deur relevante inligting te verskaf of om 'n opinie oor sekere kwessies te lig.

Ellis (2009(b): 233) noem dat die regte-wêreld-verhouding waarna Skehan (1998: 125) verwys nie beteken dat 'n taak outentiek ten opsigte van die situasie moet wees nie, maar dat dit tot die tipe taalgedrag wat in die regte wêreld gevind word aanleiding moet gee - met ander woorde dit moet outentiek ten opsigte van die interaksie wees.

2. Take lei tot minder gebruik van die tweede taal

Seedhouse (1999: 153) noem dat die uitvoering van take tot 'n minimale gebruik van die tweede taal kan lei omdat studente te veel op die konteks vertrou en dan nie hulle linguïstiese hulpbronne ten volle benut nie. Take kan wel in die geval van beginners uit enkele woorde of baie kort frases bestaan, maar dit kan ook gebruik word om meer komplekse en akkurate taalgebruik te bevorder. Dit hang af van die aard van die taak en die manier waarop dit uitgevoer word. Opiniegapingsake ontlok volgens Rulon en McCreary (1986) en Ellis (2003) meer komplekse taalgebruik as informasiegapingsake.

3. Taakgebaseerde taalonderrig is nie gepas vir beginnerstudente nie

Hierdie kritiek het ontstaan omdat die aanname gemaak word dat taakgebaseerde taalonderrig net die gebruik van praat- of skryfvaardighede insluit. Daar kan nie van studente verwag word om te praat voordat hulle nie 'n mate van hulpbronne in die teikentaal opgebou het nie. Littlewood (2007: 247) maak daarom die stelling dat studente taal aangeleer moet word voordat hulle aan 'n teikentaak mag deelneem. Bogenoemde kritiek van Littlewood is slegs geldig as taakgebaseerde taalonderrig net uit produksietake bestaan.

Soos in tabel 2.1 gesien word, argumenteer Ellis (2003) dat insetgebaseerde take 'n plek in taakgebaseerde taalonderrig het. Studies deur Shintani (2012, 2014) bewys dat insetgebaseerde take baie effektief met beginnervlakstudente gebruik kan word. Volgens haar is die gebruik van insetgebaseerde take 'n manier waarop studente aan die tweede taal bekendgestel kan word op dieselfde manier as wat studente hulle moedertaal leer.

4. Daar is geen grammatika in taakgebaseerde taalonderrig nie

Sheen (2003: 228) beweer dat daar geen grammatika binne taakgebaseerde taalonderrig onderrig word nie. Volgens Loschky en Bley-Vroman (1993) is bogenoemde stelling onwaar aangesien hulle van mening is dat baie aandag wel aan grammatika geskenk word.

Eerstens is daar gefokusde take wat ontwerp word om spesifieke grammatikale probleme wat studente mag ondervind, aan te spreek. As daar na tabel 2.1 gekyk word, is dit slegs Skehan (2011) wat van mening is dat take ongefokus moet wees. Loschky en Bley-Vroman (1993) noem dat gefokusde take 'n konteks skep waarin die gebruik van 'n spesifieke grammatikale struktuur natuurlik, bruikbaar of noodsaaklik is sodat die uitkoms van die taak bereik kan word.

Tweedens vind aandag aan grammatika in al drie die fases van 'n taakgebaseerde les plaas. Pretaakaktiwiteite gee geleentheid aan studente om bewus te word van watter grammatika hulle gaan benodig voordat hulle met die taak begin. Volgens Long (1991) skep die hoofaakfase geleentheid vir die onderrig van grammatika. Laastens is daar volgens Swain en Lapkin (1995: 377) geleentheid in die posttaakfase om spesifiek op grammatika te fokus.

Ellis en Shintani (2013) het in hulle navorsing bevind dat die korrektiewe terugvoering wat studente ontvang nie alleenlik help om hulle aandag op spesifieke grammatikale strukture te plaas nie, maar voorts taalverwerwing bevorder.

Die wanopvatting oor grammatika het moontlik ontstaan as gevolg van Willis (1996) se weergawe soos uiteengesit in tabel 2.1. Willis (1996) postuleer dat as daar tydens die hoofaakfase aandag aan grammatika geskenk word dit die studente se vlotheid negatief kan beïnvloed en daarom eerder in die posttaakfase moet onderrig word.

Al die ander weergawes van taakgebaseerde taalonderrig stel dit duidelik dat grammatikale akkuraatheid noodsaaklik is wanneer take uitgevoer word. Taakgebaseerde taalonderrig bevorder volgens my nie net kommunikatiewe vaardighede nie, maar dit is ook 'n manier om linguistiese bekwaamheid te ontwikkel.

5. Taakgebaseerde taalonderrig is 'n uitsluitlike leerdergesentreerde benadering

Ek stem saam met Swan (2005: 391) se stelling oor die rol van die dosent in taakgebaseerde onderrig: "The thrust of TBLT is to cast the teacher in the role of manager and facilitator of communicative activity rather than an important source of new language."

Shintani (2014: 39) gebruik die term *navigator*. Studente moet as't ware genavigeer word om die opdragte in die take te verstaan.

Prabhu (1987: 30) argumenteer dat effektiewe taakgebaseerde onderrig studente moet blootstel aan goeie weergawes van die teikentaal. Dit beteken dus dat die opvoeder of dosent beheer neem van die taak binne die klaskamer en nie net 'n bestuurder en fasiliteerder is van kommunikatiewe aktiwiteite nie.

'n Studie deur Lyster (2004: 400) het bewys dat die opvoeder of dosent 'n belangrike rol speel ten opsigte van korrektiewe terugvoering. Samuda (2011: 120) verklaar dat die studente deur die dosent gelei moet word om die skakel tussen 'n grammatikale vorm en die betekenis daarvan te verstaan. Soos hierbo gesien word, vertolk die dosent dus verskeie rolle binne taakgebaseerde taalonderrig.

6. Take mag slegs in die teikentaal uitgevoer word.

Nog 'n verdere wanopvatting oor taakgebaseerde taalonderrig is dat beide studente en opvoeders slegs die teikentaal mag gebruik om take uit te voer en dat die gebruik van die huistaal heeltemal verban moet word. Navorsers soos Anton en DiCamilla (1998) het bevind dat die huistaal as 'n hulpmiddel gebruik kan word wanneer take in die teikentaal uitgevoer word. Cook (2001) beweer dit is goed dat studente soms hulle moedertaal as hulpbron gebruik vir funksies soos die bestuur van take, die bespreking van woordeskat en self om grammatikale punte aan te bied. Ellis (2012: 12) noem dat wanneer studente die geleentheid het om vooraf te beplan dit die gebruik van die teikentaal verhoog en sodoende die vlotheid en kompleksiteit van studente se produksie verbeter.

Taakgebaseerde taalonderrig bestaan myns insiens uit verskeie aspekte en is die wanopvatting wat oor taakgebaseerde taalonderrig bestaan goed aangespreek en deur verskeie navorsers se werk as verkeerd of onakkuraat bewys.

Die volgende gedeeltes gaan die logiese opbou van 'n taakgebaseerde sillabus volg. Eerstens word behoefte-analises bespreek asook individuele verskille aangesien daar in die behoefte-analises spesifiek daarna verwys word. Die ordening en gradering van die teikentake, wat later in hoofstuk drie toegepas word, is volgende aan die beurt. Daar word ook na linguïstiese kompleksiteit verwys en dan word die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus in detail bespreek.

2.5 Behoefte-analise

Die taakgebaseerde benadering is 'n ontwikkeling binne die kommunikatiewe benadering met die belangrikste komponent die gebruik van take as metodologiese grondslag, maar ook as die eenhede waarvolgens kursusse ontwerp kan word. As eerste stap in die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus moet daar volgens Duran en Ramaut (2006), Van Avermaet en Gysen (2006), Brown (2009), Robinson (2009) en Khansir en Pakdel (2014) 'n behoefte-analise gedoen word.

Die term *analise van behoeftes* is volgens Ifeanyi Chisunum en Onyemakonor (2011) die eerste keer deur Michael West in Indië in die 1920's gebruik. Trim (2007) noem dat behoefte-analises weer aandag gekry het in die 1970's na aanleiding van die werk wat by die Council of Europe Modern Language Project gedoen is; asook later toe die kommunikatiewe benadering die grammatikale benadering begin vervang het (Tarone & Yule 1989).

Tarone en Yule (1989) beweer dat behoefte-analises van nature 'n pragmatiese aktiwiteit is aangesien dit onder meer vereis dat onderrig volgens die tipe leer wat studente nodig, ontwerp word en dat studente geleer word hoe om te leer. Die twee navorsers stel dit duidelik dat behoefte-analises spesifiek moet fokus op watter tipe kommunikasie die student gaan nodig – met ander woorde wat die studente moet weet sodat hulle effektief in 'n teikensituasie kan optree.

Volgens my verduidelik Richards en Rodgers (2001: 30) se definisie baie duidelik wat 'n behoefte-analise is – hulle noem dat volgens hulle 'n behoefte-analise daarin moet poog om die gaping tussen wat is en wat moet wees, te vul.

Daar word in die eerste plek tussen subjektiewe en objektiewe behoeftes onderskei.

Van Avermaet en Gysen (2006: 18) argumenteer dat elke student hulle eie behoeftes ten opsigte van tweedetaalverwerwing het wat op hulle persoonlike ontwikkeling gebaseer is. Volgens Van Avermaet en Gysen (2006: 20) is subjektiewe behoeftes gebaseer op die student se eie stellings. Hulle noem dit “learner's own statements”. Subjektiewe behoeftes verwys na die doelwitte wat studente in gedagte het wanneer hulle 'n tweede taal aanleer sowel as na die *wat* en *hoe* studente 'n tweede taal wil verwerf. Daarteenoor word objektiewe behoeftes deur ander partye as die student self afgelei.

Dit is volgens Van Avermaet en Gysen (2006: 21) baie belangrik dat daar 'n balans tussen objektiewe en subjektiewe behoeftes tydens die ontwerp van 'n sillabus is.

Daar word tweedens tussen beskrywende behoefte-analises en kritiese behoefte-analises onderskei.

'n Beskrywende behoefte-analise verskaf beskrywings van die teikensituasies, wat ooreenstem met situasies in die werklike wêreld, om as basis vir sillabusontwerp en/of -ontwikkeling te dien (Adendorff 2012: 61). Die status quo word in die klas gehandhaaf en die studente word binne die bestaande toestand onderrig ten einde aan die eise van die teikensituasie te voldoen. Die tweede tipe behoefte-analise poog om maniere te vind om die huidige toestand na die teikensituasie te verander.

Die behoefte-analise wat vir hierdie studie onderneem is, val onder die kritiese behoefte-analise aangesien daar gepoog word om die studente van hulle huidige vaardigheidsvlak in Afrikaans te verander na 'n volgende vaardigheidsvlak. Dit dien as basis vir die ontwerp van die voorgestelde rekenaarprogram.

Volgens Van Avermaet en Gysen (2006: 21) is dit belangrik dat dosente die taalleerbehoeftes van hulle studente vanuit 'n sosiale perspektief sal beskou. Die twee navorsers noem verder dat taalleerbehoeftes funksioneer as 'n basis vir die ontwikkeling en aanbieding van taalprogramme vir studente.

Van Avermaet en Gysen (2006: 22) postuleer dat relevante domeine en taalgebruiksituasies belangrik vir die ontwerp van 'n sillabus is. Die domeine en situasies word gebruik om die konteks waarin die taal gebruik word, te beskryf.

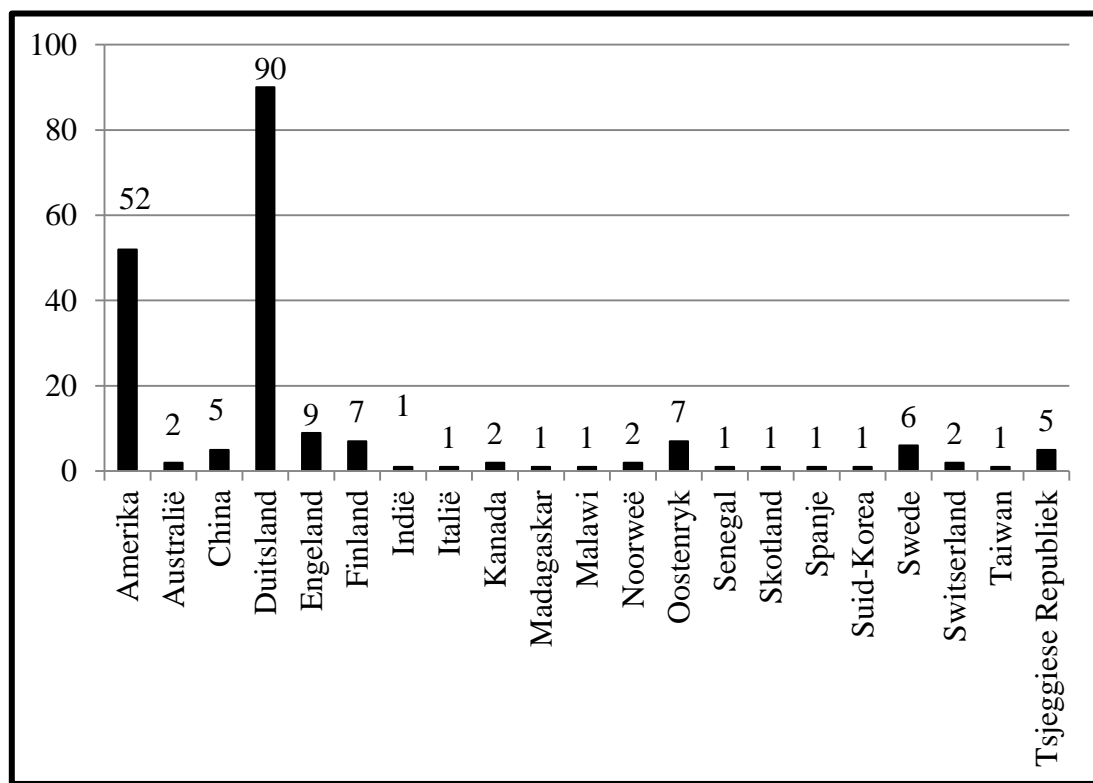
Van Avermaet en Gysen (2006: 22) is van mening dat hulle voorstelle vir taalgebruiksituasies en taaltake 'n moontlike metode verskaf waarvolgens taalleerders se behoeftes vanuit 'n taakgebaseerde benadering aangespreek word. Van Avermaet en Gysen (2006: 28) definieer taalgebruiksituasies as die situasies waarin die tipiese vlot en gemaklike gebruik van taal vir alle betrokkenes benodig word. Volgens Van Avermaet en Gysen (2006: 25) is dit uiters belangrik dat taalgebruiksituasies gemaklike taalgebruik tot gevolg het. Hulle (2006: 27) voer aan dat take gebruik kan word as 'n basiese eenheid van beskrywing sodat die vlak van taalverwerwing wat gespesifiseer is, bereikbaar is. Take word volgens die twee navorsers

afgelei deur middel van waarneming in die teikendomein, die taalgebruikersituasies en die bymekaarmaak van die opinies van eksperts in die gebied.

Bogenoemde twee navorsers se gebruik van taalgebruiksituasies en taaltake kom in hoofstuk 3 na vore in die teikentake wat ontwerp is deurdat daar op taalgebruiksituasies soos byvoorbeeld groet, die begryp van tydsaanduiding, motivering van keuses en vrae oor welstand gefokus word.

2.6 Metodologie en resultate van behoefte-analise

As deel van die behoefte-analise is 'n vraelys (sien addendum A) met 'n kombinasie van oop en geslote vrae in die tweede semester van 2014 opgestel en verfyn en in 2015 en 2016 aan die begin van elke semester onder 198 studente versprei.¹⁰ Die vraelys begin met die biografiese besonderhede van die studente.



Figuur 2.1 : Studenteverspreiding vir die kursus *Beginner Afrikaans vlak 1* (n = 198)

¹⁰ Etiese klaring is verkry vanaf die Afdeling Institusionele Navorsing en Beplanning.

Bostaande grafiek gee 'n aanduiding van die verskillende lande waaruit die studente wat die kursus *Beginner Afrikaans vlak I* volg afkomstig is.

Soos gesien kan word, is die meeste studente afkomstig van Duitsland gevolg deur Amerika. Daar is elke jaar 'n groot Europese sowel as 'n Amerikaanse verteenwoordiging in die *Beginner Afrikaans vlak I kursus*. Dit word daaraan toegeskryf dat die Internasionale Kantoor baie goeie samewerking met universiteite in daardie lande geniet. Die studente se ouderdomme wissel almal tussen 18 en 30. Uit die 198 studente was 100 damesstudente en 98 mansstudente.

Die vraelys vra verder vier vrae aan die studente en fokus op die rede(s) waarom hulle inskryf vir die kursus; hulle leerstyl; hulle taalvaardigheidsvlak volgens die Europese Referensiekader (ERK) (2001) en laastens onderwerpe.

Die vraelys vra eerstens aan studente waarom hulle die kursus neem. Die onderstaande reaksies van die studente is verteenwoordigend van 'n groot deel van die klasgroep se redes vir die neem van die kursus:

“Understanding a language is a large part of understanding the people and culture.”

“Learning Afrikaans will help with my understanding and add to my appreciation thereof.”

“Language is the key to understanding a culture.”

“I want to be able to speak Afrikaans.”

“It is easier to take part in the culture of South Africa if you understand Afrikaans.”

Uit bogenoemde redes word die afleiding gemaak dat studente die waarde vir die aanleer en verwerwing van 'n taal, wat toegang tot die kultuur van die sprekers daarvan verleen, verstaan.

Die onderstaande ongeredigeerde uitreksel uit 'n e-pos (gedateer 22 Mei 2016) van een van die studente bevestig bostaande stellings nog meer: “*Ek het in die 6 maande baie geleer. Ek het nou 'n basiese begrip van Afrikaans, en in Stellenbosch ek kon artikels in Die Burger lees, met Suid-Afrikaners praat en 'n bier in Bohemia bestel. My tyd in Stellenbosch was baie wonderlik, en ek dink my basiese kennis in Afrikaans het my tyd in Suid-Afrika beter gemaak.*”

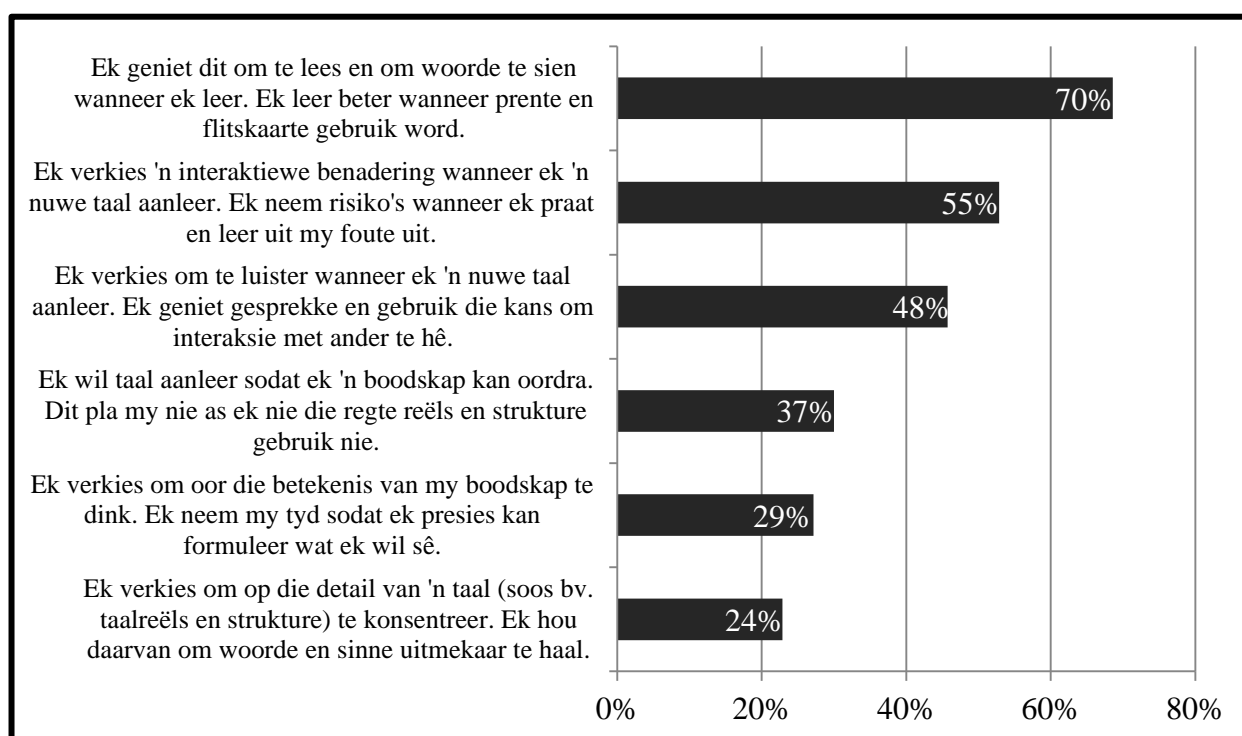
Twee ander interessante redes dui daarop dat daar ook bymotiewe in die leer van 'n taal is!

“To understand my boyfriend’s parents.”

“To be able to pick up beautiful South African girls!”

Die vraelys vra tweedens vir studente om hulle verskillende leerstyle (sien afdeling 2.7 vir ’n volledige beskrywing van leerstyle) aan te dui. Hierdie vraag verskaf duideliker en akkurate aanduidings oor watter tipe take om te ontwerp en of die kursus meer ouditief of visueel moet wees. Dit dien as uitgangspunt vir die ontwerp van die rekenaarprogram en pas in by die kognitiewe teorie van multimedialeer wat vir die ontwerp daarvan gebruik word – sien afdeling 4.5 in hierdie proefskrif.

Die resultate oor die leerstyle dui daarop dat sewentig persent van die studente eerstens verkies om woorde en prente te sien wanneer hulle leer, en in die tweede plek daarvan hou om interaktief met die taal om te gaan. Hulle hou verder daarvan om risiko’s te neem wanneer hulle praat en is nie so besorg oor die akkuraatheid van hulle boodskap nie. Figuur 2.2 toon die resultate van die vraag oor die studente se leerstyle:



Figuur 2.2: Studente se verskillende leerstyle

Die studente evalueer in die derde plek hulle eie taalvermoë deur van die Europese Referensiekader (2001), wat die vaardigheidvlakke ten opsigte van tale aandui, se self-analitiese tabel gebruik te maak. Die kader verskaf eerstens ’n basis vir die uitvoering van enige taalsillabus en beskryf op ’n uitgebreide manier wat studente moet leer sodat hulle die taal vir kommunikasie kan gebruik. Dit dui verder aan watter kennis en vaardighede die

studente moet ontwikkel. Derdens bespreek dit die kulturele konteks waarbinne die taal aangeleer word. In die laaste plek verskaf die kader vlakke van vaardighede wat toelaat dat die studente se vordering gemeet kan word in elke stadium van leer.

Die kader bestaan uit 3 hoofafdelings en 5 onderafdelings wat as volg uiteengesit word:

Verstaan	Luister
	Lees
Praat	Gesproke interaksie
	Gesproke produksie
Skryf	Skryf

Die studente assesser hulleself volgens 5 kategorieë, naamlik luister, lees, gesproke interaksie, gesproke produksie en skryf. Hulle gebruik die beskrywing van die kategorieë en klassifiseer hulleself as A1, A2, B1, B2, C1 of C2 (sien figuur 2.3 deur Beukes en Adendorff (2014) aangepas en vertaal.) Die meeste studente klassifiseer hulle as A1 by al die onderafdelings. Dit beteken dat die studente hulleself as basiese gebruiker (die A1-vlak) op die ERK beskou.

	Basiese gebruiker		Onafhanklike gebruiker		Vaardige gebruiker	
ERK	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Vlak A1 (Deurbreekvlakgebruiker): Beskik oor die basiese vermoë om geformuleerde situasiespesifieke taal te kan gebruik.						
Vlak A2 (Tussenvlakgebruiker): Beskik oor die vermoë om basiese sosiale interaksie te kan hanteer.						
Vlak B1 (Drempelvlakgebruiker): Beskik oor die vermoë om ingewikkelde interaksiepatrone en probleemoplossingsituasies te kan hanteer.						
Vlak B2 (Gunstige gebruiker): Beskik oor die vermoë om te kan argumenteer en redeneer en toon taalbewustheid.						
Vlak C1 (Effektiewe gebruiker): Beskik oor die vermoë om vlot, spontaan en akkuraat te kan kommunikeer.						
Vlak C2 (Meesterlike gebruiker): Beskik oor die meesterlike gebruik van die addisionele taal – bykans op die vlak van eerstetaalsprekers.						

Figuur 2.3: Die Europese Referensiekader se verskillende vlakke

Volgens Duran en Ramaut (2006 : 50) en Van den Branden (2006 : 50) is een van die uitkomst van behoefte-analises om lyste taalleerdoelwitte te formuleer. Samuda en Bygate (2008: 70) is van mening dat behoefte-analises studente se behoeftes in die werklike lewe kan bepaal.

Die vraelys vra daarom vierdens dat studente onderwerpe wat hulle die graagste in die klas behandel wil hê, lys. Die uitslae van hierdie vraag (in rangorde van voorkeure) is:

1. Praat oor kuierplekke en restaurante.
2. Bespreek naweekplanne.
3. Vra raad oor plekke wat in Suid-Afrika besoek kan word.
4. Koop van kos by supermarkte.
5. Verstaan verkeerstekens en vra vir rigting.
6. Praat oor stokperdjies.
7. Bespreek gunstelingflieks en akteurs en aktrises.
8. Praat oor die huur van blyplekke

Nadat die resultate uit die behoefte-analise ontleed is, is teikentake met hierdie onderwerpe as temas, geskep. Die doel hiervoor is om konkrete tekste te vind wat as pedagogiese take vir die rekenaar ontwerp word. Die gebruik van selfontwerpte of -geskepte teikentake binne die taakgebaseerde benadering is volgens Van den Branden (2006: 200) 'n erkende metodologie. Aangesien hierdie navorsing nie 'n kwantitatiewe ondersoek is na die akkuraatheid, vlotheid en/of kompleksiteit in die studente se taalverwerwings- en taalontwikkelingsproses is nie, hoef outentieke teikentake nie gebruik te word nie.

In die bostaande gedeelte is daar kortliks na leerstyle (wat een komponent van individuele verskille is) verwys. Vervolgens word individuele verskille met verwysing na onder andere leerstyle sowel as bekwaamheid onder die loep geneem.

2.7 Individuele verskille in tweedetaalverwerwing

2.7.1 Inleiding

Volgens Dörnyei (2001) het individuele verskille in tweedetaalverwerwing, veral bekwaamheid en leerstyle, die mees konsekwente voorspellings van sukses in tweedetaalverwerwing gegeneer. Bekwaamhede en leerstyle word vervolgens onder die loep geneem.

2.7.2 Bekwaamheid

Die sentrale konsep in die navorsing oor bekwaamheid (ook genoem taalaanleg) ten opsigte van tweedetaalverwerwing is dat daar spesifiek talent of bekwaamheid (“aptitude”) vir die leer van ’n vreemde taal is, maar hierdie talent wissel tussen elke individuele student.

Bekwaamheid word deur navorsers soos Dörnyei (2001) en Deci en Ryan (2012) as kompleks gesien. Die navorsers noem dat dié komplekse aard van bekwaamhede deur ’n paar relevante vrae gelei word, naamlik:

- a) Is bekwaamheid aangebore of nie?
- b) Kan bekwaamheid verbeter of geoefen word?
- c) Kan bekwaamheid onderrig of aangeleer word?
- d) Kan bekwaamheid gebruik word as die basis om sukses in tweedetaalverwerwing te voorspel?
- e) Kan bekwaamheid effektief gemeet word?

Seminale werk is deur die Amerikaanse sielkundige Carroll (1965, 1973, 1979, 1981, 1991) op die gebied van bekwaamheid gedoen. Hy het tweedetaalbekwaamheid intensief ondersoek en het die parameters vir navorsing in hierdie veld vasgestel. Navorsers soos Zareian en Jodaei (2015) gebruik steeds Carroll se navorsing as basis vir hulle eie navorsing.

Uit Carroll se navorsing het die vier komponent-model van bekwaamheid (soos deur my aangepas en vertaal in tabel 2.2) ontstaan.

Tabel 2.2 Die vier komponent-model van bekwaamheid (Carrol, 1991)

Naam van komponent	Karakter en funksie
Fonetiese koderingsbekwaamheid	Die vermoë om onbekende klanke te kodeer sodat die klanke vir meer as 'n paar sekondes behoue bly en sodoende herken word.
Grammatikale sensitiwiteit	Die vermoë om die grammatikale funksies wat woorde in sinne vervul, te identifiseer.
Induktiewe taalaanleerbekwaamheid	Die vermoë om sintaktiese en morfologiese patrone uit 'n korpus van taalmateriaal te onttrek en die patrone te gebruik om nuwe sinne te skep.
Vereenselwigingsgeheue	Die vermoë om assosiasies tussen woordeskat-items in die huistaal en die tweede taal te vorm.

Die eerste komponent, naamlik fonetiese koderingsbekwaamheid verteenwoordig 'n interessante perspektief op die ouditiewe komponent van tweedetaalverwerwing. Carroll (1991) het tydens sy navorsing besef dat die waarneem van klankdiskriminasies nie genoeg is nie. Daar moet aan groter klankgrepe aandag gegee word asook op die analisering van hierdie klankgrepe. Die tweede en die derde komponente fokus beide op die prosessering van taalmateriaal. Grammatikale sensitiwiteit is die vermoë om taalmateriaal te analiseer en het gevolglik 'n redelike passiewe kwaliteit. Die derde komponent naamlik induktiewe taalaanleerbekwaamheid is meer aktief deurdat dit van studente verwag word om gevolgtrekkings te maak en nuwe taal te produseer. Vereenselwigingsgeheue fokus op die verbindings wat in die taalaanleerder se geheue gemaak word.

Ten opsigte van die navorsing oor bekwaamheid is dit belangrik om waar te neem hoe die velde van toegepaste taalkunde en taalverwerwing hulself ten opsigte van bekwaamheid posisioneer. Twee faktore beïnvloed die studie van bekwaamheid oor die laaste dertig tot veertig jaar negatief.

Die eerste faktor is dat bekwaamheid nie hoog binne taalleer aangeslaan was nie. Daar is deur navorsers soos Pimsleur (1966) beweer dat bekwaamheid 'n eienskap is wat nie verander kan word nie. As daar dus 'n vasgestelde interpretasie van bekwaamheid vasgestel word, benadeel dit potensieël baie studente, omdat hulle dan dalk volgens hierdie interpretasie geklassifiseer word as 'n student met 'n lae vlak van bekwaamheid.

Die tweede faktor is die feit dat die meeste leermateriaal wat ontwerp was, aanvaar het dat alle studente dieselfde is. Alhoewel daar wyd deur opvoeders aanvaar is dat studente se bekwaamheid verskil, het die meeste leermateriaal die teenoorgestelde verkondig. Veral Krashen (1981) se navorsing waar hy tweedetaalbekwaamheid met leer koppel, dra nie by om die studie van bekwaamheid se posisie te verbeter nie aangesien hy van mening is dat bekwaamheid nie belangrik vir taalverwerwing is nie.

Ten spyte van hierdie negatiewe beeld is daar 'n stewige toename in die navorsing wat op bekwaamheid fokus. Navorsing deur onder andere De Keyser (2000, 2014, 2015) lewer baie positiewe data op aangesien hy bevind het dat die akkurate meting van bekwaamheid deur middel van gestandaardiseerde toetse 'n belangrike aanduiding van prestasie in 'n verwerwingsryke konteks kan wees.

Dertig jaar gelede is bekwaamheid gesien as 'n self-insluitende area wat glad nie verband hou met die groter vraagstukke in tweedetaalverwerwing nie. Hierdie siening het verander nadat navorsers soos Skehan (1998, 2002, 2012) voorgestel het dat verskillende komponente van bekwaamheid verband hou met verskillende stadiums van inligtingsprosessering. Skehan (2012) noem dat fonetiese koderingsbekwaamheid (sien tabel 2.2) verband hou met prosessering van enige inset wat die student se brein binnedring. Grammatikale sensitiwiteit en induktiewe taalaanleerbekwaamheid hou weer verband met sentrale prosesseringprosesse wat in die brein plaasvind. Bogenoemde verbande bewys dat die studie van bekwaamheid fokus op 'n kognitiewe beskouing van tweedetaalverwerwing.

Tabel 2.3 (deur my vertaal en aangepas uit De Keyser 2000) wys hoe aanvaarde tweedetaalverwerwingsprosesse op 'n meer gedetailleerde vlak geïnkorporeer word. In hierdie tabel word die huidige parameters vir bekwaamheid links in die tabel aangedui terwyl die potensiële parameters vir bekwaamheid in vetgedrukte letters aan die regterkant aangedui word.

Tabel 2.3 Stadiums in tweedetaalverwerking en bekwaamheidsparameters (De Keyser, 2000)

Stadiums in tweedetaalverwerking	Ooreenstemmende bekwaamheidsparameters
Insetprosesseringstrategieë (byvoorbeeld segmentasie)	Kontroleer aandag Werkende geheue
Opmerking (“noticing”)	Fonetiese koderingsbekwaamheid Werkende geheue
Identifisering van patrone	Fonetiese koderingsbekwaamheid Werkende geheue Grammatikale sensitiwiteit Induktiewe taalaanleer bekwaamheid
Herstrukturering en manipulering van patrone	Grammatikale sensitiwiteit Induktiewe taalaanleerbekwaamheid
Beheer van patrone	Outomatisering Integrerende geheue
Integrasie van patrone	Verdeel inligting in verstaanbare gedeeltes Opsporingsgeheue

Die kolom aan die linkerkant van tabel 2.3 dui ’n reeks prosesseringstadiums aan wat konsekwent is met ’n kognitiewe beskouing van tweedetaalverwerking.

Die verskillende stadiums, soos in tabel 2.3 beskryf is, word verder verduidelik.

Wat die eerste stadium betref, voer Baddeley en Logie (1999: 30) in hulle studie aan dat enige taalaanleerder die behoefte het om inligting effektief te segmenteer en die perseptuele prosesse wat plaasvind, te beheer. Segmentering en die beheer van prosesse gebeur sodat die inligting wat die taalaanleerder ontvang, geanaliseer kan word. Wanneer daar deur die stadiums beweeg word, skuif die fokus vanaf die prosessering van insette na wat presies met die materiaal wat geprosesseer en ontrek is, gedoen word.

Schmidt (1990, 1994, 2001) bestudeer opmerking (“noticing”) en bevind dat dit ’n noodsaaklik voorloper van taalontwikkeling is. Besprekings oor opmerking sinspeel hoofsaaklik daarop dat

opmerking 'n universele proses is, maar na 'n studie deur Sawyer en Ranta (2001) is daar bevind dat daar wel individuele verskille in studente ten opsigte van opmerking is. Sommige studente het 'n groter vermoë as ander studente om relevante kwaliteite op te merk. 'n Moontlike rede vir hierdie verskil in opmerking is dat sommige studente oor 'n beter werkende geheue as ander studente beskik.¹¹

Die derde stadium naamlik die identifisering van patrone gaan verder as opmerking en fokus meer op 'n wyer reeks van patrone. Volgens Baddeley en Logie (1999: 40) gee die student in hierdie stadium meer aandag aan komplekse taalstrukture, wat elemente met verskillende verwantskappe tot mekaar bevat. Grammatikale sensitiwiteit en induktiewe taalaanleer-bekwaamheid beteken as studente dieselfde inset of data ontvang, is daar verskille in die manier waarop die studente patrone uit die data onttrek. Sommige studente analiseer materiaal beter as ander studente en formuleer daarom makliker taalreëls en behou materiaal meer effektief.

Herstrukturering van patrone, die vierde stadium, veroorsaak 'n verandering in die student se intertaalsisteem. Dit veroorsaak dat 'n student se taal groei en ontwikkel en nie stagneer nie.

Die laaste twee stadiums fokus op hoe studente beheer oor hulle intertaalsisteem verkry. Die beheer van patrone veroorsaak akkuraatheid en outomatisering van strukture. Die student produseer materiaal of strukture wat vroeër onttrek is met minder moeite en ook met minder foute. Produksie en die manier waarop hierdie strukture die basis vir effektiewe praat- en skryfoefeninge is, word die hooffokus. Die heel laaste stadium – integrasie van patrone – is nog meer produksiegeoriënteerd. Sawyer en Ranta (2001) se navorsing bevind dat in hierdie stadium word die bestaan van 'n taalreël of patroon as vanselfsprekend aanvaar. Daar word van studente in die stadium verwag om die taalreël of patroon sonder baie moeite of foute te gebruik. Bekwaamheid is multidimensioneel en myns insiens is dit 'n studieveld wat beslis nog aandag moet geniet.

¹¹ Vir 'n meer gedetailleerde uiteensetting van werkende geheue kan afdeling 4.4 in hierdie proefskrif geraadpleeg word.

2.7.3 Kognitiewe style en leerstyle

Daar is twee redes hoekom navorsers in tweedetaalverwerwing leerstyle bestudeer. Die eerste rede is dat keuses oor hoe leersituasies hanteer word, dadelik impliseer dat die spesifieke keuse voordele en nadele mag inhou. Die tweede rede is dat navorsers soos Moenikia en Zahed-Babelan (2010) van mening is dat alle leerstyle 'n bydrae kan maak – al is dit in verskillende leerareas. Die navorsers dink nie aan 'n student as iemand wat 'n lae vlak van leerstyl het nie, maar eerder as iemand wat 'n spesifieke leerstyl het of verkies.

Voordat leerstyle bespreek word, net die volgende definisie van Keefe en Ferrell (1990: 58) oor leerstyle: “A complexus of related characteristics in which the whole is greater than its parts. Learning style is a gestalt combining internal and external operations derived from the individual’s neurobiology, personality and development, and reflected in learner behaviour.” Alhoewel bogenoemde aanhaling net op leerstyle fokus, gebruik ek die aanhaling om 'n kontras tussen leerstyle en kognitiewe style te vorm. Kognitiewe style is 'n neiging of ingesteldheid waarmee inligting geprosesseer word daarteenoor is leerstyle 'n tipiese voorkeur waarmee leer in die algemeen benader word. Dit inkorporeer alle aspekte van leer.

Die hooftema in die bestudering van kognitiewe style fokus in die verlede op gebiede van onafhanklike en afhanklike komponente; soos deur Witkin (1962) in sy navorsing uitgewys. Studente wat 'n voorkeur vir onafhanklike gebiedskomponente het, analiseer inligting in komponente en onderskei inligting in twee afdelings naamlik noodsaaklik en nie-noodsaaklik. Studente wat weer 'n voorkeur vir afhanklike gebiedskomponente het, hanteer inligting as 'n geheel. Eersgenoemde groep hou daarvan om op hulle eie te werk en self oplossings vir probleme te vind. Die tweede groep is weer baie sosiaal en werk goed in groepe.

Meer onlangse navorsing deur Chapelle (1992, 2010) stel 'n uitbreiding van Witkin (1962) se komponente voor deur middel van die volgende vrae:

- a) Vertrou studente op interne selfregulering of op regulering deur ander studente?
- b) Hoe gemaklik is studente met die analise en die organisering van kognitiewe strukture?
- c) Kan die student effektief saam met ander studente in groepsverband werk?

Die eerste onderskeiding word deur Chapelle en Green (1992: 50) as fundamenteel gesien. Hulle gevolgtrekking is dat studente verskil ten opsigte van hoe hulle inligting waarneem in kontras met die akkuraatheid van hulle waarneming. Die tweede en derde onderskeiding hou direk verband met onafhanklike gebiedskomponente soos wat hierbo bespreek is.

Skehan (1998, 2002, 2012) stel voor dat daar liewer 'n onderskeiding tussen 'n analitiese oriëntasie en 'n geheue-oriëntasie gemaak moet word. Hierdie onderskeiding impliseer dat studente oor bevoeghede in beide areas beskik en dat studente 'n bepaalde voorkeur vir een van die onderskeidings het. Skehan (1998, 2002, 2012) argumenteer dat hierdie siening meer in lyn is met hedendaagse sieninge oor individuele verskille binne die tweedetaalverwerwingsveld.

Kognitiewe styl is ook van toepassing op ander domeine. Reid (1995) brei byvoorbeeld die kognitiewe domein verder uit en ondersoek areas soos sensoriese voorkeure en persoonlikheid. Oxford en Anderson (1995: 208) verskaf 'n nog breër perspektief. Hulle noem in hulle navorsing dat individuele studente min of meer twintig leerstyldimensies het waarvan die volgende ses belangrik vir tweedetaalverwerwing is:

- a) Globaal teenoor analities;
- b) onafhanklike gebiedskomponente teenoor afhanklike gebiedskomponente;
- c) gevoel teenoor denke;
- d) impulsief teenoor reflektief;
- e) ekstrovert teenoor introvert; en
- f) visueel teenoor ouditief.

Bogenoemde twee navorsers argumenteer dat leerstyle ses aspekte het wat met mekaar verband hou.

Die eerste aspek is die kognitiewe aspek, wat betrekking het op die manier waarop mentale funksionering plaasvind. Die tweede is die uitvoeringsaspek wat op die wyse waarop 'n student orde soek en hoe die student sy eie leerproses bestuur, betrekking het. Die volgende is die affektiewe aspek wat betrekking het op waardes asook die houding van 'n student teenoor 'n leersituasie. Vierdens is die sosiale aspek wat betrekking het tot watter mate studente saam met ander studente aan 'n leersituasie wil deelneem. Die tweede laaste aspek naamlik die fisiologiese aspek het betrekking op studente se sensoriese en perseptuele voorkeure. Die gedragsaspek is die laaste aspek wat betrekking het op die manier waarop studente aktief daarna streef om hulle leervoorkeure te bevredig.

Kolb (1984) en Kolb en Kolb (2005) se interpretasie van leerstyl hou verband met die plek van die individuele student in die leersituasie sowel as met die ontwikkeling van leerderoutonomie – sien afdeling 4.9 vir 'n uitgebreide uiteensetting van leerderoutonomie.

Kolb (1984) stel in sy navorsing 'n leersiklus voor. Hierdie leersiklus bestaan uit vier stadiums wat eerstens met konkrete ervarings begin en tweedens na die waarneming en reflektoring van hierdie konkrete ervarings beweeg. Die ervarings word derdens op 'n meer abstrakte vlak deur die student verwerk. Die student gebruik laastens die resultate (wat verkry is deur die verwerking van die inligting) om 'n dieper vlak van begrip te bereik. Die verwerking van inligting wat plaasvind, word gebruik om die student se onderliggende leerervarings te verander en te verbeter. Nadat al hierdie prosesse plaasgevind het, word die hele proses weer herhaal omdat die nuwe konkrete ervarings, wat nou verkry is, as katalisator dien vir nuwe leerervarings.

Bogenoemde siklus is van toepassing op taalverwerwing. Die konkrete ervarings wat hierbo beskryf is, is die blootstelling aan insette wat natuurlik deur waarneming en reflektoring gevolg word. Ek verskaf vervolgens die verwerwing van verlede tyd as voorbeeld: Studente sien raak dat sinne in die verlede tyd in Afrikaans die woorde “het” en “ge” bevat. Hierdie waarneming lei tot die konseptualisering dat dit die korrekte manier is waarop die verlede tyd gevorm word. Die reflektoring oor hierdie spesifieke vorm veroorsaak dat die student hierdie vorm gebruik terwyl hulle waarneem hoe ander teenoor die gebruik van hierdie vorm reageer.

In sy navorsing noem Kolb (1984) dat die stadiums wat in sy leersiklus beskryf is, glad nie gelyke hoeveelheid tyd neem nie. Studente word toegelaat om langer by sekere stadiums te neem, maar wat volgens Kolb en Kolb (2005) belangrik is, is dat die student wel deur al die fases beweeg. As daar slegs op een stadium gefokus word, benadeel dit die studente omdat die bydraes ten opsigte van taalverwerwing verlore gaan. Ek wil graag weer die verlede tyd as voorbeeld gebruik. As studente byvoorbeeld bloot net waarneem en reflekteer oor die verlede tyd, maar dit nooit toepas nie word die leerproses ernstig benadeel.

Schmeck (1988) meen dat die terme *leerstyle* en *leerstrategieë* 'n noue verband met mekaar het. Hy beskryf in sy navorsing dat die term *leerstyl* na die gebruik van 'n reeks leerstrategieë verwys. Vervolgens word die konsep van leerstrategieë, wat reeds in die 1970's bekendgestel is, onder die loep geneem.

2.7.4 Leerstrategieë

Drie boeke wat aan die begin van die 1990's deur O'Malley en Chamot (1990), Oxford (1990) en Wenden (1991) gepubliseer is, dui reeds aan dat die konsep van leerstrategieë (met ander woorde hoe studente die effektiwiteit van hulle eie leer bevorder) groot veld in tweedetaalverwerwing gewen het.

Die eerste navorsing oor leerstrategieë, onder andere deur Rubin (1975) en Stern (1975), fokus op watter inligting uit sogenaamde “goeie” taalaanleerders verkry word. Met ander woorde die navorsing fokus op watter karaktereenskappe sommige studente meer suksesvol as ander studente maak. Laasgenoemde navorsers het bevind dat sukses in taalverwerwing nie net afhang van die student se taalbekwaamheid of motivering nie, maar ook van hoe aktief die student by sy eie leerproses betrokke is deur die toepassing van individuele leerstrategieë.

Oxford (1989: 235) formuleer een van die eerste definisies van leerstrategieë: “Behaviours or actions which learners use to make language learning more successful, self-directed and enjoyable.” Sy ontwikkel hierdie definisie verder tot 'n taksonomie waarby sy kognitiewe en affektiewe strategieë (wat mentale prosesse insluit) voeg. Oxford (1990) vervang die woorde “behaviours or actions” met “steps taken by the learner” sodat dit studente se gedrag sowel as mentale prosesse insluit.

'n Alternatiewe definisie is deur O'Malley en Chamot (1990: 12) ontwikkel. Hulle beskryf leerstrategieë as: “Special thoughts or behaviours that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information.” Soos gesien kan word, verskil hierdie definisie met die van Oxford (1989) deurdat dit die kognitiewe aspek van leerstrategieë beklemtoon.

O'Malley en Chamot (1990: 20) definieer die volgende vier tipes leerstrategieë:

- a) Kognitiewe strategieë: Dit behels die manipulerings van die leermateriaal wat die studente ontvang soos byvoorbeeld herhaling of die maak van opsommings.
- b) Metakognitiewe strategieë: Hierdie strategieë fokus op hoër-orde-strategieë en behels die beplanning, analisering, organisering en assessering van die leerprosesse waaraan studente blootgestel word.
- c) Sosiale strategieë: Dit behels die spesifieke gedrag van studente wat hulle blootstelling aan die taal wat hulle aanleer, verhoog soos byvoorbeeld die aanknoop van gesprekke met eerstetaalprekers van die taal wat hulle aanleer.

- d) Affektiewe strategieë: Hierdie strategieë behels dat daar beheer oor die emosionele ervarings tydens die aanleer van 'n tweede taal geneem word.

Die hoofokus van hierdie proefskrif behels die ontwikkeling van 'n rekenaarprogram. Individuele verskille sal na die ontwikkeling van die program 'n groter rol speel ten opsigte van die verfyning en aanpassing van die rekenaarprogram.

2.8 Die ordening en gradering van take

Verskeie navorsers soos Pica et al. (1993), Robinson (2001, 2009, 2010) en Duran en Ramaut (2006) maak voorstelle vir die gradering en ordening van take. Teikentake kan nie lukraak aan studente gegee word nie en moet in 'n taakgebaseerde sillabus georden en gegradeer word. Duran en Ramaut (2006: 51) stel voor dat enige teikentaak so georden word dat die studente op die mees bekwame wyse vorder in die verwerwing van die teikentaal.

Die gradering van take geskied meestal volgens kompleksiteit of inhoud. Hierdie gradering en ordening behels dikwels die afbreek van take in kleiner weergawes. Hierdie kleiner weergawes van die taak help die analisering van die taak volgens verskillende inhoude of komplekse eienskappe sodat die taak daarvolgens in die korrekte plek binne die sillabus geplaas kan word.

Nunan (2004: 113) beskryf gradering as: “Grading is the arrangement of the content of a language course or textbook so that it is presented in a helpful way. Gradation would affect the order in which words, word meanings, tenses, structures, topics, functions, skill etc. are presented. Gradation may be based on the complexity of an item or its importance for the learner.”

Nunan (2004: 124) postuleer dat in die meeste gevalle take gegradeer word volgens hoe kognitief uitdagend hulle is. Die take sal dan van minder kognitief uitdagend tot meer kognitief uitdagend georden word. Die meer kognitief uitdagende take is meer uitdagend vir studente maar hulle kan dit nogsteeds doen. Volgens Nunan (2004: 83) reflekteer die komplekse take die minimum vereistes vir die student om die sillabus suksesvol te voltooi.

Wanneer take georden en gegradeer word, stel Nunan (2004: 125) voor dat daar altyd onthou moet word dat die take logies op mekaar moet volg. Dit moet as't ware 'n ketting vorm – Nunan (2004: 125) noem dit “task chaining”. Take word volgens temas, inhoude of deur hulle makrofunksies of mikrofunksies of die grammatikale elemente wat hulle bevat, saamgegroepeer (Nunan 2004: 125).

Ek het spesifiek besluit om Pica et al. (1993) en Robinson (2001, 2009, 2010) se navorsing te gebruik omdat daar in beide hulle werk op kognitiewe prosesse gefokus word en dit vir my nou aansluit by die werk oor die kognitiewe teorie van multimedialeer wat deur Richard Mayer (2001) gedoen is en wat in hoofstuk 4 behandel word.

2.8.1 Die taaktipologie van Pica, Kanagy en Falodun

Teikentake word op verskeie maniere geklassifiseer waarvan die psigologiese klassifikasie een is. Volgens Ellis (2003: 214) probeer 'n psigologiese klassifikasie take in terme van hul moontlikhede vir taalaanleer klassifiseer.

Adendorff (2012: 45) noem in haar navorsing dat Pica et al. (1993) vier kategorieë voorstel vir hulle psigologiese tipologie van teikentake. Die vier kategorieë – sien afdeling 1.3 – is die deelnemersverhouding, die interaksiebenodighede, die doeloriëntasie en die uitkomste-opsies.

Pica et al. (1993) pas die klassifikasiesistiem op vyf taaktipes toe. Hulle is van mening dat die mees effektiewe taaktipe die kettingtaak (gevolg deur die inligtingsgapingstaak) is, omdat dit die meeste geleenthede bied vir die studente om na begrip, terugvoering en intertalige aanpassings te werk. Aan die teenoorgestelde kant van hierdie taaktipes is meningsuitruilingstake, wat geen interaksie benodig nie. Deelnemers werk nie na 'n enkeldoel nie en meer as een uitkomste is moontlik.

Tabel 2.4 (soos deur Adendorff (2012: 48) vertaal en gebruik) verteenwoordig 'n kommunikasietipologie. Die tabel gee 'n aanduiding van hoe verskillende take onderskei word op grond van die verwerking van die vier kategorieë. Die taaktipologie van Pica et al. (1993) word later in die proefskrif op ag teikentake toegepas ten einde die gradering en ordening van take te illustreer.

Tabel 2.4: Pica et al. (1993) se kommunikasietaaktipologie

Taaktipes	Deelnemersverhouding				Interaksie- benodigd- hede	Doel- oriëntasie	Uitkomsopsie
	Inligtings- houer IH	Inligtings- aanvraer IA	Inligtings- Verskaffer IV	Inligtings-aanvraer- verskaffer-verhouding IAV			
Kettingtaak	X & Y	X & Y	X & Y	2-rigting	+benodig	+konvergent	1
				(X tot Y en Y tot X)			
Inligtings- gapingstaak	X of Y	Y of X	X of Y	1-rigting >	+benodig	+konvergent	1
				2-rigting (X tot Y en Y tot X)			
Probleem- oplossingstaak	X = Y	X = Y	X = Y	2-rigting >	-benodig	+konvergent	1
				1-rigting (X tot Y en Y tot X)			
Besluit- nemingstaak	X = Y	X = Y	X = Y	2-rigting >	-benodig	+konvergent	1 +
				1-rigting (X tot Y en Y tot X)			
Menings- uitruilingstaak	X = Y	X = Y	X = Y	2-rigting >	-benodig	-konvergent	1 +/-
				1-rigting (X tot Y en Y tot X)			

Pica (2002, 2004) noem verder in haar studies dat daar bevind is dat studente wat in groepe saamwerk groter motivering en meer inisiatief oor hulle leer toon. Die studente wat in groepe werk toon minder angst in verband met hulle leer.

’n Belangrike aspek wat in Pica (2002, 2004) en navorsers soos Long en Porter (1985) na vore kom, is dat studente wat in groepe werk se taal meer sosiolinguistiese funksies (soos byvoorbeeld vra vir ’n verduideliking of herhaling van sekere frases) bevat. Die studente se taal het ook meer tekens van betekenisonderhandeling. Pica et al. (1993) noem dit “negotiation”.

2.8.2 Robinson se kognisiehipotese

Robinson (2001, 2005, 2007, 2009, 2010) se kognisiehipotese postuleer dat taalverwerwing as 'n kognitiewe proses gesien word.

Robinson onderskei tussen hulpbrongerigte en hulpbronverspreidende kenmerke.

Volgens Robinson en Gilabert (2007: 163) is die hulpbrongerigte kenmerke die kenmerke waarin eise op die gebruik van die taal gemaak word. Dit beteken dat teikentake gekenmerk word op die basis van die konsepte wat die studente in die teikentaak moet uitdruk en verstaan.

Robinson en Gilabert (2007: 165) verwys na die volgende hulpbrongerigte kenmerke:

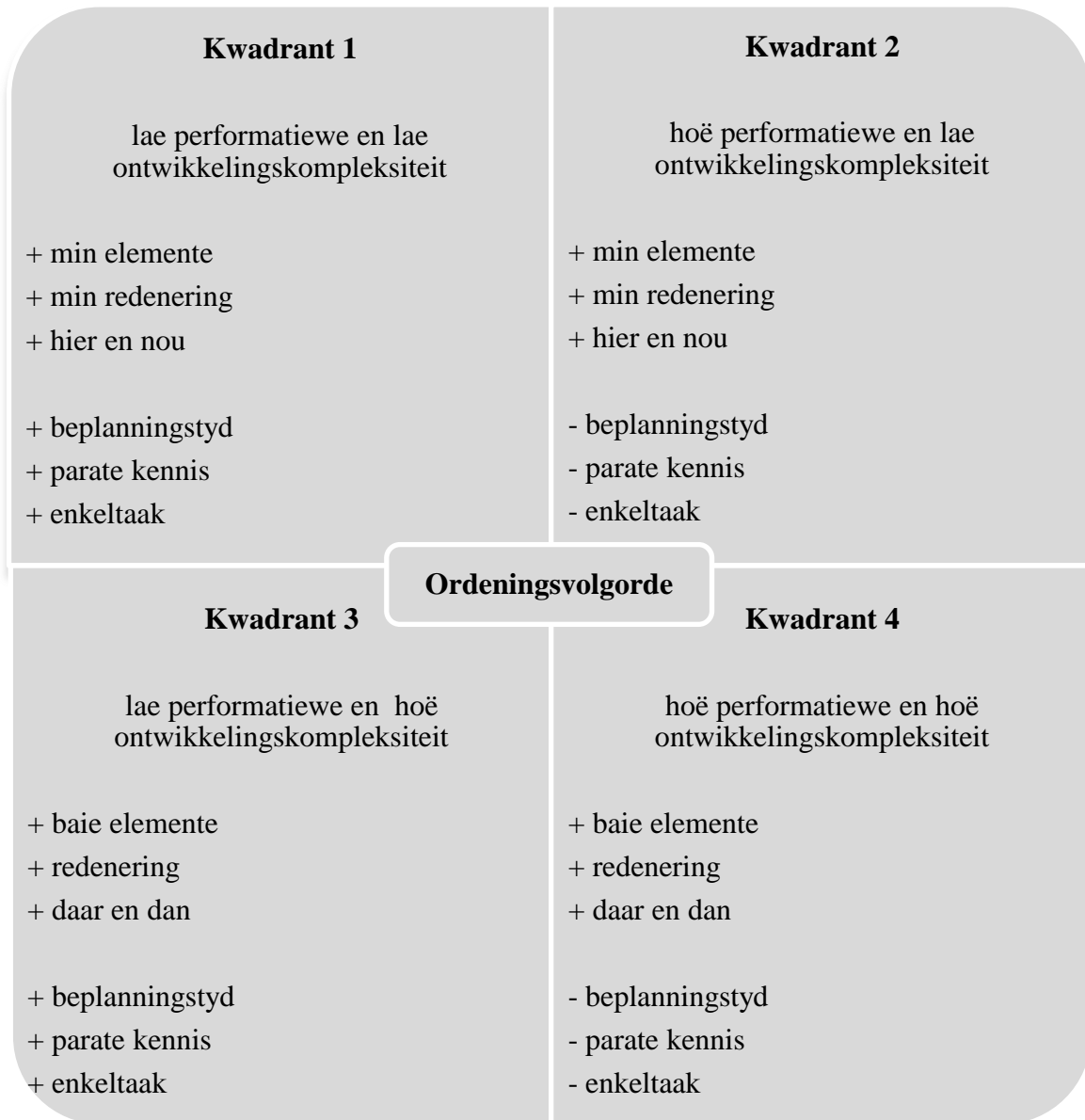
- a) Min elemente/baie elemente: Wat is die aantal en die aard van elemente wat onderskei moet word?
- b) Ruimtelike redenering: Is die inhoud se ruimtelike plasings bekend en maklik identifiseerbaar of is die ruimtelike plasings onbekend?
- c) Hier en nou/daar en dan: Is dit teenwoordige tyd of nieteenwoordige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

Hulpbronverspreidende kenmerke is volgens Robinson en Gilabert (2007: 165) die kenmerke wat performatiewe/prosesseringsse omskryf. Robinson (2001: 7) verduidelik dat dié eise taakkompleksiteit verhoog, maar sonder om die studente se aandag en poging tot konseptualisering tot enige spesifieke aspek van die taalkode te lei. Hierdie kenmerke stimuleer die toegang tot die studente se bestaande tweedetaalkennis deur byvoorbeeld beplanningstyd toe te laat. Robinson en Gilabert (2007: 166) onderskei die volgende kenmerke:

- a) Beplanningstyd: In watter mate vereis die inhoud voorafbeplanning van studente of nie?
- b) Parate kennis: In watter mate vereis die inhoud parate voorafkennis van die student of nie?
- c) Enkeltaak: In watter mate moet die studente slegs 'n enkeltaak (praat of luister) of 'n dubbel- of veelvuldige taak (byvoorbeeld praat en luister plus beplanning of ontleding) uitvoer?

Tabel 2.5 (deur my aangepas) gee die ordeningsvolgorde van Gilabert (2007) soos volg:

Tabel 2.5: Gilabert (2007) se ordeningsvolgorde



Tabel 2.6 verskaf opsommend die hulpbrongerigte en hulpbronverspreidende kenmerke as 'n generiese matriks wat gebruik word in die gradering en ordening van take. Die numering in die tabel van 1 tot 4 is die volgorde waarin die take uitgevoer moet word ten einde taakkompleksiteit en dus taalverwerwing te bereik.

Tabel 2.6: Kognitiewe kompleksiteitskenmerke

lae performatiewe en lae ontwikkelingskompleksiteit	
Hulpbronverspreidende kenerke + beplanningstyd + parate kennis + enkeltaak	Hulpbrongerigte kenmerke + min elemente + min redenering + hier en nou
Kwadrant 1	
hoë performatiewe en lae ontwikkelingskompleksiteit	
Hulpbronverspreidende kenmerke - beplanningstyd - parate kennis - enkeltaak	Hulpbrongerigte kenmerke - min elemente - min redenering - hier en nou
Kwadrant 2	
lae performatiewe en hoë ontwikkelingskompleksiteit	
Hulpbronverspreidende kenmerke + beplanningstyd + parate kennis + enkeltaak	Hulpbrongerigte kenmerke + baie elemente + redenering + daar en dan
Kwadrant 3	
hoë performatiewe en hoë ontwikkelingskompleksiteit	
Hulpbronverspreidende kenmerke - beplanningstyd - parate kennis - enkeltaak	Hulpbrongerigte kenmerke + baie elemente + redenering + daar en dan
Kwadrant 4	

Adendorff (2012: 144) maak die afleiding dat indien 'n teikentaak oor min elemente beskik wat geen redenering vereis nie en dit geplaas word in die hier en nou, dan is die teikentaak kognitief eenvoudig. Die teikentaak toon die volgende kenmerke: [+ min elemente], [+ min redenering], [+ hier en nou], [+ beplanningstyd], [+ parate kennis] en [+ enkeltaak]. Die teikentaak beskik net oor [+] -kenmerke, wat toon dat al hierdie kenmerke in die teikentaak teenwoordig is. Die teikentaak sal dan as 'n kwadrant 1-taak geklassifiseer word. Deur die kenmerke een-een of meer as een op 'n keer te verander, kan die kognitiewe kompleksiteit van die teikentaak geleidelik verhoog word. Die teikentaak toon in die laaste kwadrant die volgende kenmerke: [+ baie elemente], [+ redenering], [+ daar en dan], [beplanningstyd], [- parate kennis], [- enkeltaak].¹²

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

2.9 Linguistiese kompleksiteit

Ortega (2003: 493) en Norris en Ortega (2009: 558) beklemtoon dat metings van linguistiese kompleksiteit belangrike navorsingsinstrumente is – nie net in die veld van tweedetaalverwerwing nie, maar ook in ander taalverwante dissiplines. Tog is Adendorff (2012 : 115) van mening dat die aard van tweedetaalontwikkeling nie genoegsaam alleenlik deur globale metings ondersoek word nie as daar na Ortega (2003 : 494) se waarskuwing teen die wangebruik van linguistiese kompleksiteitsmetings gekyk word. Daarom het Adendorff (2012) 'n spesifieke metingsinstrument, naamlik Foster et al. (2000) se analise van spraakeenhede, in haar navorsing gebruik.

Foster et al. (2000: 358) verdeel metingseenhede in drie breë kategorieë, naamlik semantiese eenhede, intonasie-eenhede en sintaktiese eenhede. 'n Eenheid moet duidelik gedefinieer wees sodat dit bruikbaar vir navorsers is en daarom skep Foster et al. (2000) hulle eie, duidelik gedefinieerde eenheid, naamlik die analise van spraakeenheid (AS-eenheid), wat hoofsaaklik sintaktiese eenhede is.

Foster et al. (2000: 365) in Adendorff (2012: 117) verskaf twee redes hiervoor: Sprekers pouseer gewoonlik by sintaktiese sowel as by bysinne se eenheidsgrense en 'n AS-eenheid is

¹² Die +-teken dui aan dat alle kenmerke in die taak teenwoordig is. Dit beteken dat take wat net +-tekens bevat eenvoudig is en vroeër in die taaksiklus geplaas moet word. Die —teken dui aan dat kenmerke nie in die taak teenwoordig is nie en dus kompleks is en later in die taaksiklus geplaas moet word.

groter as 'n enkele frase, wat 'n bewys is van die spreker se vaardigheids- en kompleksiteitsvlak, omdat die spreker multisinsdele as eenhede uiter.

Adendorff (2012: 117) noem dat volgens Foster et al. (2000: 365) 'n AS-eenheid “'n enkelpersoonuiting is wat bestaan uit 'n onafhanklike sin (hoofsin) of 'n subklousule-eenheid, saam met enige ander ondergeskikte sinsdeel (bysin) wat daarmee verbind kan word”.

Elke AS-eenheidskenmerk word soos volg verduidelik (Adendorff 2012: 117):

- a) Die onafhanklike sin bevat volgens Foster et al. (2000: 365) die hoofidee van die uiting en sluit ten minste 'n frase met 'n hoofwerkwoord in.
- b) Aangesien bysinne in gesproke taal as kompleksiteitsmetings gebruik word, is dit derhalwe belangrik om duidelik te weet wat 'n bysin of ondergeskikte sinsdeel is.
- c) Die onafhanklike subklousule-eenheid sluit in een of meer frases wat na 'n volledige sinsdeel uitgebrei kan word (Foster et al. 2000: 366).
- d) Omdat die onafhanklike sinsdeel sintakties op sy eie kan staan, is dit daarom logies om dit as 'n eenheid te sien.

Vir die doel van hierdie proefskrif word die AS-eenhede net soos in Adendorff (2012: 119) gebruik as eenhede vir die ontleding van take, aangesien dit gepas is vir die ontleding van gesproke taaldata. In hoofstuk drie sal daar na die linguistiese kompleksiteit van ag teikentake gekyk word deur die AS-eenhede en die funksies wat dit inneem, te ontleed.

2.10 Die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus

In die onderstaande gedeelte word kortliks 'n oorsig oor die taakgebaseerde benadering verskaf, met as spesifieke fokuspunte ontwerp-, metodologiese en pedagogiese perspektiewe en -klaskamerpraktyke. Die doel hiervan is om meer spesifiek aan te toon waar die voorgestelde rekenaarprogram gebruik kan word. Ellis (2012) noem dat daar heelwat navorsing – onder andere deur Thomas en Reinders (2012) – onderneem is wat op die positiewe wisselwerking tussen take en die gebruik van die rekenaar dui.

Die gebruik van die rekenaarplatform SUNLearn¹³ (wat by die Universiteit Stellenbosch gebruik word) pas myns insiens baie goed aan by die taakgebaseerde benadering omdat dit studente die geleentheid gee om dadelik terugvoering op hulle antwoorde te kry en vir my as ontwerper onmiddellike toegang tot die data van die studente gee. Dit beteken dat daar dadelik

¹³ SUNLearn (<http://learn.sun.ac.za>) is Universiteit Stellenbosch se weergawe van die leerbestuurstelsel (Learning Management System) Moodle 2.9. Meer inligting omtrent die Moodle sagteware kan hier verkry word: <https://docs.moodle.org/29/en/Features>

gesien word watter van die prominente taalstrukture wat behandel is, nog verdere aandag moet geniet. Die platform word ook voorts so opgestel dat studente op hulle eie tyd, maar binne 'n sekere tydsraamwerk, in die gerief van hulle eie koshuiskamer die program kan voltooi wat weer leerderoutonomie bevorder.

2.10.1 Inleiding

In die taakgebaseerde benadering word taalverwerwing gesien as 'n proses waar hipoteses gevorm en evalueer word. Enige objektief of uitkoms moet by die behoeftes van die studente pas en daartoe bydra dat hulle in regte-wêreld-situasies funksioneer.

Huang (2010: 33) postuleer dat die pedagogiese uitkomstes sowel as die geldigheid van die taak se ontwerp twee hoofkriteria is wat in aanmerking geneem moet word in die taakgebaseerde benadering. Die hoofdoel is om 'n betekenisstelsel ("meaning system") vir studente te verskaf wat as die basis dien wanneer studente outentiek met ander persone buite die klaskamer wil kommunikeer.

2.10.2 Sillabus

Soos reeds vroeër in hierdie proefskrif genoem (sien afdeling 2.5) is die afneem van 'n behoefte-analise noodsaaklik in die taakgebaseerde benadering. Tydens die behoefte-analise moet daar onder andere volgens Ellis (2003: 127) aandag aan die studente se taalvaardigheidsvlak, studente se leerstyle en kulturele agtergrond gegee word. Die dosent moet voorts seker maak dat die materiaal wat gebruik word werklik outentiek is, sodat dit studente kan voorberei vir regte-wêreld-situasies.

In die taakgebaseerde benadering moet die sillabus dinamies wees en dit moet deur studente sowel as die dosent bepaal word. So 'n sillabus is 'n uitkoms van 'n deeglike behoefte-analise en hierdie behoefte-analise dien as die basis vir die ontwikkeling van die sillabus. Die behoefte-analise moet gedoen word voordat enige pedagogiese materiaal gekies word en die behoefte-analise moet ook aandag aan kognitiewe, sosiale, affektiewe en psigomotoriese aspekte gee.

Die taakgebaseerde sillabus bevat en word beïnvloed deur metodologiese sowel as filosofiese aspekte. Vanuit 'n metodologiese perspektief is die studente taalgebruikers in plaas van net taalleerders en wentel 'n taakgebaseerde benadering rondom take. Take is enige aktiwiteit wat

ontwerp is om studente te help om 'n sekere leeruitkoms te bereik. Littlewood (2007: 248) beskryf in sy navorsing 'n taak as enige manifestasie van regte-wêreld-aktiwiteite.

Take word op verskeie maniere geklassifiseer; onder meer dat dit pedagogies of regte-wêreld-take is. Willis en Willis (2007: 94) is van mening dat die regte wêreld op drie vlakke in die taak verteenwoordig is. Hulle noem die eerste vlak die vlak van betekenis waar betekenis geproduseer word wat gebaseer is op die gebruik daarvan in die regte wêreld. Die tweede vlak is die vlak van diskoers. Op hierdie vlak moet die studente die diskoers herken en daarvolgens optree. Die laaste vlak is die vlak van aktiwiteit waar studente deelneem aan aktiwiteite wat die regte wêreld verteenwoordig deurdat hulle die taal tot hulle beskikking gebruik.

Willis en Willis (2007: 98) meen dat pedagogiese take belangrik binne 'n taakgebaseerde klaskamer is. Hierdie pedagogiese take word ontwerp en georden sodat dit na teikentake lei en wat volgens hulle vlak van kompleksiteit gegradeer word soos wat in hoofstuk 3 van hierdie proefskrif geïllustreer is.

Richards en Rodgers (2001: 190) tref 'n verdere onderskeid tussen take:

- a) eenrigting of tweerigting ten opsigte van die uitruil van inligting en idees;
- b) konvergent of divergent;
- c) enkel of meervoudige uitkomst;
- d) bevat konkrete of meer abstrakte taal;
- e) vereis eenvoudige of meer komplekse prosessering; en
- f) bevat eenvoudige of komplekse taal.

2.10.3 Taakkompleksiteit

'n Kernaspek wanneer take ontwerp word, is die vlak van kompleksiteit. Kompleksiteit word beskryf as 'n saamgestelde maatstaf van taalgebruik wat normaalweg die lengte van 'n verbale uiting reflekteer asook die getal ondergeskikte sinne wat gebruik word. In hulle navorsing beweer Willis en Willis (2007: 121) dat die dosent moontlike bronne van taakkompleksiteit moet antisipeer en daarvoor moet voorberei. Dit is volgens hulle die dosent se intuïsie wat die riglyn vir taakkompleksiteit vorm. Daar is hulpbronne om dosente te help, en om hulle intuïsie te versterk soos byvoorbeeld om pretaakvoorbereiding te doen of druk op taalproduksie te verminder.

Westhoff (2009 : 510) stel ook kenmerke bekend om taakkompleksiteit te beoordeel. Hierdie kenmerke behels onder meer die kognitiewe vertrouwdheid met die onderwerp, die kognitiewe

prosessering wat vereis word, kommunikatiewe stres, linguistiese kompleksiteit en die hoeveelheid intellektuele inspanning wat benodig word om die taak te verstaan en uit te voer.

Westhoff (2009: 511) noem dat kennis verkry word as 'n natuurlike gevolg van breinaktiwiteit. Kennis word in die langtermyngeheue vermeerder en gestoor as gevolg van die aktiwiteit wat in die werkende geheue plaasvind – sien hoofstuk 4 afdeling 4.4 van hierdie proefskrif vir 'n beskrywing van werkende geheue en langtermyngeheue. Take word op grond van hulle diversiteit en die hoeveelheid mentale prosesse wat dit op werkende geheue plaas, geëvalueer.

Daar is vyf aannames wat teenwoordig is om 'n taak effektief te maak. Die teenwoordigheid van al vyf hierdie aannames is vir Westhoff (2009: 510) soos 'n volledige “taalmaaltyd” waaraan studente kan “smul”.

Die eerste aanname is dat studente aan taal blootgestel moet word wat ryk aan insette is. Tweedens moet hierdie taal nie te ver bo die studente se vermoëns wees nie. Die derde aanname fokus op werkende geheue. Dit is nie wenslik dat studente net blootgestel word aan taal wat ryk aan insette is nie. Studente moet die taal begryp en dit moet tot betekenisvolle insette verwerk word sodat dit effektief in die werkende geheue gehanteer word. Die vierde aanname is die prosessering van vorm. Dit beteken dat aandag aan onder andere grammatika gegee moet word en dat die grammatika geprosesseer moet word. Die laaste aanname is die aktivering van studente se bewustheid. Studente moet bewus gemaak word van hulle sterkpunte sowel as swakpunte. Volgens Westhoff (2009: 511) sal hierdie bewustheid studente se motivering verbeter.

2.10.4 Pedagogiese perspektiewe en klaskamerpraktyk

Ellis (2003: 177) beweer daar is binne tweedetaalverwerwing twee alternatiewes beskikbaar waarvolgens klasse georganiseer word. Die eerste alternatief is waar daar op betekenis gefokus word en die tweede een is fokus op vorm. Die taakgebaseerde benadering moedig studente aan om die taal te gebruik so goed soos wat hulle kan, al kom daar moontlike foute voor en al is daar informasiegapings.

Die gebruik van fokus op betekenis verskaf geleentheid aan studente om taal aan te wend en te ontgin binne die klaskamer sodat kommunikasie plaasvind. Hierdie tipe klasse begin met 'n fokus op betekenis, gevolg deur fokus op taal en dan laastens fokus op vorm. Willis en Willis (2007) noem dat studente in hierdie klasse kans gegee word om hulle taalrepertoire te gebruik

sodat hulle hulle so goed as moontlik kan uitdruk. Die dosent kry dan geleenheid om studente te help om hierdie uitinge te verfyn sodat die studente beter verstaan word.

In tabel 2.1 in hoofstuk 2 is die kerneienskappe van die taakgebaseerde benadering bespreek. Een van hierdie kerneienskappe is fokus op vorm. Ek stem saam met Ellis (2003: 188) se siening dat fokus op vorm in enige fase van 'n les kan plaasvind, want ek ervaar dat my studente veiliger voel wanneer daar onmiddellik aandag aan 'n spesifieke vorm gegee word.

Die Duitse, Chinese en Japannese studente in die kursus verkies dat hulle vroeë rondom vorm dadelik beantwoord word. Dit maak hulle rustiger binne die klaskameromgewing en dit verskaf aan hulle 'n gevoel van sekuriteit. My ervaring is dat min studente veilig voel om 'n teks of enige taalaktiwiteit te doen waar daar slegs aan die einde van die aktiwiteit aandag aan vorm gegee word.

2.10.5 Die beplanning van 'n taaksiklus

'n Goed beplande opeenvolging van take is noodsaaklik in enige taakgebaseerde klaskamer. Die eerste stap is om 'n onderwerp te identifiseer wat voortspruit uit die behoefte-analise. Hierna volg teikentake wat outentiek moet wees. Studente moet voorberei word om die take te doen. Hierdie voorbereidingsproses (“priming”) neem verskeie vorme aan soos byvoorbeeld die aanbieding van woordeskat, duidelike eksplisiete riglyne en om studente se aandag op die inhoud van die taak te rig.

Taakgebaseerde lesse word in drie fases verdeel, naamlik die pretaakfase, die hooftaakfase en die posttaakfase.

Die pretaakfase

Die pretaakfase berei die studente kognitief sowel as linguisties voor vir die uitvoering van die taak in die hooftaakfase want dit verskaf kennis van die taal wat hulle gaan nodig hê om die taak te voltooi. Van den Branden (2006: 99) gebruik die term “*organizing the performance phase*” vir hierdie fase. Hierdie organisering gebeur onder andere omdat die studente duidelike riglyne oor die doelwitte van die taak kry asook riglyne ontvang oor hoe die taak uitgevoer word. Hierdie proses bevorder volgens Van den Branden (2006: 100) taalverwerwing. As hierdie voorbereidingsproses goed beplan is en akkuraat uitgevoer word, beïnvloed dit studente se motivering om aan die taak deel te neem.

In hierdie stadium is daar vier alternatiewes volgens Ellis (2003: 121) wat dosente kan gebruik om hierdie fase vir studente te vergemaklik. Dosente doen eerstens 'n taak wat soortgelyk as die hooftaak is met die studente. Die studente doen dan as't ware 'n voorafoefening sodat hulle die ervaring wat hulle opbou as steierwerk of "scaffolding" vir die hooftaak gebruik. Hierdie proses veroorsaak volgens Ellis (2003) selfregulering by die studente.

Die tweede alternatief is dat daar 'n model aan die studente verskaf word. Die model verlaag nie net die kognitiewe lading van die hooftaak nie, maar dit verhoog studente se bewustheid ten opsigte van die kompleksiteite en sekere aspekte wat teenwoordig in die hooftaak is.

Die derde alternatief is om fokus op woordeskat te plaas. Dosente fokus op woordeskat wat nie bekend aan die studente is nie, of hulle plaas hulle aandag op woorde wat nuttig is om die taak te voltooi.

Die laaste alternatief is strategiese beplanning. Ellis (2003: 120) is van mening dat hierdie alternatief baie effektief is vir taakvoltooing. Studente ontvang die finale uitkoms en dan moet hulle strategiese stappe beplan om die uitkoms te bereik. Hierdie beplanning kan individueel, in pare of in groepe gedoen word. As hierdie proses deur die dosent gefassiliteer word, kan dit op vorm of op die inhoud fokus.

Die pretaakfase word derhalwe gesien as 'n manier om skemata te vorm sodat die studente 'n begrip van die tema en doelwitte van die taak het. Die fase moet egter nie oorlaai word nie. Philip, Oliver en Mackey (2006: 550) noem dat die effek van hierdie fase gemeet word in terme van akkuraatheid, vloeientheid of kompleksiteit.

Ek sal my studente voorberei om die voorgestelde rekenaarprogram te doen deur een of twee van die bogenoemde alternatiewe te gebruik. Ek maak bykomend seker dat studente vertrouwd is met die SUNLearn-platform aangesien dit die platform is wat by die Universiteit Stellenbosch gebruik word.

Die hooftaakfase

In die hooftaakfase is die studente besig met die taak. Die dosent monitor die studente en fassiliteer waar nodig. Tydens hierdie fase word twee hoofprosseseringopsies gebruik, naamlik taakuitvoeringsopsie en prosesopsie (Ellis, 2003: 199).

In die eerste opsie besluit dosente of hulle vir hulle studente toegang tot ekstra inligting gee (soos byvoorbeeld 'n aanlynwoordeboek) en of hulle die studente se tyd beperk of nie. Die

tweede opsies verwys na al die aktiwiteite, beplanning en seleksie wat plaasvind terwyl die taak uitgevoer word. Hierdie prosesse gebeur as gevolg van die dosent en studente se leer- en onderrigervaring, hulle filosofie van onderrig, hulle leer- en onderrigstyle en hulle gewoontes.

Die dosent moet ook in gedagte hou dat insidentele fokus op vorm gedurende hierdie fase taalverwerwing kan versnel deur middel van 'n implisiete of eksplisiete fokus op vorm.

Die dosent moet baie versigtig wees om nie met die uitvoering van die taak in te meng nie. Ellis (2003: 200) stel die volgende tegnieke voor wat nie met die uitvoering van die taak inmeng nie, maar tog bydra om die taak nogsteeds outentiek te hou. Hierdie tegnieke is met ander woorde eie aan enige daaglikse gesprek en kommunikasie waaraan die studente blootgestel word. Implisiete tegnieke kan wees as die dosent iets vir die student verduidelik of as die student vir 'n herhaling van 'n woord vra. Eksplisiete tegnieke sluit korrigerings van foute, vrae, advies en kommentaar in.

Die keuse om implisiet of eksplisiet te werk, hang grootliks van die studente se vaardigheidsvlakke en motivering af. Aan die begin funksioneer studente binne 'n meer gestruktureerde en beheerde agenda, maar namate die motiveringsvlak, die studente se taalvaardighede en die kompleksiteitsvlak toeneem, word die agenda verslap.

Wat die voorgestelde rekenaarprogram betref, sal studente hierdie program voltooi terwyl implisiete en eksplisiete tegnieke toegepas word soos wat die studente dit vereis. Ek maak seker dat ek nie inmeng met die uitvoering van die taak nie en dat ek as fassiliteerder optree.

Die posttaakfase

Hierdie fase is die derde en laaste fase. Tydens hierdie fase ondersoek studente die aktiwiteite wat hulle tot dusver gedoen het. Evaluering in hierdie fase word deur die student sowel as die dosent gedoen. Die dosent vertolk in hierdie fase die rol van raadgever en konsultant.

Rapportering is baie belangrik in hierdie fase. Willis en Willis (2007: 80) noem dat rapportering verskeie voordele inhou. Die dosent kan rapportering net tussen twee persone maak en dit gee aan studente met minder selfvertroue die geleentheid om meer selfvertroue op te bou deurdat hulle in klein groepe hulle mening kan lug. Deur rapportering aan die klas te doen, verbeter studente se akkuraatheid en vloeiendheid ook. Indien daar nog meer fokus op vorm deur die studente verlang word, geskied dit in die vorm van geskrewe of mondelinge terugvoering.

Nog ’n manier vir terugvoering in hierdie fase is die herhaling van take. Ellis (2003: 200) is ’n groot voorstander hiervan. Hy glo saam met Willis en Willis (2007: 110) dat die herhaling van dieselfde taak met dieselfde uitkomst tot ’n beter leksikale vlak met hoër akkuraatheid, vloeiendheid en strukturele kompleksiteit lei. Ellis (2003: 201) sowel as Willis en Willis (2007: 230) stel voor dat as die take herhaal word, daar ’n limiet of tyd geplaas moet word sodat die taak meer uitdagend is.

Evaluering en terugvoering word ook in hierdie fase gedoen deurdat byvoorbeeld studente gevra word om notas te maak oor hulle gevoelens tydens die taak of hulle beantwoord ’n vraelys. Die data wat hieruit verkry word, word deur die dosent gebruik om die take aan te pas vir die toekoms.

2.11 Inkorporering van IKT in die taakgebaseerde onderrigbenadering

Studies deur Jeon en Hahn (2006) en Tabatabaei en Hadi (2011) noem dat die interaktiewe aard en die motiveringspotensiaal van ’n taakgebaseerde benadering van die redes is waarom die opvoeders hierdie benadering verkies het.

Die taakgebaseerde benadering is tradisioneel net in aangesig tot aangesig (“face-to-face”) situasies toegepas. Die toevoeging van informasie- en kommunikasietegnologie (IKT) by die taakgebaseerde benadering hou myns insiens ekstra voordele vir studente in omdat dit studente aan ’n wyer reeks van leergeleenthede blootstel.

In dié afdeling word die term *informasie- en kommunikasietegnologie* gebruik om te verwys na alle tegnologieë (soos die internet en die wêreldwye web). Die term *rekenaargesteelde taalonderrig* (RGTO) word egter verder in die proefskrif gebruik omdat die proefskrif spesifiek fokus op die gebruik van die rekenaar as hulpmiddel vir taalverwerwing.

Hassanzadeh, Gholami, Allahyar en Noordin (2012: 76) beskou die gebruik van informasie- en kommunikasietegnologie as ’n belowende taalaanleerhulpmiddel omdat dit aanpasbaar en veelsydig is. Ghasemi en Hashemi (2011: 3099) beskryf IKT as: “A diverse set of technological tools and resources used to communicate, and to create, disseminate, store and manage information.” Hierdie definisie verwoord die belangrikheid van informasie- en kommunikasietegnologie omdat dit die gebruik van kommunikasie asook die moontlikheid vir die ontwerp en verspreiding van inligting beskryf.

Reeds in 1998 is Warschauer en Healey in hulle navorsing van mening dat rekenaarsagteware nie net as 'n suiwere voorwerp van tegnologie gesien moet word nie, maar as 'n medium vir kommunikasie en die onderhandeling van betekenis. Rekenaarsagteware is 'n effektiewe hulpmiddel, want dit skep geleenthede vir outentieke en betekenisvolle interaksie binne asook buite die klaskamer.

Chapelle (2003) noem in haar navorsing dat rekenaars groot potensiaal vir die fasilitering van taalinsette inhou, omdat multimedia soos video's, prente en teks gelyktydig op een skerm geïntegreer word.

Verskeie navorsers soos Ghasemi en Hashemi (2011) en Li (2012) bevind dat onderrig deur middel van rekenaargesteuende taalonderrig verskeie voordele inhou.

Eerstens verbeter die gebruik daarvan onervare opvoeders se kwaliteit van onderrig. Dit versprei inligting baie gouer na 'n groter getal studente in 'n kort tydperk. Dit dien derdens as hulpmiddel om die taal wat aangeleer word, te verstaan omdat dit oor soveel stimulerende visuele hulpmiddele beskik. Dit dien laastens as 'n bruikbare hulpmiddel vir studente se eie sosiale, kulturele en linguïstiese verkenning.

Deur hierdie nuwe tegnologieë soos die rekenaar in die klaskamer te gebruik, berei opvoeders studente beter voor vir blootstelling aan die regte wêreld. Volgens Ghasemi en Hashemi (2011) ondersteun en integreer die rekenaar kommunikasievaardighede deurdat dit die studente toegang gee om byvoorbeeld deur middel van blogs of videokonferensie met ander sprekers van die teikentaal te kommunikeer.

Die rekenaar verskaf vir studente die geleentheid om ten volle betrokke by hulle eie taalleerproses te wees. Galvis (2011: 96) sowel as Li (2012: 189) se studies lewer verslag dat 'n positiewe uitslag by studente plaasvind wanneer die rekenaar gebruik word. Li (2012: 190) bevind dat studente se belangstelling ten opsigte van taalleer meer geprikkel is wanneer rekenaartoepassing gebruik is. Sy vind tydens terugvoering vanaf studente dat die gebruik van die rekenaar studente se selfbeeld verbeter. Studente noem voorts dat dit hulle gehelp het om doelwitte te stel en dat hulle die doelwitte gouer bereik het omdat die rekenaar deel van die onderrigprogram was. Galvis (2011) se studie bevind dat daar 'n positiewe uitslag ten opsigte van studente se gedrag en houding is as die rekenaar 'n gedeelte van die onderrigmetodiek uitmaak. Studente was meer as bereid om die hulpmiddel te gebruik toe hy van 'n meer

tradisionele kommunikatiewe tipe onderrigmetode na 'n meer rekenaartegnologiese metode beweeg het.

Thomas (2009) noem dat die toenemende belangrikheid van taakgebaseerde taalonderrig oor die afgelope 15 jaar in dieselfde tyd as die ontwikkeling van IKT plaasgevind het. Net soos die taakgebaseerde benadering word informasie- en kommunikasietegnologie veral in die sfeer van opvoedkundige praktyke en klaskamermetodologie as innoverend en veranderend gesien. Thomas (2009) gaan sover deur te sê dat taakgebaseerde onderrig nie langer kan voortgaan as rekenaarontwerpte take nie deel daarvan vorm nie.

Thomas en Reinders (2012: 109) stel dit duidelik dat opvoeders met al hoe meer kompleksere rekenaartake te doen gaan kry en dat hulle dan goeie keuses moet maak en besluit of die take prakties sowel as moontlik is. Dit is volgens Thomas en Reinders (2012: 110) belangrik dat opvoeders moet tred hou met metodologiese ontwikkelinge binne hierdie veld.

Die gebruik van informasie- en kommunikasietegnologie verskaf aldus Richards en Rodgers (2001), Ellis (2003) en Nunan (2004) die geleentheid aan studente om self keuses oor hulle leer te maak en dus outonome studente te raak. Studente word deur die gebruik van die rekenaar met groter vryheid en aanpasbaarheid gekonfronteer en hulle kan alle besluite ten opsigte van hulle eie leer neem.

Die konneksie tussen RGTO as geheel en die taakgebaseerde onderrigbenadering kan derhalwe nie meer geïgnoreer word nie.

Levy en Stockwell (2006) het die woord *taak* as die sewende mees gesoekte kernwoordfrase (“keyword phrase”) geïdentifiseer. Dit dien as 'n verdere bewys hoe tegnologie betekenisvolle geleenthede aan studente verskaf wanneer hulle besig is met outentieke taakgebaseerde aktiwiteite.

2.12 Slot

In hierdie hoofstuk is verskeie aspekte van die taakgebaseerde benadering sowel as informasie- en kommunikasietegnologie en rekenaargesteuende taalonderrig ondersoek.

Die taakgebaseerde benadering is 'n benadering wat volgens my kompleks is en uit verskeie oogpunte en opinies benader kan word. Daar is in die hoofstuk aandag gegee aan navorsers soos Ellis (2002), Skehan (2011) en Long (2014) se interpretasies en sienings oor kerneienskappe, soos linguistiese fokus, fokus op vorm en linguistiese ondersteuning, oor

hierdie benadering. Daar bestaan ook wanopvattinge oor hierdie benadering - onder andere dat taakgebaseerde taalonderrig 'n uitsluitlike leerdergesentreerde benadering is.

Hierdie wanopvatting is deur navorsers soos Samuda (2011) en Lyster (2004) verkeerd bewys. Ek stem saam met hierdie navorsers dat my rol as dosent belangrik is omdat ek studente navigeer op hulle taalverwerwingsreis en aan hulle korrektiewe terugvoering en voorbeelde van akkurate taal verskaf.

In afdeling 2.5 is die fokus op 'n behoefte-analise geplaas met verwysing na die navorsing van Duran en Ramaut (2006), Van Avermaet en Gysen (2006), Brown (2009) en Robinson (2009). Die samestelling van die behoefte-analise asook die resultate wat daaruit verkry is, is bespreek.

Individuele verskille is daarna in detail bespreek en die navorsing van onder andere Carroll (1965, 1973, 1979, 1981, 1991) ten opsigte van bekwaamheid en Chapelle (1992, 2010), Skehan (1998, 2002, 2012), Kolb en Kolb (2005) en Moenikia en Zahed-Babelan (2010) se navorsing ten opsigte van kognitiewe style en leerstrategieë het aandag geniet.

Die ordening en gradering van take is volgende onder die loep geneem. Die psigologiese klassifikasie van Pica et al. (1993) is as eerste metingsinstrument gebruik aangesien die klassifikasie se verskillende taaktipes etlike moontlikhede vir taalleer verskaf.

Robinson (2001, 2009, 2010) se kognisiehipotese verskaf die rasionaal vir die ordening en gradering van take in hierdie proefskrif en is die volgende instrument waarmee teikentake in hoofstuk 3 georden en gegradeer is. Sy taksonomiese stelsel vir pedagogiese taakklassifikasie is rigtinggewend en leidend in hierdie gebied.

Die navorsing van Foster et al. (2000: 365) vorm die basis vir die ontleding van linguistiese kompleksiteit. Die drie navorsers naamlik Pica et al. (1993), Foster et al. (2000) en Robinson (2001, 2009, 2010, 2011) se navorsing verskaf 'n raamwerk waarvolgens die ag teikentake in hoofstuk 3 georden en gegradeer word.

Die hoofstuk het volgende op 'n oorsig oor die taakgebaseerde benadering gefokus. In hierdie gedeelte is aspekte soos die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus bespreek. Navorsing van onder andere Van den Branden (2006), Richards en Rodgers (2001) en Westhoff (2009) is onder die loep geneem.

Laastens is die inkorporering van IKT in taakgebaseerde onderrigbenadering bespreek. Jeon en Hahn (2006) en Tabatabaei en Hadi (2011) noem dat meeste navorsing oor die taakgebaseerde benadering tradisioneel net in aangesig tot aangesig situasies plaasvind.

Die doel met hierdie proefskrif is om te wys hoe die taakgebaseerde benadering en die navorsingsveld van rekenaargesteunde taalonderig - met spesifieke fokus op die kognitiewe teorie van multimedialeer en Mayer (2001) se ontwerpeffekte met mekaar verbind kan word.

“Those who know nothing of foreign languages know nothing of their own.”

–Johann Wolfgang von Goethe–

HOOFSUK 3

ORDENING EN GRADERING VAN TEIKENTAKE

3.1 Inleiding

Die doel met hierdie hoofstuk is om bewys te lewer hoe verskillende teoretiese perspektiewe aangewend word vir die gradering en ordening van teikentake. Die doel van die onderstaande ag take is om eenhede voor te stel wat in ’n taakgebaseerde sillabus gebruik word, wat studente in die ontwikkeling van hulle intertaal fasiliteer, en optimale leer bevorder. Dit dien voorts as raamwerk vir die ontwikkeling van die voorgestelde rekenaarprogram.

Die teikentake wat georden en gegradeer word, is geskryf na aanleiding van ’n behoefte-analise. Hierdie behoefte-analise is onder die internasionale studente wat die kursus *Beginner Afrikaans vlak 1*, wat deur die Taalsentrum van die Universiteit Stellenbosch aangebied word, gevolg het, versprei.

Die inligting wat verkry is, het aanleiding gegee tot die konstruksie van hierdie teikentaakinhoude binne die sosiale terrein waarmee hulle as studente tydens hulle verblyf in Stellenbosch te doen kry. Die teikentake is verteenwoordigend van onderwerpe waaroor die studente sosiaal met mekaar wil kommunikeer; met ander woorde: dit is segmente van outentieke kommunikasietemas en -onderwerpe.

Ek het al ag teikentake na aanleiding van die behoefte-analises geskep en geskryf, maar die teikentake is ook deur eerstetaalsprekers beoordeel sodat die verteenwoordigende aard ten opsigte van die outentisiteit daarvan bevestig kon word.

Ek het die teikentake verder aan tweedetaalsprekers voorgelê sodat hulle kommentaar kon lewer oor die bruikbaarheid al dan nie van die teikentake. Ek wou daarmee uitvind of dit aan hulle sosiale kommunikasiebehoeftes voldoen.

Die teikentake is stukke geskrewe teks van moontlike gesprekke wat eerstetaalsprekers van Afrikaans met mekaar mag hê. Dit is dus nie transkripsies van werklike teikentake nie. Hierdie teikentake kan as semi-outentieke take beskou word, want dit bevat verteenwoordigende gesprekinhoude en taalstrukture van regte-wêreld-taalgebruik deur studente. Die teikentake bevat nie suiwer of hiperkorrekte Afrikaans nie, want ek wou die gedagte van spontane en outentieke gesprekke behou.

Soos in die vorige hoofstuk genoem, is die Europese Referensiekader (2001) gebruik om die taalvaardigheidsvlak van die internasionale studente te bepaal. Hierdie kader se vaardigheidsvlakke is van toepassing op die vier kommunikasievaardighede naamlik lees, luister, praat en skryf. Ek fokus in hierdie hoofstuk slegs op die luister- en praatvaardighede omdat die teikentake op hierdie twee vaardighede steun.

Aangesien die behoefte-analises onderneem is aan die Universiteit Stellenbosch en daar ook na besienswaardighede in en rondom die dorpe Stellenbosch en Kaapstad verwys word, mag verskeie eiename in van die teikentake bekend voorkom. Voorts is daar verwysings na die name van bekende akteurs en aktrises, want dit is die spesifieke name waarna die studente verwys het. Die eiename is egter nie van belang ten opsigte van die ontledings van die teikentake se kenmerke nie.

Elke teikentaak toon ook die volgende makrogeneriese ordeningstrukture:

- a) 'n Inleidende fase: Dit is die eerste fase van die teikentaak. Tydens hierdie fase groet die teikentaakdeelnemers (die studente) mekaar, dra persoonlike detail oor en vra mekaar hoe dit gaan. Die fase bevat gewoonlik enkelvoudige sinne.
- b) 'n Beskrywende fase: Dit is die tweede fase van die teikentaak. Dit vorm die grootste deel van die teikentaak. In hierdie gedeelte word belangrike aspekte oor die teikentaakinhoud oorgedra. Die fase bevat gewoonlik meer komplekse sinne, want uitbreidings en verduidelikings kom in hierdie gedeelte voor.
- c) 'n Afsluitingsfase: Dit is die derde fase van die teikentaak. In hierdie gedeelte word die teikentaak beëindig en finale detail word oorgedra. Die teikentaakdeelnemers groet mekaar ook in hierdie gedeelte en daarom word meer eenvoudige sinskonstruksies gebruik.

Die take word in geen spesifieke volgorde aangebied nie, aangesien die ordening en gradering wat in die hoofstuk gaan plaasvind, nie afhanklik is van die volgorde waarin die take aangebied word nie. Die take word juis aan die einde van die hoofstuk gebruik om hulle volgorde in sillabusontwerp te illustreer.

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

Die ontleding¹⁴ van die taakkenmerke begin met die taalgebruikssituasie en taaltake volgens die navorsing wat deur Van Avermaet en Gysen gedoen is. Van Avermaet en Gysen (2006: 28) definieer hierdie taalgebruikssituasies as die situasies waarin die tipiese vlot en gemaklike gebruik van taal vir alle betrokkenes benodig word.

Vervolgens is elke teikentaak volgens Pica et al. (1993) se taaktipologie ontleed. Dit word gedoen sodat ek kan aantoon watter taaktipe die beste sal help vir die studente se intertaalontwikkeling aangesien die verband tussen die betrokke teikentaak en die vereistes wat dit stel met die studente se intertaalontwikkeling gekoppel word. Ortega (2009: 307) beskryf 'n intertaal as 'n taalsisteem wat studente gedurende hulle taalontwikkeling op enige gegewe oomblik in die aanleer van die tweede taal konstrueer. Die intertaal van die studente reflekteer dus hulle vaardighede en demonstreer hoe die studente tweedetaalkonsepte en tweedetaalelemente verstaan.

Die ontleding van elke teikentaak word voortgesit deur die toepassing van Robinson se generiese model vir kognitiewe kompleksiteit soos wat in afdeling 2.8 van die vorige hoofstuk bespreek is.

Robinson (2005, 2011) se twee subkategorieë, hulpbrongerigte en hulpbronverspreidende kenmerke, tree met mekaar in interaksie en beïnvloed sodoende taakproduksie. Elke kenmerk het ook verskillende veranderlikes, wat aantoon hoe kompleks of eenvoudig die teikentaak is.

¹⁴ Vir die ontleding van die teikentake is die werkswyse van drie proefskrifte (Du Plessis 2011, Geldenhuys 2011 en Adendorff, 2012) ondersoek. Daar is egter besluit om aspekte van Adendorff (2012) se werkswyse vir hierdie proefskrif te gebruik aangesien dit myns insiens die meeste op die kognitiewe aspekte van die teikentake gefokus het.

Volgens Robinson (2005) moet teikentake in toenemende kompleksiteitsgradering ontwerp word om sodoende studente se intertaalsisteem te ontwikkel sodat hulle aan die vereistes van die teikentake kan voldoen.

Laastens word elke teikentaak se linguistiese kompleksiteit volgens Foster et al. se analise van spraakeenhede (AS-eenhede) beskryf. Foster et al. (2000) stel dit duidelik dat die gebruik van onder meer onderskikkende en neweskikkende bysinne aanduidings van linguistiese kompleksiteit is. Daar word ook aandag aan prominente taalstrukture soos die verlede en die toekomstige tyd, voorsetsels, voegwoorde en byvoeglike naamwoorde gegee.

Aan die einde van die hoofstuk word afleidings en gevolgtrekking gemaak.

3.2 Teikentaak 1

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

Kommunikatiewe doelwitte:

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

Inleidende fase

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

Elsa: (2) Dit gaan goed, dankie.

Nina: (3) Ek kan nie kla nie!

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

Beskrywende fase

- Anna: (5) Ek het vir ons 'n paar brosjures oor plekke in Kaapstad gekry. (6) Ons kan daardeur gaan en dan besluit of ons die naweek iets wil doen of nie.
- Elsa: (7) Ek het gehoor dat Kampsbaai fantasties is. (8) Ek was nog nie daar nie. (9) Daar is glo die ongelooflikste kuierplekke.
- Nina: (10) Ek sal graag na die Waterfront en Tafelberg wil gaan. (11) Ek is mal oor berge en ek wil graag 'n foto van ons vier bo-op die berg neem.
- Susan: (12) Ek hou van jou idee, maar ek wil graag die kabelkarretjie gebruik. (13) Ek was nog nooit in 'n kabelkarretjie nie!
- Anna: (14) Hier is 'n brosjure oor die kabelkarretjie. (15) Dit het glasdeure, en jy sal sommer terwyl ons opry foto's kan neem. (16) Ek sal graag met die oopdek-bus ook wil ry.
- Susan: (17) Wat dink julle moet ons doen? (18) Ons kan nie alles gelyk doen nie.
- Elsa: (19) Ek stem vir die oopdek-bus en Tafelberg.
- Nina: (20) Solank ons net Tafelberg kan sien. (21) Ek dink ons moet eerste Tafelberg toe gaan, en dan neem ons die bus vir die res van die dag.
- Anna: (22) Ja, en ons kan dan die dag in Kampsbaai eindig met 'n heerlike mengeldrankie by een van die kuierplekke.
- Susan: (23) Ek het mos 'n kar so julle kan sommer saam met my ry. (24) Ek sal net koeldrank kan drink, want ek wil nie graag drink en bestuur nie.
- Nina: (25) Ja, ons moet maar liewers versigtig wees. (26) Ek wil nie in die tronk beland nie!
- Anna: (27) As ons met die kabelkarretjie wil ry, moet ons so 08:00 vertrek. (28) Hulle maak 09:00 oop. (25) Sal dit julle pas?
- Nina: (29) Ja, en daarna kan ons met die bus ry. (30) Ons sal seker so om half sewe die aand na Kampsbaai toe ry sodoende sal ons genoeg tyd hê.

- Elsa: (31) Ek onthou nou net dat my suster se vriendin in Kaapstad bly. (32) Sy het gesê dat ons enige tyd welkom is om daar te kom bly.
- Nina: (33) Ek weet nie of ek lus het om oor te slaap nie. (34) Miskien moet ons maar liewers terugry na Stellenbosch toe.
- Elsa: (35) Nee, ek dink ons moet maar liewers oorbly aangesien ons die hele dag besig gaan wees. (36) Dit sal veiliger wees as ons iewers in Kaapstad slaap.
- Susan: (37) Ek stem saam. (38) As ons in Kampsbaai kuier kan dit dalk laat raak. (39) Ek gaan dan nie lus wees om terug Stellenbosch toe te ry nie.
- Nina: (40) Nou maar goed. Dan bly ons oor.
- Elsa: (41) Ek gaan sommer vanaand my suster bel en haar vriendin se nommer kry. (42) Ek dink nie dit sal 'n probleem wees nie. (43) Ek sal julle laat weet as ek met haar gepraat het.

Afsluitingsfase

- Susan: (44) Dankie. (45) Ek moet nou hardloop anders gaan ek laat vir klas wees.
- Almal: (46) Baai!

3.2.1 Taakkenmerke

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

Tabel 3.1: Taalgebruiksituasies en taaltake van teikentaak 1

Taalgebruiksituasie	Taaltake
Praat met medestudente	<ul style="list-style-type: none"> • Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme • Begryp vrae en antwoorde oor welstand • Stel en beantwoord vrae oor welstand
Praat oor spesifieke plekke	<ul style="list-style-type: none"> • Begryp vrae en antwoorde oor spesifieke plekke • Stel en beantwoord vrae oor spesifieke plekke • Begryp inligting oor spesifieke plekke

	<ul style="list-style-type: none"> • Motiveer keuses van spesifieke plekke
Praat oor spesifieke tye	<ul style="list-style-type: none"> • Begryp tydsaanduiding • Begryp vrae en antwoorde oor tydsaanduidings • Motiveer keuse van tyd
Praat oor veilige gewoontes	<ul style="list-style-type: none"> • Stel en beantwoord vrae oor veilige gewoontes • Begryp inligting oor veilige gewoontes • Motiveer keuses oor veilige gewoontes

3.2.1.1 Taaktipologie

Teikentaak 1 word skematies na aanleiding van Pica et al. (1993) se taaktipologie soos volg voorgestel :

Tabel 3.2: Taaktipologie van teikentaak 1

Teiken-taak 1	Inligting-Houer	Inligting-aanvraer	Inligting-verskaffer	Inligting-aanvraer-verskaffer-verhouding	Interaksie-benodigd-hede	Doeloriëntasie	Uitkomsopsie
Ketting-taak	Anna Elsa Nina Susan	Anna Elsa Nina Susan	Anna Elsa Nina Susan	Meerrigting (A tot E tot N tot S & S tot N tot E tot A	+ benodig	+ konvergent	1

Volgens Pica et al. (1993) se klassifikasie is die teikentaak 'n kettingtaak. Die vier studente moet saamwerk om 'n enkeldoelwit (wat om die naweek te doen) te bewerkstellig. Anna, Elsa, Nina en Susan het verskillende dele van die inligting wat uitgeruil moet word: elkeen het belangrike inligting en die ander studente moet dit vra. Anna, Elsa, Nina en Susan hou, vra en verskaf inligting en daarom kom daar 'n gesamentlike vraag- en verskaffingsverhouding voor. Verder lei die inligtingsgaping in hierdie teikentaak dat die inligtingsvloei meerrigting is, aangesien die inligting vloei van Anna na Elsa na Nina na Susan en van Susan na Nina na Elsa na Anna. Daar kom dus interaksiebenodighede [+ benodig] voor. Daar is 'n konvergente doel [+ konvergent] en 'n enkeluitkoms (die naweekaktiwiteit) en die studente werk saam om die doel en uitkoms te bereik. Interaksie word beslis benodig omdat almal moet saamstem oor die naweekaktiwiteit; daarom [1 uitkomst-opsie].

Pica et al. (1993) noem dat hierdie tipe taak die meeste geleenthede vir betekenis-
 onderhandeling bied. Die studente moet werk na begrip, terugvoering en intertaalontwikkeling
 wat dan tot uiteindelijke suksesvolle tweedetaalverwerwing lei.

3.2.1.2 *Kognitiewe kompleksiteitsanalise*

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

[+ baie elemente]

Die teikentaak handel oor verskillende lokaliteite en plekke. Soos gesien kan word, moet die
 studente tussen komplekse ruimtelike plasings navigeer, byvoorbeeld al die verwysings na
 plekke: “Kampsbaai” (sin 7, 22, 30 en 38), “Tafelberg” (sin 10, 19, 20 en 21) en “Kaapstad”
 (sin 5, 31 en sin 36). Verwysings na tyd kom voor in: “die naweek” (sin 6), “die res van die
 dag” (sin 21) en “half sewe” (sin 30). Die gebruik van ’n infinitiewe klousule en die
 negatiefvorm “nie lus wees om terug Stellenbosch toe te ry nie” (sin 39) wys op die komplekse
 taalgebruik wat die studente moet bemeester. Hierdie teikentaak word as [+ baie elemente]
 geklassifiseer.

[+ redenering]

Die teikentaak vereis dat daar oordrag van eenvoudige kennis sowel as redenering plaasvind,
 want die vier studente moet verduidelik wat hulle die naweek wil doen. Hulle moet boonop
 redes verskaf oor waarom en waarheen hulle wil gaan. Logiese subordinate en konneksies
 soos: “so julle kan sommer saam met my ry” (sin 23) word in die teks gebruik. Verder kom
 kognitiewe stellingswerkwoorde soos: “ek dink ons moet maar liewers oorbly” (sin 35) ook
 voor. As gevolg van die omvang van die argumentering wat in hierdie teikentaak verskyn, kan
 dit as [+ redenering] geklassifiseer word.

[+ daar en dan]

Die teikentaak vereis van die vier studente om ’n gesprek oor sake wat in die toekoms gaan
 gebeur, te voer. Die gesprek word meestal in die teenwoordige tyd gevoer soos byvoorbeeld:
 “ek is mal oor berge” (sin 11), maar die grootste fokus is op die toekoms. Die gebruik van
 “sal” en “gaan” bewys dit, soos byvoorbeeld: “ek sal graag met die oopdek-bus wil ry” (sin
 16), “ons gaan die hele dag besig wees” (sin 36) en “ek gaan dan nie lus wees nie” (sin 39).

Daar is ook die deiktiese gebruik van “dan” in sin 22 wat dit bevestig. Die fokus in die teikentaak is op die toekomende tyd en daarom is die klassifikasie [+ daar en dan].

Volgens Robinson se hulpbronverspreidende kenmerke toon teikentaak 1 ’n hoë mate van performatiewe kompleksiteit.

[+ beplanningstyd]

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

[- parate kennis]

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

[- enkeltaak]

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

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

Opsommend lyk die teikentaak so:

Teikentaak	Hulpbrongerigte kenmerke (hoë ontwikkelingskompleksiteit)	Hulpbronverspreidende kenmerke (hoë performatiewe kompleksiteit)	Kwadrant
1	+ baie elemente + redenering + daar en dan	+ beplanningstyd* -parate kennis -enkeltaak * die vetgedrukte kenmerk dui dat die kenmerk nie tipies is van die kenmerke van kwadrant 4 nie. Dit word wel later in die hoofstuk gebruik om die teikentaak te orden en te gradeer.	4

3.2.1.3 *Linguistiese kompleksiteitsanalise*

In hierdie teikentaak kom neweskikkende sinne, wat uit hoofsinne bestaan, voor. Die neweskikkende voegwoord *maar* kom as kousaliteitsaanduiding voor: “Ek hou van jou idee, maar ek wil graag die kabelkarretjie gebruik” (sin 12). Die skakelende voegwoord *en* kom ook voor, soos: “Ek is mal oor berge en ek wil graag ’n foto van ons vier op die berg neem” (sin 11). Nog voorbeelde van sulke aaneenskakeling van inligting kom voor in sin 20 en 22. Die plaasvervangende neweskikkende voegwoord *of* kom ook in die teikentaak voor – waarskynlik om dit hier gaan om keuses wat uitgeoefen moet word. Sin 6 en sin 33 illustreer dit: “en dan besluit of ons die naweek iets wil doen of nie” en “ek weet nie of ek lus het om oor te slaap nie”. Volgens Foster et al. (2000) se bespreking oor AS-eenhede dra hierdie komplekse sinne by tot die toenemende kompleksiteit van die teikentaak.

Voorbeelde van onderskikkende bysinne kom ook in die teikentaak voor. Foster et al. (2000) verklaar dat hierdie sinne bydra tot die toenemende kompleksiteit van die teikentaak: “want ek het gisteraand min geslaap” (bywoordelike bysin van rede) (sin 4), “aangesien ons die hele dag besig gaan wees” (bywoordelike bysin van rede) (sin 35), “of ek lus het om oor te slaap nie” (byvoeglike bysin) (sin 33) is voorbeelde hiervan. Sinne waarin die infinitief gebruik word, is byvoorbeeld: “Ek weet nie of ek lus het om oor te slaap nie.” (sin 33) en “Ek gaan dan nie lus wees om terug Stellenbosch toe te ry nie.” (sin 39). Ander konstruksies wat ook voorkom is die *dat*-konstruksie, soos gesien in: “Ek het gehoor dat Kampsbaai fantasties is” (sin 7) en “Ek onthou nou net dat my suster se vriendin in Kaapstad bly” (sin 31).

Omdat dit hier gaan om keuses wat nog gemaak moet word, kom die modale werkwoord *gaan* in etlike sinne voor met ’n toekomstige moontlikheidsbetekenis: “aangesien ons die hele dag besig gaan wees” (sin 35) en “Ek gaan sommer vanaand my suster bel en haar vriendin se

nommer kry”. ’n Ander modale werkwoord met dieselfde betekenis, is *moet*: “As ons met die kabelkarretjie wil ry, moet ons so 08:00 vertrek” (sin 27).

Nog ’n komplekse sinstruktuur wat in die teikentaak gebruik word, is ontkenning. Hierdie konstruksie kom voor in: “want ek wil nie graag drink en bestuur nie” (sin 24), “Ek wil nie in die tronk beland nie!” (sin 26) en “Ek gaan dan nie lus wees om terug Stellenbosch toe te ry nie” (sin 39).

Kousale redenering (wat telkens in komplekse sinne voorkom) kom in die volgende sinne voor: “so julle kan sommer saam met my ry” (sin 23) en “sodoende sal ons genoeg tyd hê” (sin 30). Die logiese voegwoorde *want* en *aangesien* is bywoordelike voegwoorde van redes. Dit lei die dele van die sinne in waarin redes verskaf word: “want ek wil nie graag drink en bestuur nie” (sin 24) en “aangesien ons die hele dag besig gaan wees” (sin 35).

Na aanleiding van bogenoemde sintaktiese ontleding, is dit duidelik dat teikentaak 1 sintakties tot ’n hoë mate kompleks is.

3.2.2 Samevatting

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

3.3 Teikentaak 2

Julle is twee vriendinne (Anet en Nadia) wat saam studeer. Julle is in Anet se koshuiskamer. Anet groet eers vir Nadia en vra uit oor haar welstand. Nadia antwoord en vra uit oor Anet se vakansie. Anet sê dat sy graag wil gaan fliëk. Sy vra dan vir Nadia uit oor die verskillende fliëks wat die week speel aangesien Nadia besig is om die koerant se vermaakafdeling te lees. Nadia verskaf die nodige inligting waarna Anet haar groet en die kamer verlaat.

Kommunikatiewe doelwitte:

- Om informeel met ’n vriendin te praat.
- Om inligting oor verskillende fliëks oor te dra.
- Om oor sekere akteurs en aktrises te kan praat.

Inleidende fase

Anet: (1) Hi Nadia. (2) Dit is lekker om jou weer te sien. (3) Hoe gaan dit?

Nadia: (4) Dit gaan baie goed dankie. (5) Hoe was jou vakansie?

Anet: (6) Ons het heerlik in Namibië getoer. (7) Ek het die mooiste wilde perde by die dorpie Aus gesien.

Beskrywende fase

Nadia: (8) Ek is so bly dat jy dit geniet het. (9) Ek sien jy lees die vermaakafdeling van die koerant. (10) Ek is so lus om te gaan fliiek. (11) Hoeveel nuwe flieks wys op die oomblik?

Anet: (12) Daar is 3 nuwe flieks wat in Stellenbosch Mall wys.

Nadia: (13) Wat is die flieks se name?

Anet: (14) Dit is Thunderdays, Glory en Say goodbye to Sue.

Nadia: (15) Dit klink alles baie interessant. (16) Watter akteurs speel in Glory en Thunderdays?

Anet: (17) Meryl Streep en Denzel Washington speel in Glory. (18) Johnny Depp en Angelina Jolie speel in Thunderdays.

Nadia: (19) Ek hou nie baie van Denzel Washington en Angelina Jolie nie. (20) Watter akteurs speel in Say goodbye to Sue?

Anet: (21) Ryan Gosling en Jennifer Lawrence speel in daardie fliiek.

Nadia: (22) Ek is mal oor hulle twee! (23) Hulle is my twee gunstelingakteurs. (24) Ryan Gosling en Jennifer Lawrence is sulke goeie karakterakteurs. (25) Waaroor gaan die fliiek?

Anet: (26) Dit gaan oor 'n man en 'n vrou wat mekaar by 'n begrafnis herontmoet. (27) Daar is 'n familiegeskiedenis tussen die twee karakters en hulle haat mekaar aan die begin. (28) Mens weet nie of hulle mekaar gaan vernietig of liefkry nie.

Nadia: (29) Dit klink goed. (30) Wanneer begin Say goodbye to Sue?

Anet: (31) Die volgende vertoning is om 14:00.

Afsluitingsfase

Nadia: (32) Dan sal ek nou gou moet maak indien ek betyds wil wees! (33) Baie dankie vir al jou hulp. (34) Baai!

Anet: (35) Baai!

3.3.1 Taakkenmerke

Uit die teikentaak word die volgende taalgebruiksituasies en taaltake vir taak 2 volgens Van Avermaet en Gysen (2006: 28) se raamwerk geïdentifiseer:

Tabel 3.3: Taalgebruiksituasies en taaltake van teikentaak 2

Taalgebruiksituasie	Taaltake
Praat met 'n medestudent	<ul style="list-style-type: none"> • Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme • Begryp vrae en antwoorde oor welstand
Praat oor spesifieke flieks	<ul style="list-style-type: none"> • Begryp vrae en antwoorde oor spesifieke flieks • Stel en beantwoord vrae oor spesifieke flieks
Verskaf inligting oor akteurs, aktrises en spesifieke flieks	<ul style="list-style-type: none"> • Begryp vrae oor spesifieke akteurs en aktrises • Verskaf inligting oor name van flieks • Verskaf redes vir keuses oor akteurs en aktrises
Dra inligting oor tyd oor	<ul style="list-style-type: none"> • Stel en beantwoord vrae oor spesifieke tye • Begryp vrae en antwoorde oor spesifieke tye

3.3.1.1 Taaktipologie

Na aanleiding van Pica et al. (1993) se taaktipologie kan teikentaak 2 as 'n inligtingsgapingstaak geklassifiseer word:

Tabel 3.4: Taaktipologie van teikentaak 2

Teiken-taak 2	Inligting-Houer	Inligting-aanvraer	Inligting-verskaffer	Inligting-aanvraer-verskaffer-verhouding	Interaksie-benodigdhede	Doeloriëntasie	Uitkomsopsie
Inligtings-gaping	A of N	A of N	A of N	eenrigting (A tot N & N tot A)	+ benodig	+ konvergent	1

Anet beskik oor inligting wat Nadia nie het nie en wat nodig is om die teikentaak suksesvol te voltooi. Nadia moet die inligting aanvra en Anet moet die antwoorde verskaf. Anet en Nadia het 'n vasgestelde rol in die teikentaak: Nadia is die aanvrager en Anet is die verskaffer. Die gaping in hierdie teikentaak lei tot eenrigtingvloei omdat die inligting vloei vanaf Anet na Nadia. Anet en Nadia moet beide saamwerk na 'n konvergente doel om 'n enkeluitkoms te bereik. Dit beteken Nadia moet die inligting wat Anet verskaf, verstaan.

Hierdie teikentaak bied min geleentehede vir begrip, terugvoering en intertaalontwikkeling. Dit beteken dat tweedetaalverwerwing nie so suksesvol in hierdie teikentaak sal plaasvind nie.

3.3.1.2 *Kognitiewe kompleksiteitsanalise*

Teikentaak 2 toon 'n lae vlak van ontwikkelingskompleksiteit wanneer die hulpbrongerigte kenmerke ondersoek word:

[+ min elemente]

In hierdie teikentaak kom min elemente voor. Die elemente het te doen met die keuse van 'n flik en om oor gunstelingakteurs en -aktrises te praat. Enkele verwysings na tyd “die volgende vertoning is om 14:00” (sin 31) kom voor. Min plekaanduidings kom voor: “wat in Stellenbosch Mall wys” (sin 12). Die plekaanduiding sowel as die verwysing na tyd is egter maklike identifiseerbare elemente en stel nie juis kognitiewe eise aan die teikentaakdeelnemers nie. Daarom die klassifikasie van [+ min elemente].

[+ min redenering]

In hierdie teikentaak kom daar min redenering voor. Die teikentaak vereis dat daar oordrag van eenvoudige inligting plaasvind. Die teikentaak neem die vorm van vraag en antwoord. Die enkele plekke waar redenering wel voorkom, is van so 'n aard dat dit nie bydra tot die komplekse aard van die teikentaak nie.

[+ hier en nou]

Die teikentaak vereis van die deelnemers om 'n gesprek te voer oor sake wat in die teenwoordige tyd gebeur. Dit veroorsaak dat die grootste gedeelte van die gesprek in die teenwoordige tyd plaasvind.

As daar na die hulpbronverspreidende kenmerke gekyk word, toon teikentaak 2 'n lae vlak van performatiewe kompleksiteit:

[+ beplanningstyd]

Die studente praat oor 'n onderwerp wat aan hulle bekend is en daarom vra die teikentaak nie werklike beplanning van die studente nie. Daar is vinnige reaksies op vrae en antwoorde. Vir die doeleindes vir die suksesvolle afhandeling van die teikentaak, word daar aangeneem dat die studente wel beplanningstyd kry.

[+ parate kennis]

Die teikentaak vra van die studente om watter parate kennis hulle ook al het, te gebruik. Die studente verstaan die breë konteks waarin die gesprek plaasvind omdat dit hier gaan oor fliks en gunsteling akteurs en aktrises. Werklike spesifieke kennis is nie nodig om die teikentaak te voltooi nie. Die parate kennis is genoegsaam om die teikentaak suksesvol te voltooi. Daarom word die klassifikasie [+ parate kennis] gedoen.

[+ enkeltaak]

Alhoewel die teikentaak vereis dat die studente gelyktydige aksies (luister en praat) moet uitvoer, vind dit in die vorm van vraag en antwoord plaas. Die een deelnemer wil net weet watter fliks by die Mall wys en watter akteurs daarin speel. Omvattende luister en praat word dus nie werklik benodig nie. Hier word nie werklike meervoudige take uitgevoer nie, en daarom word die teikentaak as [+ enkeltaak] geklassifiseer.

Na aanleiding van bogenoemde ontleding van die teikentaak, kan taak 2 in kwadrant 1 van Robinson se model geplaas word. In hierdie kwadrant kom lae performatiewe en lae ontwikkelingskompleksiteit voor. Die teikentaak stel min eise aan die deelnemers en sal vroeg in die taaksiklus geplaas word.

Opsommend vertoon teikentaak 2 dan die volgende kenmerke:

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

3.3.1.3 *Linguistiese kompleksiteitsanalise*

Die teikentaak bestaan hoofsaaklik uit enkelvoudige sinne, maar daar kom tog 'n aantal komplekse sinstrukture voor. Die teikentaak neem ook verder die vorm van vraag en antwoord

aan. Daar kom dus afwisselende stelsinne en vraagsinne voor. Dié teikentaak bevat hoofsaaklik sinne in die teenwoordige tyd, maar daar kom tog verlede tyd (byvoorbeeld in sin 5 en 7) voor.

In hierdie teikentaak is daar egter ook komplekse sinne. Volgens die analise van spraakeenhede van Foster et al. (2000) se ondersoek na taakrelevante voegwoorde is onafhanklike sinne en voegwoorde aanduidings van kompleksiteit. Die gebruik van die voegwoord *en* in sin 27 is daar om die hoofsinne waarin inligting oorgedra word, aanmekaar te bind: “en hulle haat mekaar aan die begin”. Die deelnemers gebruik ook *of* as plaasvervangende neweskikking: “mens weet nie of hulle mekaar gaan vernietig of liefkry nie” (sin 28). Die gebruik van die bywoordelike voegwoord *indien* in sin 32 dien as voorwaarde wat gestel word: “indien ek betyds wil wees”. Verder kom daar ook ’n byvoeglike bysin voor wat nog inligting bydra, soos gesien in sin 26: “oor ’n man en vrou wat mekaar by ’n begrafnis ontmoet”. Wanneer na die linguistiese kompleksiteit van teikentaak 2 gekyk word, is die taak nie so kompleks nie.

3.3.2 Samevatting

Taak 2 is nie ’n komplekse taak nie. Na aanleiding van Pica et al. (1993) se taaktipologie is dit ’n inligtingsgapingstaak. Dit bied min geleentheid vir intertaalontwikkeling en dus suksesvolle tweedetaalverwerwing. Die afleiding dat taak 2 nie so kompleks is nie, word ook bevestig deur Robinson (2005: 8) se kognitiwiteitsontleding wat dit in kwadrant 1 plaas. Foster et al. (2000) se sintaktiese ontleding bevestig ook verder dat taak 2 nie kompleks is nie.

3.4 Teikentaak 3

Julle is drie studente (Tessa, Marisan en Gert) wat besluit om saam ’n blyplek in Stellenbosch te huur. Julle blaai deur die koerant om ’n idee te kry van wat beskikbaar is. Julle vertel ook vir mekaar wat julle spesifieke behoeftes is. Julle het in verskillende geboue op kampus klas en soek dus ’n blyplek wat redelik sentraal is. Julle praat ook oor die verskillende kostes wat daaraan verbonde is. Julle besluit uiteindelik om na twee plekke te gaan kyk. Een van julle bied aan om die eiendomsagent te skakel en ’n afspraak te maak om na die blyplekke te gaan kyk.

Kommunikatiewe doelwitte:

- om opinies / menings oor blyplekke te wissel
- om voorkeure vir ’n sekere blyplek te verduidelik
- om na die menings van vriende te luister
- om kwessies oor finansies te bespreek

Inleidende fase

Tessa: (1) Hi julle twee. (2) Ek hoop dit gaan goed met julle. (3) Ek het die koerant gekoop sodat ons na blyplekke hier in Stellenbosch kan kyk.

Marisan+Gert: (4) Dit gaan sommer baie goed! (5) Dankie dat jy dit gedoen het.

Beskrywende fase

Tessa: (6) Ons moet regtig gou besluit waar ons wil gaan bly. (7) Ek is bang al die plekke word geneem. (8) Gaan jy nog saam met ons intrek Gert?

Gert: (9) Ja, ek kan geensins 'n blyplek op my eie bekostig nie. (10) Dit sal wonderlik wees as ek saam met julle kan intrek en die kostes kan deel.

Tessa: (11) Wat van hierdie huis? (12) Daar is drie slaapkamers en een en suite badkamer. (13) Daar is ook 'n volle badkamer met 'n toilet, stort en bad. (14) Die huis het ook 'n dubbel garage met onderdakparkering vir 'n derde kar. (15) Al die slaapkamers het ingeboude kaste. (16) Die kombuis is nuut oorgedoen.

Gert: (17) Hoeveel is die huur?

Tessa: (18) Onthou ons moet nog elektrisiteit, water en 'n huishulp ook by die koste inreken.

Marisan: (19) Die huur is R18 000 per maand, maar ons moet nog die kostes waarvan Tessa gepraat het ook bytel. (20) Dit kan dan maklik tot R22 000 'n maand toe uitwerk as ons dit byreken.

Gert: (21) Ek kan nie dit bekostig nie. (22) Waar is die huis?

Tessa: (23) Dit is in De Waalstraat, maar dit is naby die hoërskool.

Marisan: (24) Ag nee, behalwe vir die prys is die plek ook te ver. (25) Ek gaan omtrent 45 minute moet stap om by die Opvoedkunde gebou uit te kom. (26) Ek weet ook nie of ek lus vir die geraas van die skoolkinders is nie, want ek moet baie studeer.

Gert: (27) Wat van hierdie oulike plek? (28) Dit is 'n woonstel en dit het drie slaapkamers. (29) Daar is een volle badkamer en een en suite badkamer. (30)

Die woonstel het 'n balkon wat op die berge uitkyk. (31) Dit kos R9000 per maand.

Tessa: (32) Ek dink dit kan werk. (33) Ek hou daarvan dat daar twee badkamers is.

Marisan: (34) Ek stem saam. (35) Ons moet 'n en suite en nog 'n badkamer hê. (36) Julle weet mos dat ek soggens lank neem om klaar te maak.

Tessa: (37) Dit is in Helderberg. (38) Dit is nie te ver van my klasse nie.

Marisan: (39) Hier is nog 'n plek om na te kyk. (40) Dit is naby die Visagie gebou.

Gert: (41) Dit klink goed. (42) Ek het meeste van my klasse in daardie gebou.

Marisan: (43) Ek het ook naby daardie gebou klas.

Tessa: (44) Die huis het 3 slaapkamer en word met meubels verhuur. (45) Daar kom ook eenkeer 'n week 'n huishulp wat kom skoonmaak en daar is twee badkamers. (46) Die plek word vir R11 000 'n maand verhuur.

Gert: (47) Dit kan dalk werk (48) Moet ek die twee nommers skakel sodat ons na die plekke kan gaan kyk? (49) Ek maak vandag om vyfuur klaar met my klasse.

Marisan: (50) Asseblief. (51) Ek het ook tot vyfuur klas. (52) Ons kan daarna na die twee plekke gaan kyk.

Gert: (53) Ek bel gou die twee verhuurders om te hoor of die twee plekke nog beskikbaar is. (54) Ek gaan probeer om die eerste afspraak om half ses te maak en die tweede so om kwart oor ses.

Marisan: (55) Ons wag vir jou!

Afsluitingsfase

Gert: (56) Die verhuurders sê dit is nog beskikbaar. (57) Ons kan vanmiddag na die twee plekke gaan kyk!

Tessa: (58) Perfek. (59) Ek dink ons gaan kyk eers hoe lyk die twee plekke en dan neem ons later 'n besluit.

3.4.1 Taakkenmerke

Volgens die raamwerk van Van Avermaet en Gysen (2006: 28) word die volgende taalgebruiksituasies en taaltake uit teikentaak 3 afgelei:

Tabel 3.5: Taalgebruiksituasies en taaltake van teikentaak 3

Taalgebruiksituasie	Taaltake
Praat met medestudente	<ul style="list-style-type: none"> • Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme • Begryp vrae en antwoorde oor welstand
Praat oor behuisingsgeleenthede	<ul style="list-style-type: none"> • Begryp vrae en antwoorde oor verskillende behuisingsgeleenthede • Stel en beantwoord vrae oor verskillende behuisingsgeleenthede • Begryp vrae en antwoorde oor woonplek • Stel en beantwoord vrae oor woonplek
Praat oor finansies	<ul style="list-style-type: none"> • Stel en beantwoord vrae oor finansies • Begryp vrae en antwoorde oor finansies • Maak stellings oor finansies
Vergelyk behuisingsgeleenthede	<ul style="list-style-type: none"> • Begryp vrae en antwoorde oor verskillende woonplekke • Stel en beantwoord vrae oor verskillende woonplekke • Motiveer keuse van gunstelingplek • Begryp keuse van gunstelingplek • Gebruik visuele hulpmiddel om plekke te vergelyk
Spreek wense en voorkeure uit	<ul style="list-style-type: none"> • Verduidelik persoonlike voorkeure en wense oor blyplek • Dra persoonlike voorkeure en wense oor woonplek oor

3.4.1.1 Taaktipologie

Volgens Pica et al. (1993) se klassifikasiesistiem is teikentaak 3 'n besluitnemingstaak:

Tabel 3.6: Taaktipologie van teikentaak 3

Teiken-taak 3	Inligting-Houer	Inligting-aanvraer	Inligting-verskaffer	Inligting-aanvraer-verskaffer-verhouding	Interaksie-benodig-hede	Doeloriëntasie	Uitkomsopsie
Besluit-neming	M = G = T	M = G = T	M = G = T	Meerrigting (M tot G tot T & T tot G tot M)	- benodig	+ konvergent	1+

Die teikentaak vereis van die drie deelnemers om na 'n enkeluitkoms te beweeg: Marisan, Gert en Tessa besluit oor geskikte verblyf. Daar is wel 'n aantal uitkomstes wat beskikbaar is. Al drie studente het toegang tot die inligting wat benodig word om die teikentaak te voltooi. Meerrigtinguitruiling is daarom moontlik. Interaksie moet plaasvind om by die beste uitkoms uit te kom. Daar is 'n enkelbesluit as doel (1+), naamlik die kies van geskikte verblyf. Daar is nie een spesifieke besluit nodig vir taakvoltooiing nie; daarom is die doeloriëntasie en uitkomste-opsie so aangedui.

Besluitnemingstake bied volgens Pica et al (1993) die tweede minste geleentheid vir begrip, terugvoering en intertaalontwikkeling.

3.4.1.2 *Kognitiewe kompleksiteitsanalise*

Teikentaak 3 toon volgens Robinson (2005: 8) se model die volgende kognitiewe kompleksiteitskenmerke:

[+ baie elemente]

Die teikentaak handel oor heelwat soortgelyke elemente, naamlik verskillende akkommodasiemoontlikhede, die kostes van die akkommodasie en Gert, Marisan en Tessa se voorkeure en vereistes. Die studente moet kan onderskei tussen akkommodasiemoontlikhede wat soortgelyke elemente bevat, byvoorbeeld die verskillende moontlikhede van blyplekke soos: “oulike plek” (sin 29), “hierdie huis” (sin 11) en “dit is 'n woonstel en dit het drie slaapkamers” (sin 30). Name van woonbuurte en lokatiewe frases soos: “in Helderberg” (sin 39), “in De Waalstraat” (sin 24), “naby die Visagie gebou” (sin 42) en “in daardie gebou” (sin 44) verwys ook na die verskillende elemente. In die teikentaak kom daar ook temporele frases voor, soos: “vyfuur” (sin 53), “eenkeer 'n week” (sin 47) en “half ses” (sin 56).

Die deiktiese uitdrukking soos byvoorbeeld: “Daar is ook 'n volle badkamer” (sin 13) en die gebruik van die infinitiewe klousule “om by die Opvoedkunde gebou uit te kom” (sin 27) wys

op enkele komplekse taalgebruik wat die studente moet baasraak. Beide die temporele asook die ruimtelike verwysings gesien in die konteks van die teikentaak, is baie belangrik vir die suksesvolle voltooiing van die teikentaak. Die teikentaak kan nog meer kompleks gemaak word deur verskillende en meer onbekende elemente in die teikentaak te inkorporeer. Hierdie teikentaak kan egter gesien word as [+ baie elemente].

[+ redenering]

Gert, Tessa en Marisan moenie net eenvoudige inligting oordra nie, maar moet ook redeneer, omdat die teikentaak van al drie vra om hulle voorkeure te regverdig en redes vir die huur van een plek bo 'n ander te gee. Marisan, Gert en Tessa moet verduidelik waarom hulle moontlik 'n spesifieke plek wil huur. Die ruimtelike plasings is maklik identifiseerbaar, maar kousale redenering word tog benodig.

Logiese subordinate en voegwoorde soos: “sodat ons na blyplekke hier in Stellenbosch” (sin 3) en “dan neem ons later” (sin 61) word gebruik. Intensionele redenering kom voor, soos: “Ek is ook nie lus” (sin 28), “Ek stem saam” (sin 36) en “Ek kan dit nie bekostig nie” (sin 22). Kognitiewe stellingswoorde word ook gebruik soos byvoorbeeld: “Ek dink dit kan werk” (sin 34) en “ek dink ons gaan kyk eers” (sin 61). Die omvang sowel as die aard van hierdie argumentering veroorsaak dat die teikentaak as [+ redenering] geklassifiseer word.

[+ daar en dan]

Die teikentaak gebruik die teenwoordige tyd, maar die fokus is op die toekoms. Daar is wel 'n verwysing na die verlede tydsvorm: “Ek het die koerant gekoop” (sin 3), maar die klem is op die toekomstige tyd: “Gaan jy nog saam met ons intrek” (sin 8) en “Dit sal wonderlik wees” (sin 10). Die teikentaak gaan oor sake wat in die hier en nou plaasvind, want die studente praat oor plekke en die beskikbaarheid van akkommodasie in die onmiddellike omgewing, maar dit vra van die studente om gesprekke te voer oor gebeure wat in die toekoms gaan plaasvind. Die teikentaak word daarom as [+daar en dan] geklassifiseer.

Die bogenoemde drie kenmerke veroorsaak dat teikentaak 3 'n hoë vlak van ontwikkelingskompleksiteit ten opsigte van die hulpbrongerigte kenmerke vertoon.

[+ beplanningstyd]

Alhoewel die teikentaak nie werklik van die studente vereis om te beplan nie omdat hulle praat oor die plekke wat aan hulle bekend is, word vir die doeleindes van hierdie proefskrif aangeneem dat die studente beplanningstyd sal kry om die teikentaak te voltooi.

[+ parate kennis]

Die studente praat oor 'n bekende onderwerp en daarom vra die teikentaak vir die gebruik van die studente se parate kennis ten opsigte van akkommodasie. Die parate kennis waaroor die studente beskik, mag genoegsaam wees vir die suksesvolle voltooiing van die teikentaak. Die hoeveelheid voorafkennis wat nodig is om hierdie teikentaak suksesvol te kan uitvoer, is sodanig dat dit nie sal bydra tot die kognitiewe kompleksiteit van die teikentaak nie. Dit sal eerder die kompleksiteit verminder. Daarom die klassifikasie van [+ parate kennis].

[- enkeltaak]

Die teikentaak vereis van studente om gelyktydige aksies, naamlik luister na en praat oor uit te voer. Omdat die luister en praat gelyktydig plaasvind, benodig dit omvattende luistervaardighede en praatvaardighede.

Die studente moet ook beplan wat hulle gaan sê en hulle moet redeneer oor hulle voorkeure vir 'n spesifieke blyplek. Hier word dus meervoudige take uitgevoer en daarom word die teikentaak as [- enkeltaak] geklassifiseer.

Bogenoemde drie kenmerke veroorsaak dus 'n lae vlak van performatiewe kompleksiteit ten opsigte van die hulpbronverspreidende kenmerke.

Bogenoemde analise veroorsaak dat die teikentaak in kwadrant 3 van Robinson (2005: 8) se raamwerk val. Die taakkenmerk [- enkeltaak] korrespondeer nie met hierdie kwadrant nie, en dit dui dus aan dat die teikentaak ietwat meer kompleks is as 'n tipiese taak in hierdie kwadrant.

Opsommend vertoon taak 3 die volgende kenmerke:

Teikentaak	Hulpbrongerigte kenmerke (hoë ontwikkelingskompleksiteit)	Hulpbronverspreidende kenmerke (lae performatiewe kompleksiteit)	Kwadrant
3	+ baie elemente + redenering + daar en dan	+ beplanningstyd + parate kennis - enkeltaak* * die vetgedrukte kenmerk dui dat die kenmerk nie tipies is van die kenmerke van kwadrant 3 nie. Dit word wel later in die hoofstuk gebruik om die teikentaak te orden en te gradeer.	3

3.4.1.3 *Linguistiese kompleksiteitsanalise*

In hierdie teikentaak kom voorbeelde van komplekse sinne voor. In hierdie teikentaak gaan dit daaroor om oor verskillende aspekte wat met akkommodasie te doen het, te kommunikeer. Gert, Tessa en Marisan moet die voor-en nadele asook die finansiële aspekte van hulle verblyfsituasie bespreek. Lang verduidelikings asook uitbreidings op stellings sal dus voorkom.

Daar is baie neweskikkende sinne in die teikentaak, soos byvoorbeeld in sin 19 en 23 waar die teenstellende neweskikkende voegwoord *maar* voorkom: “Die huur is R 18 000 per maand, maar ons moet nog die kostes” en “Dit is in de Waalstraat, maar dit is naby die hoërskool”. Die skakelende voegwoord *en* word ook dikwels in die teikentaak gebruik, soos byvoorbeeld: “Dit sal wonderlik wees as ek saam met julle kan intrek en die kostes deel” (sin 10), en “wat kom skoonmaak en daar is twee badkamers” (sin 45). Nog voorbeelde van hierdie aaneenskakeling van inligting kom voor in sin 12, 18, 44 en 59.

Verder kom die neweskikkende voegwoord *of* ook in die teikentaak voor, soos byvoorbeeld in: “Ek weet nie of ek lus vir die geraas van die skoolkinders is nie” (sin 26) en “Ek bel gou die twee verhuurders om te hoor of die twee plekke nog beskikbaar is” (sin 53). Hierdie *of*-konstruksie behoort in die teikentaak gebruik te word, maar die teikentaak kan daarsonder uitgevoer word. Volgens Foster et al. (2000) se AS-eenhede dra hierdie sinskonstruksie by tot die linguistiese kompleksiteit van teikentaak 3.

Onderskikkende bysinne kom in die teikentaak voor. Die voorbeelde is: “sodat ons na blyplekke hier in Stellenbosch kan kyk” (bywoordelike bysin van rede en byvoeglike bysin) (sin 3), “as ons dit byreken” (bywoordelike bysin van voorwaarde) (sin 20) en “want ek moet baie studeer” (bywoordelike bysin van rede) (sin 26).

Daar is infinitiewe bysinne wat in die teikentaak voorkom. Dit dui op enkele komplekse voorbeelde van taalgebruik en kan gesien word in: “soggens lank neem om klaar te maak” (sin 36) en “hier is nog ’n plek om na te kyk” (sin 39).

Die teikentaak bevat hoofsaaklik sinne in die teenwoordige tyd, soos gesien kan word in sin 2: “Ek hoop dit gaan goed met julle”. Verledetydsinne kom egter ook voor: “Ek het die koerant gekoop” (sin 3) en “Dankie dat jy dit gedoen het” (sin 5). Die fokus van die teikentaak is egter op die toekoms: “Dit sal wonderlik wees” (sin 10) en “ons kan daarna na die twee plekke gaan kyk” (sin 52). Nog voorbeelde is in sin 48, 57 en 59.

Die teikentaak bevat meestal voorbeelde van komplekse sinstrukture ten opsigte van redenering. Kousale redenering kom in sin 26 en 59 voor: “want ek moet baie studeer” en “dan neem ons later ’n besluit”.

Volgens die sintaktiese ontleding, word teikentaak 3 as ’n aansienlike komplekse teikentaak geklassifiseer.

3.4.2 Samevatting

Teikentaak 3 is oorwegend kompleks. Volgens Pica et al. (1993) is teikentaak 3 ’n besluitnemingstaak. Dit bied die tweede minste effektiewe geleentheid vir intertaalontwikkeling. Volgens Robinson (2005: 8) se generiese model val die teikentaak ook in kwadrant 3 en bevat dit hoë ontwikkelingskompleksiteit en lae performatiewe kompleksiteit. Die linguistiese kompleksiteitsontleding van Foster et al. (2000) toon ook duidelik dat teikentaak 3 kompleks is.

3.5 Teikentaak 4

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

Kommunikatiewe doelwitte:

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

Inleidende fase

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

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

Beskrywende fase

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

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

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

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

Afsluitingsfase

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

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

3.5.1 Taakkenmerke

Uit die teikentaak wat taak 4 illustreer, word die volgende taalgebruiksituasies en taaltake na aanleiding van Van Avermaet en Gysen (2006: 28) se raamwerk afgelei:

Tabel 3.7: Taalgebruikssituasies en taaltake van teikentaak 4

Taalgebruikssituasie	Taaltake
Praat met medestudente	<ul style="list-style-type: none"> • Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme • Begryp vroe en antwoorde oor welstand
Praat oor studentekaart	<ul style="list-style-type: none"> • Stel en beantwoord vroe oor studentekaart • Begryp en vroe en antwoorde oor studentekaart
Praat oor rigting	<ul style="list-style-type: none"> • Stel en beantwoord vroe oor rigting • Begryp vroe en antwoorde oor rigting • Maak stellings oor rigting en lokaliteit
Motiveer ander student	<ul style="list-style-type: none"> • Motiveer student om aksie te neem oor die aktivering van die studentekaart • Begryp motivering oor aksie oor aktivering van studentekaart

3.5.1.1 Taaktipologie

Volgens Pica et al. (1993) se klassifikasiesisteen is teikentaak 4 'n probleemoplossingstaak:

Tabel 3.8: Taaktipologie van teikentaak 4

Teiken- taak 4	Inligting- houer	Inligting- aanvraer	Inligting- verskaffer	Inligting- aanvraer- verskaffer- verhouding	Interaksie- benodigd- hede	Doeloriëntasie	Uitkomsopsie
Probleem- oplossing	S = P	S = P	S = P	tweerigting (S tot P & P tot S)	- benodig	+ konvergent	1

Die een student (Sanet) soek hulp by die ander student (Pieter), wat dit kan verskaf. Sanet en Pieter het beide toegang tot die inligting en daarom is tweerigtingkommunikasie moontlik. Die teikentaak is gerig op 'n enkeloplossing van die probleem, met ander woorde waar Sanet haar studentekaart moet aktiveer. Die teikentaak is dus 'n geslote taak en daar is net een uitkoms en 'n konvergente doel. Geslote take lei ook na meer betekenisonderhandeling en spraakmodifikasies.

Pica et al. (1993) noem dat probleemoplossingstake meer geleentheid aan die deelnemers verskaf om hulle verstaanbaar te maak. Dit gebeur omdat een deelnemer inligting soek en die ander deelnemer hulp verskaf.

3.5.1.2 *Kognitiewe kompleksiteitsanalise*

Na aanleiding van die hulpbrongerigte kenmerke toon teikentaak 4 lae ontwikkelingskompleksiteit volgens Robinson (2005: 8) se raamwerk.

[+ min elemente]

In hierdie teikentaak kom daar nie baie soortgelyke elemente voor nie. Daar is slegs een maklik onderskeibare element, naamlik waar om 'n student se kaart te aktiveer. Temporele en ruimtelike verwysings kom in die teikentaak voor. Voorbeelde van die temporele verwysings kom in die volgende sinne voor: “ek moet vandag na die administrasie gebou toe gaan” (sin 7) en “Dit kan soms lank neem” (sin 21). Verwysings na ruimte kom voor in: “die administrasiegebou” (sin 14), “langs die Mouton gebou” (sin 15), “tweede deur aan jou linkerkant” (sin 20) en “as jy in die administrasiegebou instap” (sin 19). Die ruimtelike plasing is maklik identifiseerbare landmerke, maar is tog belangrik en noodsaaklik vir die teikentaak omdat dit hier gaan oor die rigting wat gevolg moet word om by die administrasiegebou te kom. Hierdie temporele en ruimtelike verwysings is egter min en word nie gebruik om te onderskei tussen soortgelyke elemente nie. Die teikentaak kan daarom as [+ min elemente] geklassifiseer word.

[+ min redenering]

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

[+ hier en nou]

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

Die teikentaak is oorwegend in die teenwoordige tyd en daarom word die teikentaak as [+ hier en nou] geklassifiseer. In terme van die hulpbronverspreidende kenmerke, toon teikentaak 4 hoë performatiewe eise.

[- beplanningstyd]

Vir die doel van hierdie studie, word daar aangeneem dat die deelnemers nie beplanningstyd sal kry om die teikentaak te kan uitvoer nie. Sanet sal dadelik moet besluit wat om te sê en te vra om uit te vind waar die administrasiegebou is. Pieter sal weer dadelik moet besluit wat om te antwoord en die korrekte aanwysings en advies gee.

[- parate kennis]

Die taakinstruksies sal nie aan die deelnemers algemene inligting verskaf wat as genoegsame parate kennis beskou kan word nie. Die een student vra raad oor rigting en die ander student weet waar die spesifieke plek is. Die onderwerp (rigting) vereis spesifieke kennis eerder as algemene kennis.

Op 'n kontinuum beskou is die hoeveelheid spesifieke voorafkennis wat nodig is om hierdie teikentaak suksesvol te kan uitvoer, sodanig dat dit sal bydra tot die kognitiewe kompleksiteit van teikentaak 4 eerder as om die kompleksiteit te verminder. Die teikentaak kry dus 'n [- parate kennis] klassifikasie.

[- enkeltaak]

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

Gebaseer op die analise wat gedoen is, word teikentaak 4 in kwadrant 2 van Robinson (2005: 8) se model geplaas. Dit verskaf aan studente hoë performatiewe en lae ontwikkelingskompleksiteit in die taalverwerwingsproses. Die teikentaak sal dus vroeër in die taaksiklus gedoen word.

Opsommend vertoon teikentaak 4 dan die volgende kenmerke:

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

3.5.1.3 *Linguistiese kompleksiteitsanalise*

In hierdie teikentaak kom wel voorbeelde van komplekse sinne voor alhoewel dit oorwegend uit enkelvoudige sinne bestaan. Die teikentaak handel oor hoe om by 'n spesifieke gebou uit te kom. Die teikentaak bevat min redenering; daarom kom daar nie baie komplekse sinne voor nie.

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

Die skakelende voegwoord *en* kom ook in sinne voor, soos: “Ek het 'n probleem en ek het gewonder” (sin 6) en “Dit is oorkant die groot fietswinkel en langs die Mouton gebou.” (sin 15). Die plaasvervangende voegwoord *of* word in sin 6 en 8 gebruik: “en ek het gewonder of jy my kan help” en “Dit voel of ek heel verlore is”

Voorbeelde van onderskikkende bysinne as spesifieke taakrelevante kompleksiteitsaanduiders, kom voor: “As jy by Jansenstraat kom moet jy links draai” (bywoordelike bysin van voorwaarde) (sin 13) en “geaktiveer word sodat jy toegang daartoe het” (bywoordelike bysin van rede) (sin 23).

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

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

Omdat redenering nie belangrik in die teikentaak is nie, kom komplekse sinstrukture nie voor nie. Kousale en intensionele redenering ontbreek. Die teikentaak is daarom nie sintakties kompleks nie.

3.5.2 Samevatting

Nadat die verskillende teoretiese perspektiewe op teikentaak 4 toegepas is, kan die volgende afleiding gemaak word: Teikentaak 4 is na my mening nie 'n komplekse taak nie. Die teikentaak val na aanleiding van Pica et al. (1993) se taaktipologie in die middel, naamlik 'n probleemoplossingstaak. Robinson (2005: 8) se generiese model vir taakkompleksiteit wat dit in kwadrant 2 plaas en Foster et al. (2000) se sintaktiese ontleding toon dat die teikentaak nie kompleks is nie. Teikentaak 4 sal dus vroeg in die taaksillabus gedoen word.

3.6 Teikentaak 5

Lisa en Wilma gesels oor die sosiale lewe in Stellenbosch en watter plekke vir hulle lekker is om te besoek. Hulle bespreek gewilde kuierplekke en wat die voordele en nadele van die plekke is. Lisa en Wilma bespreek ook verskillende restaurante en bespreek die verskille tussen die restaurante. Hulle noem elkeen hulle gunstelingrestaurant en verduidelik waarom. Hulle besluit om elkeen se gunstelingrestaurant te besoek.

Kommunikatiewe doelwitte:

- om informeel met vriende te praat oor gunsteling kuierplekke en restaurante
- om voor- en nadele van sekere plekke te verduidelik.
- om voorkeure te motiveer
- om na 'n medestudent te luister

Inleidende fase

Lisa: (1) Ek is darem net mal oor Stellenbosch. (2) Hier is soveel energie in die dorp en ek is mal oor al die teaters en die kunsgalerye.

Wilma: (3) Ek is net so mal oor Stellenbosch. (4) Na watter plekke gaan jy graag?

Beskrywende fase

Lisa: (5) Ek is mal oor Mexicana, want ek hou van die atmosfeer en ek ken baie van die kelners wat daar werk.

- Wilma: (6) Ek was nog nie daar nie. (7) Waar in die dorp is Mexicana?
- Lisa: (8) Dit is langs Nooitgedacht, agter die Caltex garage.
- Wilma: (9) O, ek sal gaan kyk.
- Lisa: (10) Ek was ook al by die Dorios-teater en Hollywood. (11) En jy?
- Wilma: (12) Ek is mal oor Athene en Sambuca, want hulle dekor is fantasties. (13) Ek hou ook van Mikasa. (14) Was jy al by Dominos?
- Lisa: (15) Ja, maar ek hou nie van Dominos se atmosfeer nie. (16) Ek het ook onveilig gevoel omdat daar 'n groep dronk mans daar rondgehang het.
- Wilma: (17) Ek stem saam met jou. (18) Ek het 'n week gelede na 'n vertoning van Chris Muller gaan kyk by Belissimo straatkafee- dit was my tweede keer wat ek daar was. (19) Dit was ongelooflik en ek het dit baie geniet. (20) Ek het ook vir Chris Muller gaan kyk by Dorios-teater, maar dit was baie anders. (21) As jy nou lekker wil kuier en nie omgee om na rook te ruik nie en nie persoonlike ruimte soek nie, dan is Dorios-teater net reg. (22) As jy egter lus is vir 'n rustiger atmosfeer en by 'n tafel wil sit as jy 'n show kyk dan dink ek Belissimo straatkafee sal beter werk. (23) Belissimo se cocktails is die beste!
- Lisa: (24) Ek sal dit probeer! (25) Ek hou natuurlik ook daarvan om in die dag by Yola te gaan koffie drink. (26) Ek hou ook van Hann, want dit is naby my koshuis.
- Wilma: (27) Hann het lekker koffie. (28) Hulle het ook die ongelooflikste kaaskoek!
- Lisa: (29) As ek rustig op my eie wil wees gaan ek altyd Crema toe. (30) Hulle kos is nie te duur nie en hulle speel die mooiste musiek.
- Wilma: (31) Wat is jou gunsteling restaurant in Stellenbosch?
- Wilma: (32) Beslis Crema omdat hulle atmosfeer so wonderlik is. (33) Wat is jou gunsteling restaurant?
- Lisa: (34) Definitief Merlot. (35) Hulle het die mooiste dekor en die ongelooflike vegetariese geregte. (36) Was jy al daar?

Lisa: (37) Nee, maar kom ons gaan hierdie Saterdag by Crema toe, en dan probeer ons Merlot volgende Saterdag. (38) Dink jy dit kan werk?

Wilma: (39) Ja, dit klink na 'n baie goeie plan. (40) Ek hou daarvan om iets nuuts te probeer.

Afsluitingsfase

Lisa: (41) OK dan sien ek jou Saterdag by Crema – so agtuur se kant.

Wilma: (42) Ek sal daar wees.

3.6.1 Taakkenmerke

In teikentaak 5 is die volgende taalgebruiksituasies en taaltake na aanleiding van Van Avermaet en Gysen (2006: 28) se raamwerk geïdentifiseer:

Tabel 3.9: Taalgebruiksituasies en taaltake van teikentaak 5

Taalgebruiksituasie	Taaltake
Praat met medestudent	<ul style="list-style-type: none"> • Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme • Begryp vrae en antwoorde oor welstand
Praat oor spyskaart	<ul style="list-style-type: none"> • Dra persoonlike voorkeure en wense oor • Stel en beantwoord vrae oor spyskaart
Dra inligting oor roetebeskrywing oor	<ul style="list-style-type: none"> • Begryp vrae en antwoord oor roetebeskrywing na bestemming • Stel en beantwoord vrae oor roetebeskrywing na bestemming • Begryp vrae en antwoorde van persoon wat roetebeskrywing vra
Vergelyk eet-/kuiersplekke	<ul style="list-style-type: none"> • Begryp vrae en antwoorde oor eet- en kuiersplekke • Stel en beantwoord vrae oor eet- en kuiersplekke • Dra persoonlike voorkeure en wense oor eet- en kuiersplekke oor • Motiveer keuse van gunstelingplek(ke)

	<ul style="list-style-type: none"> • Begryp keuse van gunstelingplek(ke)
Maak bespreking by restaurant	<ul style="list-style-type: none"> • Begryp tydsaanduidings • Stel en beantwoord vrae oor tydsaanduiding • Begryp vrae en antwoorde oor tydsaanduiding

3.6.1.1 Taaktipologie

Volgens Pica et al. (1993) se klassifikasiesisteen is teikentaak 5 'n meningsuitruilingstaak:

Tabel 3.10: Taaktipologie van teikentaak 5

Teiken-taak 5	Inligting-houer	Inligting-aanvraer	Inligting-verskaffer	Inligting-aanvraer-verskaffer-verhouding	Interaksie-benodig-hede	Doeloriëntasie	Uitkomsopsie
Menings-uitruiling	L = W	L = W	L = W	2-rigting (L tot W & W tot L)	- benodig	- konvergent	1+/-

Teikentaak 5 is volgens Pica et al. (1993) se klassifikasiesisteen oorwegend 'n meningsuitruilingstaak want die twee deelnemers (Lisa en Wilma) neem deel aan 'n gesprek oor gewilde eet- en kuierplekke. In die teikentaak vind uitruiling van idees en menings plaas. Tweerigtingkommunikasie vind plaas omdat beide Lisa en Wilma inligtinghouers, -aanvraers en -verskaffers is. Die twee deelnemers het gedeelde toegang tot al die inligting wat benodig word om die teikentaak suksesvol te voltooi. Daar word egter nie na 'n konvergente doel gewerk nie. Lisa en Wilma hoef nie van dieselfde plekke te hou nie, en daarom word dit as [-konvergent] geklassifiseer. Daar is beslis meer as een uitkomst-opsie moontlik en daarom word die klassifikasie [1+/- uitkomst-opsie] toegeken.

Volgens Pica et al. (1993) bied hierdie tipe taak die minste geleentheid vir begrip, terugvoering en intertaalontwikkeling. In die teikentaak is daar geen noodsaaklikheid vir interaksie nie en boonop kan een van die deelnemers domineer. Die klassifikasie [-interaksiebenodighede] word dus toegeken.

3.6.1.2 Kognitiewe kompleksiteitsanalise

Teikentaak 5 toon volgens Robinson (2005: 8) se generiese model vir kognitiewe kompleksiteit die volgende kenmerke:

Wat die hulpbrongerigte kenmerke betref toon teikentaak 5 'n hoë vlak van ontwikkelingskompleksiteit:

[+ baie elemente]

Teikentaak 5 handel oor baie soortgelyke elemente. Dit gaan in die teikentaak oor verskillende lokaliteite en plekke. Deelnemers moet oor die vermoë beskik om tussen komplekse ruimtelike plasings, wat soortgelyke elemente bevat waarna verwys word, te navigeer. Die deelnemers moet byvoorbeeld navigeer deur al die verskillende name van restaurante en kuierplekke soos: “Bellisamo” (sin 5), “Dorio-teater” (sin 10), “Athene” (sin 12) en “Sambuca” (sin 12); asook lokatiewe frases soos: “langs Nooitgedacht” (sin 8) en “naby my koshuis” (sin 26) en temporele frases soos “in die dag” (sin 25), “volgende Saterdagand” (sin 37) en “so agtuur” (sin 41). Ruimtelike plasing kom ook voor: “langs Nooitgedacht, agter die Caltex garage” (sin 8).

Die deiktiese uitdrukking “Hier is soveel energie in die dorp” wys op die komplekse taalgebruik wat die studente moet baasraak. Die temporele en ruimtelike verwysings wat in die teikentaak gebruik word, is belangrik vir die suksesvolle voltooiing van die teikentaak. Die byvoeging van meer onbekende elemente kan die teikentaak nog meer kompleks maak. Die teikentaak kry dus die klassifikasie van [+ baie elemente].

[+ redenering]

Redenering is beslis nodig omdat teikentaak 5 baie elemente bevat. Die teikentaak vereis nie net die oordra van eenvoudige inligting nie, maar ook redenering. Die studente moet hulle voorkeure regverdig en redes gee vir die voorkeur van een plek en die afkeur van ’n ander plek. Albei die sprekers moet verduidelik waarvan hulle hou en hoekom hulle daarvan hou. Kousale redenering word benodig alhoewel die ruimtelike plasings maklik identifiseerbaar is. Logiese subordinate soos: “want hulle dekor is fantasties” (sin 12) en “want dit is naby my koshuis” (sin 26) word in die teikentaak gebruik. Die teikentaak word daarom as [+ redenering] geklassifiseer.

[+ hier en nou]

Die deelnemers in teikentaak 5 gebruik meestal die teenwoordige tyd. Hier en daar kom verwysings na die verlede tyd voor, soos byvoorbeeld: “Ek het ’n week gelede na ’n vertoning van Chris Muller gaan kyk” (sin 18) en “dit was my tweede keer dat ek daar was” (sin 18) en die toekomstetydsvorm, soos in: “kom ons gaan hierdie Saterdagand” (sin 37). Die teikentaak gaan oor sake wat in die hier en nou plaasvind. Die studente praat oor plekke in die onmiddellike omgewing van die universiteit.

Teikentaak 5 vra van die studente om gesprekke te voer oor gebeure wat hier en nou in 'n gedeelte omgewing plaasvind. Die teikentaak kry die klassifikasie van [+ hier en nou]. As die teikentaak na die daar en dan verander word, sal dit meer kompleks raak.

Ten opsigte van die hulpbronverspreidende kenmerke toon teikentaak 5 lae performatiewe kompleksiteit

[- beplanningstyd]

Teikentaak 5 vereis nie werklik van die studente om te beplan nie. Hulle praat oor die plekke wat aan hulle bekend is. Die studente ken die plekke en weet ook waarvan hulle hou en nie hou nie. Werklike beplanning vir die teikentaak sal dus gou geskied. Die vinnige reaksie op vrae wat van die studente verwag word, laat ook nie werklike tyd vir beplanning toe nie. Die studente sal nie beplanningstyd in die taakinstruksie gegee word nie.

[+ parate kennis]

Die teikentaak vra van die studente om parate kennis te gebruik aangesien hulle oor 'n bekende onderwerp praat. Die domeininhoud is bekend aan hulle. Wat van die studente gevra word, is om watter kennis hulle ook al het oor hulle gunstelingrestaurant of -kuiersplek te gebruik. Die studente se parate kennis en die inligting wat in die taakinstruksies gegee word, mag genoegsaam wees vir die suksesvolle voltooiing van die teikentaak. Die hoeveelheid kennis wat nodig is om hierdie teikentaak suksesvol te kan uitvoer, kan op 'n kontinuum beskou word as sodanig dat dit nie bydra tot die kognitiewe kompleksiteit van die teikentaak nie. Dit sal eerder die kompleksiteit van die teikentaak verminder.

[- enkeltaak]

In teikentaak 5 word daar van die studente vereis om gelyktydige aksies, naamlik luister na en reageer op die menings van 'n medestudent en die formulerings van eie menings, uit te voer. Luister en praat vind gelyktydig plaas. Die inhoud word deur die deelnemers gedeel en hulle praat oor 'n bekende onderwerp en daarom word werklike beplanning nie eintlik vereis nie. Die deelnemers kry nie beplanningstyd nie en hulle moet mooi dink oor wat volgende reaksie gaan wees. Meervoudige aksies van luister en praat en beplanning en redenering vind in die teikentaak plaas en dit word daarom as [- enkeltaak] geklassifiseer. Bogenoemde kenmerke dra by tot die hoë vlak van performatiewe kompleksiteit.

Teikentaak 5 word na aanleiding van die analise volgens Robinson (2005: 8) se raamwerk in kwadrant 4 geplaas. Die teikentaak vereis van die sprekers om te redeneer en om meervoudige take te voltooi. Die twee kenmerke [+ hier en nou] en [+ parate kennis] kom nie in hierdie kwadrant voor nie en dui daarop dat die teikentaak ietwat minder kompleks is as 'n tipiese kwadrant 4 taak. Die teikentaak kan kompleksier gemaak word as dit in die verlede tyd plaasvind.

Opsommend vertoon teikentaak 5 die volgende kenmerke:

Teikentaak	Hulpbrongerigte kenmerke (hoë ontwikkelingskompleksiteit)	Hulpbronverspreidende kenmerke (lae performatiewe kompleksiteit)	Kwadrant
5	+ baie elemente + redenering + hier en nou*	- beplanningstyd + parate kennis* - enkeltaak * die vetgedrukte kenmerke dui dat die kenmerke nie tipies is van die kenmerke van kwadrant 4 nie. Dit word wel later in die hoofstuk gebruik om die taak te orden en te gradeer.	4

3.6.1.3 *Linguistiese kompleksiteitsanalise*

In teikentaak 5 kom baie voorbeelde van komplekse sinne voor. Die tema van die teikentaak is die beskrywing van gunstelingplekke en -restaurante. As gevolg van die tema sal lang verduidelikings asook uitbreidings van aanvanklike stellings voorkom.

Volgens Foster et al. (2000) dui die voorkoms van neweskikkende sinne wat uit hoofsinne bestaan, komplekse AS-eenhede aan. Die skakelende voegwoord *en* kom baie in die teks voor, soos byvoorbeeld: “Hier is soveel energie in die dorp en ek is mal oor al die teaters” (sin 2). Die aaneenskakeling van inligting vind ook plaas in: “want ek hou van die atmosfeer en ek ken baie van die kelners” (sin 5), “as jy nou lekker wil kuier en nie omgee om na rook te ruik nie.” (sin 21) en “Hulle kos is nie te duur nie en hulle speel die mooiste musiek.” (sin 30). Die voorkoms van die tipe *en*-konstruksie behoort natuurlik in die taak na vore te kom, want redes hoekom die sprekers van sekere plekke hou word verskaf.

Die teenstellende neweskikkende voegwoord *maar* kom ook in die teks voor. Die *maar*-konstruksie kom voor in: “Ja, maar Dominos se atmosfeer is nie vir my lekker nie.” (sin 15).

Die gebruik van onderskikkende bysinne is aanduiders van kompleksiteit. Aanduiders hiervan is: “want hulle dekor is fantasties” (bywoordelike bysin van rede) (sin 12), “As jy nou lekker wil kuier en nie omgee om na rook te ruik nie, dan is Dorios-teater net reg.” (bywoordelike

bysin van voorwaarde en bywoordelike bysin van gevolg) (sin 21), “As ek rustig op my eie wil wees gaan ek altyd Crema toe” (bywoordelike bysin van voorwaarde) (sin 29) en “daar ’n groep dronk mans daar rondgehang het” (byvoeglike bysin) (sin 16).

Die *as*-konstruksie word ook baie in die teks gebruik. Dit gebeur omdat daar in die teikentaak voorwaardes gestel word waarom ’n sekere plek bo ’n ander plek verkies word. Dit kan gesien word in sinne 21, 22 en 29.

Die konstruksie “hou van” en die negatiewe vorm daarvan “hou nie van nie” word as inleiding tot die redes en voorwaardes waarom ’n sekere plek bo ’n ander verkies word gebruik. Dit kom voor in: “ek hou van die atmosfeer” (sin 5) en “Ek hou ook van Mikasa” (sin 13) en “Ja, maar ek hou nie van Dominos se atmosfeer nie” (sin 15). Foster et al. (2000) beaam dat hierdie tipe konstruksies noodsaaklik vir die teikentaak is, en dat dit bydra tot die linguistiese kompleksiteit van die teikentaak.

Sinne in die teenwoordigetydsvorm kom in die teikentaak voor, soos in: “Dit is langs Nooitgedacht” (sin 8). Die verledetydsvorm kom egter ook voor in: “Ek het ’n week gelede na ’n vertoning van Chris Mulle gaan kyk by Belissimo straatkafée – dit was my tweede keer wat ek daar was.” (sin 18), “Dit was ongelooflik” (sin 19) en “ek was nog nie daar nie” (sin 6).

Na aanleiding van die ontleding toon die teikentaak baie voorbeelde van komplekse sinstrukture. Redenering kom ook gereeld in die teikentaak voor. Die teikentaak toon dus ’n aansienlike hoë mate van linguistiese kompleksiteit.

3.6.2 Samevatting

Teikentaak 5 is beslis ’n komplekse teikentaak. Teikentaak 5 is volgens Pica et al. (1993) se taaktipologie ’n meningsuitruilingstaak. Hierdie tipe taak bied die minste geleentheid vir intertaalontwikkeling. Robinson (2005:8) plaas (volgens sy kognitiwiteitsontleding) die teikentaak in kwadrant 4. Die sintaktiese ontleding volgens Foster et al. (2000) dui ook daarop dat die teikentaak sintakties kompleks is.

3.7 Teikentaak 6

Tania moet besluit na watter plek in Suid-Afrika sy wil gaan vir vakansie. Sy besluit om haar vriend Neels vir raad te vra. Hy was al orals in Suid-Afrika en stel die Tuinroete of die Kruger Wildtuin voor. Tania en Neels bespreek dan die voordele en nadele van elke

plek. Tania wil verder ook weet wat die beste manier is om by die plek wat Neels voorstel te kom en sy doen ook navraag oor of daar winskopies op vakansiepakette na die plek is.

Kommunikatiewe doelwitte:

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

Inleidende fase

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

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

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

Beskrywende fase

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

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

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

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

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

so ver soos die Kruger Wildtuin nie. (26) Die Kruger Wildtuin het egter 'n eie bekoring en jy kan die groot vyf sien.

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

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

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

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

Afsluitingsfase

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

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

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

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

3.7.1 Taakkenmerke

Uit teikentaak 6 is die volgende taalgebruiksituasies en taaltake na aanleiding van Van Avermaet en Gysen (2006: 28) se raamwerk, afgelei:

Tabel 3.11: Taalgebruiksituasies en taaltake van teikentaak 6

Taalgebruiksituasie	Taaltake
Praat met medestudent	<ul style="list-style-type: none"> • Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme • Begryp vrae en antwoorde oor welstand • Stel en beantwoord vrae oor welstand

Dra inligting oor plek in Suid-Afrika oor	<ul style="list-style-type: none"> • Begryp vrae en antwoorde van persoon wat inligting oor plek vra • Begryp persoon wat inligting oor plek vra
Vergelyk verskillende plekke in Suid-Afrika	<ul style="list-style-type: none"> • Begryp vrae en antwoorde oor plekke in Suid-Afrika • Stel en beantwoord vrae oor plekke in Suid-Afrika • Dra persoonlike voorkeure en wense oor spesifieke plekke oor • Motiveer keuse van gunstelingplek • Begryp keuse van gunstelingplek

3.7.1.1 Taaktipologie

Volgens Pica et al. (1993) se klassifikasiesisteen is teikentaak 6 'n inligtingsgapingstaak:

Tabel 3.12: Taaktipologie van teikentaak 6

Teiken-taak 6	Inligting-houer	Inligting-aanvraer	Inligting-verskaffer	Inligting-aanvraer-verskaffer-verhouding	Interaksie-benodig-hede	Doeloriëntasie	Uitkomsopsie
Inligtings-gaping	T of N	T of N	T of N	eenrigting (T tot N & N tot T)	+ benodig	+ konvergent	1

In teikentaak 6 word daar na inligting gesoek, want Tania wil 'n gepaste plek vind om vakansie te hou. Daar is verder 'n gaping in die inligting. Die een deelnemer (Neels) beskik oor inligting waarvan Tania nie kennis dra nie.

Tania het die inligting nodig om die teikentaak te voltooi. Neels beskik oor belangrike taakrelevante inligting oor vakansieplekke en Tania moet dit vra. Daar vind eenrigtinguitruiling plaas van Neels (wat die sender-deelnemer is) na Tania (wat die ontvanger-deelnemer is).

Neels is die deelnemer wat die inligting oor vakansieplekke aan Tania verskaf, wat die inligting benodig. Interaksie is nodig om die teikentaak te voltooi en daar moet by 'n konvergente doel en enkeluitkoms uitgekom word, naamlik die vind van 'n gepaste vakansieplek in Suid-Afrika.

Pica et al. (1993) verklaar dat hierdie tipe taak minder geleenthede vir verstaanbaarheid bied as 'n kettingtaak aangesien elke deelnemer 'n vasgestelde rol het.

3.7.1.2 *Kognitiewe kompleksiteitsanalise*

Teikentaak 6 toon die volgende kenmerke in terme van Robinson (2005: 8) se raamwerk vir taakanalise:

[+ min elemente]

In teikentaak 6 moet daar net tussen twee vakansieplekke gekies word. Daar is nie veel elemente wat die student moet baasraak nie. Die teikentaak neem die vorm van vraag en antwoord in. Ruimtelike plasing soos in: “by die Stellenbosch winkelsentrum” (sin 4) en “in die dorp” (sin 34) kom wel voor, maar dit is van so 'n aard dat dit nie komplekse navigasie van die ruimte behels nie. Die deiksisgebaseerde verwysing in “daardie plekke te sien nie” (sin 16) gee 'n ietwat meer kompleks karakter aan die teikentaak. Dit is maklik identifiseerbare landmerke waarvan gepraat word. Die plekaanduidings is eenvoudig en maklik identifiseerbaar en daarom kry die teikentaak die klassifikasie van [+ min elemente].

[+ min redenering]

Min redenering kom in teikentaak 6 voor. Die teikentaak vereis die eenvoudige oordra van feite: Tania vra die vrae en Neels beantwoord dit. Daar kom wel 'n bietjie redenering voor, soos waar Neels sy keuse van 'n vakansieplek regverdig: “want daar is soveel dinge om te sien” (sin 20). In teikentaak 6 kom daar min kousale en intensionele redenering voor. Een voorbeeld hiervan is: “Ek dink ek sal gaan uitvind” (sin 37). Die tipe redenering en die omvang daarvan dra nie by tot die ontwikkelingskompleksiteit van teikentaak 6 nie en daarom [+ min redenering].

[+ hier en nou]

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

Soos gesien kan word, toon die hulpbrongerigte kenmerke van teikentaak 6 'n lae vlak van ontwikkelingskompleksiteit.

[+ beplanningstyd]

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

[+ parate kennis]

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

[+ enkeltaak]

Teikentaak 6 vereis van die deelnemers om gelyktydige aksies, naamlik luister en praat, uit te voer. Omvattende luister en praat word nie werklik benodig nie. Tania sal eerder net luister om die inligting in te neem as om werklik intensief te luister sodat sy daarvoor kan redeneer. Omdat hier nie werklik meervoudige take uitgevoer word nie, kan ons die teikentaak as [+ enkeltaak] klassifiseer.

As daar na die hulpbronverspreidende kenmerke van teikentaak 6 gekyk word, toon dit lae vlakke van performatiewe kompleksiteit.

Na aanleiding van die analise van teikentaak 6, kan dit volgens Robinson se model in kwadrant 1 geplaas word. Die teikentaak bewerkstellig lae performatiewe en ontwikkelingskompleksiteit. Die teikentaak stel min eise aan die deelnemers en sal dus vroeg in die taaksiklus geplaas word.

Opsommend vertoon teikentaak 6 die volgende kenmerke:

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

3.7.1.3 *Linguistiese kompleksiteitsanalise*

In teikentaak 6 kom daar plek-plek voorbeelde van komplekse sinne voor, maar die teikentaak bestaan oorwegend uit eenvoudige sinstrukture. Lang verduidelikings kom nie dikwels voor nie en die teikentaak neem die vorm van vraag en antwoord aan.

Neweskikkende sinne, wat uit bysinne bestaan kom in teikentaak 6 voor. Die neweskikkende voegwoord *maar* kom voor in: “maar jy gaan die mooiste natuurskoon en dorpie op pad daarheen mis.” (sin 30). Die skakelende voegwoord *en* kom ook voor: “George het die mooiste natuurskoon en dan is daar ook Knysna” (sin 22). Die plaasvervangende neweskikkende voegwoord *of* word in sin 40 gebruik: “en kyk of hulle nie daar vakansiepakette adverteer nie”

Daar kom ook voorbeelde van onderskikkende bysinne voor: “Ek dink ek sal gaan uitvind” (sin 37) en “want daar is soveel dinge om te sien” (bywoordelike bysin van rede) (sin 20). Sinne waarin die infinitief gebruik word, is sin 9: “waarnatoe om te gaan nie” en sin 20: “soveel dinge om te sien”. Foster et al. (2000) verklaar ook dat hierdie strukture ’n aanduiding van linguistiese kompleksiteit is.

Die teikentaak bevat baie sinne in die teenwoordige tyd, soos in: “Ek is net besig” (sin 4). Daar kom egter sinne in die toekomstige tyd ook voor: “Ek wil graag in Suid-Afrika toer” (sin 9) en “ek sal daarvoor dink” (sin 31). Die modale werkwoord suggereer ook ’n toekomsmoontlikheid. Dit kom voor in: “Jy kan ook ’n koerant koop” (sin 40). Hierdie struktuur sal natuurlik in die teikentaak voorkom.

Teikentaak 6 bevat wel etlike voorbeelde van komplekse sinstrukture, maar omdat dit nie baie redenering vereis nie, is die komplekse sinne nie so opvallend nie.

Na aanleiding van bogenoemde sintaktiese ontleding kan daar aanvaar word dat teikentaak 6 redelik eenvoudig is.

3.7.2 **Samevatting**

Na aanleiding van die ontleding van teikentaak 6 lei ek af dat die teikentaak nie ’n komplekse taak is nie. Die teikentaak val volgens Pica et al. (1993) in die tweede boonste tipologie. Dit help dus tot ’n mate met studente se intertaalontwikkeling. Robinson (2005: 8) se kognitiwiteitsontwikkeling plaas die teikentaak in kwadrant 1. Die teikentaak is ook nie volgens Foster et al. (2000) se AS-eenhede oorwegend kompleks nie.

3.8 Teikentaak 7

Julle is 'n groep van vier vriende wat praat oor stokperdjies wat julle beoefen asook nuwe stokperdjies wat julle interesseer. Julle bespreek die voordele en nadele van die stokperdjies en besluit dan om ten minste een nuwe stokperdjie te probeer terwyl julle hier in Stellenbosch bly. Julle herinner mekaar egter ook dat julle gebalanseerd moet wees en baie aandag aan julle studies ook moet gee.

Kommunikatiewe doelwitte:

- om informeel met vriende te praat
- om oor stokperdjies te praat
- om menings en opinies uit te ruil
- om op 'n beskaafde manier van jou vriende te verskil

Inleidende fase

Ria: (1) Hi julle. (2) Ek het nou net my eerste branderplankry klas gehad. (3) Ek is so mal daaroor. (4) Dit is my gunstelingstokperdjie.

Altus: (5) Ek is so bly dat jy dit geniet het. (6) Ek en Etienne het weer gedink dat ons 'n nuwe stokperdjie moet kry, maar daar is so baie moontlikhede hier in Stellenbosch. (7) Dit is moeilik om te kies.

Beskrywende fase

Etienne: (8) Ja, ek stoei nou al vir ses jaar. (9) My rug het egter begin probleme gee, en daarom is dit tyd dat ek nou iets anders doen.

Brenda: (10) Hoekom sluit jy nie by die bergklimklub aan nie?

Etienne: (11) Dit kan werk, maar ek wil eers ander opsies ook oorweeg.

Altus: (12) Brenda watter stokperdjie sal jy graag wil doen?

Brenda: (13) Ek het al advertensies vir die Franse film klub en 'n poësieklub in die Lettere gebou gesien.

Ria: (14) Ek dink jy sal uitstekend daarby inpas, want jy hou mos van enige kultuuraktiwiteit.

- Altus: (16) Ek stem saam. (17) Daardie vertoning wat ons verlede Saterdag van jou by die teater gesien het, was briljant.
- Etienne: (18) Ek het ook al 'n advertensie vir die wynklub gesien. (19) Miskien is dit iets waaraan ons al vier kan behoort.
- Ria: (20) Nee wat, ek weet nie of ek so baie in wyn belangstel nie.
- Altus: (21) Ek sal graag meer oor wyn wil weet. (22) Ek het genoeg tyd om saam met Etienne by die bergklimklub aan te sluit en by die wynklub ook betrokke te wees.
- Etienne: (23) Gaan dit nie te veel stokperdjies wees nie? (24) Ons is almal studente en moet nog aan ons akademie ook aandag gee. (25) Studiegelde is duur en ons is tog eerstens hier om te studeer.
- Altus: (26) Nee, die wyn klub vergader net een keer per maand. (27) Ons sal beslis aandag aan ons studies ook kan gee. (28) Die lewe gaan oor balans, want daarsonder gaan jy beslis uitmis op dinge.
- Ria: (29) Julle twee manne kan maar met liefde gaan bergklim. (30) Ek kan nie wag vir my volgende branderplankry les nie. (31) Dit is die beste stokperdjie wat ek nog ooit gehad het.
- Brenda: (32) Ek stem. (33) Ek gaan meer van die Franse kultuur leer en my in poësie verdiep. (34) Miskien verras ek julle nog een van die dae met 'n paar gedigte of met my eie fliet!
- Ria: (35) Een van my ander vriendinne het ook nou begin bergfietsry. (36) As die bergklim nie vir julle uitwerk nie kan julle manne dalk dit probeer.
- Etienne: (37) Nee wat. (38) Jy moet te veel oefen as jy dit wil doen so ons gaan eers die bergklimklub skakel en hoor wanneer hulle volgende uitstappie is.
- Altus: (39) Dit is reg so. (40) Hier is so baie mooi berge rondom Stellenbosch. (41) Ek sal graag 'n paar van hulle wil uitklim. (42) Ek weet ook nie of ek lus het vir die bergfiets affêre nie.

Afsluitingsfase

Ria: (43) Ek moet gaan. (44) Sien julle later.

Almal: (45) Baai! Ons praat gou weer.

3.8.1 Taakkenmerke

Uit Van Avermaet en Gysen (2006: 28) se raamwerk word die volgende taalgebruiksituasies en taaltake vir teikentaak 7 afgelei:

Tabel 3.13: Taalgebruiksituasies en taaltake van teikentaak 7

Taalgebruiksituasie	Taaltake
Praat met medestudente	<ul style="list-style-type: none"> • Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme • Begryp vrae en antwoorde oor welstand • Stel en beantwoord vrae oor welstand
Praat oor stokperdjies	<ul style="list-style-type: none"> • Begryp vrae en antwoorde oor verskillende stokperdjies • Stel en beantwoord vrae oor verskillende stokperdjies • Begryp inligting oor stokperdjies • Verduidelik inligting oor stokperdjies
Praat oor studentelewe	<ul style="list-style-type: none"> • Begryp vrae en antwoorde oor gebalanseerde studentelewe • Stel en beantwoord vrae oor gebalanseerde studentelewe
Vergelyk stokperdjies	<ul style="list-style-type: none"> • Begryp vergelykings oor stokperdjies • Vergelyk verskillende stokperdjies • Verduidelik persoonlike voorkeure oor stokperdjies • Motiveer en finaliseer keuse van stokperdjies

3.8.1.1 Taaktipologie

Volgens Pica et al. (1993) se klassifikasiesisteen is teikentaak 7 'n besluitnemingstaak:

Tabel 3.14: Taaktipologie van teikentaak 7

Teiken-taak 7	Inligting-houer	Inligting-aanvraer	Inligting-verskaffer	Inligting-aanvraer-verskaffer-verhouding	Interaksie-benodig-hede	Doeloriëntasie	Uitkomsopsie
Besluit-neming	R = E = A = B	R = E = A = B	R = E = A = B	meerrigting (R tot E tot A tot B & B tot A tot E tot R)	- benodig	+ konvergent	1+

Teikentaak 7 vereis van die vier deelnemers om na 'n enkeluitkoms te beweeg, maar daar is 'n aantal uitkomstes wat beskikbaar is. Etienne, Altus, Ria en Brenda praat oor stokperdjies en hulle moet besluit watter stokperdjie hulle gaan doen. Hulle hoef nie dieselfde stokperdjies te kies nie. Al vier deelnemers het toegang tot die inligting wat benodig word om die teikentaak te voltooi, daarom is $R = E = A = B$. Die deelnemers hoef nie die inligting met mekaar te deel nie; daarom [- benodig] onder interaksiebenodigdhede. Meerrigtinguitruiling is moontlik, maar dieselfde tipe interaksie is nie van al die deelnemers nodig nie. Daar is wel 'n enkelbesluit as doel, naamlik om oor stokperdjies te besluit, maar nie een spesifieke besluit is nodig vir taakvoltooiing nie.

Volgens Pica et al. (1993) se klassifikasie bied hierdie tipe taak die tweede minste geleentheid vir suksesvolle teedetaalverwerking en dus intertaalontwikkeling.

3.8.1.2 *Kognitiewe kompleksiteitsanalise*

Teikentaak 7 toon, wat die hulpbrongerigte kenmerke betref, 'n hoë vlak van ontwikkelingskompleksiteit:

[+ baie elemente]

Die teikentaak handel oor soortgelyke elemente, naamlik stokperdjies. Daar is baie verwysings na al die verskillende stokperdjies, soos byvoorbeeld: “branderplankry” (sin 2), “stoei” (sin 8), “bergklim” (sin 29), “gedigte” (sin 34) en “bergfietsry” (sin 35). Verwysings na tyd en plek kom plek-plek voor: “wat ons verlede Saterdag by die teater van jou gesien het” (sin 17), “tog eerstens hier” (sin 25) en “net eenkeer per maand” (sin 26) wat die taak nog meer kompleks maak. Komplekse sinskonstruksies, asook die gebruik van die negatief, dra verder by tot die elemente wat verstaan moet word en daarom die klassifikasie van [+ baie elemente]

[+ redenering]

Alhoewel teikentaak 7 oor een onderwerp handel, naamlik stokperdjies, word redenering van die deelnemers vereis. Die studente moet redes verskaf hoekom hulle sekere stokperdjies wil doen of nie doen nie. As gevolg hiervan kom *want*- konstruksies voor, soos byvoorbeeld: “want jy hou mos van enige kultuuraktiwiteit” (sin 14) en “want sonder dit gaan jy beslis uitmis op dinge” (sin 28). Kousale redenering kom voor in die volgende sinne: “daarom is dit tyd dat ek nou iets anders doen” (sin 9) en “so ons gaan eers die bergklimklub skakel” (sin 38). Intensionele redevoering kom voor in: “Ek en Etienne het weer gedink” (sin 6), “ek dink jy sal uitstekend daarby inpas” (sin 14) en “ek weet ook nie of ek lus het” (sin 42). Deiktiese verwysings kom voor in: “Daar is so baie moontlikhede hier in Stellenbosch” (sin 7) en “ons is tog eerstens hier om te studeer” (sin 25). Die aard en die omvang van die redenering wat in teikentaak 7 vereis word om die taak te kan uitvoer, maak dat dit geklassifiseer word as [+ redenering].

[+ hier en nou]

Die teikentaak vereis van die deelnemers om ’n gesprek toe voer oor sake wat in die teenwoordige tyd plaasvind. Die meeste van die gesprek vind in die teenwoordige tyd plaas, byvoorbeeld: “Ek is so mal daaroor” (sin 3), “ek stel nie so baie in wyn belang nie” (sin 20) en “ons is almal studente” (sin 24). Plek-plek kom verwysings na die verlede tyd wel voor, soos in: “ek het nou net my eerste branderplankry klas gehad.” (sin 2), “ek en Etienne het weer gedink” (sin 6) en “ek het ook al ’n advertensie vir die wynklub gesien.” (sin 18). Verwysings na die toekoms kom ook in teikentaak 7 voor, soos in: “ek dink jy sal uitstekend daarby inpas” (sin 14), “ek sal graag meer oor wyn wil weet” (sin 21) en “ons sal beslis aandag aan ons studies ook kan gee” (sin 27). Ten spyte van die verwysings na die verlede en toekomstige tyd vind die teikentaak in die teenwoordige tyd plaas en daarom die [+ hier en nou] klassifikasie.

Teikentaak 7 toon wat die hulpbronverspreidende kenmerke betref ’n hoë vlak van performatiewe kompleksiteit:

[- beplanningstyd]

Omdat die studente redes moet verskaf vir hulle keuse of afkeur van stokperdjies, sal teikentaak 7 sekere vereistes ten opsigte van beplanning aan die deelnemers stel. Die vier deelnemers moet luister en praat en dink en redeneer. Vir die doeleindes van die teikentaak sal die deelnemers nie beplanningstyd kry nie, daarom die klassifikasie [- beplanningstyd].

[- parate kennis]

Die deelnemers sal die parate kennis waaroor hulle beskik, moet gebruik om aan die teikentaak te kan deelneem. Die deelnemers verstaan wel die breë konteks waarin die teikentaak plaasvind, maar werklike kennis ontbreek. Daar is 'n onderwerpsonbekendheid by hulle en hulle sal self die detail oor die stokperdjies moet gaan uitvind. Op 'n kontinuum beskou, is die hoeveelheid spesifieke kennis wat nodig is om hierdie teikentaak suksesvol te kan uitvoer, sodanig dat dit sal bydra tot die kognitiewe kompleksiteit van teikentaak 7 eerder as om die kompleksiteit te verminder. Om hierdie rede dan die klassifikasie van [- parate kennis].

[- enkeltaak]

In teikentaak 7 word meervoudige aksies verwag. Intensiewe luister en praat en dink, redeneer en beplan vind gelyktydig plaas. Dinkwerk is nodig terwyl die taak plaasvind. Die deelnemers kry ook nie beplanningstyd nie. Die deelnemers is besig met meervoudige aksies, daarom [- enkeltaak]. Na aanleiding van bogenoemde analise, word teikentaak 7 in kwadrant 4 van Robinson (2005: 8) se model geplaas. Die teikentaak bewerkstellig hoë performatiewe en ontwikkelingskompleksiteit. Alhoewel een taakkenmerk [+ hier en nou] nie in hierdie kwadrant voorkom nie, word dit tog in die kwadrant geplaas om te toon dat die teikentaak ietwat minder kompleks is as tipiese kwadrant 4-take. Die teikentaak vind in die teenwoordige tyd plaas, wat nie soveel kognitiewe eise stel nie.

Opsommend vertoon teikentaak 7 die volgende kenmerke:

Teikentaak	Hulpbrongerigte kenmerke (hoë ontwikkelingskompleksiteit)	Hulpbronspreidende kenmerke (hoë performatiewe kompleksiteit)	Kwadrant
7	+ baie elemente + redenering + hier en nou*	- beplanningstyd - parate kennis - enkeltaak * die vetgedrukte kenmerk dui dat die kenmerk nie tipies is van die kenmerke van kwadrant 4 nie. Dit word wel later in die hoofstuk gebruik om die teikentaak te orden en te gradeer.	4

3.8.1.3 *Linguistiese kompleksiteitsanalise*

In teikentaak 7 kom daar etlike voorbeelde van komplekse sinne voor. Studente moet oor hulle gekose stokperdjies praat en verduidelik waarom hulle dit gekies het. Daarom sal lang verduidelikings en uitbreidings op aanvanklike stellings voorkom.

Daar is baie neweskikkende sinne, wat uit hoofsinne bestaan, in teikentaak 7. Die neweskikkende voegwoord *maar* kom voor in: “nuwe stokperdjie moet kry, maar daar is so baie moontlikhede hier in Stellenbosch” (sin 6) en “Dit kan werk, maar ek wil eers ander opsies ook oorweeg” (sin 11). Die skakelende neweskikkende voegwoord *en* kom ook in baie sinne voor, soos: “My rug het egter begin probleme gee, en daarom is dit tyd dat ek nou iets anders doen.” (sin 9), “Ek het genoeg tyd om saam met Etienne by die bergklimklub aan te sluit en by die wynklub ook betrokke te wees.” (sin 22), “Ons is almal studente en moet nog aan ons akademiese aandag gee.” (sin 24), “Studiegelde is duur en ons is tog eerstens hier om te studeer.” (sin 25) en “Ek gaan meer van die Franse kultuur leer en my in poësie verdiep.” (sin 33). Die plaasvervangende neweskikkende voegwoord *of* kom ook in die teikentaak voor. Dit kan gesien word in sin 20 en 42: “Nee wat, ek weet nie of ek so baie in wyn belangstel nie.” en “Ek weet ook nie of ek lus het vir die bergfiets affêre nie”.

Voorbeelde van onderskikkende bysinne kom ook in teikentaak 7 voor. Dit dra volgens Foster et al. (2000) by tot die toenemende kompleksiteit van die teikentaak: “want jy hou mos van enige kultuuraktiwiteit” (bywoordelike bysin van rede) (sin 14) en “of met my eie fliëk” (byvoeglike bysin) (sin 34). Sinne waarin die infinitief voorkom, is byvoorbeeld: “Dit is moeilik om te kies” (sin 7) en “Ek het genoeg tyd om saam met Etienne by die bergklimklub aan te sluit” (sin 22). Ander konstruksies wat in teikentaak 7 voorkom is die *dat*-konstruksie, wat voorwerpsinne inlei, soos byvoorbeeld: “Ek is so bly dat jy dit geniet het” (sin 5) en “Ek en Etienne het weer gedink dat ons ’n nuwe stokperdjie moet kry.” (sin 6).

Teikentaak 7 bevat hoofsaaklik sinne in die teenwoordige tyd. Dit kan gesien word in: “Dit is my gunstelingstokperdjie” (sin 4) en “Ek stem saam” (sin 16). Daar kom tog verledetydsinne ook voor: “Ek het nou net my eerste branderplankry klas gehad” (sin 2) en “Ek het ook al ’n advertense vir die wynklub gesien” (sin 18). Omdat dit in teikentaak 7 gaan oor keuses wat nog in die toekoms gemaak gaan word, kom die modale werkwoord *gaan* ook in die taak voor, soos byvoorbeeld: “Ek gaan meer van die Franse kultuur leer” (sin 33) en “so ons gaan eers die bergklimklub skakel” (sin 38). Ander modale werkwoorde wat voorkom is *kan*: “Ek kan nie wag vir my volgende branderplankry les nie” (sin 30) en *moet*: “Jy moet te veel oefen as jy dit wil doen” (sin 38). Nog ’n komplekse sinstruktuur wat in teikentaak 7 voorkom, is ontkenning. Die deelnemers moet verduidelik hoekom hulle nie ’n sekere stokperdjie wil doen nie. Die negatief-konstruksie kom voor in: “Nee wat, ek weet nie of ek so baie in wyn belangstel nie” (sin 20) en “Gaan dit nie te veel stokperdjies wees nie” (sin 23). Daar kom ook kousale redenering in teikentaak 7 voor. Kousale redenering vind telkens in komplekse sinne plaas:

“daarom is dit tyd dat ek nou iets anders doen.” (sin 9) en “so ons gaan eers die bergklimklub skakel” (sin 38). Die logiese voegwoord *want* is ’n bywoordelike voegwoord van rede. Dit lei die dele van die sinne in waarin redes verskaf word: “want jy hou mos van enige kultuuraktiwiteit” (sin 14) en “want daarsonder gaan jy beslis uitmis op dinge.” (sin 28). Uit die sintaktiese ontleding van teikentaak 7, is dit duidelik dat die taak tot ’n hoë mate kompleks is.

3.8.2 Samevatting

Na my mening is teikentaak 7 kompleks. Dit bied volgens Pica et al. (1993) se tipologie as belydningstaak min geleentede vir tweedetaalverwerwing en intertaalontwikkeling. Robinson (2005: 8) se kompleksiteitsontleding, waarvolgens die teikentaak in kwadrant 4 geplaas kan word, én Foster et al. (2000) se sintaktiese ontleding toon ook aan dat teikentaak 7 beslis kompleks is.

3.9 Teikentaak 8

Ella stap by Heidi se kamer in. Hulle groet mekaar en gesels oor hulle voorkeure en afkeure van sekere kosse, want dit is amper middagete en hulle is baie honger. Hulle vriendin Lea sluit later by hulle aan en vra raad oor waar sy lekker vars produkte kan koop, want sy wil vir haar kêrel kos maak.

Kommunikatiewe doelwitte:

- om menings oor verskillende kosse te wissel
- om menings oor voor- en afkeure te wissel
- om na ’n medestudent se voor- en afkeure te luister

Inleidende fase

Ella: (1) Hi Heidi. (2) Hoe gaan dit?

Heidi: (3) Dit gaan goed. (4) Ek is net honger. (5) Ek wonder wat ek vir middagete kan maak?

Beskrywende fase

Ella: (6) Sjoë, ek is ook nou baie honger. (7) Ek dink ek gaan hoenderslaai wat ek gister gekoop het eet. (8) Ek hou daarvan om hoender vir middagete te eet.

Heidi: (9) Ek dink ek gaan vir my 'n toebroodjie maak met heerlike tamatie, kouevleis, kaas en mosterdsous. (10) Is daar nog vrugte in die huis?

Ella: (11) Daar is nog perskes en piesangs in die vrugtebak as jy lus is daarvoor.

Heidi: (12) Ek sal nou-nou gaan kyk. (13) Ek is mal oor middagete, maar ontbyt bly my gunsteling. (14) Wat eet jy graag vir ontbyt?

Ella: (15) Jy kan my omkoop met spek en eiers. (16) Ek is ook mal oor 'n omelet met sampioene en kaas. (17) En jy?

Heidi: (18) Ek is ook mal oor eiers en ek hou ook van roosterbrood met gouestroop en kaas. (19) Ek sal ook enige tyd 'n lekker vars croissant eet.

Ella: (20) Ek stem! (21) 'n Vars croissant in die oggend is darem heerlik. (22) Natuurlik saam met 'n koppie koffie daarby.

Heidi: (23) Nou is ek nog meer honger.

Lea: (24) Hi julle twee. (25) Waar kan ek lekker vars groente en vleis gaan koop? (26) Ek wil graag vanaand vir Pieter lekker kos maak.

Heidi: (27) Foodmania is altyd 'n opsie. (28) Hulle het gewoonlik die heerlikste groente en hulle vleis is ongelooflik.

Ella: (29) Ja, hulle het ook gewoonlik die lekkerste vis en ander seekos. (30) Pieter hou mos baie van seekos.

Lea: (31) Ja, hy is mal daaroor. (32) Miskien moet ek vir hom 'n seekosgereg maak.

Heidi: (33) Hy sal dit baie geniet, want jy is mos 'n goeie kok.

Afsluitingsfase

Lea: (34) Dankie julle. (35) Ek gaan nou sommer gou die inkopies doen en dan met die kos begin. (36) Baai!

Heidi+Ella: (37) Baai!

3.9.1 Taakkenmerke

Uit teikentaak 8 word die volgende taalgebruiksituasies en taaltake aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 28) se raamwerk afgelei:

Tabel 3.15: Taalgebruiksituasies en taaltake van teikentaak 8

Taalgebruiksituasie	Taaltake
Praat met medestudente	<ul style="list-style-type: none"> • Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme
Praat oor kos	<ul style="list-style-type: none"> • Begryp vrae en antwoorde oor kos • Stel en beantwoord vrae oor kos
Vergelyk gunstelingkosse	<ul style="list-style-type: none"> • Begryp vrae en antwoorde oor spesifieke kos • Stel en beantwoord vrae oor spesifieke kos • Dra persoonlike voorkeure oor spesifieke kos oor • Vergelyk verskillende kosse
Gee instruksies oor waar vars produkte gekoop kan word	<ul style="list-style-type: none"> • Begryp vrae en antwoorde oor plek waar jy vars produkte kan koop • Stel en beantwoord vrae oor plek waar jy vars produkte kan koop • Gee raad oor plek waar jy vars produkte kan koop
Redeneer oor gunstelinggeregte	<ul style="list-style-type: none"> • Verduidelik persoonlike opinie oor gunstelinggeregte • Motiveer opinie oor gunstelinggeregte • Begryp en luister na ander se opinie oor gunstelingsgeregte

3.9.1.1 Taaktipologie

Na aanleiding van Pica et al. (1993) se klassifikasie is teikentaak 8 'n meningsuitruilingstaak:

Tabel 3.16: Taaktipologie van teikentaak 8

Teiken-taak 8	Inligting -houer	Inligting-aanvraer	Inligting-verskaffer	Inligting-aanvraer-verskaffer-verhouding	Interaksie-benodig-hede	Doeloriëntasie	Uitkomsopsie
Menings-uitruiling	E = H	E = H	E = H	tweerigting (E tot H & H tot E)	- benodig	- konvergent	1+/-

In teikentaak 8 ruil die twee deelnemers idees en menings oor kos uit. Beide Ella en Heidi het toegang tot die inligting, daarom $E = H$. Tweerigtingkommunikasie vind plaas maar Ella en Heidi hoef nie te konvergeer na 'n enkelmening of -doel nie aangesien hulle nie hoef saam te stem oor gunstelingkosse nie. Enige aantal uitkomst-opsies is daarom moontlik. Teikentaak 8 is dus 'n oop taak. Dié soort taak bied die minste geleentheid vir intertaalontwikkeling en sodoende suksesvolle taalverwerwing.

3.9.1.2 *Kognitiewe kompleksiteitsanalise*

Nadat teikentaak 8 aan die hand van Robinson (2005: 8) se taakanalise ontleed is, toon dit die volgende kenmerke:

[+ min elemente]

Teikentaak 8 handel oor een maklike identifiseerbare element, naamlik kos. In die teikentaak word wel na verskillende geregte verwys, maar dit is net 'n uitbreiding van die onderwerp kos. In teikentaak 8 is daar nie baie verwysings na tyd en plek nie. In sin 5 word daar verwys na “middagete” en in sin 26 na “vanaand”. Ten opsigte van plekaanduidings is daar slegs verwysings na Foodmania in sin 27. Daar kom nie ingewikkelde elemente wat onderskei moet word in teikentaak 8 voor nie. Die teikentaak kry daarom die klassifikasie van [+ min elemente].

[+ min redenering]

Teikentaak 8 stel glad nie redeneringseise aan die deelnemers nie. Daar vind eenvoudige inligtingsoordrag plaas. Die enigste ruimtelike plasing (Foodmania) is 'n maklike identifiseerbare landmerk. Kousale en intensionele redenering kom glad nie in teikentaak 8 voor nie. Al wat die deelnemers moet doen, is om net die geregte waarvan hulle hou, te noem. Hulle hoef nie redes hiervoor te verskaf nie. Teikentaak 8 neem die vorm aan van vraag en antwoord met geen argumentering wat plaasvind nie. Die teikentaak word dus as [+ min redenering] geklassifiseer.

[+ hier en nou]

In teikentaak 8 word daar van die deelnemers verwag om 'n gesprek te voer oor sake wat in die teenwoordige tyd plaasvind. Die gesprek vind dus in die hier en nou (teenwoordige tyd) plaas. Die deelnemers praat oor kos en dit is dan ook 'n gedeelde ervaring. Dit kan gesien word in byvoorbeeld: “Dit gaan goed” (sin 3), “Ek is mal oor middagete” (sin 13) en “Ek stem!” (sin 20). Omdat teikentaak 8 in die teenwoordige tyd plaasvind en oor aspekte handel wat in die hier en nou van studentelewe belangrik is, word dit as [+ hier en nou] geklassifiseer. Dit is duidelik dat teikentaak 8, wat die hulpbrongerigte kenmerke betref, kenmerke van lae ontwikkelingskompleksiteit toon.

[+ beplanningstyd]

Die deelnemers aan teikentaak 8 benodig min voorafbeplanning, want bekende en algemene inligting, naamlik die kos waarvan hulle hou, word oorgedra. Die teikentaakdeelnemers sal wel beplanningstyd gegee word vir die suksesvolle afhandeling van die teikentaak.

[+ parate kennis]

Die teikentaak vereis nie spesifieke parate kennis van die deelnemers nie. In teikentaak 8 word daar net inligting uitgeruil oor die deelnemers se gunstelingeregte. Die deelnemers verskaf net persoonlike inligting aan mekaar. Die deelnemers verstaan ook verder die breë konteks waarin die gesprek plaasvind. In teikentaak 8 is daar dus 'n topiese bekendheid met die onderwerp, wat geen of min parate kennis vereis nie. Teikentaak 8 kry daarom die klassifikasie van [+ parate kennis].

[+ enkeltaak]

In teikentaak 8 word slegs een aksie voltooi. Die taak neem die vorm van vraag en antwoord in en die studente luister basies net na mekaar en antwoord dan daarop. Daar word nie meervoudige aksies van die deelnemers verwag nie. Dinkwerk en redenering vind ook nie plaas nie. Die deelnemers praat of luister net, en daarom word die klassifikasie van [+ enkeltaak] toegeken. Wat die hulpbronverspreidende kenmerke betref, toon teikentaak 8 'n redelike lae performatiewe kompleksiteit. Na aanleiding van bogenoemde ontleding, word teikentaak 8 in kwadrant 1 van Robinson se model geplaas. Die taak stel lae performatiewe en ontwikkelingseise aan die deelnemers. Die teikentaak sal dus in die taakordening redelik vroeg in die taaksillabus geplaas word.

Opsommend toon teikentaak 8 die volgende kenmerke:

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

3.9.1.3 *Linguistiese kompleksiteitsanalise*

In teikentaak 8 kom wel voorbeelde van komplekse sinne voor alhoewel dit hoofsaaklik enkelvoudige sinne is. Die teikentaak vereis volgens Robinson (2005: 8) se model nie redenering nie. Die teikentaak bevat neweskikkende sinne, wat uit hoofsinne bestaan. Die neweskikkende voegwoord *en* kom voor in byvoorbeeld: “Hulle het gewoonlik die heerlikste groente en hulle vleis is ongelooflik” (sin 28) en “Ek gaan nou sommer gou die inkopies doen en dan met die kos begin.” (sin 35). Hierdie struktuur sal natuurlik na vore kom omdat dit in die teikentaak gaan oor uitbreidings. Die teenstellende neweskikkende voegwoord *maar* kom in sin 13 voor: “Ek is mal oor middagete, maar ontbyt bly my gunsteling”. Voorbeelde van onderskikkende bysinne, wat volgens Foster et al. (2000) en Michel (2011: 102) aanduidings van linguistiese kompleksiteit is, kom voor in: “as jy lus is daarvoor” (bywoordelike bysin van voorwaarde) (sin 11) en “die hoenderslaai wat ek gister gekoop het” (byvoeglike bysin) (sin 7). Die infinitief kom slegs in een sin voor, dit word gesien in sin 8: “Ek hou daarvan om hoender vir middagete te eet”. Die teikentaak bevat ook sinne in die teenwoordige tyd, soos gesien kan word in: “Dit gaan goed” (sin 3) en “Nou is ek nog meer honger” (sin 23). Dit is duidelik dat die teikentaak minder voorbeelde van komplekse sinstrukture bevat. Kousale en intensionele redenering kom nie voor in die teikentaak nie. Die teikentaak is basies in die vorm van vraag en antwoord en is daarom sintakties eenvoudig.

3.9.2 **Samevatting**

Na aanleiding van bogenoemde analise is teikentaak 8 na my mening nie ’n komplekse taak nie. Die teikentaak val in die onderste tipologie van Pica et al. (1993) as ’n meningsuitruilingstaak wat die minste geleenthede bied vir intertaalontwikkeling. Die feit dat die teikentaak in kwadrant 1 van Robinson (2005: 8) se generiese model val bevestig hierdie aanname ook verder. Die teikentaak is ook volgens die ontleding van Foster et al. (2000) nie sintakties kompleks nie.

3.10 Afleidings en gevolgtrekkings

In hierdie hoofstuk is die ag teikentake volgens die teorieë van Van Avermeat en Gysen (2006), Pica et al. (1993), Robinson (2005) en Foster et al. (2000) ontleed. Die volgende afleidings word gemaak:

3.10.1 Taalgebruiksituasies

Die ag teikentake is geskep na aanleiding van verskillende behoefte-analises wat onder die internasionale studente onderneem is. Die behoefte-analises het getoon dat dit die kommunikasiebehoefte van die internasionale studente is om met medestudente te kommunikeer oor sosiale aangeleenthede soos gesien in al die teikentake behalwe teikentaak 4. Dit is die enigste teikentaak wat meer verwys na 'n akademiese omgewing omdat dit spesifiek gaan oor die aktivering van 'n studentekaart en hoe om by die gebou waar dit gedoen kan word, uit te kom. Verskillende gespreksinhoudes is in die ag teikentake geïdentifiseer. Uit hierdie gespreksinhoudes is 'n verskeidenheid taalgebruiksituasies volgens die navorsing van Van Avermeat en Gysen (2006) afgelei – soos gesien in tabel. 3.17.

Tabel 3.17: Opsomming van taalgebruiksituasies

Teikentaak	Taalgebruiksituasies
1	<ul style="list-style-type: none"> • Praat met medestudente • Praat oor spesifieke plekke • Praat oor spesifieke tye • Praat oor veilige gewoontes
2	<ul style="list-style-type: none"> • Praat met 'n medestudent • Praat oor spesifieke fliëks • Verskaf inligting oor akteurs, aktrises en spesifieke fliëks • Dra inligting oor tyd oor
3	<ul style="list-style-type: none"> • Praat met medestudente • Praat oor behuisingsgeleenthede • Praat oor finansies • Vergelyk behuisingsgeleenthede • Spreek wense en voorkeure uit
4	<ul style="list-style-type: none"> • Praat met medestudente

	<ul style="list-style-type: none"> • Praat oor studentekaart • Praat oor rigting • Motiveer ander student
5	<ul style="list-style-type: none"> • Praat met 'n medestudent • Praat oor spyskaart • Dra inligting oor roetebeskrywing oor • Vergelyk eet-/kuierplekke • Maak bespreking by restaurant
6	<ul style="list-style-type: none"> • Praat met medestudente • Dra inligting oor plek in Suid-Afrika oor • Vergelyk verskillende plekke in Suid-Afrika
7	<ul style="list-style-type: none"> • Praat met medestudente • Praat oor stokperdjies • Praat oor studentelewe • Vergelyk stokperdjies
8	<ul style="list-style-type: none"> • Praat met medestudente • Praat oor kos • Vergelyk gunstelingkosse • Gee instruksies oor waar vars produkte gekoop kan word • Redeneer oor gunstelinggeregte

Die doel van hierdie opsomming is om die taakontwerper te help om die spesifieke taalgebruikssituasies van die studente te identifiseer. Dit het verder ten doel om die grammatikale fokus op vorm, wat in pedagogiese take aandag moet kry, na vore te bring. Uit hierdie opsomming word gesien watter tipe taalgebruik die internasionale studente wat die kursus volg, verlang: Taalgebruik wat byvoorbeeld te doen het met plekaanduidings, hoe om met medestudente te praat en hoe om die korrekte voorsetsels te gebruik. Die prominente taalstrukture wat voorts in die teikentake voorkom is die verlede en toekomstige tyd, voorsetsels, voegwoorde en byvoeglike naamwoorde. Hierdie prominente taalstrukture ontvang spesifiek aandag in die voorgestelde rekenaarprogram.

3.10.2 Taaktipologie

Die voorafgaande ag teikentake is volgens Pica et al. (1993) se taaktipologie geklassifiseer om te toon hoe die teikentake die ontwikkeling van die studente se intertaal bevorder. Die opsomming word in tabel 3.18 gesien. Uit hierdie tabel word gesien dat net teikentaak 1 die meeste geleentheid vir suksesvolle taalverwerwing bied aangesien dit 'n kettingtaak is wat die hoogste interaksievlak aan studente bied. Sulke take bied die meeste geleenthede vir deelnemers om na begrip, terugvoering en intertaalontwikkeling te werk. Teikentake 5 en 8 bied weer die minste geleenthede vir suksesvolle taalverwerwing aangesien dit meningsuitruilingstake is. Hierdie twee teikentake vereis nie baie interaksie van die deelnemers nie.

Tabel 3.18: Opsomming van taaktipologie

Kettingtaak	✓ Teikentaak 1
Inligtingsgapingstaak	✓ Teikentaak 2
	✓ Teikentaak 6
Probleemoplossingstaak	✓ Teikentaak 4
Besluitnemingstaak	✓ Teikentaak 3
	✓ Teikentaak 7
Meningsuitruilingstaak	✓ Teikentaak 5
	✓ Teikentaak 8

3.10.3 Kognitiewe kompleksiteitsanalise

Tabel 3.19 (na aanleiding van Adendorff 2012: 346) verskaf 'n opsomming van al ag teikentake se kognitiewe kompleksiteit volgens Robinson (2005: 8) se generiese model vir kognitiwiteitsanalise. Daar is na die hulpbrongerigte en hulpbronverspreidende kenmerke van elke teikentaak gekyk. Hierdie kenmerke gee daartoe aanleiding dat die teikentake in een van die vier kwadrante van Robinson (2005: 8) se raamwerk (sien afdeling 2.8) geplaas word. As 'n teikentaak in kwadrant 1 geplaas word, beteken dit dat die teikentaak as minder kompleks as 'n teikentaak in kwadrant 4 beskou word.

Tabel 3.19: Opsomming van kognitiewe kompleksiteitsanalise

Teikentaak	Hulpbrongerigte / ontwikkelingskenmerke	Hulpbronverspreidende / performatiewe kenmerke	Kwadrant
1	+ baie elemente + redenering + daar en dan	+ beplanningstyd -parate kennis -enkeltaak	4
2	+ baie elemente + redenering + daar en dan	+ beplanningstyd -parate kennis + enkeltaak	1
3	+ baie elemente + redenering + daar en dan	+ beplanningstyd + parate kennis - enkeltaak	3
4	+ min elemente + min redenering + hier en nou	- beplanningstyd - parate kennis - enkeltaak	2
5	+ baie elemente + redenering + hier en nou	- beplanningstyd + parate kennis - enkeltaak	4
6	+ min elemente + min redenering + hier en nou	+ beplanningstyd + parate kennis + enkeltaak	1
7	+ baie elemente + redenering + hier en nou	- beplanningstyd - parate kennis - enkeltaak	4
8	+ min elemente + min redenering + hier en nou	+ beplanningstyd + parate kennis + enkeltaak	1

Uit die tabel word afgelei dat dat teikentake 2, 6 en 8 aan die begin van die sillabus georden sal word, daarna teikentaak 4, gevolg deur teikentaak 3 en dan laaste teikentake 1, 5 en 7. Die onderstaande tabel, aangepas uit Steenkamp (2009: 367), verskaf 'n opsomming van die resultate van die analise van kognitiewe kompleksiteit van die take.

Tabel 3.20: Opsomming van resultate van kognitiewe kompleksiteitsanalise

Kwadrant	Taakkenmerke	Teikentaak
1	+ min elemente + min redenering + hier en nou + beplanningstyd + parate kennis + enkeltaak lae ontwikkelingskompleksiteit lae performatiewe kompleksiteit	2, 6, 8
2	+ min elemente + min redenering + hier en nou - beplanningstyd - parate kennis - enkeltaak lae ontwikkelingskompleksiteit hoë performatiewe kompleksiteit	4
3	+ baie elemente + redenering + daar en dan + beplanningstyd + parate kennis + enkeltaak hoë ontwikkelingskompleksiteit lae performatiewe kompleksiteit	3
4	+ baie elemente + redenering + daar en dan - beplanningstyd - parate kennis - enkeltaak hoë ontwikkelingskompleksiteit hoë performatiewe kompleksiteit	1, 5, 7

Deur die ag teikentake volgens Robinson (2005: 8) se raamwerk te orden, is dit vir die taakontwerper moontlik om elke teikentaak in terme van sy relatiewe kognitiewe kompleksiteitsvlak, te klassifiseer. As die taakontwerper hierdie kognitiewe kompleksiteits-analise van die teikentake met mekaar vergelyk, gradeer die taakontwerper die teikentake in 'n rangorde van minder kompleks na meer kompleks.

In die volgende afdeling word aandag aan die ordening en gradering van die teikentake gegee.

3.10.4 Gradering en ordening van teikentake

Die ag teikentake wat voorgelê is, is volgens Robinson se raamwerk gegradeer en georden in terme van die kwadrant waarin dit geplaas is. Teikentake in kwadrant 1 (taak 2, 6 en 8) word eerste georden met daarna taak 4 in kwadrant 2 gevolg deur teikentaak 3 wat in kwadrant 3 voorkom en laastens teikentake 1, 5 en 7 wat in kwadrant 4 voorkom.

Taakkenmerke word volgens Steenkamp (2009: 368) aangepas en gemanipuleer sodat 'n geleidelike toename in kognitiewe kompleksiteit plaasvind.

Steenkamp (2009: 370) sê verder dat die waarskynlikste plek om met manipulering van take te begin, beplanningstyd is. Die meeste teikentake het daarom [+ beplanningstyd] behalwe teikentake 4, 5 en 7 omdat beplanningstyd vir die teikentake gegee is. As beplanningstyd weggeneem word, veroorsaak dit dat die hulpbronverspreidende kenmerke verhoog word.

Dieselfde geld vir voorafkennis wat in sekere van die teikentake se taalinstruksies ingewerk is. Die teikentake het [+ voorafkennis], behalwe in teikentake 1, 4 en 7. Beide hierdie bogenoemde kenmerke word met laer performatiewe kompleksiteit geassosieer. Dit dra daartoe by dat die teikentake nie kompleks is nie.

Teikentaak 6 kan byvoorbeeld kompleksier gemaak word deur beplanningstyd en voorafkennis weg te neem. Die ander kenmerke van die taak kan ook aangepas word om die teikentaak meer kompleksier te maak. Teikentaak 8 sal byvoorbeeld nog meer kompleks wees as voorafkennis weggeneem word en dit in die daar en dan moet plaasvind.

Vervolgens die ag teikentake se gradering en ordening:

Teikentake 2, 6 en 8 word eerste gedoen omdat dit in kwadrant 1 val. Om te bepaal watter teikentaak eerste gedoen moet word, word daar na Pica et al. (1993) se taaktipologie en die ontledings van Foster et al. (2000) gekyk.

Teikentaak 8 word eerste gedoen want volgens Pica et al. (1993) se taaktipologie is dit 'n meningsuitruilingtaak wat die minste geleenthede vir intertaalontwikkeling bied. Dié teikentaak bevat minder komplekse sinstrukture soos deur Foster et al. (2000) ontleed. Die infinitief kom byvoorbeeld net een keer in die teikentaak voor. Teikentake 2 en 6 is beide volgens Pica et al. (1993) se tipologie inligtingsgapingstake. Die redenering in teikentaak 2 is egter ietwat meer kompleks omdat daar voorwaardes wat die bywoordelike voegwoord *indien* bevat, gestel word, maar nie in teikentaak 6 nie. Teikentaak 6 sal daarom voor teikentaak 2 gedoen word.

Dus is die volgorde van die kwadrant 1-teikentake teikentaak 8, teikentaak 6 en dan teikentaak 2.

Teikentaak 4 is die enigste teikentaak in kwadrant 2. Dit is volgens Foster et al. (2000) se AS-eenhede ook nie so kompleks nie. Dit is voorts na aanleiding van Pica et al. (1993) se taaktipologie 'n probleemoplossingstaak.

Teikentaak 3 is die enigste teikentaak wat in kwadrant 3 geplaas is. Die teikentaak kan meer kompleks gemaak word en in 'n kwadrant-4 taak verander word as beplanningstyd en parate kennis weggeneem word.

Teikentake 1, 5 en 7 uit kwadrant 4 word laaste gedoen. Teikentaak 1 sal eerste gedoen word omdat beplanningstyd alreeds verskaf word. Die kenmerk maak die teikentaak makliker ten opsigte van die hulpbronverspreidende kenmerke. By teikentaak 7 moet dit slegs in die daar en dan geplaas word om dit 'n tipiese kwadrant 4-taak te maak. Teikentaak 5 sal heel laaste gegraadeer word omdat die voorafkennis-kenmerk en die hier-en-nou kenmerk verskil.

Die taakordening van kwadrant vier lyk soos volg: teikentaak 1, teikentaak 7 en dan teikentaak 5.

Na die ordening en gradering sal die ag teikentake na aanleiding van Robinson se kognitiewe kompleksiteitsontleding soos volg in die sillabus aangebied word: 8, 6, 2, 4, 3, 1, 7 en 5.

3.11 Slot

Na aanleiding van die ontledings wat in die hoofstuk gedoen is, is die volgorde waarin die teikentake aangebied word, die volgende:

Tabel 3.21: Opsomming van ontleding

Teikentaak 8	
Kwadrant (Robinson 2005)	1
Linguistiese kompleksiteit (Foster et al. 2000)	nie oorwegend kompleks nie
Taaktipologie (Pica et al. 1993)	meningsuitruilingtaak
Teikentaak 6	
Kwadrant (Robinson 2005)	1
Linguistiese kompleksiteit (Foster et al. 2000)	nie oorwegend kompleks nie
Taaktipologie (Pica et al. 1993)	inligtingsgapingstaak
Teikentaak 2	
Kwadrant (Robinson 2005)	1
Linguistiese kompleksiteit (Foster et al. 2000)	nie oorwegend kompleks nie
Taaktipologie (Pica et al. 1993)	inligtingsgapingstaak
Teikentaak 4	
Kwadrant (Robinson 2005)	2
Linguistiese kompleksiteit (Foster et al. 2000)	nie oorwegend kompleks nie
Taaktipologie (Pica et al. 1993)	probleemoplossingstaak
Teikentaak 3	
Kwadrant (Robinson 2005)	3
Linguistiese kompleksiteit (Foster et al. 2000)	oorwegend kompleks
Taaktipologie (Pica et al. 1993)	Besluitnemingstaak
Teikentaak 1	

Kwadrant (Robinson 2005)	4
Linguistiese kompleksiteit (Foster et al. 2000)	oorwegend kompleks
Taaktipologie (Pica et al. 1993)	kettingtaak
Teikentaak 7	
Kwadrant (Robinson 2005)	4
Linguistiese kompleksiteit (Foster et al. 2000)	oorwegend kompleks
Taaktipologie (Pica et al. 1993)	besluitnemingstaak
Teikentaak 5	
Kwadrant (Robinson 2005)	4
Linguistiese kompleksiteit (Foster et al. 2000)	oorwegend kompleks
Taaktipologie (Pica et al. 1993)	meningsuitruilingtaak

Daar is beslis 'n verband tussen die teoretiese benaderings wat in hierdie hoofstuk gebruik is. Soos gesien word in bostaande tabel kom teikentaak 8 eerste aan die beurt in 'n taaksillabus.

Volgens Robinson (2005) is teikentaak 8 'n kwadrant 1-taak. Dit stel lae ontwikkelings- en performatiewe kompleksiteitseise. Dit is volgens Pica et al. (1993) 'n meningsuitruilingstaak. Hierdie tipe taak bied die minste geleentede vir die ontwikkeling van die student se intertaal en sodoende vir suksesvolle tweedetaalverwerwing.

Taalgebruiksituasies is in hierdie hoofstuk met behulp van Van Avermaet en Gysen (2006) geïdentifiseer. Dit toon die tipiese taalgebruiksituasies en taaltake waarmee die studente besig is.

As daar gekyk word na die situasies is dit byvoorbeeld om met medestudente te praat, om vergelykings te maak, om afsprake te maak en om ander studente te motiveer.

Die internasionale studente gebruik hierdie taaltake in hulle onmiddellike kampusomgewing wat dit relevant vir hulle maak.

Die volgorde waarin die teikentake aangebied word, verskaf ook die volgorde waarin die voorgestelde rekenaarprogram, wat in hoofstuk 5 bespreek word, aangebied sal word.

“A special kind of beauty exists which is born in language, of language, and for language.”

-Gaston Bachelard-

HOOFSTUK 4

REKENAARGESTEUNDE TAALONDERRIG

4.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk val die fokus spesifiek op die komplekse veld van rekenaargesteunde taalonderrig (RGTO). Ander terme wat in die literatuur gebruik word, is *rekenaarondersteunde taalonderrigprogram* of ROTO, *rekenarbemiddelde kommunikasie* (“computer-mediated communication”), *netwerkgebaseerde taalonderrig* (“network-based language teaching”) en *virtuele leeromgewing* (“virtual learning environment”). Vir hierdie studie word rekenaargesteunde taalonderrig gebruik om slegs na die gebruik van die rekenaar in taalonderrig te verwys.

In die onderstaande gedeelte stel ek eerstens die term *rekenaargesteunde taalonderrig* bekend, bied sekere definisies, onder andere die definisies van Leaky (2010: 22) en Levy (1997: 1) daarvoor aan; asook konsepte en terme wat verwant aan RGTO is. Die kognitiewe ladingsteorie wat hoofsaaklik op die navorsing van Baddeley (1986, 1992) steun, word daarna bespreek. Die navorsing wat Mayer en Morena (2003) en Clark en Lyons (2004) oor hierdie teorie gedoen het, word onder die loep geneem.

Die kognitiewe ladingsteorie vorm die basis vir die werk wat Mayer (2009)¹⁵ gedoen het, waaruit hy sy kognitiewe teorie van multimedialeer ontwikkel het, wat voorts in detail aangebied word.

¹⁵ Mayer (2014), Mayer en Estrella (2014) en Mayer en Fiorella (2015) se huidige navorsing fokus op emosionele ontwerp binne multimedia asook die ontwerp van rekenaarspeletjies volgens emosionele ontwerp. Dit val nie binne die omvang van hierdie studie nie.

Dié teorie word spesifiek volgens drie onderliggende aannames, drie geheestore, vyf kognitiewe prosesse en vyf voorstellingsvorme verduidelik.

Mayer (2001: 42) pas die kognitiewe teorie van multimedialeer toe op die prosessering van prente; asook van gesproke woorde. Hierdie toepassings word bespreek en die prosesse wat by elkeen betrokke is, word illustratief voorgestel. Die fokus verskuif daarna na die rol van multimedia in tweedetaalverwerwing met spesifieke verwysing na die navorsing van O'Malley, Chamot en Walker (1987), Chamot en Küpper (1989), Long (1989), Bacon (1992) en Chamot (1995),

Al hierdie navorsers asook Mayer (2001) fokus op hoe studente kognitiewe strategieë gebruik om 'n tweede taal te verwerf asook hoe hulle inligting kognitief prosesseer. 'n Geïntegreerde model vir tweedetaalverwerwing word in hierdie gedeelte voorgestel. Die model bevat elemente van Ellis (1997) se model van tweedetaalverwerwing, elemente van 'n interaksionistiese perspektief van tweedetaalverwerwing soos deur Chapelle (1997, 1998) beskryf, en elemente van Mayer (2001) se kognitiewe teorie van multimedialeer.

Nadat die geïntegreerde model vir tweedetaalverwerwing bespreek is, word daar 'n meer praktiese aanslag ingeneem. Die term *leerderoutonomie* en die konsepte wat daarmee in verband gebring word, soos die *voorsienbaarhede van tegnologie* vir leerderoutonomie, word voorts bespreek. Reinders (2007) verdeel voorsienbaarhede in twee kategorieë, naamlik die voorsienbaarhede wat meestal organisatoriese of praktiese voordele inhou en dié van 'n meer pedagogiese aard. Hierdie voorsienbaarhede se voordele asook uitdagings soos deur onder andere Heift en Schulze (2007), Winke en Goertler (2008) en Ophir, Nass en Wagner (2009) beskryf, word bespreek; asook voorstelle vir die oorbrugging van hierdie uitdagings soos deur Hubbard (2004) en Romeo en Hubbard (2010) voorgestel word. Die hoofstuk sluit af met 'n fokus op voorsienbaarhede buite die klaskamer. As dosent moet ek die studente bewus maak van die wêreld en al die leergeleenthede buite die klaskamer. Daarom word op verskeie navorsers soos Benson en Voller (1997), Benson (2001) en Paiva en Braga (2008) se navorsing gefokus aangesien hulle die vermoë wat studente het om hulle eie leer te bestuur, bestudeer het. Die navorsing van Norton (2000) en Kramsch (2002) wat die verbinding tussen die student en die sosiale wêreld – met die spesifieke klem op hoe hierdie wêreld leerderidentiteit beïnvloed – word laastens bespreek.

4.2 Definies van rekenaargesteunde taalonderrig

In die breedste sin moontlik word rekenaargesteunde taalonderrig gedefinieer as 'n benadering tot taalverwerwing waar die rekenaar gebruik word om leermateriaal aan te bied, te hersien en te assesser.

Dit is myns insiens nie 'n baie akkurate definisie nie. Beatty (2003: 36) beweer dat die volgende definisie die veranderende aard van rekenaargesteunde taalonderrig baie akkuraat akkommodeer: “Any process in which a learner uses a computer and, as a result, improves his or her language”.

Alhoewel hierdie definisie onwerkbaar wyd mag wees, vang dit 'n breë spektrum van huidige praktyke in die onderrig en leer van taal met die rekenaar vas. Levy (1997: 1) omlin rekenaargesteunde taalonderrig as: “The search for and study of applications of the computer in language teaching and learning”. Ek stem saam met Leaky (2010: 22) se definisie aangesien hy die leerarea van tweedetaalverwerwing daarby insluit. Hy omskryf sy definisie as volg: “The exploration, sometimes coherent, sometimes disparate, of all aspects of the human-computer axis, with the primary goal of enhancing the process of second-language teaching and learning.

4.3 Die ontwikkeling van rekenaargesteunde taalonderrig en verwante terme

Rekenaargesteunde taalonderrig se oorsprong word in die 1960's gevind. Tot in die 1970's is rekenaargesteunde taalonderrigprojekte hoofsaaklik tot universiteite, waar rekenaarprogramme op groot hoofraamrekenaars (“mainframe computers”) ontwerp is, beperk.

Volgens Marty (1981) was die PLATO-projek wat in 1960 by die Universiteit van Illinois in Amerika ontstaan het 'n belangrike ontwikkeling in die vroeë ontstaan van rekenaargesteunde taalonderrig. In die 1970's het die persoonlike rekenaar in gebruik gekom en hierdie ontwikkeling het die rekenaar dadelik toegankliker vir 'n groter gehoor gemaak. Marty (1981) noem in sy navorsing dat die term *rekenaargesteunde taalinstruksie* (RGTI) (“computer assisted language instruction” of “CALI”) wyd in Amerika gebruik is.

Die term *rekenaargesteunde taalonderrig* is heel eerste in die vroeë 1980's waarskynlik deur Davies en Higgins (1982) gebruik. Twee ander terme is ook gebruik: *rekenaarverrykte taalonderrig* (RVTO) (“Computer Enhanced Language Learning” of “CELL”) en *tegnologieverrykte taalonderrig* (TVTO) (“Technology Enhanced Language Learning” of “TELL”). Die term *rekenaarverrykte taalonderrig* is volgens Levy (1997) moontlik heel eerste

deur Professor Andrew Lian rondom 1988 gebruik. Hierdie term het, net soos rekenaargesteunde taalonderrig, die rekenaar se rol in taalonderrig beklemtoon, terwyl dit ook voorsiening vir alle tipes rekenaarprogramme en rekenaargebaseerde hulpbronne maak. Die term *rekenaargesteunde taalonderrig* het egter die meeste aanhang gekry en is reeds in 1997 in joernale en by konferensie gebruik. Hierdie term is myns insiens meer neutraal as rekenaarverrykte taalonderrig aangesien dit die fassiliteringsrol van die rekenaar beklemtoon en die persepsie dat die rekenaar die alleen-tutor is, ontmoedig.

Universiteite in Kanada het eerste 'n tradisionele rekenaargesteunde program ontwerp, wat as die "CLEF package" bekend gestaan het. Dit was 'n program wat in die laat 1970's en vroeë 1980's ontwerp is vir die aanleer van Frans. In die laat 1980's en vroeë 1990's het multimedia deel van rekenaargesteunde taalonderrig geword. Programme soos Montevideo wat deur Schneider en Bennion (1984) ontwerp is en Expodisc deur Davies (1991) ontwerp, is voorbeelde van hoe klank, foto's en videos in rekenaarprogramme gekombineer word. Johns en King (1991) noem verder dat programme soos MonoConc en Concordance op leerdergesteunde benaderings fokus en dus wegbeweeg het van 'n drilgebaseerde benadering. In 1993 het die wêreldwyweb bekend geraak. Die WELL-projek ("Web Enhanced Language Learning") wat in die Verenigde Koninkryk gebruik word, is juis 'n voorbeeld waar meer effektiewe gebruik van die web tydens taalverwerwing voorgestel word. Felix (2001: 26) stel voor dat aktiwiteite soos videokonferensies en cd-rom pakette wat vrylik beskikbaar is, gebruik word om studente te leer.

Die bostaande gedeelte het gefokus op die ontwikkeling van verskeie terme binne rekenaargesteunde taalonderrig. Net soos die terme ontwikkel het, het daar ook ontwikkeling binne die teorieë rondom rekenaargesteunde taalonderrig plaasgevind. Die onderstaande gedeelte beskryf dus eerstens kognitiewe ladingsteorie en bespreek dan later die kognitiewe teorie van multimedialeer in detail.

4.4 Kognitiewe ladingsteorie

Die kognitiewe ladingsteorie (KLT) is in die 1990's as 'n belangrike teorie in die area van instruksionele ontwerp gevestig (Cooper 1998). Die hoeveelheid nuwe studies wat binne die kognitiewe ladingsteorie gedoen is, en in die navorsingliteratuur aangeteken is, bewys dat navorsing binne hierdie veld in die nuwe millennium toegeneem het. In die onderstaande gedeelte verskaf ek 'n oorsig oor die struktuur van die teorie wat aanleiding tot die kognitiewe teorie van multimedialeer van Mayer (2009) gegee het. Die kognitiewe teorie van

multimedialeer is grootliks op die kognitiewe ladingsteorie gebaseer, en word later intensief bespreek.

'n Spesifieke model van menslike kognitiewe argitektuur, gebaseer op Baddeley (1986, 1992) se navorsing oor werkende geheue, verskaf die fundamentele onderbou vir die aannames van die kognitiewe ladingsteorie. Die volgende opsomming van die komponente van die teorie is grootliks gebaseer op die bevindinge van Cooper (1998), Mayer en Moreno (2003) en Clark en Lyons (2004). Die komponente is die volgende:

Sensoriese geheue

Die eerste prosessering van sensoriese stimuli vind hier plaas. Hierdie geheue neem as't ware die eerste stap in die herkenning en sortering van die massa inligting waaraan enige mens blootgestel word. Dié geheue is van korte duur; alhoewel dit al die inligting wat deur die sintuie verskaf word, registreer. As inligting in hierdie geheue nie binne 'n halwe sekonde tot drie sekondes gekategoriseer word nie, vind geen verdere prosessering plaas nie en gaan die inligting verlore. Hierdie inligting is baie belangrik veral ten opsigte van die gebruik van visuele materiaal in onderrig. Dit beteken letterlik dat by studente wat na 'n prent kyk en nie kan uitmaak wat die prent veronderstel is om uit te beeld nie, die prosesseringsproses na 'n paar sekondes summier sal stop.

Werkende geheue

Bewuste denke vind in hierdie geheue plaas. Tydens leer selekteer werkende geheue inligting wat vanaf die inkomende sensoriese data kom om verder te prosesseer. Werkende geheue gee eerstens ag op die inligting. Tweedens stel dit modelle van die inligting saam terwyl dit relevante en verwante kennisstrukture wat in die langtermyngeheue gestoor is, aktiveer. Laastens integreer werkende geheue die nuwe inligting in die kennisstrukture wat geaktiveer is. Die geheuemodel wat in die kognitiewe ladingsteorie gebruik word, steun Paivio (1986) se tweeledige hipotese waarin hy verklaar dat prosessering in twee aparte kanale (een vir verbale en een vir visuele inligting) plaasvind.

Die intensiteit van prosessering binne die werkende geheue verskil. Volgens Mayer en Moreno (2003: 44) moet daar kognitiewe prosesse voorkom om te verseker dat leer kan plaasvind. Hierdie prosesse gebeur wanneer die student aandag skenk aan die materiaal wat aangebied word, en dit kognitief organiseer in 'n koherente struktuur wat dan weer met bestaande kennis

geïntegreer word. Hierdie prosesse van selektering, organisering en integrasie is sentraal tot Mayer se kognitiewe teorie van multimedialeer.

Die belangrikste kenmerk van werkende geheue (uit die oogpunt van kognitiewe ladingsteorie) is sy beperkte kapasiteit. Miller (1956: 81) maak in sy artikel die volgende stelling: “It is estimated that only ‘seven, plus or minus two’ items or ‘chunks’ of information can be processed at any one time.” Hierdie beperkte kapasiteit word volgens die kognitiewe ladingsteorie-literatuur vermeerder deur visuele en ouditiewe inligting te kombineer. Die visuele en verbale kanale word dan tot hulle volle kapasiteit benut sonder om op mekaar se prosesseringshulpbronne inbreuk te maak.

Langtermyngeheue

Dit is waar kennis gestoor word. Teoreties gesproke is daar geen beperking op die hoeveelheid kennis of die tydperk wat binne langtermyngeheue gestoor kan word nie. Individue is glad nie bewus van kennis in die langtermyngeheue as dit nie deur impulse vanuit die werkende geheue geaktiveer word nie.

Skemas

Die beperkte kapasiteit van die werkende geheue en die gevolg daarvan vir leer, vorm die kern van die kognitiewe ladingsteorie. Effektiewe leer vind geensins plaas as die werkende geheue meer as ’n paar eenhede van inligting moet prosesseer nie. As die prosesseringshulpbronne waarmee die werkende geheue moet werk dan so beperk is, hoe is enige komplekse kognitiewe prosesse soos probleemoplossing en kreatiewe denke moontlik?

Volgens die geheuemodel wat in die kognitiewe ladingsteorie gebruik word, neem elemente wat in die werkende geheue geprosesseer word gewoonlik die vorm van skemas aan wat in die langtermyngeheue gestoor word. Sweller en Chandler (1994: 186) sê die volgende oor ’n skema: “It is a cognitive construct that organizes information according to the manner in which it will be dealt with.” Ek stem eerder saam met Paas, Renkl en Sweller (2003: 2) se beskrywing: “Schemas are cognitive constructs that incorporate multiple elements of information into a single element with a specific function.”

Ek gebruik ’n voorbeeld uit die veld van taalverwerwing om die vorming van skemata te verduidelik: ’n beginnertaalaanleerder produseer ’n grammatikale en idiomatiese korrekte

uitdrukking in die taal wat hy besig is om aan te leer. Die student het die reëls ten opsigte van sintaksis en morfologie geleer en verstaan dit goed genoeg sodat die korrekte uitdrukking geproduseer word. Hierdie proses vereis konsentrasie en kognitiewe hulpmiddels sodat al die elemente binne die werkende geheue betrek word. Bostaande beskrywing is 'n voorbeeld van gekontroleerde prosessering volgens Kalyuga, Ayres, Chandler en Sweller (2003).

As studente enige taal vir 'n redelike tyd bestudeer het, word die vorming van hierdie skemas geoutomatiseer. Studente sal moeiteloos uitdrukkings produseer, want outomatiese prosesse vereis minimale werkende geheue en laat toe dat probleemoplossing met minimale moeite plaasvind. Kalyuga et al. (2003) noem dat outomatiese prosessering 'n aanduiding of teken is dat suksesvolle leer plaasgevind het, en dat die kognitiewe ladingsteorie gebaseer is op die aanname dat die vorming van skema en outomatisasie die hoofdoel van onderrig is.

Hoe meer skemas die student vir verskillende domeine van die teikentaal vorm en outomatiseer, hoe meer kognitiewe hulpbronne word beskikbaar gestel om nuwe komplekse inligting te prosesseer. Die nuwe inligting bou voort op die skemas wat reeds in die langtermyngeheue is en sodoende verdiep die student se houvas op die teikentaal.

Vervolgens word daar na die kognitiewe teorie van multimedialeer gekyk.

4.5 Die kognitiewe teorie van multimedialeer

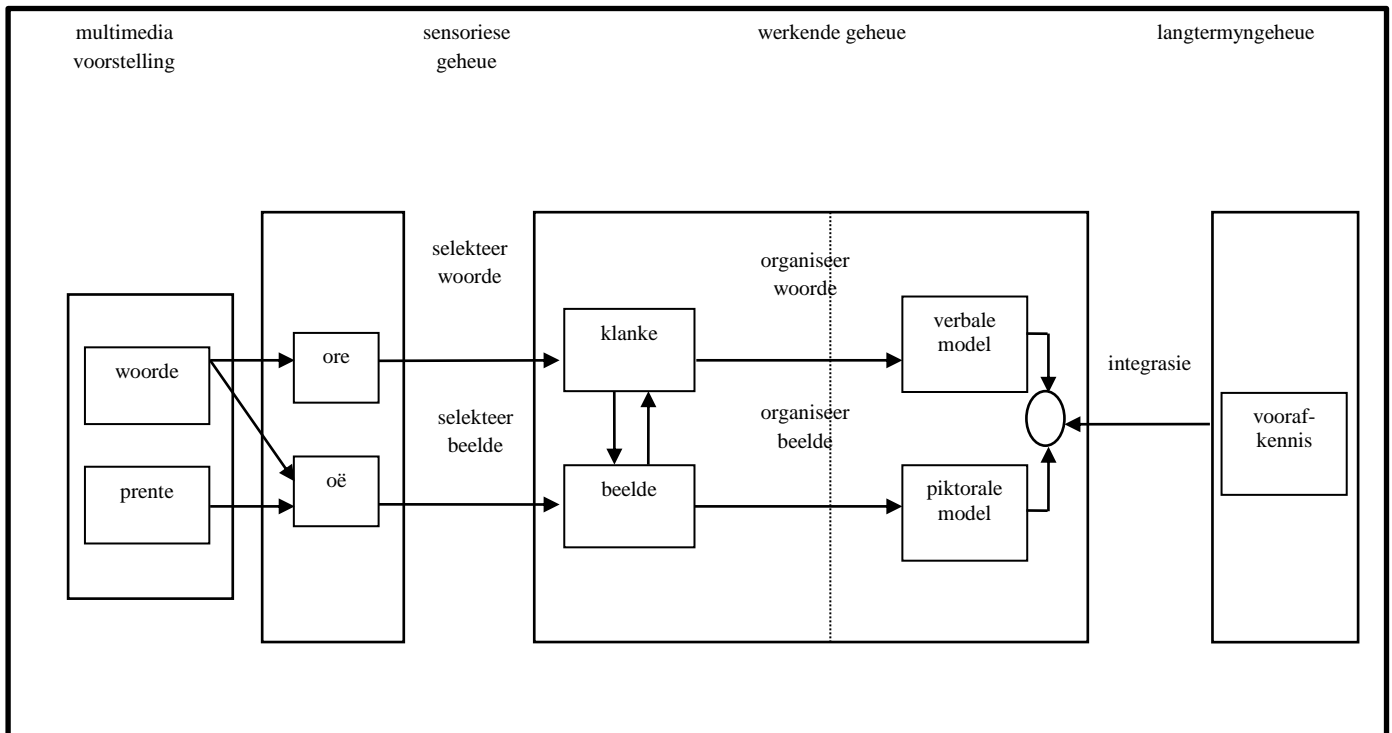
Die rasionaal vir multimedialeer berus op die beginsel dat mense meer diepte in hulle leer ervaar wanneer hulle woorde en prente sien as net woorde alleen.

Hierdie beginsel, wat die multimediebeginsel ("multimedia principle") genoem word, is verantwoordelik vir die belangstelling in multimedialeer. Ontwerpers van multimedieprogramme het toegang tot baie grafika. Om net grafika, prente of animasie by woorde te plaas, beteken nie dat studente se leer 'n verbetering gaan toon nie. Dit is derhalwe belangrik om eerstens te verstaan hoe om woorde en prente te gebruik sodat leer kan verbeter.

Mayer (2001) noem dat die fundamentele hipotese onderliggend aan multimedialeer die volgende is: Multimedia-instruksieboodskappe wat ontwerp is aan die hand van hoe die mens se brein werk, lei moontlik tot meer betekenisvolle leer as take wat nie daarvolgens ontwerp is nie. Die volgende vraag kan nou gevra word: "Wat is 'n multimedia-instruksieboodskap?" Mayer (2001) beskryf dit as kommunikasie wat woorde en prente bevat wat bedoel is om leer te bevorder. Dit sluit handboeke en aanlynlesse, wat animasie bevat, in.

In hierdie proefskrif word ondersoek ingestel hoe woorde en prente gebruik word om betekenis te bevorder en hoe die kognitiewe prosesse waartydens studente betekenisvolle leeruitkomstes van woorde en prente maak, werk. Die kognitiewe teorie van multimedialeer probeer om bogenoemde vrae te beantwoord.

Figuur 4.1 som die teorie op:



Figuur 4.1: Die kognitiewe teorie van multimedialeer (Mayer, 2001)

Bogenoemde teorie word vervolgens aan die hand van drie onderliggende aannames, drie geheuestore, vyf kognitiewe prosesse en vyf voorstellingsvorme verduidelik.

4.5.1 Drie aannames van die kognitiewe teorie van multimedialeer

Die ontwerp van multimediale boodskappe word direk deur die ontwerper se idees van hoe die mens se brein werk, beïnvloed. Wanneer 'n multimediale voorstelling bestaan uit 'n skerm vol gekleurde woorde en prente wat rondbeweeg en flits, reflekteer dit die ontwerper se konsep van hoe mense leer. Mayer (2001) se onderliggende konsep is dat studente 'n enkelprosesseringskanaal het, onbeperkte kapasiteit het en oor 'n passiewe prosesseringstelsel beskik. Volgens Mayer (2001) skets huidige navorsing in kognitiewe sielkunde 'n ander prentjie wat die aandag voorts fokus op die drie aannames van die kognitiewe teorie van multimedialeer.

Die tweeledige kanaal-aanname (“dual channel assumption”)

Hierdie aanname veronderstel dat mense oor aparte informasieprosesseringskanale beskik. Een kanaal prosesseer visuele materiaal en die ander kanaal prosesseer ouditiewe materiaal. Die kognitiewe teorie van multimedialeer verklaar dat die menslike inligtingsprosesseringstelsel ’n ouditiewe/verbale kanaal en ’n visuele/piktorale kanaal bevat. Wanneer inligting aan die oë (deur middel van prente of animasie) voorgestel word, begin mense om daardie inligting in die visuele kanaal te prosesseer. Wanneer inligting aan die ore voorgestel word (deur middel van vertellings of nieverbale klanke) begin die prosessering in die ouditiewe kanaal.

Wat word in elke kanaal geprosesseer?

Daar is twee maniere om die verskille tussen die twee kanale te verduidelik. Die een word op die voorstellingsmodus gebaseer en die ander op sensoriese modaliteit. Die eerste benadering fokus op die voorstelling van die stimulus. Met ander woorde is die stimulus verbaal of nieverbaal? Volgens die voorstellingsmodus prosesseer een kanaal verbale materiaal en die ander kanaal prosesseer visuele materiaal. Die sensoriese modaliteitsbenadering, soos deur Baddeley (1986, 1999) beskryf, fokus weer op die kontras of studente eerste die materiaal deur hulle oë of ore prosesseer. Volgens die sensoriese modaliteitsbenadering prosesseer een kanaal die visuele voorgestelde materiaal en ’n ander kanaal prosesseer die ouditiewe voorgestelde materiaal.

Dit is moontlik dat inligting wat eers in een kanaal voorgekom het, ook in die ander kanaal kan voorkom. Dit gebeur byvoorbeeld wanneer ’n student ’n prent sien en dan ’n spesifieke klank daaraan koppel.

Die beperkte kapasiteitsaanname (“limited capacity assumption”)

Dié tweede aanname is deur Van Merriënboer (1997) ondersoek. Hy het gevind dat die prosessering wat binne elke informasieprosesseringskanaal plaasvind, uiters beperk is. Hierdie beperkings op studente se prosesseringskapasiteit forseer hulle om te besluit watter inkomende inligting aandag moet geniet. Dit bepaal in hoe ’n mate die student verbindings tussen die geselekteerde stukke inligting gaan maak; asook die mate van verbindings tussen die stukke inligting en die student se bestaande kennis.

Die aktiewe prosesseringsaannname (“active processing assumption”)

Hierdie laaste aanneme is spesifiek deur Mayer (2001, 2009, 2011) ondersoek. Dit veronderstel dat betekenisvolle leer plaasvind wanneer studente in aktiewe kognitiewe prosesse betrokke is. Wanneer studente aandag aan relevante inkomende woorde en prente gee, dit kognitief organiseer en dit integreer met hulle voorafkennis, word hierdie proses nog verder versterk. Die proses van aktiewe prosessering gee aanleiding tot betekenisvolle leer.

Daar is drie prosesse wat belangrik vir aktiewe leer is, naamlik: die kies van relevante materiaal, die organisering van hierdie materiaal en die integrasie van hierdie materiaal met bestaande kennis.

4.5.2 Drie geheuestore in multimedialeer

Figuur 4.1 verteenwoordig die kognitiewe teorie van multimedialeer waarin mense se informasieprosesseringsstelsel verteenwoordig word. Dit sluit die sensoriese geheue, die werkende geheue en die langtermyngeheue in.

Prente en woorde kom van die buitewêreld in as multimedialvoorstellings soos wat aan die linkerkant van die figuur aangetoon word. Dit gaan dan in die sensoriese geheue in deur middel van die oë of die ore. Die pyltjie van “prente” na “oë” dui aan wanneer ’n prent in die oë geregistreer word. Die pyltjie van “woorde” na “ore” dui aan wanneer gesproke teks in die ore geregistreer word. Die pyltjie van “woorde” na “oë” dui aan wanneer gedrukte teks in die oë geregistreer word.

Mayer (2011) noem dat die sensoriese geheue net vir 0,25 sekondes ’n presiese weergawe van die inligting wat die geheue binne kom, hou.

Die sentrale werk ten opsigte van multimedialeer vind in die werkende geheue plaas. Hierdie geheue word gebruik om kennis tydelik te stoor en te manipuleer. Die linkerkant van die “werkende geheue”-blokkie verteenwoordig die rou materiaal wat die geheue binnekom. Die regterkant van die “werkende geheue”-blokkie verteenwoordig die kennis wat in hierdie geheue saamgestel is. Die pyltjie van “klanke” na “beelde” verteenwoordig die omskakeling van ’n klank (byvoorbeeld die woord “kat”) na ’n visuele beeld (byvoorbeeld ’n prentjie van ’n kat). Studente kan dus die woord “kat” hoor en dalk ’n visuele voorstelling van ’n kat in hulle brein vorm. Die proses kan omgekeerd werk. Wanneer studente ’n prent van ’n kat sien, mag hulle dalk die woord “kat” verbaal sê of onthou hoe die woord in die voorstelling geklink het.

Die belangrikste kognitiewe prosesse wat vir multimedialeer benodig word, word deur die pyltjies by “selekteer beelde”, “selekteer woorde”, “organiseer beelde”, “organiseer woorde” en “integrasië” aangedui.

Die blokkie aan die regterkant is die langtermyngeheue. Hierdie geheue verskil van werkende geheue omdat dit groot hoeveelhede kennis vir lang tydperke kan behou. As studente aktief oor materiaal wil dink, moet dit weer na die werkende geheue gebring word. Dit is dan wat die pyltjie van “langtermyngeheue” na “werkende geheue” aandui.

4.5.3 Vyf prosesse in die kognitiewe teorie van multimedialeer

Mayer (2001, 2009, 2011) en Schnotz (2005) beskryf vyf kognitiewe prosesse wat in multimedia-omgewings aanwesig moet wees. Beukes en Adendorff (2014) noem dat hierdie prosesse veroorsaak dat betekenisvolle leer plaasvind. Alhoewel die prosesse hieronder puntsgewys bespreek word, beteken dit nie dat dit in liniêre volgorde gebeur nie. Studente beweeg op verskeie maniere van proses tot proses solank die prosesse deur die student gekoördineer en gemonitor word.

Selektering van relevante woorde

Die eerste onderafdeling in figuur 4.1 behels die verandering van die eksterne voorstelling van gesproke woorde (byvoorbeeld ’n rekenaarontwerpte vertelling) na ’n sensoriese verteenwoordiging van klanke en dan na ’n verteenwoordiging van woordklanke binne-in die interne werkende geheue (byvoorbeeld sommige woorde in die vertelling). Die inset vir hierdie stap is ’n gesproke verbale boodskap – met ander woorde die gesproke woorde in die multimediamoodskap.

Die uitkoms is dat studente mentale voorstellings van sekere woorde en frases binne hulle verbale werkende geheue sal maak. Die kognitiewe proses wat hierby betrokke is, is die selektering van relevante woorde. Tydens hierdie proses gee studente aandag aan sekere woorde binne die multimediamoodskap terwyl dit deur die ouditiewe sensoriese geheue gaan.

As die woorde as spraak aangebied word, sal die proses in die ouditiewe kanaal begin. Dit word deur die pyltjies van “woorde” na “ore” na “klanke” aangedui. As die woorde op die skerm verskyn of as gedrukte teks aangebied word, begin die proses in die visuele kanaal. Hierdie proses word deur die pyltjie van “woorde” na “oë” aangedui. Volgens Mayer (2001: 39) kan hierdie proses na die ouditiewe kanaal toe beweeg wanneer die student dalk die

woorde in hulle gedagtes herhaal. Die pyltjie wat van “beelde” na “klanke” toe beweeg in die linkerkant van werkende geheue dui hierdie proses aan.

Soos reeds genoem, het elke kanaal ’n beperkte kapasiteit en kan die studente net gedeeltes van die materiaal stoor. Die seleksie van woorde geskied nie lukraak nie. Die student moet self besluit watter woorde relevant is. Hierdie siening is konsekwent met die siening dat die student ’n aktiewe deelnemer aan leer is en self sin maak van die inligting.

Selektering van relevante prente

Die eksterne voorstelling van prente (soos byvoorbeeld ’n illustrasie of ’n animasie) verander na ’n sensoriese voorstelling van visuele beelde en dan na ’n interne voorstelling binne-in die werkende geheue. Die inset vir hierdie stap is ’n visuele gedeelte van ’n multimediavoorstelling wat vir ’n kort periode in die werkende geheue gestoor word. Die uitkoms vir hierdie stap is ’n visuele beeld-basis (dit word “beelde” in figuur 4.1 genoem). Die student vorm ’n mentale (brein) voorstelling van geselekteerde beelde binne-in hulle werkende geheue.

Mayer (2010) noem hierdie kognitiewe proses die selektering van relevante beelde. Die proses behels dat aandag aan sekere gedeeltes van ’n animasie of illustrasie gegee word. Die proses begin in die visuele kanaal, maar dit is ook moontlik dat ’n gedeelte na die ouditiewe kanaal verander kan word. Weereens moet die student ’n seleksie maak omdat die kognitiewe sisteem beperk is. Die proses vind nie lukraak plaas nie en die student moet spesifiek kies watter gedeeltes relevant is.

Organisering van gekose woorde

As die studente klaar ’n basis van woorde gevorm het, moet hierdie woorde in ’n koherente voorstelling georganiseer word. Mayer (2010: 146) noem hierdie struktuur van kennis ’n verbale model. Die inset vir hierdie stap is die basis van woorde wat deur die student gekies is. Die uitkoms is ’n verbale model. Met ander woorde die gekose woorde of frases word georganiseer binne-in die student se werkende geheue.

Die kognitiewe proses wat betrokke is by hierdie verandering is die organisering van geselekteerde/gekose woorde. Tydens hierdie proses vorm die student verbindings tussen gedeeltes van verbale kennis. Die proses gebeur in die ouditiewe kanaal en is onderhewig aan die beperkings van die kognitiewe sisteem soos vroeër genoem en bespreek is.

Organisering van gekose beelde

Die proses vir die organisering van beelde geskied op dieselfde manier as wat sopas beskryf is. Wanneer die student klaar 'n basis van visuele beelde gevorm het, moet hierdie beelde in 'n koherente voorstelling georganiseer word. Mayer (2010: 147) noem hierdie struktuur 'n piktorale model.

Die inset vir hierdie stap is die basis van woorde wat deur die student gekies is. Die uitkoms is 'n gestruktureerde voorstelling van beelde in die student se werkende geheue. Dit word as die piktorale model in figuur 4.1 uitgebeeld.

Hierdie verandering van beelde na die piktorale model word die organisering van geselekteerde/gekose beelde genoem. Vergelykings tussen gedeeltes van beelde word gevorm en dit geskied in die visuele kanaal. Dieselfde beperkings op die kognitiewe sisteem geld ook in hierdie proses. Die studente bou dus kousale verbindings waar die een gebeurtenis aanleiding gee tot die volgende gebeurtenis.

Die integrasie van woord- en beeldgebaseerde voorstellings

Hierdie stap is moontlik die heel belangrikste in multimedialeer. In hierdie stap moet daar verbindings tussen woordgebaseerde en prentgebaseerde voorstellings gemaak word. Daar moet nou van twee aparte voorstellings (die verbale model en die piktorale model) na een geïntegreerde voorstelling beweeg word. Die inset vir hierdie stap is die twee modelle wat die student sover gevorm het. Die uitkoms is 'n geïntegreerde model wat op die verbindings tussen die twee modelle gebaseer is. Die geïntegreerde model het ook 'n verbinding met die student se voorafkennis. Mayer (2010: 147) verwys na hierdie kognitiewe proses as die integrasie van woorde en beelde.

Die proses geskied binne-in die visuele en verbale werkende geheue en behels koördinasie tussen hierdie gedeeltes. Dié proses stel hoë kognitiewe eise en die kognitiewe kapasiteit moet effektief gebruik word. Studente kan hulle voorafkennis gebruik om hierdie integrasieproses te koördineer – die pyltjie van “langtermyngeheue” na “werkende geheue” dui die proses aan.

Mayer (2001) verskaf vervolgens 'n opsomming van bogenoemde prosesse en noem dat elkeen van hierdie vyf prosesse heel moontlik meer as een keer tydens multimedialeer plaasvind.

Tabel 4.1 (soos deur my vertaal) verskaf hierdie opsomming.

Tabel 4.1: Vyf kognitiewe prosesse in die kognitiewe teorie van multimedialeer (Mayer, 2001)

Proses	Beskrywing
Selektering van woorde	Studente gee aandag aan relevante woorde binne-in 'n multimediaboodskap en skep klanke in die werkende geheue
Selektering van prente	Studente gee aandag aan relevante prente binne-in 'n multimediaboodskap en skep beelde in die werkende geheue
Organisering van woorde	Studente maak verbindings tussen geselekteerde woorde om 'n verbale model in werkende geheue te vorm
Organisering van beelde	Studente maak verbindings tussen geselekteerde prente om 'n piktorale model in werkende geheue te vorm
Integrasie	Studente maak verbindings tussen die verbale model, die piktorale model en hulle voorafkennis

4.5.4 Vyf voorstellingsvorme vir woorde en prente

Soos in figuur 4.1 gesien kan word, is daar vyf voorstellingsvorme vir woorde en prente soos wat hulle deur die verskillende stadiums van prosessering beweeg.

Aan die heel linkerkant van die figuur is daar woorde en prente in die multimediavorlegging. Hierdie woorde en prente vorm eerstens die stimulus wat aan die student aangebied word. Tweedens word die student se ore en oë aan die prent en woorde blootgestel. Daar word klanke of beelde in die sensoriese geheue gevorm. Hierdie sensoriese voorstelling vervaag gou as die student nie aandag daaraan gee nie. Wanneer die student aandag aan die woorde en prente gee, word daar derdens 'n seleksie gemaak wat verdere aandag binne-in die werkende geheue sal kry. Sorden (2005: 266) noem dat hierdie fase deur die klanke en beelde in die werkende geheue voorgestel word. Hierdie proses verskaf die bousteen vir die konstruksie of bou van kennis. Vierdens word 'n verbale model en 'n piktorale model in die werkende geheue gevorm. Die student het nou tydens hierdie gedeelte die materiaal in koherente voorstellings georganiseer. Die laaste vorm van representasie of voorstelling is die kennis in die langtermyngeheue. Die student gebruik hierdie proses om die opbou van kennis in die werkende geheue te begelei. Nadat kennis in die werkende geheue opgebou is, word dit in die langtermyngeheue as voorafkennis gestoor. Dit word dan gebruik om nuwe leerervarings te

ondersteun. Tabel 4.2 (soos deur my vertaal) verskaf Mayer (2001) se opsomming van bognoemde.voorstellingsvorme.

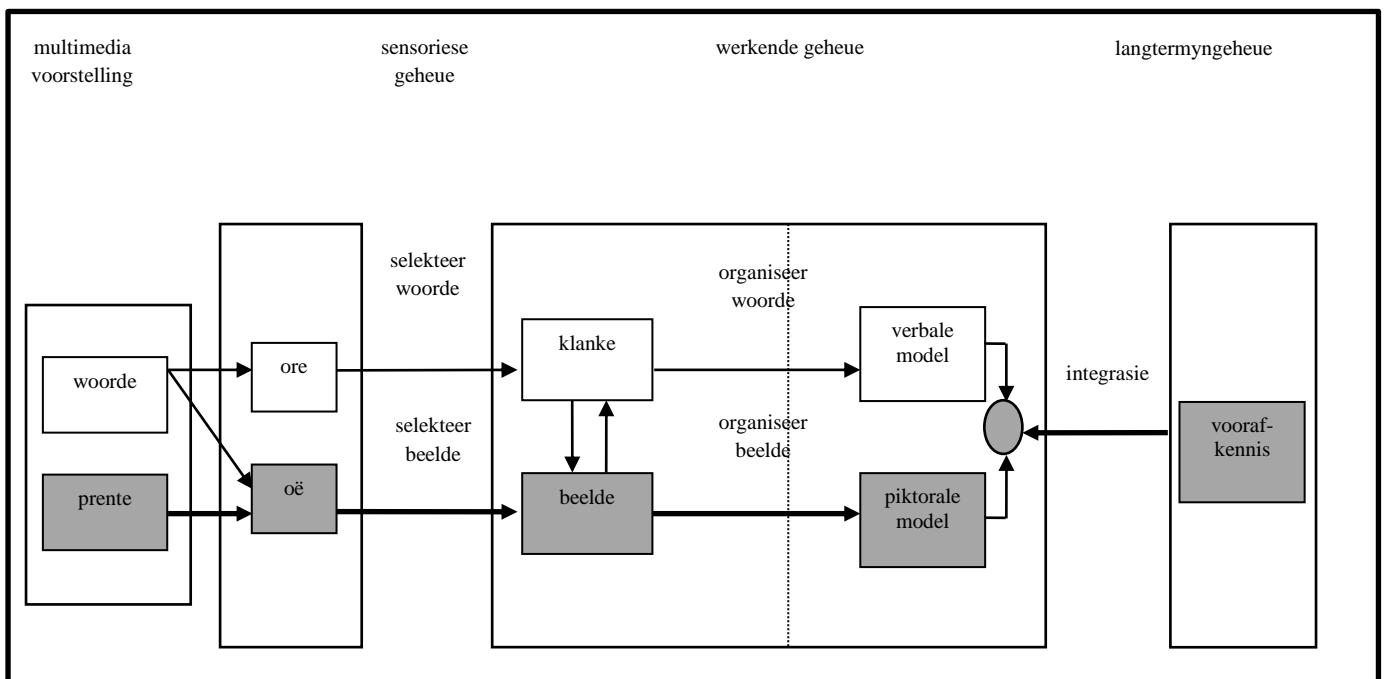
Tabel 4.2: Vyf voorstellingsvorme in die kognitiewe teorie van multimedialeer (Mayer, 2001)

Kennistipes	Plek
Woorde en prente	Multimediavoorstelling
Akoestiese en ikoniese voorstellings	Sensoriese geheue
Klanke en beelde	Werkende geheue
Verbale en piktorale modelle	Werkende geheue
Voorafkennis	Langtermyngeheue

Die model van multimedialeer soos in figuur 4.1 gesien word, word vervolgens toegepas op twee verskillende maniere van voorstelling naamlik prente en gesproke woorde.

4.6 Die prosessering van prente

Figuur 4.2 dui die roete vir die prosessering van prente aan. Dit word deur die dikker pyltjies en donker blokkies aangetoon.



Figuur 4.2: Die prosessering van prente (Mayer, 2001)

Die eerste gebeurtenis – voorgestel deur die “prente” blokkie onder multimediamiavoorstelling aan die linkerkant van figuur 4.2 – is die voorstelling/bekendstelling/presentasie van ’n statiese of dinamiese prent.

Die tweede gebeurtenis – voorgestel deur die “oë” blokkie onder sensoriese geheue – is wanneer volgens Mayer (2001: 42) die prent die oë binnedring en ’n kortstondige sensoriese beeld geskep word. Die student se oë aanskou vir ’n relatiewe kort tydperk die statiese of dinamiese prent. Die eerste twee gebeurtenisse wat plaasgevind het, vereis min inspanning van die student.

Die aktiewe kognitiewe prosessering begin nou eers. Mayer (2001: 42) noem dat dit tydens hierdie proses is waartydens die student bewuste kontrole openbaar. As die student aandag aan die prent wat vanaf die oë kom gee, sal sommige dele van die prent in die werkende geheue voorgestel word. Hierdie doelbewuste prosessering word deur die pyltjie “selekteer beelde” voorgestel. Die mentale/kognitiewe voorstelling wat nou gevorm word, word as “beelde” onder “werkende geheue” aangedui.

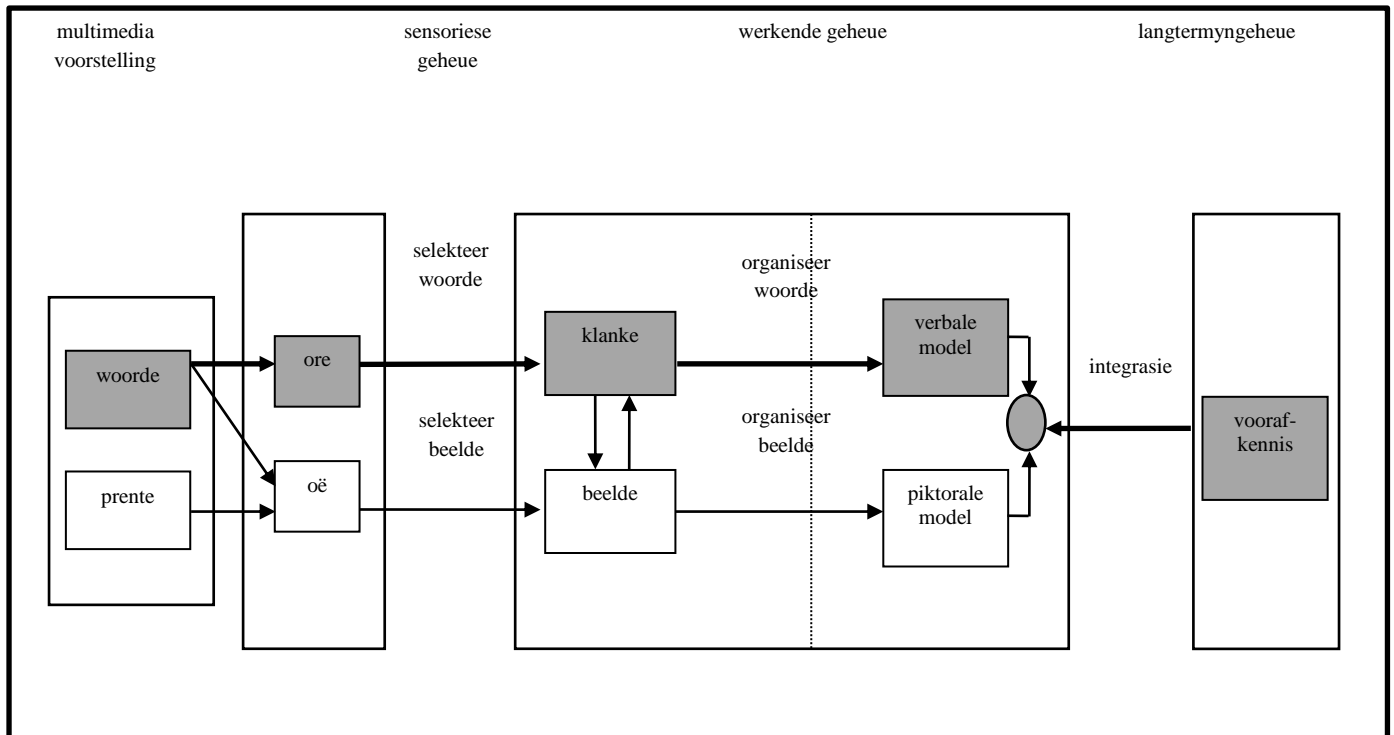
Wanneer die werkende geheue vol beelde is, moet die volgende aktiewe kognitiewe proses plaasvind. Dit behels dat die beelde in ’n koherente struktuur georganiseer moet word. Die “organiseer beelde” blokkie dui hierdie proses aan.

Die kennis wat tot nou toe verkry is, word as ’n piktorale model voorgestel. Die student bou dus ’n georganiseerde visuele voorstelling van die inligting en dit word deur die blokkie “piktorale model” voorgestel.

Aktiewe kognitiewe prosessering vereis ten laaste dat die nuwe kennis met ander kennis verbind moet word. Hierdie proses word deur die pyltjie “integrasië” aangedui. Die student kan onbewustelik ’n verbale model geskep het. As dit die geval is, mag die student hierdie verbale model met die piktorale model probeer verbind. Hierdie proses se resultaat is ’n geïntegreerde leeruitkoms en dit word deur die sirkel onder “werkende geheue” aangedui.

4.7 Die prosessering van gesproke woorde

Figuur 4.3 illustreer die roete vir die prosessering van gesproke woorde. Dit word deur die dikker pyltjies en donker blokkies aangetoon.



Figuur 4.3: Die prosessering van gesproke woorde (Mayer, 2001)

Wanneer gesproke woorde deur middel van die rekenaar geproduseer word (soos aangedui deur die “woorde” blokkie onder “multimediavoorstelling”), word die klanke deur die student se ore (soos aangedui deur die “ore” blokkie onder “sensoriese geheue”) opgetel. Mayer (2001: 43) noem dat hierdie woorde dan tydelik in die ouditiewe sensoriese geheue gehou word. Hierna kan die aktiewe kognitiewe proses plaasvind.

As die student aandag aan die klanke wat die ore binnekom gee (soos aangedui deur die pyltjie “selekteer woorde”), sal hierdie klanke gekies word om in ’n woordklankbasis (“word sound base”) ingesluit te word. Hierdie proses word deur die blokkie “klanke” onder “werkende geheue” aangedui. Die woorde in die woordklankbasis (“word sound base”) is gedisorganiseerde fragmente.

Die volgende stap volgens Mayer (2001: 44) is om hierdie fragmente te organiseer. Dit word deur die “organiseer woorde” blokkie aangedui. Hierdie fragmente moet ook in ’n koherente mentale struktuur gebou word. Hierdie stap word weer deur die blokkie “verbale model” aangedui.

Die student kan heel laaste sy voorafkennis gebruik om die stappe van een proses na die volgende proses te verduidelik. Hierdie proses word deur die “integrasië” pyltjie aangedui. Die geïntegreerde leeruitkoms wat nou ontstaan, word deur die sirkel onder “werkende geheue” aangetoon.

4.8 Multimedialeer in tweedetaalverwerwing

Ten einde die vraag “Wat behels tweedetaalverwerwing met multimedia?” te beantwoord, is dit belangrik om te onthou dat onderrigmetodes die afgelope 40 jaar verander het. Onderrigmetodes vorm volgens Chapelle (1997, 1998) grootliks ’n spieëlbeeld van die ontwikkeling van die psigiologiese teorieë en modelle van onderrig en leer. So byvoorbeeld fokus die strukturele benadering op die sisteem van struktuur en sien taal as die vorming van gewoontes. Daarteenoor fokus ’n meer kognitiewe benadering op die ontwikkeling van studente se gebruik van kognitiewe strategieë. Chomsky (1957) het onder meer geglo dat taalontwikkeling deur kognitiewe strukture gefasiliteer word en nie deur gedragsinoefening of gedragsversterking nie.

Volgens my stel die voorgestelde rekenaarprogram wat later in die proefskrif beskryf word, die studente bloot aan al die prosesse soos deur Mayer in die bostaande paragrawe beskryf is, en volg sodoende ’n meer kognitiewe benadering.

Die gebruik van enige taal – as eerste of tweede taal – se doel moet die kommunikasie van idees, behoud van sosiale verhoudings en die skep van diskoers wees. Al hierdie vaardighede vereis die ontwikkeling van verskeie kernbekwaamhede (“core competencies”) wat inset- (soos luister en lees) en uitsetbekwaamhede (soos praat en skryf) insluit. Dit behels ook die prosesse van:

- a) ontvangs van insette,
- b) interaksie en
- c) die skep van betekenis van verbale (ouditief of geskryf) en/of visuele stimuli.

Die studente ontvang insette deur middel van die rekenaarprogram. Volgens Vygotsky (1987) se konsep van die *proksimale ontwikkelingsone* of *naaste ontwikkelingsone* (“the zone of proximal development (ZPD)”) en Krashen (1982) se Insethipotese leer studente beter wanneer hulle blootgestel word aan materiaal wat net deels bo hulle huidige vaardigheidsvlak is.

Krashen (1982) noem linguistiese materiaal “bewuste inset” wanneer dit een stap ($i + 1$) bo studente se huidige vaardigheidsvlak is. Volgens Doughty (1991: 433) sal meer aspekte van die inset opgemerk word en as gevolg daarvan sal die verwerwing van die teikentaal makliker geskied. Multimedia kan hiervoor ingespan word om die inset te verryk en die moontlikheid van opmerking te verhoog. Die studente moet voorts interaksie met hierdie inligting hê en dan betekenis uit die inligting skep voordat hulle die vrae wat gevra word, beantwoord. Die rekenaarprogram toets dus beide die studente se insetbekwaamhede sowel as hulle uitsetbekwaamhede.

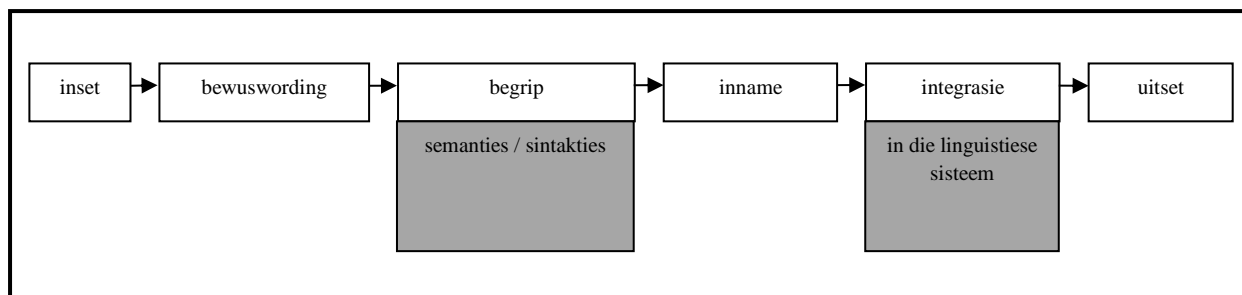
In die volgende afdeling word die vraag “Wat behels tweedetaalverwerwing met multimedia?” verder bespreek.

4.8.1 Tweedetaalverwerwing met multimedia

Volgens Mayer (2001) word multimedia gedefinieer as die gebruik van woorde en prente om materiaal aan te bied. In hierdie konteks is *woorde* verbale materiaal wat in gedrukte of gesproke vorm voorgestel word. *Prente* sluit in óf statiese materiaal (soos diagramme of grafieke) óf dinamiese materiaal (soos animasie of video).

Wat met tweedetaalverwerwing met multimedia bedoel word, is die gebruik van woorde en prente om betekenisvolle inset te verskaf, betekenisvolle interaksie in die teikentaal te fasiliteer en betekenisvolle uitsette uit te lok of te verkry. In die interaksionistiese perspektief soos voorgestel deur Long (1985), Pica (1994), Chapelle (1997, 1998) en Gass (1997) is daar drie funksies wat as belangrik vir tweedetaalverwerwing gesien word: betekenisvolle insette (Krashen, 1982), interaksie (Long, 1985) en betekenisvolle uitsette (Swain, 1985; Swain en Lapkin, 1995). Volgens dié perspektief word tweedetaalverwerwing met multimedia gesien as die gebruik van woorde en prente. Hierdie woorde en prente moet ontwerp wees om die betekenisvolle insette waaraan die studente blootgestel word en mee interaksie het, te ondersteun en om betekenisvolle uitsette te ontlok en te onderhandel.

Chapelle (1998) het ’n model (sien figuur 4.4) ontwikkel wat interaksionistiese komponente van die tweedetaalverwerwingsproses bevat.



Figuur 4.4: Model van basiese komponente in die tweedetaalverwerwingsproses (Chapelle, 1998)

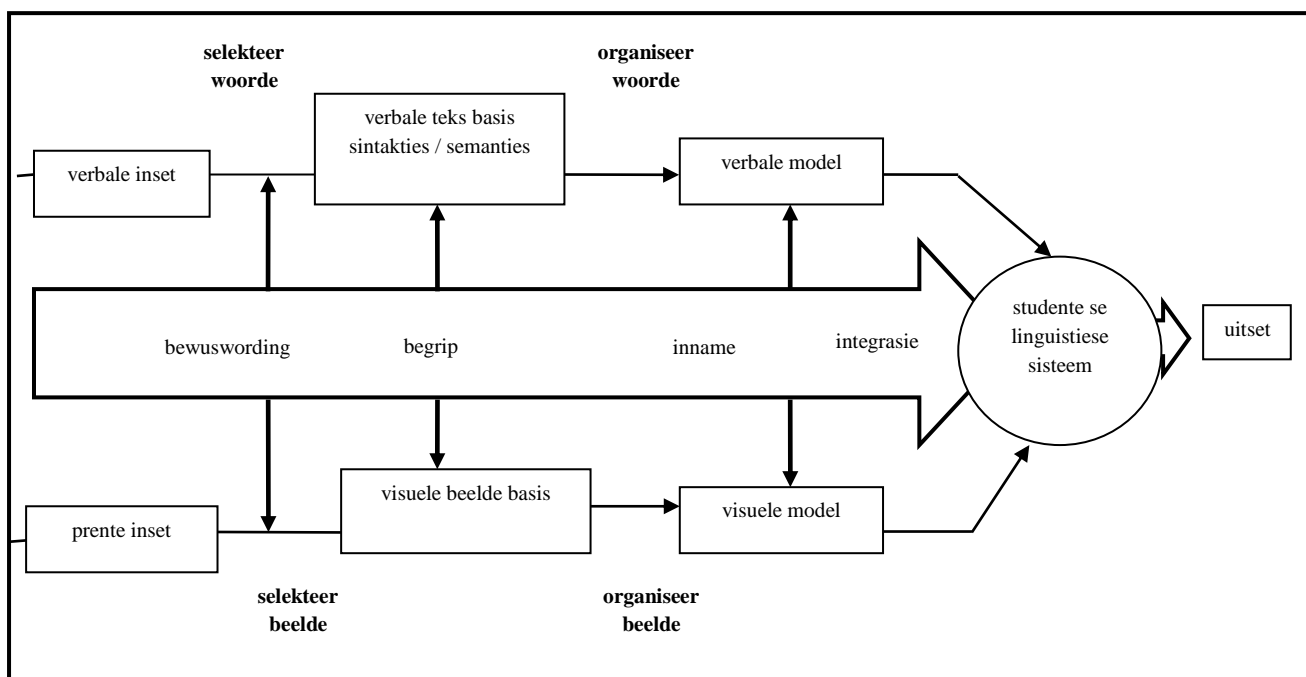
In figuur 4.4 beskryf inset die linguistiese materiaal wat aan die studente aangebied word. Wat belangrik is, is dat Chapelle (1998: 26) noem dat net insette waarvan die student bewus word, verwerf word. Chapelle noem hierdie proses *appersepsie* (“apperception”)¹⁶. Die begrip van die semantiese konteks van die bewuste insette gebeur met of sonder dat die studente die sintaksis verstaan. Inname is verstaanbare insette wat in die studente se linguistiese sisteem geïntegreer word. Om die studente te help om van meer inkomende inligting bewus te word, en om uiteindelik betekenisvolle uitsette te produseer, is integrasie nodig. Hierdie integrasie moet volgens Larsen-Freeman en Long (1991) gerig wees op die ondersteuning van insette asook die ondersteuning van uitsette. Verstaanbare uitsette waar studente hulle foute identifiseer en aanpassings maak om hierdie foute te korrigeer, is die waarneembare resultaat van verstaanbare insette en interaksie. Die uitsette kan deur take soos byvoorbeeld woordeskat-identifikasie gesien word.

Die komponente en prosesse wat deur die model in figuur 4.4 bespreek word, is van ’n generiese aard wat myns insiens parallelle toon met Mayer (2001) se kognitiewe teorie van multimedialeer wat vroeër bespreek is.

Daar is min navorsing wat tweedetaalverwerwingsteorieë en multimedialeerteorieë kombineer. Vervolgens bespreek ek die geïntegreerde model (sien figuur 4.5) wat deur Mayer (2005) voorgestel word. Hierdie model poog om tweedetaalverwerwing met multimedia te verbind.

¹⁶ *Appersepsie* (van die Latyn *ad-*: om te strew na en *percipere*: waar te neem, om te leer en om te voel) is volgens Ott (2004) enige van verskeie aspekte van persepsies en bewustheid in velde soos sielkunde, filosofie en epistemologie.

Die model bevat elemente van Ellis (1997) se model van tweedetaalverwerwing, elemente van ’n interaksionistiese perspektief van tweedetaalverwerwing soos deur Chapelle (1997, 1998) beskryf is, en elemente van Mayer (2001) se kognitiewe teorie van multimedialeer.



Figuur 4.5: Geïntegreerde model van tweedetaalverwerwing met multimedia (Mayer, 2005)

In die onderstaande gedeelte word die kognitiewe prosesse wat in elke fase van die model betrokke is, bespreek.

4.8.2 Kognitiewe prosesse betrokke by tweedetaalverwerwing met multimedia

Die kognitiewe prosesse soos in Mayer (2001) se kognitiewe teorie van multimedialieer gepostuleer is, word nou in verbinding met die kognitiewe prosesse binne die interaksionistiese perspektief gebring.

4.8.2.1 Verstaanbare inset: selektering/bewuswording

Die prosesse word deur die blokkies “selekteer woorde”, “selekteer beelde” en “bewuswording” aangedui.

Voordat multimedia-inligting geprosesseer word, moet woorde en prente uit wat aangebied word, geselekteer word. Studente moet op ’n spesifieke gedeelte van die linguistiese en nie-linguistiese inligting wat hulle ontvang fokus, en besluit wat relevant is. Verbale inligting wat geselekteer word, word in ’n interne teksbasis voorgestel. Geselekteerde piktorale inligting

word weer in 'n interne visuele basis voorgestel. In hierdie interaksionistiese model van tweedetaalverwerking word hierdie proses as *bewuswording* beskryf. Die proses waartydens aandag op spesifieke aspekte van die teikentaal gefokus word, staan volgens Schmidt (1990: 130) as *opmerking* (“noticing”) bekend.

4.8.2.2. *Interaktiewe prosessering: organisering/begrip*

Die prosesse word deur die blokkies “organiseer woorde”, “organiseer beelde” en “begrip” aangedui.

As die visuele en verbale materiaal geselekteer is, moet dit in visuele mentale voorstellings en verbale mentale voorstellings georganiseer word. Deel van hierdie proses is om woorde met mekaar te verbind om 'n verbale model te vorm wat semantiese en sintaktiese inligting bevat. Net so moet beelde met mekaar verbind word om 'n piktorale model te vorm wat linguistiese sowel as nie-linguistiese piktorale inligting insluit.

Swaffar, Arens en Byrnes (1991) en Kim (2002) beskryf die proses van organisering in terme van 'n interaktiewe prosesseringsteorie. Interaktiewe prosessering sluit onder meer strategieë in, soos 'n onder-na-bo-strategie (“bottom-up strategies”) sowel as op 'n bo-na-onder-strategie (“top-down strategies”). 'n Onder-na-bo-strategie of “bottom-up strategy” gebeur wanneer enige persoon probeer om taal te verstaan deur na die individuele betekenis of grammatikale karaktereienskappe van die basiese eenhede van 'n teks te kyk en dan daarna te probeer om die hele teks te verstaan. 'n Bo-na-onder-strategie of “top-down-strategy” gebeur wanneer enige persoon sy of haar agtergrondkennis gebruik om die betekenis van die taal waarna hulle gaan luister of waaroor hulle gaan lees te voorspel.

Wat belangrik is, is dat daar volgens Faerch en Kaspar (1986) binne interaktiewe prosessering betekenisvolle omgang met die materiaal is, sodat studente begrip daaruit kan skep.

Studente wat besig is om 'n tweedetaal te verwerf fokus hoofsaaklik op woordidentifikasie of onder-na-bo-prosessering in luister- en leesaktiwiteite.

4.8.2.3. *Inname en integrasie*

Die prosesse word deur die blokkies “inname” en “integrasie” aangedui.

Nadat inkomende inligting in 'n verbale en piktorale model georganiseer is, moet die student verbindings tussen die twee modelle maak. Hierdie integrasie van die twee modelle is volgens

Mayer (2001) die veeleisendste proses omdat dit ook die herroeping en prosessering van voorafkennis insluit. Die proses van integrasie behels verder die ontwikkeling van die linguïstiese sisteem wat in die geval van multimedialeer uit verbale en piktorale komponente bestaan.

4.8.2.4. *Betekenisvolle uitset*

Betekenisvolle/verstaanbare uitsette is volgens Swain (1985: 237) 'n konsep wat uniek aan tweedetaalverwerwing is. Dit beskryf die behoefte om taal binne 'n betekenisvolle konteks te gebruik sodat studente se kommunikatiewe bekwaamheid ontwikkel word. Dit is nie net genoeg dat studente die insette waaraan hulle blootgestel word, verstaan nie; hulle moet ook die geleentheid gegun word om betekenisvolle uitsette, soos byvoorbeeld gesprekke, te produseer.

Swain (1985: 252) maak die volgende stelling: "Comprehensible output must provide opportunities for contextualized, meaningful use. We must test our hypotheses about the target language and move the learner from a purely semantic analysis of the language to a syntactic analysis of it." Hierdie aanhaling beteken volgens my dat verstaanbare uitsette vir die studente geleenthede moet verskaf waar hulle dit betekenisvol en in gepaste kontekste kan gebruik. Studente moet dus geleer word om sintaktiese analises van die teikentaal te maak en nie net op die semantiek van die teikentaal te fokus nie.

Swain en Lapkin (1995: 377) voer verder aan dat studente meer bewus van linguïstiese probleme in hulle uitsette sal word as dit in die vorm van eksterne terugvoering deur die dosent gedoen word. Hierdie korrektiewe terugvoering deur middel van betekenisonderhandeling sal veroorsaak dat studente hulle uitsette aanpas (Pica, 1988 en Swain, 1997).

Die bogenoemde gedeelte se fokus was spesifiek op kognitiewe prosesse betrokke by tweedetaalverwerwing met multimedia en hoe studente aktief betrokke moet wees tydens multimedievoorstellings sodat hulle in staat is om prosesse soos terugvoering en betekenisonderhandeling te kan toepas.

Die volgende gedeelte van die hoofstuk neem leerderoutonomie en verwante konsepte onder die loep en fokus daarna op voorsienbaarhede van tegnologie vir leerderoutonomie.

4.9 Leerderoutonomie

4.9.1 Inleiding

Volgens Eddy (2004: 99) beklemtoon navorsing ten opsigte van konstruktivisme¹⁷ onder andere die feit dat studente 'n meer effektiewe leerproses kan hê as hulle beheer oor hulle leer neem en die leerproses aanpas ten opsigte van hulle eie behoeftes en verwagtings. Met ander woorde konstruktivisme moedig leerderoutonomie aan. Die volgende aanhaling van Holec (1981) word onder andere deur Davies en Pearse (2000) en Eddy (2004) algemeen aanvaar om die term *outonomie* te omskryf: “Learners’ ability to take charge of their own learning.” Outonomie was eers 'n vae stel vaardighede of houdings, maar tans het die klem geskuif na meer spesifieke vermoëns om verskillende leeromgewings te navigeer, waarin tegnologie 'n belangrike fasiliteringsrol speel.

Outonomie word verkeerdelik gesien as deel van 'n individuele proses waar die opvoeder 'n blote toeskouer of gids is, maar behels veel meer. Die opvoeder moet die studente bewus maak van hulle eie verantwoordelikheid as taalleerders asook om hulle te lei sodat hulle hulleself kan leer ken en verstaan dat hulle doelwitte binne sowel as buite die klas het.

Volgens Ellis en Sinclair (1989: 2) is daar drie hoofredes hoekom studente meer verantwoordelikheid vir hulle eie leer moet neem. Dit is:

- a) Leer kan meer effektief wees as studente beheer oor hulle eie leer neem want dan leer hulle wat hulle wil leer.
- b) Studente wat verantwoordelikheid vir hulle eie leer neem, kan buite die klaskamer aanhou leer.
- c) Studente wat weet hoe om te leer, kan hierdie leerstrategieë na alle vakke oordra.

Scrivener (1994: 189) maak die volgende stelling: “Raise students’ awareness about how they are learning and, as a result, help them to find more effective ways of working, so that they can continue working efficiently and usefully even when away from their teacher and the classroom.” As navorser is hierdie stelling belangrik en stem ek heelhartig met Scrivener saam omdat ek van mening is dat dit 'n voortdurende proses van elke dosent is om te verseker dat studente selfs buite die klaskamer effektief moet kan werk en leer.

¹⁷ *Konstruktivisme* is volgens Eddy (2004: 94) 'n teorie van kennis wat behels dat mense kennis en betekenis genereer van interaksie tussen hulle ervarings en hulle eie idees. Konstruktivisme het verskeie dissiplines soos sielkunde en opvoedkunde beïnvloed.

Outonomie (as daar na Scrivener se aanhaling gekyk word) word dan 'n behoefte vir taalleerders en 'n besliste vereiste vir taaldosente wat met verskillende hulpmiddels studente moet help om outonomie te ontwikkel.

Die ontwikkeling van outonomie is nie 'n outomatiese proses om te begin en te ontwikkel nie. Outonomie het verskeie punte wat in berekening gebring moet word, en taalopvoeders moet bewus wees van hulle eie outonomie wanneer hulle besig is met hulle eie individuele leerprosesse. Davies en Pearse (2000) is van mening dat die stel van doelwitte, kommunikasie in die teikentaal en die verskaffing van 'n gunstige leeromgewing belangrike faktore is wat opvoeders moet onthou wanneer hulle besig is om na outonomie te beweeg.

Die area van leerderoutonomie en tegnologie in taalonderrig het in teorie 'n potensiële naby, maar in praktyk, 'n ongemaklike verhouding. In 'n mate is tegnologie 'n hulpmiddel wat studente en opvoeders help om sekere opvoedkundige doelwitte te bereik waarvan outonomie een is.

Prosesse en produkte ten opsigte van outonomie kan maklik verwar word, veral wanneer daar oor die invloed van tegnologie op die ontwikkeling van outonomie gepraat word. Davies en Pearse (2000) noem dat in die 1990's byvoorbeeld was 'n algemene argument dat tegnologie (soos byvoorbeeld die internet) in die klaskamer studente toegang tot outentieke voorbeelde van die teikentaal gee en so hulle outonomie verhoog. Murray (1999: 7) noem dat wat ons as opvoeders vandag beter verstaan is dat onbeperkte toegang tot inligting sonder die nodige leiding en terugvoering studente verhinder om meer verantwoordelikheid te neem en sodoende outonome studente te raak. Volgens Gee (2003) plaas tegnologie 'n demper op die ontwikkeling van outonomie. Tegnologie ontmoedig byvoorbeeld studente om nuwe woordeskat te memoriseer as hulle toegang tot 'n aanlynwoordeboek het.

Collentine (2009) bevind in haar studie oor die gebruik van videospeletjies in 'n Spaanse taalverwerwingsklas, dat om keuses te maak tydens speletjies nie lei tot meer akkuraatheid of kompleksiteit of outonomie nie. Die kwaliteit van die insette is belangrik. Ek stem volkome saam met bogenoemde bevinding dat studente aan die beste moontlike insette blootgestel moet word. Iets soos byvoorbeeld spelfoute is onaanvaarbaar op enige materiaal wat aan studente verskaf word. Collentine (2009) se studie toon verder hoe studente se keuses, die taalinsette wat hulle ontvang en hulle eie uitsette met mekaar verband hou. Sy verbind voorts outonomie en taalverwerwing en verskaf 'n baie sterk rasionaal vir die wegbeweeg van die siening dat toegang tot hulpbronne direk met die ontwikkeling van outonomie verband hou. As dosent en

navorsers stem ek saam met bogenoemde want as studente nie die hulpbronne akkuraat gebruik en intensief daarmee werk nie, gaan outonomie nie plaasvind nie. Studente kan nie net bloot toegang tot tegnologiese hulpbronne hê en verwag dat dit van hulle outonome studente gaan maak nie. Dit word daagliks in my klas ervaar dat al die studente dieselfde insette ontvang, maar dat elke student verskillend daarmee omgang en daarom verskillende resultate verkry ten opsigte van outonomie. Dit is dus 'n bewys dat studente se omgang met die hulpbronne wat verskaf word 'n duidelike impak op hulle outonomie maak.

4.9.2 Ander verwante konsepte ten opsigte van outonomie

Leerderoutonomie is deur navorsers soos Benson (2001) en Hauck (2005) met ander konsepte in verband gebring, naamlik leerderopleiding; studentgesentreerde-leer; leer om te leer; selftoegangsentrum; en leerderselfbestuur. Hierdie konsepte is slegs hulpmiddels om te verseker dat studente na outonomie gelei word. Die terme is nie sinonieme van mekaar nie.

Elkeen van die terme werk op 'n verskillende vlak en persepsie en word vervolgens kortliks bespreek.

Leerderopleiding

Volgens Benson (2001: 110) verwys hierdie term na 'n area van metodologie waar studente aangemoedig word om op hulle leer te fokus. Benson (2001: 111) noem dat die term die eerste keer in die 1970's gebruik is, en tot op hede het dit tot ses hoofaspekte uitgebrei.

Die eerste aspek fokus op die verskaffing van direkte advies aan studente wat taal onafhanklik wil leer. Dit sluit selfstudiegidse in en is meestal gemik op individue wat oorsee werk en die inheemse taal van daardie land wil aanleer.

Die tweede aspek is gebaseer op “good language learner”-navorsing. Die praktyke en strategieë van “suksesvolle” taalaanleerders word gepubliseer. Hierdie materiaal is voorskriftelik, maar word op navorsing gebaseer. Die genoemde praktyk kom veral in die veld van kognitiewe sielkunde voor.

In die volgende aspek word daar van studente verwag om met verskillende strategieë te eksperimenteer. Die studente moet basies self besluit watter strategie die beste aan hulle behoeftes voldoen. Volgens Benson (2001: 116) word hierdie afdeling gebaseer op die siening dat daar nie een spesifieke stel strategieë is wat vir alle individue die beste werk nie.

Die vierde aspek is die sintese van verskillende benaderings. Aspekte soos die verbinding van leerderopleiding met nuwe tendense in taalonderrig, taalbewustheid en navorsing oor leerstrategieë word hier betrek.

In die vyfde aspek word leerderopleiding as 'n kardinale deel van algemene taalonderrig gesien.

Die laaste aspek fokus op leerderselfbestuur. Benson (2001: 119) noem dat voorstanders van hierdie benadering voorstel dat studente metodologieë gebruik waarin hulle basies hulleself leer. Studente moet selfgerigte (“self-directed”) leer met die hulp van leermateriaal en die berading van opvoeders toepas.

Leerderopleiding help die student om outonomie te bereik, maar bogenoemde tegnieke is nie outonomie per se nie. Dit moet met ander elemente verbind word om outonomie te bewerkstellig.

Studentgesentreerde leer

Hierdie benadering tot onderrig fokus op die behoeftes van die studente. Dit behels 'n sillabus wat op studente se behoeftes gebaseer is en waar daar volgens die pas van die studente gewerk word. Benson (2001: 120) noem dat studente die sentrale deel van die leer- en onderrigproses is.

Die opvoeder vertolk die rol van fasiliteerder en nie van dosent nie. Die studente word bemagtig om besluite te neem en die leersessies te lei volgens hulle spesifieke behoeftes. Hierdie benadering is 'n stap tot outonomie, maar dit het steeds ander veranderlikes nodig om volkome as outonome leer te funksioneer.

Leer om te leer

In hierdie proses vind die internalisering van kognitiewe en metakognitiewe vaardighede plaas. Die proses hou volgens Hauck (2005: 67) verband met selfkennis en studente se bereidwilligheid om nuwe tegnieke en vaardighede te probeer. Die tegniek steun heeltemal op studente en hoe bereid hulle is om hierdie tegnieke en vaardighede te aanvaar. Hierdie proses is een van die faktore wat outonomie aanhelp.

Selftoegangsentrum

Hierdie sentrum is akademiese sentrum vir onafhanklike leer. In hierdie sentrum oefen en gebruik die studente die taal en streef daarna om hulle vermoëns te verbeter en te ontwikkel. Hierdie sentrum het informasietegnologie-hulpbronne asook audiovisuele materiaal. Studente is vry om volgens hulle eie behoeftes te leer. Daar is gewoonlik tutors wat beskikbaar is en die studente begelei. Die sentrum is volgens Hauck (2005: 70) plekke waar outonome leer plaasvind en waar studente verskillende benaderings tot kennis kan gebruik.

Hierdie sentrum is veral in Meksiko gewild en is gebaseer op die CARPEL-sentrum wat by die Nancy Universiteit in Frankryk geleë is.

Die Universiteit Stellenbosch se Taalsentrum is ook tans besig om 'n selfleerlaboratorium te ontwikkel. Dit sal hopenlik teen die einde van 2017 in werking gestel kan word.

Leerderselfbestuur

Hierdie konsep is deur aanlynleer bekendgestel. Dit impliseer dat studente verskillende strategieë moet beproef en sodoende uitvind watter tegnieke en strategieë die beste vir hulle werk. Verder moet studente vaardig raak in die selfassessering van hulle leerbehoefes. Hulle moet bewus raak van hulle eie sterk en swak punte en hulle moet as't ware vertrouwd raak met hulle eie persepsies, houdings en vermoëns.

Hauck (2005: 73) stel dit duidelik dat dit belangrik is dat studente hulle eie repertoire van strategieë moet verstaan en bestuur. Sy noem verder dat studente moet leer hoe om hulle leerpatrone, houdings en gevoelens te bestuur. In haar studie verwys Hauck (2005: 75) ook na aanlynleerders. Sy noem dat die mate waarin studente bewus is van beide hulself – hulle houdings, vermoëns en oortuigings – asook die voorsienbaarhede van die leeromgewing en die mate waarin hulle metakognitiewe vaardighede gebruik en ten toon stel, afhanklik van mekaar is. Leerderselfbestuur is 'n hulpmiddel om outonomie te ontwikkel, maar dit is nie outonomie opsigself nie.

Soos hierbo gesien is, is daar verskeie konsepte wat verwant is aan outonome leer. Hierdie konsepte is almal hulpmiddels wat help om studente tot outonomie te lei. Studente en opvoeders moet bewus wees van hierdie konsepte en saamwerk om te verseker dat outonome leer die einddoel van die leersituasie raak. Die voorgestelde rekenaarprogram poog dus daarin om studente te help om outonome studente te raak deur middel van tegnologie.

Geleenthede vir interaksie en bystand vir leer buite die formele konteks het grootliks verbeter as gevolg van tegnologie. Tegnologie het daarom die potensiaal om verhoogde voorsienbaarhede (“affordances”) te bied.

’n Herkonseptualisering van taalleer as die verskaffing van ’n versameling van voorsienbaarhede wat by die student begin en klaskamers, materiaal, dosente, assessering, ander studente, die werkplek ensovoorts insluit, het dit makliker gemaak om outonomie met behulp van tegnologie te ondersoek.

4.10 Voorsienbaarhede – die konsep

Die konsep van voorsienbaarhede kom van studies wat in die veld van ekologie gedoen is. In hierdie veld word die verhouding tussen ’n organisme en die ander elemente wat spesifiek in daardie ekosisteem voorkom, bestudeer. Die konsep van voorsienbaarhede is heel eerste deur Gibson (1986) gebruik. Gibson (1986: 127) beskryf voorsienbaarhede soos volg: “Affordances of the environment are what it *offers* the animal, what it *provides* or *furnishes*, either for good or ill and refers to both the environment and the animal.” Ek is van mening dat wat in hierdie aanhaling geïmpliseer word, is dat daar ’n wisselwerking tussen die dier en die omgewing moet wees, net soos daar ’n wisselwerking tussen die mens en sy onmiddellike omgewing moet wees.

Voorsienbaarhede word direk aan die idee van persepsie en aksie gekoppel. Persepsie word hier gesien as ’n ekologiese fenomeen, met ander woorde die resultaat van die dier (insluitende die mens) se reaksie tot die omgewing. Mense observeer wat die omgewing hulle bied, interpreteer die voorsienbaarhede en voer dan aksies as gevolg hiervan uit.

In die veld van toegepaste taalkunde het Van Lier (2000, 2004, 2008) verskillende definisies van voorsienbaarhede versamel.

Van Lier (2000: 253) gebruik aanvanklik Varela, Thompson en Rosch (1991) se definisie, wat voorsienbaarhede beskryf as geleenthede vir interaksie tussen dier en omgewing. Van Lier (2000: 253) gebruik die volgende definisie van Shotter en Newson (1982: 34): “Affordances are demands and requirements, opportunities and limitations, rejections and invitations, enablements and constraints.” Van Lier voeg in 2004 nog twee definisies by, naamlik Neisser (1987: 21) se definisie waar voorsienbaarhede gesien word as: “Relations of possibility between animals and their environments” en Forrester (1999: 88) se definisie van

voorsienbaarhede binne ’n taalkonteks: “Immediately recognizable projections, predictions and perceived consequences of making this (and not that) utterance at any given time.”

Dit lyk, myns insiens, of daar sentrale konsepte in al hierdie definisies na vore kom – naamlik verhoudings, moontlikhede, geleentheid en interaksie. Individue sal dus as gevolg van hulle verskillende moontlikhede en verhouding en interaksie met hulle omgewing verskillende voorsienbaarhede identifiseer. Die internasionale studente wat my klas bywoon, het almal verskillende persepsies van die wêreld. Hierdie persepsies veroorsaak dat hulle verskillende ervarings het en as gevolg van hulle verskillende ervarings vind hulle taalontwikkeling verskillend plaas.

Van Lier (2000: 246) stel dit duidelik dat studente deel is van ’n omgewing wat vol betekenis is. Hierdie betekenis word geleidelik meer soos wat die student binne die omgewing beweeg en leef. Aksie, persepsie en interpretasie is dus voorvereistes vir die ontstaan van betekenis aldus Van Lier (2004: 92). Betekenis geskied wanneer individue op geleentheid vir interaksie reageer en wanneer hulle by die veranderende toestande binne ’n nis (“niche”) kan aanpas.

4.11 Die voorsienbaarhede van tegnologie vir leerderoutonomie

Rekenaargesteunde taalonderrighulpbronne bied aan studente ’n wye verskeidenheid van voorsienbaarhede (Godwin-Jones 2005; Zhao 2005).

Daar is baie voordele en nadele wat voorsienbaarhede vir die ontwikkeling van leerderoutonomie inhou. Reinders (2007) ondersoek voorsienbaarhede vir die skep van leerderoutonomie en verdeel hierdie voorsienbaarhede in twee kategorieë naamlik die voorsienbaarhede wat meestal organisatoriese of praktiese van aard is en die van ’n meer pedagogiese aard – sien tabel 4.3 soos deur my vertaal. Reinders (2007) beskou dieselfde aspekte as voordelig en nadelig ten opsigte van leerderoutonomie.

Bogenoemde twee kategorieë van Reinders (2007) word gebruik om die voor- en nadele te illustreer. Volgens my mening is die koste-effektiwiteit van tegnologie ’n reuse voordeel aangesien dit veral ’n beduidende impak op die begroting van enige omgewing kan hê. In vandag se finansiële klimaat is besparing van uiterse belang. Verder is die deel van materiaal ook vir my as dosent positief. By die Taalsentrum het elke dosent byvoorbeeld ’n *dropbox*-skakel waarna inligting en materiaal gestuur word wat onmiddelik en op enige plek vir enige kollega beskikbaar is.

Tabel 4.3: Organisasoriese en pedagogiese voordele van RGTO (Reinders, 2007)

Organisasoriese voordele	Toegang
	Die stoor en opsporing van leergedragrekords en uitkomst
	Die deel en hergebruik van materiaal
	Koste-effektief
Pedagogiese voordele	Outentiek
	Interaksie
	Gesitueerde leer
	Multimedia
	Nuwe tipe-aktiwiteite
	Nie-lynvormig of liniêr
	Terugvoering
	Monitering en rekordhouding van leergedrag en vordering
	Kontrole
	Bemagtiging

In die onderstaande gedeelte word die voordele wat voorsienbaarhede vir die ontwikkeling van leerderoutonomie inhou, bespreek.

a) Toegang

Op 'n suiwer praktiese vlak bied tegnologie studente 'n vlak van toegang tot hulpbronne wat voorheen onmoontlik was. *Mobielegesteunde taalleer* ("mobile-assisted language learning") bied veral volgens Kukulska-Hulme en Traxler (2005) 'n groot belofte in hierdie area.

b) Die stoor en opsporing van leergedragrekords en uitkomst

Tegnologie maak maklike toegang tot leerderrekords moontlik. Dit is belangrik want dit verskaf insig tot leerdergedrag binne die klaskamer, maar moontlik vir buite die klaskamer ook. Dit laat verder toe dat studente hulle eie gebruik van hulpbronne monitor.

c) Die deel en hergebruik van materiaal

Tegnologie laat toe dat leer- en onderrigmateriaal maklik gestoor en weer opgespoor raak. Dit help verder dat pedagogiese materiaal maklik ontwerp, gedeel en opgedateer word. Deur middel van behoefte-analises binne die taakgebaseerde benadering dra studente moontlik tot die ontwerp en opdatering van materiaal by.

As die ontwikkeling van leerderoutonomie ter sprake kom, is studente se bydraes tot die ontwerp van leerdermateriaal belangrik, want dit gee hulle juis die beheer wat in ander tradisionele leeromgewings ontbreek het.

d) Koste-effektief

'n Groot voordeel van tegnologie is dat dit die koste van leermateriaal verminder omdat dit die materiaal in digitale formaat verskaf. Die SUNLearn-platform en die *dropbox*-skakels is voorbeelde wat binne die Taalsentrum gebruik word en bydra dat leermateriaal koste-effektief bestuur word.

e) Outentiek

Die gebruik van outentieke materiaal is volgens Benson (2007) van belang in die ontwikkeling van leerderoutonomie. Outentieke materiaal laat studente toe om regte-wêreld-materiaal wat relevant tot hulle individuele belangstellings is, te gebruik. Besprekings oor outonomie beklemtoon gereeld die belangrikheid van toegang tot outentieke materiaal. As voorbeeld dien die onderwerpe wat die internasionale studente tydens die behoefte-analise genoem het.

f) Interaksie

Navorsing oor outonomie beklemtoon die belangrikheid van geleenthede vir insette en uitsette wat deur interaksie bewerkstellig word (Benson, 2011). Studente moet geleentheid gegun word om die taal wat hulle aanleer te gebruik, veral in omgewings buite formele onderrig. Kommunikasie deur middel van e-posse en sosiale netwerk-webwerwe verskaf aan studente die geleentheid om met eerstetaalsprekers van die teikentaal te skakel. Chapelle (2001, 2005) noem dat tutoriale sagteware soos inset-modifikasie, vertalings van tekste of selfs spraakherkenning 'n vlak van interaktiwiteit aan studente bied wat baie voordelig vir die ontwikkeling van outonomie kan wees.

g) Gesitueerde leer

Gesitueerde leer word deur die gebruik van tegnologie gefasilliteer. 'n Goeie voorbeeld hiervan is die gebruik van selfone wat toegang tot hulpmiddels in regte-wêreld-omgewings verskaf. Dit laat studente toe om met lede van hulle portuurgroep of met opvoeders te skakel terwyl hulle besig is om die taal te gebruik. Hung (2002: 399) noem dat gesitueerde leer die grense tussen die klaskamer en die teikentaalkonteks vervaag.

As die opvoeder take aan die studente gee wat van hulle verwag om die taal op hulle eie te ontdek, word die studente dadelik aangemoedig om verantwoordelikheid vir hulle leer binne 'n sosiokulturele betekenisvolle konteks te neem.

h) Multimedia

Tegnologie maak die produksie en verspreiding van multimedia-hulpbronne makliker vir beide opvoeders sowel as vir studente. Multimediahulpbronne gee aan studente meer beheer oor die wyse waarop hulle die teikentaalinsette benader. In my kursus kies die studente byvoorbeeld self of hulle gedeeltes van 'n Afrikaanse flik sonder of met onderskrifte wil kyk. Sodoende word individuele leerdervoorkeure en leerstyle makliker geakkommodeer.

i) Nuwe tipe-aktiwiteite

Nuwe tipe-aktiwiteite soos byvoorbeeld om inskrywings op sosiale netwerk en webwerwe soos Facebook of Twitter te maak, word deur tegnologie moontlik gemaak. Sodoende vind studente outentieke materiaal en werk interaktief daarmee sonder die konstante inmenging van opvoeders. My internasionale studente het 'n facebook-groep waar hulle interessante inligting en/of memes met mekaar in Afrikaans deel.

j) Nie-lynvormig of liniêr

Heift en Schulze (2007: 112) is van mening dat tegnologie veroorsaak dat inhoud dinamies vertoon word. Multimedia verskaf aan studente die geleentheid om gemaklik en vinnig toegang tot agtergrondkennis of hulpbronne te verkry.

k) Terugvoering

Die aflewering van onmiddellike en verpersoonlikte terugvoering word baie makliker deur tegnologie gemaak. Heift en Schulze (2007: 123) noem dat terugvoering op verskeie maniere soos byvoorbeeld ouditief of visueel makliker deur tegnologie plaasvind. Tegnologie maak dit

maklik vir studente om met hulle portuurgroep in aanraking te kom wat weer ander tipe terugvoering kan verskaf as die opvoeder.

l) Monitering en rekordhouding van leergedrag en vordering

Bogenoemde aspek van tegnologie vergemaklik opvoeders sowel as studente se werk. Volgens Heift en Schulze (2007: 130) veroorsaak hierdie toegang tot inligting dat studente keuses oor hulle leerproses maak wat op werklike data gebaseer is.

Elektroniese portefeuljes is 'n voorbeeld van hierdie hulpbron. Hierdie portefeuljes is ontwerp om refleksie aan te moedig en om ingeligte besluite te kan maak.

m) Kontrole

Verskeie van bogenoemde voorsienbaarhede verskaf aan studente 'n groter mate van beheer oor hulle leer. Dit is ook baie meer toeganklik vir studente om wanneer en waar hulle verkies toegang tot rekenaargesteuende taalonderrigmateriaal te verkry. Verskeie vlakke van hulp word verskaf soos byvoorbeeld wanneer woordelyste by sommige materiaal aanwesig of afwesig is.

n) Bemagtiging

Op 'n pedagogiese vlak bemagtig baie van die voorsienbaarhede wat sover bespreek is studente om besluite vir hulleself te neem (Blin 1999). Deurdat studente toegelaat word om saam met ander studente te werk binne sowel as buite die klaskamer en hulle toegang tot data het om hulle vordering te bepaal, word studente meer krities, nadenkend en aansienlik meer verantwoordelik vir hulle eie leerproses.

In die voorafgaande gedeelte is 14 aspekte wat leerderoutonomie bevoordeel, behandel. Die volgende gedeelte kyk na dieselfde 14 aspekte, maar die fokus verskuif na die beperkings en uitdagings van hierdie aspekte se integrasie vir leerderoutonomie.

a) Toegang

Op die oppervlak gesien, is toegang 'n positiewe aspek, maar dit het ook negatiewe potensiaal. Studente word so maklik deur die toegang beheer in plaas daarvan dat hulle die toegang tot tegnologie beheer. Studente moet vaardighede ontwikkel sodat hulle die beste beskikbare tegnologie vir spesifieke leeruitkomstes kies. Studies (byvoorbeeld Reinders 2007) rapporteer dat die blote beskikbaarheid van materiaal vir selfstudie nie genoeg is nie. Aspekte soos

duidelike instruksies ontbreek dikwels in sulke materiaal. Hung (2002: 399) stel dit duidelik dat studente voorberei moet word sodat hulle ten volle voordeel uit toegang tot materiaal verkry. Hy maak die volgende stelling: “If learners are not trained for autonomy, no amount of surrounding them with resources will foster in them that capacity for active involvement and conscious choice, although it might appear to do so.”

b) Die stoor en opsporing van leergedragrekords en uitkomst

In terme van materiaal lê die uitdaging op twee gebiede. Eerstens moet inhoud geïdentifiseer word wat in 'n register opgeneem en weer maklik verkry word. Tweedens moet die opvoeder sowel as die studente vaardighede ontwikkel om hierdie register op te spoor en die materiaal effektief te organiseer sodat leer plaasvind. Studente en opvoeders moet volgens Duke en Asher (2012) gevorderde vaardighede hê om soekenjins soos Google of beheerstelsels soos Blackboard of Moodle te gebruik. Dit kan problematies wees as die opvoeder of studente nie oor hierdie vaardighede beskik nie.

c) Die deel en hergebruik van materiaal

Behalwe die voordele wat dit vir onderrig inhou, is die proses van deel en hergebruik van materiaal problematies – veral wanneer daar gekyk word na kreatiewe taalproduksie deur die student. Studente kan nie net oorspronklike tekste wat deur ander geskep is, sintetiseer en dan dit as oorspronklike werk aanbied nie. Opvoeders moet ook bewus hiervan wees wanneer hulle leermateriaal skep.

d) Koste-effektief

Wanneer daar na al die gratis materiaal op die internet gekyk word, moet die opvoeder en student baie versigtig wees. Gratis materiaal word soms deur opvoeders en studente verkies, maar daar is dalk beter materiaal wat beskikbaar is maar teen 'n koste. Decoo (2010) noem dat opvoeders die beperkings (soos die baie advertensies wat op gratis materiaal-webblaaie mag verskyn) in ag moet neem. Die koste van die infrastruktuur en die instandhouding van leerplatform moet verder in gedagte gehou word.

e) Outentiek

Daar is ten minste twee aspekte van outentieke leer wat negatiewe gevolge vir outonome leer inhou. Die eerste het te doen met die taalgebruik van die sosiale interaksie waaraan studente blootgestel word. Baie van die sosiale platforms bied diskoers aan wat baie mag verskil van die student (of die instelling waaraan die student behoort) se doelstellings. Die tweede aspek is die relatiewe vlak van die materiaal waaraan die student blootgestel word. As die materiaal te ver bo die student se vermoë is, word dit nie natuurlik geprosesseer nie en is dit nie bruikbaar vir suksesvolle leer nie (Breen 1985).

Wanneer die student nie die materiaal verstaan nie, lei dit tot demotivering. Outonome studente moet bewus wees van hierdie aspek en raad vra om te bepaal of die materiaal outentiek en op hulle bepaalde vaardigheidsvlak is.

f) Interaksie

Interaksie deur middel van tegnologie mag benadeel word deurdat dit of nie outentiek is nie of wel outentiek is, maar te hoog bo die vaardigheidsvlak van die studente is. Decoo (2010) maan opvoeders om seker te maak dat die interaksie wel ruimte laat vir fokus op vorm. Outonome studente moet die gepaste tipe interaksie vir hulle eie behoeftes kies en seker maak dat dit bruikbaar vir hulle spesifieke omstandighede is.

g) Gesitueerde leer

'n Kernaspek in outonome leer is dat studente die regte situasies kies waarin taalleer effektief plaasvind. Studente kan suksesvol binne 'n gegewe situasie raak, maar kan probleme ten opsigte van grammatika en diskoerselemente ervaar buite hierdie omgewing. Outonome studente moet situasies kies waarin hulle gemaklik is, maar moet hulleself uitdaag om ander situasies en omgewings te bemeester.

h) Multimedia

Die kombinasie van multimedia is bruikbaar. Mayer (2005) noem dat multimedia op sy eie nie waarborg dat beter leer gaan plaasvind nie. Multimedia mag verwarring veroorsaak en die kwaliteit van aanlynmateriaal mag inkonsekwent wees. Studente mag nie ten volle voordeel

van multimedia kry nie veral wanneer hulle nie weet hoe om met die multimediamateriaal te werk nie.

i) Nuwe tipe-aktiwiteite

Nuwe aktiwiteit soos “Webquests for language learning” is moontlik in ’n rekenaaromgewing. Godwin-Jones (2005: 19) waarsku dat sommige outonome studente onbewus is van die omvang van hierdie nuwe tipe-aktiwiteite en kan dit nie op hulle eie ontdek nie. Opvoeders moet aktiwiteite uitbrei en verfyn sodat dit outonome studente pas. Prosedures moet ontwikkel word sodat opvoeders en studente bewus is van die omvang en positiewe punte van nuwe tipe-aktiwiteite.

j) Nie-lynvormig of liniêr

Kohesie in tekste kan moontlik onderbreek word, deurdat dit met aanlyn-woordeboeke geskakel word. Nie-lynvormig of liniêr maak wel die keuses wat studente maak meer, maar studente moet oor die vermoë beskik om te besluit wanneer ’n breek in lynvormige formasie tot meer effektiewe leer kan lei. Ophir, Nass en Wagner (2009) maak die volgende stelling: “One common aspect of non-linearity in digital environments is multi-tasking, which, despite the impression of those engaging in it, is increasingly being shown to reduce rather than enhance efficiency and quality of engagement.” Die drie navorsers bevestig volgens my dat nie-lynvormige aanbiedings op die rekenaar studente kan benadeel eerder as bevoordeel. As dosent wil ek graag soveel as moontlik inligting aan my studente beskikbaar stel, maar ek moet altyd die opvoedkundige waarde en die uitwerking wat dit op die studente se leer gaan hê in ag neem.

k) Terugvoering

’n Algemene fout wat outonome studente soms maak, is om volgens Heift en Schulze (2007) terugvoering van enige eerstetaalspreker te aanvaar. Terugvoering van geprogrammeerde of onopgeleide persone bevat moontlik inligting wat onakkuraat of irrelevant is. In outonome omgewings is dit baie belangrik dat studente vaardig raak in die interpretering van terugvoering sodat dit hulle op die beste manier moontlik baat.

l) Monitering en rekordhouding van leergedrag en vordering

Data wat vir hierdie doeleindes verskaf word, mag van beperkte waarde wees. Studente se vordering word in sommige gevalle net deur vasvra-aktiwiteite (“quizzes”) bepaal, maar vordering op ’n taalgebruiksvlak ontbreek. Elektroniese portefeuljes mag ’n opsie bied, maar outonome studente moet bykomende vaardighede en kennis ontwikkel om hulle effektief te gebruik. Om hierdie voorsienbaarheid te bewerkstellig, moet daar volgens Winke en Goertler (2008) ekstensiewe ontwikkeling op die leerbeheerstelsels wat spesifiek op tweedetaalverwerking fokus, geskied.

m) Kontrole

Studente moet heel eerste die kontrole-opsies vir ’n sekere program of toepassing (“application”) verstaan. Soos wat Winke en Goertler (2008) tereg opmerk, is daar ’n behoefte vir tegnologiese outonomie (“technological autonomy”) by beide studente sowel as opvoeders. Outonome studente moet op ’n meer strategiese vlak verstaan wanneer om sekere kontrole-opsies te gebruik sodat hulle leeruitkomst bereik kan word.

n) Bemagtiging

Dörnyei en Ushioda (2009: 3) noem dat bemagtiging met veral die voorsienbaarhede van terugvoering en kontrole verbind word. Baie kere word studente bemagtig sonder dat hulle voorberei word om daardie mag effektief te gebruik. Daar is ’n verbinding met motivering deurdat daar ’n begeerte by studente aangewakker moet word om voor te bou op die bemagtiging wat tegnologie aan hulle bied.

o) Die oorbrugging van die uitdagings vir die ontwikkeling van leerderoutonomie

Soos in bostaande gedeelte gesien word, bied tegnologie ’n stel voorsienbaarhede aan studente en opvoeders. Dit verbind studente met mekaar, met opvoeders asook met geprogrammeerde tutoriale wat ryk inhoud bevat. Daar is potensiaal om hierdie voorsienbaarhede te misinterpreteer of te ignoreer. Daar is moontlik drie verskillende maniere om hierdie uitdagings te oorkom.

Eerstens noem Hubbard (2004: 50) dat leerderopleiding belangrik is. Opvoeders en ontwerpers van programme moet effektiewe en doeltreffende tegnieke en prosedures vir die gebruik van

tegnologiese materiaal identifiseer. Hulle moet dan hierdie tegnieke aan die studente deur middel van opleidingsaktiwiteite kommunikeer. Romeo en Hubbard (2010) stel voor dat opleiding vir tegnologiese omgewings op 'n tegniese, strategiese en pedagogiese vlak moet geskied. Pedagogiese opleiding is veral belangrik vir die ontwikkeling van outonome studente. Alhoewel daar uitdagings op hierdie gebied is, mag dit nie geïgnoreer word nie (Rees-Miller 1993).

Tweedens kan die selektering van materiaal en take ook baie frustrerend vir outonome studente raak. Outonome studente moet meer inligting ontvang in 'n vorm wat vir hulle toeganklik is sodat hulle gepaste keuses maak. Hubbard (2011) sowel as Reinders en Hubbard (2012) stel voor dat Decoo (2010) se idee oor sistematiesing verder gevoer word. Decoo (2010) wil sien dat teks, ouditiwe en videomateriaal so gerangskik en gestoor word sodat outonome studente maklik toegang tot materiaal (wat op hulle vaardigheidsvlak is) kan kry.

Laastens is daar behoefte aan meer tegnologiese inisiatiewe binne rekenaargesteeunde taalonderrig wat doelbewus fokus op die ontwikkeling van outonome studente. Hierdie inisiatiewe sluit toepassings in wat studente se metakognitiewe ontwikkeling verbeter en ondersteuning vir kognitiewe, sosiale en affektiewe strategieë bied (Oxford 1990). Studente moet tot 'n vlak van tegnologiese outonomie begelei word sodat hulle nuwe toepassings en toestelle wat kan bydra tot taalleer in hulle lewens kan inkorporeer.

In die laaste gedeelte van hierdie hoofstuk word die fokus op voorsienbaarheid buite die klaskamer geplaas aangesien ek van mening is dat enige opvoeder of dosent hulle studente moet voorberei om effektief deel van hulle omgewing te wees. Die internasionale studente wat die *Beginner Afrikaans vlak 1*-kursus volg, bly vir ten minste ses maande in Suid-Afrika en daarom glo ek dat een van my take is om studente toe te rus om hulle nis te vind soos wat later in hierdie gedeelte beskryf word.

4.12 Voorsienbaarheid buite die klaskamer

Breen (2001) beweer dat studente se ervarings al hoe meer aandag in toegepaste taalkunde kry. Daar is ook verskeie navorsers (Benson en Voller 1997, Benson 2001 en Paiva & Braga 2008) wat die vermoë wat studente het om hulle eie leer te bestuur, bestudeer. Norton (2000) en Kramsch (2002) ondersoek weer die verbinding tussen die student en die sosiale wêreld met die spesifieke klem op hoe hierdie wêreld leerderidentiteit beïnvloed.

Larsen-Freeman (1997) en Van Lier (2000) was van die eerste navorsers wat tweedetaalverwerwing as 'n komplekse sisteem en as 'n ekologiese fenomeen begin bestudeer het. In beide navorsers se perspektiewe word sensoriese, kognitiewe en affektiewe prosesse nie in isolasie gesien nie, maar as interverwante faktore onderliggend aan tweedetaalverwerwingsprosesse. Tudor (2003: 10) verduidelik die ekologiese perspektief soos volg: “The ecological approach favours studies conducted in a natural environment and not in isolation and, as a consequence, there is a shift from a focus on the acquisition of linguistic structures to language as a semiotic social practice.” 'n Nuwe konsep wat as gevolg van die ekologiese perspektief ontwikkel het, is voorsienbaarheid. Hierdie konsep van voorsienbaarheid (wat reeds kortliks in hoofstuk 4 bespreek is) is deur Van Lier (2000, 2004 en 2008) bekendgestel.

In die gedeelte wat hieronder volg, word daar gefokus op hoe studente voorsienbaarheid in kontekste buite die klaskamer ervaar en hoe hulle taalverwerwing plaasvind deurdat hulle op hulle omgewing reageer.

Die konsep van 'n nis

Elke spesie okkupeer of bewoon 'n nis. Gibson (1986: 59) beskryf 'n nis as 'n stel voorsienbaarheid. Volgens Gibson (1986: 76) impliseer die nis 'n tipe dier en die dier impliseer 'n tipe nis. Polechova en Storch (2008: 1089) beskryf 'n ekologiese nis as volg: “Ecological niche characterizes the position of a species within an ecosystem, comprising species habitat requirements as well as its functional role.”

Aksies wat deur die individu uitgevoer word, beïnvloed die nis en die nis beïnvloed die individu deur geleenthede vir interaksie te skep of te beperk. As die student dus suksesvol wil wees, moet hy of sy 'n lewe binne die nis maak. Studente moet saam met ander studente leef en soms ook met hulle kompeteer vir 'n posisie binne die nis.

Berglund (2009: 189) noem dat hierdie ekologiese perspektief in lyn is met sosiokulturele leerteorieë. Die student word gesien as deel van 'n spesifieke kultuur waar leer plaasvind deur interaksie met die omgewing.

Tweedetaalleerders moet taalvoorsienbaarheid (hetsy natuurlik of kultureel, direk of indirek) sover moontlik tot hulle eie voordeel gebruik. Daar is kontekste wat voordeliger vir taalleer is as ander kontekste. As studente in 'n omgewing bly waar die teikentaal gepraat word, sal die voorsienbaarheid outomaties verhoog. Studente moet voorsienbaarheid binne sowel as buite die klaskamer identifiseer en geleenthede om hulle taalvaardighede buite die klaskamer te

verbeter benut. Die studente wat my kursus volg, is omring deur voorsienbaarhede soos byvoorbeeld liedjies, tydskrifte, koerante, speletjies en films. Hulle het ook daaglikse kontak met moedertaalsprekers van Afrikaans deurdat hulle saam met hulle in studentehuse woon.

Dit hang af van elke individu hoe hierdie voorsienbaarhede hulle taalontwikkeling gaan beïnvloed. Studente moet bemagtig word om die voorsienbaarhede binne hulle nisse raak te sien en te gebruik tot hulle eie voordeel. Hoe meer die studente deel van die omgewing waarin hulle woon word, hoe groter is die kans dat hulle taalverwerwing gouer sal plaasvind.

Studente se oë moet as't ware oopgemaak word vir die voorsienbaarhede rondom hulle. Opvoeders moet studente help om ten volle hulle nisse te bewoon deurdat hulle die taal wat hulle aanleer gebruik om met moedertaalsprekers te kommunikeer.

4.13 Slot

In hierdie hoofstuk is verskeie aspekte van rekenaargesteurde taalonderrig aangeraak. Daar is eerstens definisies verskaf. Al die definisies, maar veral Leaky (2010) beklemtoon volgens my die feit dat die rekenaar die proses van tweedetaalverwerwing kan bevoordeel.

Twee teorieë naamlik die kognitiewe ladingsteorie van Baddeley (1986, 1992) asook Mayer (2001) se kognitiewe teorie van multimedialeer is spesifiek in afdeling 4.5 bespreek. Hierdie twee teorieë vorm die basis vir elke situasie waar leer met behulp van multimedia gaan plaasvind. Verlaas Mayer (2001) se teorie verskaf myns insiens 'n sistematiese uiteensetting van die prosesse wat gebeur wanneer enige multimedia in 'n leersituasie geïnkorporeer word. Verlaas die kognitiewe prosesse (soos die selektering, organisering en integrasie van gekose inligting) wat beskryf is, is uiters belangrik vir die studente. Die bogenoemde prosesse, verlaas die integrasie van gekose inligting, veroorsaak myns insiens dat nuwe inligting vinniger aan die studente aangebied word. Indien studente vinnig inligting in hulle langtermyngeheue integreer, sal die dosent weer vinniger nuwe inligting aan die studente kan aanbied. Dit beteken dus, volgens my, dat as 'n klas bestaan uit studente wat inligting vinnig integreer daardie klas moontlik verder kan vorder as 'n klas waar die studente stadiger inligting integreer. Die integrasie van nuwe kennis met voorafkennis is volgens Mayer (2001) die belangrikste prosesse, omdat dit veroorsaak dat die kennis in die langtermyngeheue gestoor word en daar dan weer plek of spasie in die werkende geheue geskep word.

In afdeling 4.8 het die hoofstuk die fokus op multimedialeer in tweedetaalverwerwing geplaas. Daar is verwys na navorsing wat deur Long (1985), Pica (1994), Chapelle (1997, 1998) en Gass (1997) gedoen is. Die model wat deur Chapelle (1998) voorgestel is, is bespreek. Die model bied geen verwysing na hoe linguistiese insette aangebied word nie, en daarom is daar 'n geïntegreerde model wat voorgestel word. In die bespreking van die geïntegreerde model is daar na verskeie kognitiewe prosesse verwys. Die kognitiewe prosesse sluit volgens Faerch en Kaspar (1986), Swaffar, Arens en Byrnes (1991), Mayer (2001) en Kim (2002) die volgende in: verstaanbare insette, bewuswording van sekere inligting, selektering van inligting, interaktiewe prosessering, organisering, begrip, inname en integrasie van kennis en dan die produsering van uitsette.

Vervolgens is die term leerderoutonomie in afdeling 4.9 bespreek. Verskeie terme wat verwant aan leerderoutonomie is en deur onder andere Benson (2001) nagevors is, is bespreek. Die klem van die hoofstuk het daarna verskuif na die konsep van voorsienbaarhede en daarna is die voorsienbaarhede van tegnologie vir leerderoutonomie bespreek. Daar is gefokus op voorsienbaarhede wat meestal organisatoriese of praktiese voordele inhou asook die voorsienbaarhede wat meer pedagogies van aard is. Hierdie klassifikasie is deur Reinders (2007) gemaak. Veertien voorsienbaarhede is bespreek. Die klem het eerstens op die voordele van dié voorsienbaarhede geval en daarna is die nadele of uitdagings van elkeen van die veertien voorsienbaarhede bespreek. Die hoofstuk is afgesluit met 'n toekomsgerigte perspektief deurdat daar op voorsienbaarhede buite die klaskamer gefokus is. In die gedeelte is daar spesifiek na Berglund (2009) verwys. Hy noem dat die ekologiese perspektief wat hy in sy navorsing gebruik in lyn is met sosio-kulturele teorieë van leer. Volgens hom word studente gesien as deel van 'n spesifieke kultuur waar leer plaasvind deur interaksie met die omgewing.

“You can never understand one language until you understand at least two.”

-Geoffrey Williams-

HOOFSTUK 5

VAN TEORIE NA PRAKTYK –

DIE ONTWERP VAN DIE VOORGESTELDE REKENAARPROGRAM

5.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk vorm die praktiese verbinding tussen die twee teorieë wat sover in hierdie proefskrif behandel is. Deur die loop van die proefskrif is geargumenteer dat die teorieë van die taakgebaseerde benadering en rekenaargesteunde taalonderrig myns insiens duidelik versoenbaar is. In hierdie hoofstuk word aangetoon hoe ek as ontwerper die voorgestelde rekenaarprogram sal ontwerp nadat die beginsels en teorieë bestudeer is.

In die eerste gedeelte van hierdie hoofstuk probeer ek prakties aantoon hoe die rekenaarprogram ontwerp word. Die hoofstuk begin met ’n verduideliking van die wyse waarop die voorgestelde rekenaarprogram aangebied word deur eerstens Mayer (2009) se riglyne vir ontwerpers van rekenaarprogramme te bespreek en tweedens die twaalf ontwerpeffekte wat Mayer (2009) ontwikkel het, te bespreek.

Die volgende gedeelte van die hoofstuk bied dan die voorgestelde rekenaarprogram aan. Dit word visueel verduidelik aan die hand van watter ontwerpeffekte gekies is, hoe dit op die SUNLearn-platform moet vertoon en watter aspekte van die twee teorieë spesifiek in die rekenaarprogram geïnkorporeer word.

Die analitiese raamwerk word volgende in die hoofstuk aangebied. Alhoewel ek bewus is dat dit eers ná die finale ontwerp van die rekenaarprogram benodig word, wil ek graag aantoon hoe die rekenaarprogram se data ontleed word deur as analitiese raamwerk *uitbreidingsleer* (“expansive learning”) wat deur Engeström (2014) ontwikkel is, te gebruik. Bogenoemde

metodologie is volgens Engeström (2014) deel van aktiwiteitsteorie en word beskou as 'n ontwerpsmetodologie wat op verandering fokus. Hierdie analitiese raamwerk is spesifiek gekies omdat ek die rekenaarprogram met die studente wil beproef en as ontwerper hierdie metodologie wil gebruik om die rekenaarprogram te verander en te verbeter.

5.2 Agtergrond

Volgens Ellis (2003) en Nunan (2004) word taakgebaseerde onderrig in taalaanleer gebruik om betekenisvolle gebruik van die teikentaal te bevorder en kommunikatiewe vaardighede te ontwikkel. Ellis (2003) en Benson en Reinders (2012) noem voorts dat meeste navorsing oor taakgebaseerde onderrig slegs in aangesig tot aangesig klaskamersituasies gedoen is. Dit vorm 'n kontras met die huidige tegnologiesgedrewe gemeenskap waarin ons woon. Bogenoemde twee navorsers stel dit duidelik dat die gebruik van tegnologie binne hierdie konteks nog meer navorsing vereis.

Rekenaartegnologie pas myns insiens goed aan by die taakgebaseerde benadering. Butler-Pascoe en Wiburg (2003) postuleer dat die rekenaar die taakgebaseerde leerraamwerk goed komplimenteer deurdat studente en dosente byvoorbeeld toegang tot regte gehore deur middel van Skype of toegang tot outentieke materiaal het. Hulle noem dat die rekenaar en die internet inligting op 'n manier aan studente bekendstel wat dit anders maak as tradisionele handboeke. Daar is derhalwe 'n konstante aanneem en integrasie van tegnologie in taalleer (Davis, Preston & Sahin 2009).

Ek poog in hierdie hoofstuk om 'n praktiese verbinding tussen die taakgebaseerde benadering en die breë veld van rekenaargesteuende taalonderrig – meer spesifiek die kognitiewe teorie van Mayer (2009) en sy ontwerpseffekte – te maak. In die onderstaande gedeelte word die volgende werkswyse gevolg:

- a) Eerstens word 'n kort oorsig oor die kognitiewe teorie van multimedialeer verskaf.
- b) Tweedens word die twaalf ontwerpseffekte wat Mayer (2009) voorstel, bespreek en 'n seleksie word daaruit gemaak.
- c) Derdens vind die koppeling van die temas wat as onderwerp gebruik is vir die teikentake in hoofstuk 3 aan 'n spesifieke ontwerpseffek plaas om prakties aan te toon hoe die voorgestelde rekenaarprogram ontwerp gaan word.

5.3 Mayer se siening oor hoe mense leer

Mayer (2001: 133) is van mening dat die ontwerp van enige multimedievoorstelling altyd deur die ontwerper se siening van hoe die mens se brein werk, beïnvloed word. Mayer (2009) het 'n kognitiewe model van multimedialeer ontwerp wat volgens hom 'n voorstelling van die menslike informasieprosesseringstelsel is. Samevattend is die kognitiewe teorie van Mayer (2001, 2005, 2009) wat in hoofstuk 4 bespreek is, gebaseer op die aannames dat mense oor 'n tweeledige prosesseringkanaal beskik; dat mense se werkende geheue 'n beperkte kapasiteit het; en dat elke mens verantwoordelik is vir die prosessering van inligting sodat aktiewe leer kan plaasvind.

Die feit dat werkende geheue 'n beperkte kapasiteit het, is vir my as navoser en ontwerper van groot belang, want as instruksionele sessies nie behoorlik ontwerp is nie, kan dit moontlik leer verhinder. Volgens Mayer (2001, 2005, 2009) moet ontwerpers van rekenaarprogramme seker maak dat hulle:

- a) nie-essensiële prosessering verminder;
- b) essensiële prosessering bestuur en
- c) algemene prosessering aanmoedig en onderhou.

Nie-essensiële prosessering is volgens Driscoll (2005) kognitiewe prosessering wat nie die instruksionele doel van 'n taak dien nie. Nie-essensiële prosessering lei tot ekstra kognitiewe lading. Kognitiewe lading verwys spesifiek hier na die lading wat op die werkende geheue geplaas word wanneer leertake sekere prosesseringseise benodig. Essensiële prosessering is kognitiewe prosessering wat binne die werkende geheue benodig word sodat die inligting wat in 'n multimedia-aanbieding is, verwerk kan word. Algemene prosessering verwys na diep kognitiewe prosesse soos byvoorbeeld die bestuur en integrasie van mediaboodskappe wat die werkende geheue binnedring (Mayer 2009).

5.4 Mayer se voorgestelde ontwerpeffekte

Mayer (2009: 57) beweer dat goed beplande multimedia-instruksionele boodskappe aktiewe kognitiewe prosessering in studente bevorder selfs al lyk dit of hulle gedrag op daardie oomblik dalk onaktief is. Hy (2009: 60) beskryf voorts twee tipes aktiewe leer naamlik kognitiewe leer en gedragsleer. Hy maak die volgende stelling: "Behavioral activity per se does not guarantee cognitively active learning; it is possible to engage in hands-on activities that do not promote active cognitive processing - such as in the case of people playing some highly

interactive computer games.” Dié aanhaling beteken dat ontwerpers van rekenaarmateriaal seker moet maak dat die rekenaarprogram bydra tot die studente se kognitiewe leer en dat hulle aktief besig moet wees met prosessering.

Mayer (2009: 89) het die volgende twaalf ontwerpeffekte – wat as take op die rekenaar ontwerp kan word – geïdentifiseer. Dit word hieronder in die vorm van vrae aangebied.

- a) Samehang-effek: Leer persone beter wanneer irrelevante materiaal uitgesluit of ingesluit word in onderrigmateriaal?
- b) Beligtingseffek: Leer persone beter wanneer essensiële materiaal belig (“highlighted”) is, of wanneer dit nie belig is nie?
- c) Oortolligheidseffek: Leer persone beter as daar net klank en visuele voorstelling is, as wat daar klank, visuele voorstellings en geskrewe teks is?
- d) Ruimtelike-aangrensingseffek: Leer persone beter wanneer ooreenstemmende grafika en teks naby mekaar is, as wat dit ver van mekaar af is?
- e) Tydelike-aangrensingseffek: Leer persone beter as grafika en gesproke teks gelyktydig aangebied word of as dit na mekaar aangebied word?
- f) Segmenteringseffek: Leer persone beter as multimedia-instruksies in leerderpas-segmente (“learner-paced”) aangebied word eerder as ’n aaneenlopende voorstelling?
- g) Vooraf-oefeningseffek: Leer persone beter as hulle vooraf-oefening in kernaspekte van die taak wat hulle moet doen kry, as wat hulle geen vooraf-oefening kry nie?
- h) Modaliteitseffek: Leer persone beter met grafika en vertelling of grafika en gedrukte teks?
- i) Multimedia-effek: Leer persone beter met woorde en prente of met woorde alleen?
- j) Verpersoonlikingseffek: Leer persone beter as die inligting in ’n aanbieding formeel of op ’n meer persoonlike manier aangebied word?
- k) Stem-effek: Leer persone beter as die inligting in ’n aanbieding deur ’n menslike stem of deur ’n masjien stem aangebied word?
- l) Beeld-effek: Leer persone beter as die spreker van die aanbieding se gesig op die skerm is of nie?

In die onderstaande gedeelte word die vier spesifieke ontwerpeffekte wat vir die rekenaarprogram gekies is, bespreek en word dit visueel voorgestel soos wat dit moontlik op die SUNLearn-platform sal vertoon.

5.5 Vier spesifieke ontwerpeffekte

Daar is besluit om vir die proefskrif die volgende vier ontwerpeffekte naamlik die oortolligheidseffek, die samehang-effek, die ruimtelike-aangrensingseffek en die verpersoonlikingseffek te selekteer en 'n rekenaarprogram volgens hierdie vier effekte te ontwerp. Hierdie vier ontwerpeffekte is spesifiek gekies omdat dit eerstens (soos in afdeling 5.3 genoem) help om die kognitiewe lading op die werkende geheue te verminder. Volgens Mayer (2001, 2005) verminder die gebruik van die oortolligheidseffek en die samehang-effek nie-essensiële prosessering. Die gebruik van die ruimtelike-aangrensingseffek bestuur essensiële prosessering. Die aanmoediging en onderhou van algemene prosessering word deur die gebruik van die verpersoonlikingseffek verkry. Ek het ook ten tweedens hierdie ontwerpseffekte gekies omdat dit vir my die mees praktiese uitvoerbaar en mees versoenbaar met die SUNLearn platform (waarop die voorgestelde program ontwerp moet word) is. Die doel van die voorgestelde rekenaarprogram is om 'n praktiese verbinding tussen bogenoemde vier ontwerpeffekte (wat verteenwoordigend van RGTO is) en die taakgebaseerde benadering te maak. Die rekenaarprogram vervang geensins enige klaskameraktiwiteite nie, maar dien as 'n hersieningsprogram wat aanvullend tot die kursus *Beginner Afrikaans Vlak 1* gebruik word.

In hoofstuk 3 is die teikentake wat geskep is, georden en ggradeer en die rekenaarprogram volg hierdie selfde volgorde. Vier van die onderwerpe wat in die teikentake gebruik word, is gekies en dit word aan een van die vier spesifieke ontwerpeffekte van Mayer (2009) gekoppel. Die studente wat die rekenaarprogram gebruik, word telkens in twee lukrake groepe ingedeel sodat daar bepaal kan word of die ontwerpseffek die retensie¹⁸ van studente se woordeskat beïnvloed of nie.

Aangesien ek die taakgebaseerde benadering in my klas wil implimenteer en daar volgens Willis en Willis (2007) aanbeveel word dat daar spesifieke aandag aan taalstrukture in die posttaakfase gegee word, is 'n spesifieke taalstruktuur aan elke oefening gekoppel. Daar word byvoorbeeld by die samehang-effek spesifiek op voegwoorde gefokus omdat dit hoofsinne en bysinne koppel en ook 'n bewys is van studente se gesofistikeerde taalgebruik.

Die opsomming van die raamwerk vir die voorgestelde rekenaarprogram word in tabel 5.1 uiteengesit.

¹⁸ *Retensie* is volgens Huckin en Coady (1999) die verwerwing van die betekenis van woorde terwyl die student betrokke is in ander prosesse soos byvoorbeeld die lees van of luister na tekste.

Tabel 5.1: Opsomming vir die voorgestelde rekenaarprogram

Ontwerpeffek	Groep A	Groep B	Onderwerp	Taalstruktuur
Die oortolligheidseffek	Hierdie groep studente sien die teks en prente en hoor die vertelling.	Hierdie groep studente sien net die prente en hoor die vertelling.	Gunstelingplekke in Suid-Afrika	Die verlede en die toekomstige tyd.
Die ruimtelike-aangrensingseffek	Hierdie groep studente ontvang prente en beskrywings wat direk onder mekaar op die skerm geplaas is.	Hierdie groep studente ontvang dieselfde prente en beskrywings as groep A. Die prente en beskrywings is egter verder van mekaar op die skerm geplaas.	Rigting	Voorsetsels
Die samehang-effek	Hierdie groep studente ontvang 'n teks oor 'n spesifieke huis. Die teks verwys net na die huis.	Hierdie groep studente ontvang dieselfde teks as groep A. Die teks bevat egter ook nie-relevante inligting.	Huisvesting	Voegwoorde
Die verpersoonlikingseffek	Hierdie groep studente ontvang 'n teks wat informeel en in 'n gesprekstyl geskryf is.	Hierdie groep studente ontvang dieselfde teks as groep A. Die teks is egter baie meer formeel geskryf.	Stokperdjies	Byvoeglike naamwoorde (emotiewe woorde)

5.6 Struktuur van die voorgestelde rekenaarprogram

Die onderstaande gedeelte bied grafiese voorstellings van hoe die voorgestelde rekenaarprogram aan die studente aangebied word.¹⁹ Elke gedeelte volg dieselfde struktuur naamlik:

- a) Die aanbied van ontwerpeffek vir groep A en B;
- b) 'n woordeskat-retensie-aktiwiteit;
- c) 'n aktiwiteit wat die taalstruktuur hersien; en
- d) 'n ekstra aktiwiteit wat studente se opinie of taalvaardigheid toets.

¹⁹ Veranderlikes soos byvoorbeeld ouderdom, nasionaliteit en geslag word nie in die voorgestelde rekenaarprogram in berekening gebring nie, aangesien daar hoofsaaklik net op die ontwerpeffekte en die prominente taalstrukture gefokus word.

5.6.1 Die oortolligheidseffek

Tema: Gunstelingplekke in Suid-Afrika

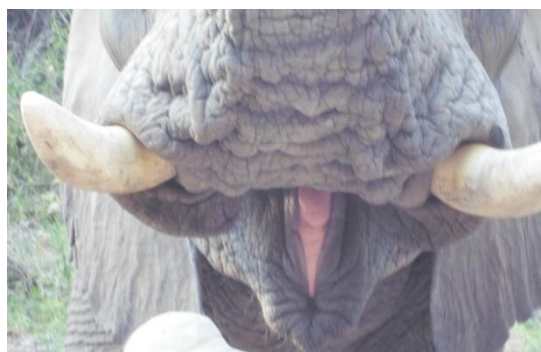
Groep A

Die studente in groep A sien die vier prente en die teks op die skerm en hoor die vertelling.

Die olifantbeskermingspark by Hazyview



Hazyview is een van my gunstelingplekke in Suid-Afrika. Dit is 'n pragtige dorpie in die Mpumalanga provinsie. Ek hou van die dorpie, want dit is naby die Nasionale Krugerwildtuin. Nog 'n rede waarom Hazyview een van my gunstelingplekke in Suid-Afrika is, is omdat daar 'n olifantbeskermingspark is.



Die sterre van die park is die twee olifante Casper en Kitso. Hulle is Afrika olifante en woon al vir meer as 5 jaar in die park. Casper is 'n bul en Kitso is 'n koei. Casper was in 'n geveg met 'n ander bul gewees. Hy het die helfte van sy een tand verloor. Ek het saam met Casper en Kitso gestap. Ek het ook vir hulle kos gegee. Hulle het baie growwe velle, met stekelrige hare. Casper het sy tong vir my uitgesteek en ek het daaraan geraak. Sy tong was sag en slymerig. Kitso is kleiner as Casper. Sy het vir my 'n soentjie met haar slurp gegee. Dit was baie nat en ek was vol modder na die soentjie.



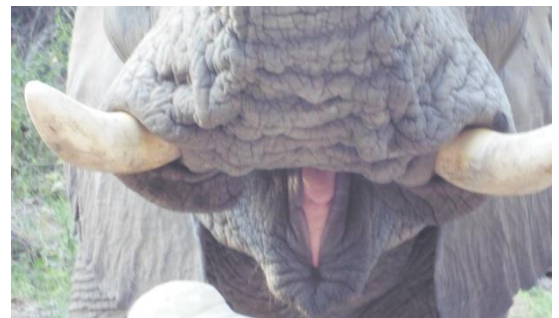
Ek het ook gesien hoe gehoorsaam die twee olifante is. Kitso en Casper het net op sekere plekke geloop. Hulle het baie goed na hulle oppasser Nalandi geluister. Hulle het gekniel of hulle een poot gelig wanneer hy opdragte gegee het. Ek het my besoek aan die park en Hazyview baie geniet.

Figuur 5.1: Die oortolligheidseffek: groep A

Groep B

Die studente in groep B sien net die vier prente en hoor die vertelling.

Die olifantbeskermingspark by Hazyview



Figuur 5.2: Die oortoligheidseffek: groep B

Vraag 1 toets die retensie van 10 woorde, vraag 2 hersien die taalstrukture verlede tyd en toekomstige tyd terwyl vraag 3 die studente se opinie toets.

Vraag 1

Het jy die volgende woorde gesien of gehoor?

bul

stekelrige

glad

tong

vinger

slymerig

olifant

kameel

opdragte

soentjie

Vraag 2

Kies die korrekte sin in die verlede tyd of die toekomstige tyd

1. Dries en Danie verken baie plekke in Suid-Afrika.
 - a) Dries en Danie het baie plekke in Suid-Afrika verken.
 - b) Dries en Danie het baie plekke in Suid-Afrika geerken.
2. Danie en Rita beplan hulle volgende vakansie.
 - a) Danie en Rita sal beplan hulle volgende vakansie.
 - b) Danie en Rita sal hulle volgende vakansie beplan.

3. Lisa koop 'n vliegtuigkaartjie na Europa toe.
 - a) Lisa het twee vliegtuigkaartjies na Europa toe gekoop.
 - b) Lisa het gekoop twee vliegtuigkaartjies na Europa toe.
4. Ek sit en praat met my vriendin oor my volgende vakansie.
 - a) Ek sal sit en praat met my vriendin oor my volgende vakansie.
 - b) Ek sal met my vriendin oor my volgende vakansie sit en praat.
5. Petra neem my lughawe toe.
 - a) Petra het my lughawe toe geneem
 - b) Petra my lughawe toe het geneem.
6. Ek is baie opgewonde oor my vakansie.
 - a) Ek sal baie opgewonde oor my vakansie wees.
 - b) Ek baie sal opgewonde oor my vakansie wees.

Vraag 3

Wat is volgens jou die hoofboodskap van die teks?

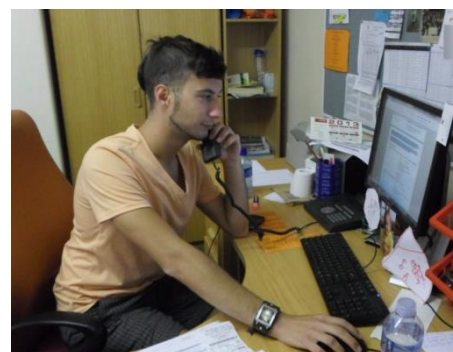
- a) Hazyview is 'n baie mooi dorp en daar is baie dinge om te sien soos die olifantbeskermingspark.
- b) Die park se twee olifante was ongehoorsaam en die oppasser het baie probleme gehad om hulle te hanteer.

5.6.2 Die ruimtelike-aangrensingseffek

Tema: Rigting

Groep A

Die studente in groep A sien prente en beskrywings wat direk onder mekaar op die rekenaarskerm geplaas word.



Die man staan voor die boekrak.

Hy het 'n boek in sy hand en hy praat op sy selfoon.

Daar is 'n deur agter die man.

Voor die deur is 'n mat.

Daar is twee groen plakkate bo die deur.

Daar is 'n rekenaar op die lessenaar.

Die stoel staan voor die rekenaar.

Daar is 'n kas links van die stoel.

Bo-op die kas is 'n mandjie.

Teen die muur is 'n aansteekbord.

Daar is baie papiere en foto's op die bord.

Daar is 'n opening in die muur.

Niemand sit op die stoel nie.

Die man sit op die stoel.

Hy kyk na die rekenaar.

Daar is 'n waterbottel regs van die man.

Die man praat op die telefoon.

Sy hand is op die rekenaar se muis.

Hy het 'n horlosie om sy pols.

Figuur 5.3: Die ruimtelike-aangrensingseffek: groep A

Groep B

Die studente in groep B sien prente en beskrywings wat ver van mekaar op die rekenaarskerm geplaas is.



Die man staan voor die boekrak.
Hy het 'n boek in sy hand en hy praat op sy selfoon.
Daar is 'n deur agter die man.
Voor die deur is 'n mat.
Daar is twee groen plakkate bo die deur.



Daar is 'n rekenaar op die lessenaar.
Die stoel staan voor die rekenaar.
Daar is 'n kas links van die stoel.
Bo-op die kas is 'n mandjie.
Teen die muur is 'n aansteekbord.
Daar is baie papiere en foto's op die bord.
Daar is 'n opening in die muur.
Niemand sit op die stoel nie.



Die man sit op die stoel.
Hy kyk na die rekenaar.
Daar is 'n waterbottel regs van die man.
Die man praat op die telefoon.
Sy hand is op die rekenaar se muis.
Hy het 'n horlosie om sy pols.

Figuur 5.4: Die ruimtelike-aangrensingseffek: groep B

Vraag 1 toets die retensie van 10 woorde, vraag 2 toets die studente se kennis van rigtingwoorde en vraag 3 toets die studente se taalgebruik.

Vraag 1

Het jy die volgende woorde in die teks gesien?

agter

op

oorkant

voor

na

in

op

onder

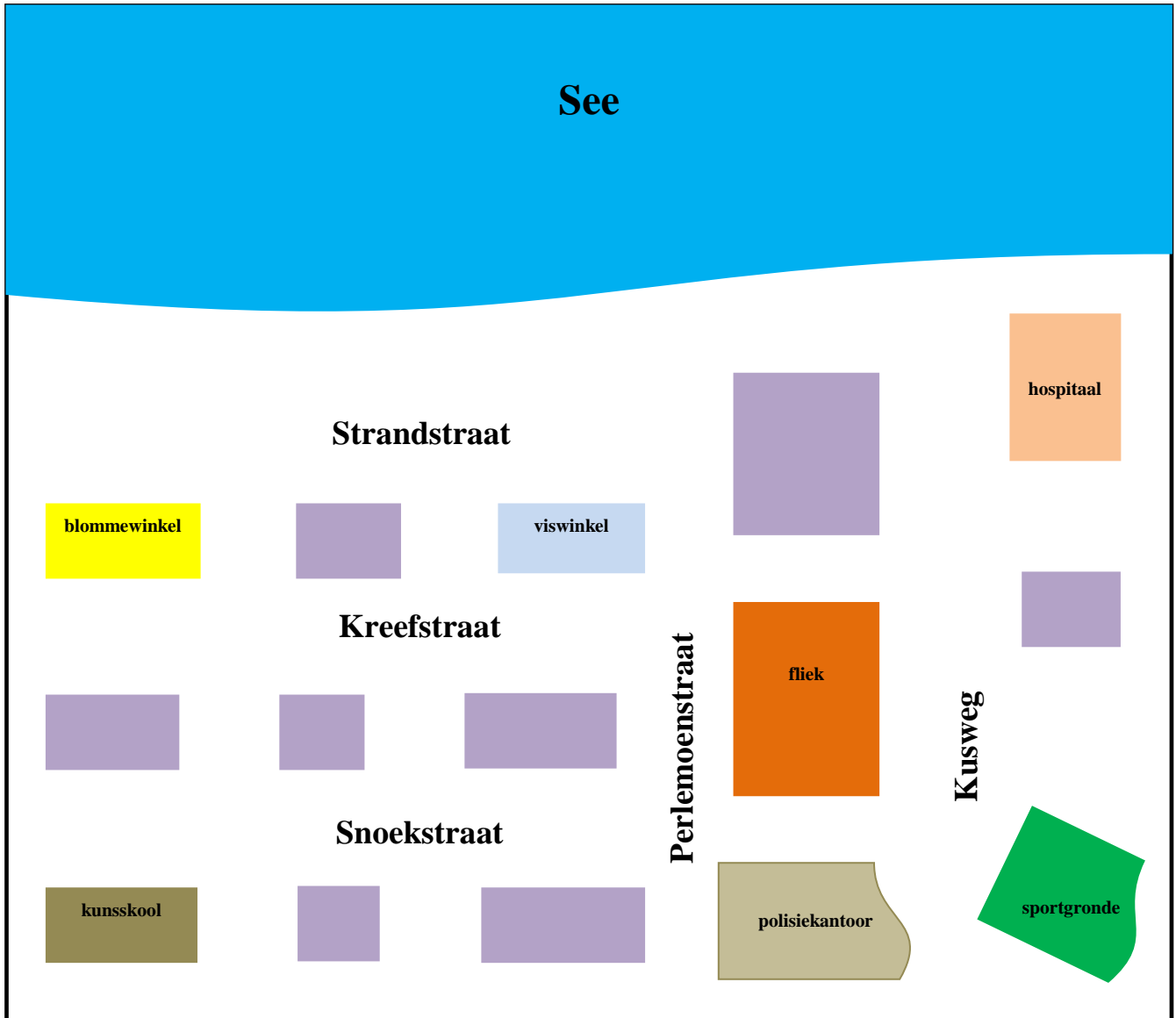
regs van

linkerkant

Vraag 2

Kyk na die kaart hieronder. Is die sinne waar of vals?

1. Die polisiekantoor is links van die sportgronde
2. Perlemoenstraat is regs van Kusweg
3. Die hospitaal is bo die sportgronde
4. Kreefstraat is onder Snoekstraat
5. Die viswinkel is op die hoek van Perlemoenstraat en Kusweg
6. Die fliet is skuins oorkant die viswinkel



Vraag 3

Gebruik die volgende twee woorde en maak jou eie sinne daarmee in Afrikaans.

reguit

teen

5.6.3 Die samehang-effek

Tema: Huisvesting

Groep A

Die studente in groep A sien 'n teks oor 'n huis. Die teks handel net oor die spesifieke eienskappe van die huis.



Dit is 'n foto van my nuwe huis. Ek het twee maande gelede in die huis ingetrek. Die huis het vier slaapkamers en twee badkamers. Die huis het ook 'n groot grasperk. Daar is baie mooi bome voor die huis en daar is blomme voor die venster. Die huis het ook pragtige vensters met houtrame. Dit is nie 'n nuwe huis nie, maar dit het soveel karakter. Ek woon baie lekker in die huis. Ek het een slaapkamer ingerig sodat ek dit as my kantoor kan gebruik. Ek hou ook baie van die kleur van die huis.

Figuur 5.5: Die samehang-effek: groep A

Groep B

Die studente in groep B sien 'n teks oor 'n huis. Die teks beskryf nie net die eienskappe van die huis nie, maar bevat ook nie-relevante inligting. Die nie-relevante inligting word in vetgedrukte letters hieronder aangedui.



Dit is 'n foto van my nuwe huis. Ek het twee maande gelede in die huis ingetrek. Die huis het vier slaapkamers en het twee badkamers. Die huis het ook 'n groot grasperk. Daar is baie mooi bome voor die huis en daar is blomme voor die venster. **Die bome voor my huis gee lekker skaduwee vir my in die somer en ek dink dit het baie geld gekos. Het ek jou al van my bure vertel? Hulle is so onvriendelik. Die man ry boonop so 'n ou kar. Die kar maak 'n vreeslike lawaai. Daar is ook nog 'n hond verder in die pad af wat die heeltyd blaf.** Die huis het ook pragtige vensters met houtrame. Dit is nie 'n nuwe huis nie, maar dit het soveel karakter. Ek woon baie lekker in die huis. Ek het een slaapkamer ingerig sodat ek dit as my kantoor kan gebruik. Ek hou ook baie van die kleur van die huis.

Figuur 5.6: Die samehang-effek: groep B

Vraag 1 toets die retensie van 10 woorde, vraag 2 toets die studente se kennis van voegwoorde en vraag 3 toets die studente se taalgebruik en opinie.

Vraag 1

Het jy die volgende woorde in die teks gesien?

nuwe

vensters

tuin

badkamers

garage

houtrame

twee

voor deur

bome

studeerkamer

Vraag 2

Kies die korrekte voegwoord om die sin te voltooi.

1. Ek hou van my huis, (maar / omdat / buitendien) ek hou nie van my bure nie.
2. Die huis is pragtig (indien / omdat / terwyl) dit vensters met houtrame het.
3. Ek gaan eers op die grasperk sit; (daarna / want / tog) gaan ek die vensters was.
4. Ek kyk na die mooi blomme (mits / indien / terwyl) ek in my kantoor werk.
5. Ek gaan in die huis bly (dog / sodra / totdat) ek eendag oud en gryns is.

Vraag 3

Sou jy die huis gekoop het? Motiveer jou antwoord.

5.6.4 Die verpersoonlikingseffek

Tema: Stokperdjies

Groep A

Die studente in groep A sien 'n teks wat informeel en in 'n gesprekstyl geskryf is.



Ek is mal oor branderplankry. Ek het twee jaar gelede daarmee begin. Dit is fantasties om in die see te wees. Ek is mal daarvoor as die branders oor my breek. My gunstelingplekke om branderplank te ry is Elandsbaai en Jeffreysbaai. Die branders by die twee plekke is fantasties. Elandsbaai se water is baie koud. Ek het my branderplank by die Billabong winkel in Kaapstad gekoop. My branderplank is baie duur en het R3000 gekos. Ek is omtrent elke naweek in die see met my branderplank. Ek het ook drie vriende wat saam met my begin branderplankry het. Hulle name is Paul, Irina en Klaus. Ons vier dit baie pret in die branders. Ons is mal oor hierdie stokperdjie.

Figuur 5.7: Die verpersoonlikingseffek: groep A

Groep B

Die studente in groep B sien dieselfde teks as groep A. Die teks is egter baie meer formeel geskryf.



Die man is mal oor branderplankry. Hy het twee jaar gelede daarmee begin. Volgens die branderplankryer is dit fantasties om in die see te wees. Die man is mal daarvoor as die branders oor hom breek. Die branderplankryer se gunstelingplekke om branderplank te ry is Elandsbaai en Jeffreysbaai. Die branders by die twee plekke is fantasties. Die man noem dat Elandsbaai se water baie koud is. Die branderplankryer het sy branderplank by die Billabong winkel in Kaapstad gekoop. Die man se branderplank is baie duur en het R3000 gekos. Volgens die man is hy omtrent elke naweek in die see met sy branderplank. Die branderplankryer het ook drie vriende wat saam met hom begin branderplankry het. Hulle name is Paul, Irina en Klaus. Die vier van hulle het vet pret in die branders. Al vier die persone is mal oor hierdie stokperdjie.

Figuur 5.8: Die verpersoonlikingseffek: groep B

Vraag 1 toets die retensie van 10 woorde, vraag 2 toets die studente se kennis van byvoeglike naamwoorde (emotiewe woorde) en vraag 3 toets die studente se taalgebruik.

Vraag 1

Het jy die volgende woorde in die teks gesien?

Elandsbaai

branders

swak

branderplank

soutwater

naweek

duur

regterkant

stokperdjie

vriendinne

Vraag 2

Kies die korrekte byvoeglike naamwoord om die sin te voltooi.

1. Ek het nou net my branderplank teen die rotse gebreek. Ek is nou so (woedend / opgewonde/ gelukkig).
2. Ek voel (woedend / ontspanne / verskrik) as ek in die see is.
3. Branderplankry maak my (senuweeagtig / verras / gelukkig).
4. As ek vir twee dae nie branderplank gery het nie, voel ek (ongelukkig / dankbaar / bly).
5. Ek het al twee branderplankry lesse gehad. Ek is (kwaad / tevrede / ontspanne) met my vordering.

Vraag 3

Beskryf in jou eie woorde, deur twee emotiewe woorde te gebruik, hoe jou stokperdjie jou laat voel.

5.7 Skakeling met taakfases binne die taakgebaseerde benadering

Aangesien die proefskrif probeer om twee teorieë met mekaar te verbind en aan te dui waar die voorgestelde rekenaarprogram binne 'n taakgebaseerde sillabus gebruik kan word, is die volgende gedeelte 'n praktiese voorbeeld van 'n lesplan.

Byvoeglike naamwoorde (emotiewe woorde) dien as voorbeeld en word in die spesifieke lesplan behandel. Dit word gekoppel aan een van die onderwerpe wat die studente in hulle behoefte-analise gegee het, naamlik stokperdjies. In die lesplan word voorbeelde van die tipes take wat Willis (1996: 26-27) voorstel, gebruik.

Enige taakgebaseerde les (sien hoofstuk 2, afdeling 2.10.5 van hierdie proefskrif) word in drie fases verdeel. Hierdie fases is die pretaakfase, die hooftaakfase en die posttaakfase.

a) Die pretaakfase


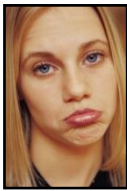
In hierdie fase doen studente 'n lys-aktiwiteit gevolg deur 'n ordening- en sortering-aktiwiteit soos deur Willis (1996) beskryf is. Studente lys eerstens in pare of in groepe hulle stokperdjies. Daarna lys die studente enige emotiewe woorde wat hulle ervaar wanneer hulle besig is met hulle stokperdjies. Die studente kan die woorde in Engels lys.



Nadat die studente die emotiewe woorde gelys het, soek hulle die Engelse woorde se Afrikaanse betekenis in 'n woordeboek op en orden en sorteer dan die woorde onder die hofies positiewe en negatiewe emosies.

b) Die hoofaakfase

In hierdie fase doen studente 'n ordening- en sorteringsaktiwiteit soos deur Willis (1996) beskryf is. Die aktiwiteit lyk soos volg:

Hoe voel jy vandag? – How do you feel today?

<p>Hoe sal jy voel as jy die volgende dinge sê?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kyk mooi na die onderstaande tabel. • Merk jou antwoord in die gepaste (appropriate) kolom. 		
Ek voel vandag hartseer.		x
My kat is siek.		
Ons kan nie vandag gaan swem nie.		
Ek het 'n splinternuwe fiets gekry.		
Niemand wil met my gesels nie.		
Ek is verskriklik bang vir die donker.		
Ek gaan vir twee weke met vakansie.		
Eina! Ek het my toon teen 'n klip gestamp.		
Ag nee! Iemand het my paspoort gesteel.		
Ek is dolverlief op die oulikste meisie.		

<p>Vul die ontbrekende woorde in. Kies die korrekte woord uit die tabel.</p>		
Die Springbokke het Saterdag se wedstryd _____.		x
Die o. 19 Springbokkies het die eindstryd _____.	x	
Ek het my Politieke Wetenskaptoets _____.		x
Ek het gister my bestuurderslisensie _____.	x	
Ek voel _____, want ek het gisteraand min geslaap.		x
Ek is _____, want 'n dief het my geld gesteel.		x
Ek voel _____, want ek het gister 10 km gedraf.	x	
Die bruid is _____, want sy trou volgende naweek.	x	
Die pasiënt se been is baie _____ na die operasie.		x
My arm pyn, want 'n hond het my arm _____.		x

woedend	opgewonde	verloor	geslaag	gedruip
moeg	gebyt	seer	wonderlik	gewen

c) Die posttaakfase

In hierdie fase gebruik die studente die voorgestelde rekenaarprogram as hersiening en vaslegging van emotiewe woorde asook ’n gedeelte persoonlike ondervindingstaak soos deur Willis (1996) beskryf is.

- Die studente doen spesifiek die verpersoonlikingseffek op die voorgestelde rekenaarprogram (sien afdeling 5.6.4) en gee daarna terugvoering oor die antwoorde.
- Die studente hou ook vir een week ’n baie basiese joernaal van hulle emosies en kom deel dit dan met die klas. Hierdie aktiwiteit dien natuurlik as ekstra hersiening vir emotiewe woorde sowel as die verlede tyd aangesien studente die struktuursin “Ek het Maandag _____ gevoel.” moet gebruik om hulle emosies te verwoord.

Bostaande gedeelte beskryf die verskillende taakfases en verskaf voorbeelde van watter tipe aktiwiteite in elke fase gebruik kan word. Enige program moet egter geassesser word en myns insiens moet dit volgens ’n goeure dagte teorie geskied. In die onderstaande gedeelte word daar dan spesifiek beskryf hoe ’n analitiese raamwerk gebruik kan word om data te analiseer.

5.8 Analitiese raamwerk

In die volgende gedeelte word verduidelik hoe ’n analitiese raamwerk toegepas word op die voorgestelde rekenaarprogram. Die analitiese raamwerk vorm as’t ware die lens waardeur daar na die data gekyk word om die data, wat in die toekoms van die rekenaarprogram gekry word, te beoordeel.

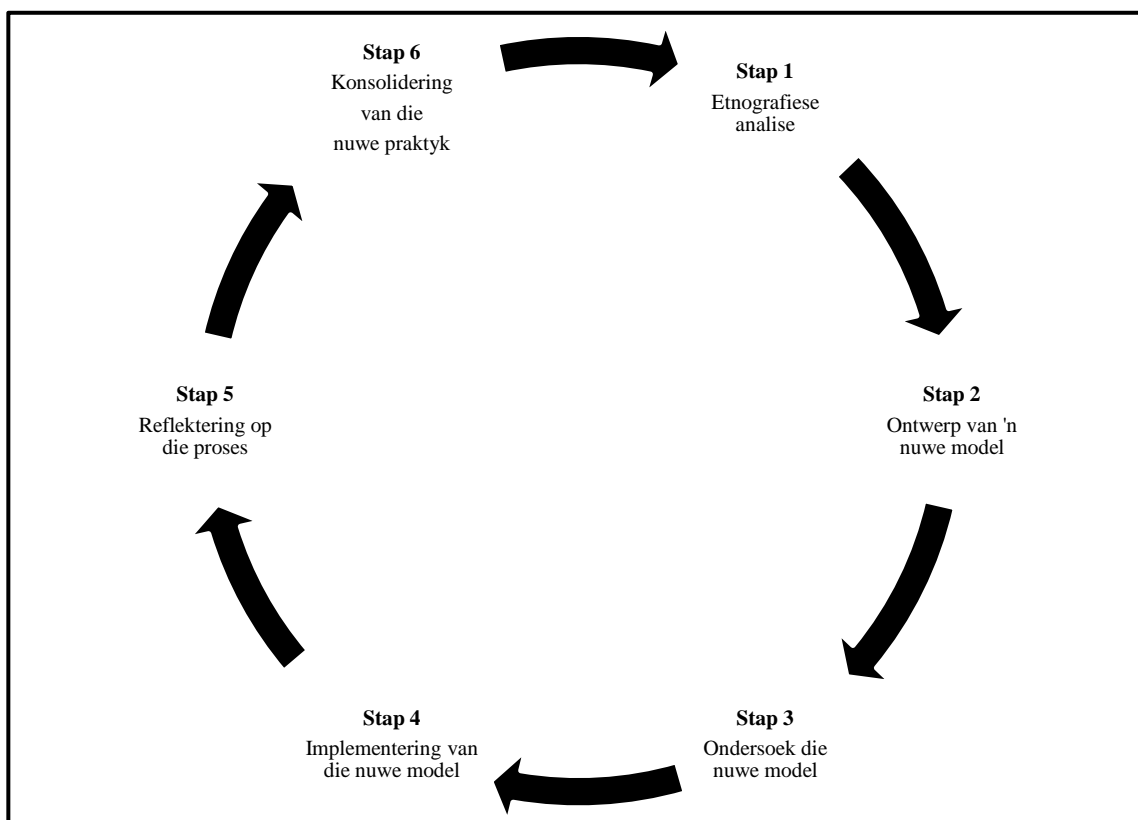
Sover in hierdie proefskrif is die teoretiese raamwerk aangebied wat bestaan uit die navorsing van twee teorieë naamlik die taakgebaseerde onderrigbenadering en die kognitiewe teorie van multimedialeer; asook my eie siening van hoe die twee teorieë in kombinasie in ’n rekenaarprogram gebruik word. As navorser moet definitiewe keuses gemaak word oor hoe daar na data gekyk en hoe die data geanaliseer gaan word. Ek het besluit om uitbreidingsleer (“expansive learning”) as my analitiese raamwerk te gebruik omdat dit juis fokus op hoe inligting uitgebrei en verbeter word.

Uitbreidingsleer is volgens Engeström (2014: 80) deel van aktiwiteitsteorie en word beskou as ’n ontwerpmetodologie wat op verandering fokus. Die rede hoekom uitbreidingsleer gekies is, is omdat ek as ontwerper van ’n rekenaarprogram voortdurend daarna moet streef om enige program wat ontwerp is, aan te pas en te verbeter.

Uitbreidingsleer verskaf logiese stappe wat toegepas word om 'n program wat ontwerp is, te toets en te verander.

Die stappe in uitbreidingsleer word voorts gebruik om die vrae wat in 'n vraelys gevra word sodat data van studente verkry word, te rig.

Die kern van uitbreidingsleer bestaan volgens Engeström (2014: 80) uit ses stappe. Figuur 5.9 [deur my vertaal en aangepas] verskaf 'n visuele voorstelling van die stappe.



Figuur 5.9: Die stappe in uitbreidingsleer (Engeström, 2014)

Die etnografiese analise van die huidige situasie

In hierdie eerste stap moet die studente die huidige aktiwiteite bevraagteken deur problematiese situasies binne die rekenaarprogram wat ontwerp is, te analiseer. Met ander woorde die studente moet vir die dosent aandui watter situasies binne die rekenaarprogram of met die platform (SUNLearn in hierdie geval) moontlike probleme veroorsaak het.

Die verandering van die model

Hierdie prosesse word as stappe 2 en 3 in figuur 5.9 aangedui. Tydens hierdie twee stappe moet die struktuur van die huidige aktiwiteit ondersoek en verander word en 'n nuwe vorm van die aktiwiteit gevind word. Hierdie aksie moet daarin poog om die onversoenbaarhede tussen die dele op te los. 'n Nuwe interpretasie van die doel van die aktiwiteit moet gevind word; asook 'n nuwe logiese manier van organisering. Daar moet dan 'n nuwe model ontwikkel word. Die model moet ondersoek word en alle deelnemers moet tevrede daarmee wees.

Die implementering van die nuwe model

Hierdie proses word as stap 4 in figuur 5.9 aangedui. In hierdie stap moet die transformasie van die ou model begin en nuwe hulpmiddele en oplossings moet getoets word. Met ander woorde in hierdie stap word die nuwe model geïmplementeer en getoets.

Refleksie, konsolidering en verspreiding van die aktiwiteit

Hierdie prosesse word as stappe 5 en 6 in figuur 5.9 aangedui. In hierdie stappe word daar aan ander studente vertel wat geleer is, die nuwe aktiwiteit word gekonsolideer en dit word aan ander dosente en klasse beskikbaar gestel sodat hulle dit as moontlike hulpmiddel kan gebruik en ook kommentaar daarop kan lewer.

5.9 Slot

In die bostaande hoofstuk is 'n praktiese voorbeeld verskaf van hoe ek 'n rekenaarprogram op die platform SUNLearn sou ontwerp. Verskeie fasette van Mayer (2009) se kognitiewe teorie van multimedialeer asook die ontwerpeffekte wat hy uit hierdie teorie ontwikkel het, is bespreek.

Die oortolligheidseffek met die tema “Gunstelingplekke in Suid-Afrika”, die ruimtelike-aangrensingseffek met die tema “Rigting”, die samehang-effek met die tema “Huisvesting” en die verpersoonlikingseffek met die tema “Stokperdjies” is uiteengesit. Die rekenaarprogram is daarna visueel aangebied deur bogenoemde ontwerpeffekte te gebruik. Daar is ook aangetoon hoe 'n moontlike skakeling met die taakfases binne 'n taakgebaseerde benadering kan plaasvind.

My analitiese raamwerk, naamlik uitbreidingsleer, is vervolgens bespreek. Die proses van uitbreidings/ontwikkelingsleer soos deur Engeström (2014) ontwikkel, is bespreek en my eie perspektief oor die implementering daarvan binne hierdie studie is aangebied. Dié analitiese raamwerk vorm die kern waarmee die data wat verkry gaan word, geanaliseer gaan word.

“To have another language is to possess a second soul”

-Charlemagne-

HOOFSTUK 6

GEVOLGTREKKINGS

6.1 Inleiding

In hierdie proefskrif is ’n voorstel gemaak vir die ontwerp van ’n rekenaarprogram deur die verbinding van twee teorieë – naamlik die taakgebaseerde benadering en die kognitiewe teorie van multimedialeer.

Die proefskrif argumenteer dat hierdie twee teorieë en veral die ontwerpbeginsels wat deur Mayer (2001) uit die kognitiewe teorie van multimedialeer voorgestel is met mekaar versoenbaar is aangesien beide die teorieë kognitiewe fokuspunte bevat. Die proefskrif het verskeie navorsers soos Long (1985, 1991, 2014), Willis (1996), Skehan (1998, 2011) en Ellis (2002, 2003) se siening oor die taakgebaseerde benadering ondersoek. ’n Gedetailleerde beskrywing van die kognitiewe teorie van multimedialeer asook hoe hierdie teorie op die prosessering van prente en gesproke woorde van toepassing gemaak word, het gevolg.

Klem is veral op die afneem van ’n behoefte-analise geplaas omdat dit volgens Van Avermaet en Gysen (2006) as vertrekpunt vir die ontwikkeling van enige sillabus gebruik moet word. Die behoefte-analise het verder ’n baie belangrike rol gespeel in hierdie proefskrif deurdat dit die onderwerpe gerig het wat in die voorgestelde rekenaarprogram gebruik word.

Die proefskrif het in hoofstuk 5 ’n voorstelling verskaf van hoe die voorgestelde rekenaarprogram op die platform SUNLearn ontwerp sal word.

6.2 Feitlike en konseptuele bevindings

In hoofstuk 1 is vyf navorsingsvrae gestel wat as riglyne vir die studie dien. Die volgende gedeelte bespreek die konseptuele bevindings na aanleiding van die navorsingsvrae.

- a) Wat is die aard van die Afrikaanse kommunikasievaardighede wat die internasionale studente binne die universiteitskonteks benodig?

Uit die proefskrif is dit duidelik dat die internasionale studente wat die kursus *Beginner Afrikaans vlak 1* volg se behoeftes baie sterk op die sosiale aspek van taal fokus. Al die studente besef dat 'n taal toegang tot die kultuur verskaf. Meeste van die studente bly vir ongeveer ses maande in Suid-Afrika en dit is vir hulle belangrik om deel van die gemeenskap te word. Die aard van die kommunikasie wat die studente benodig, is dus grootliks sosiaal.

- b) Watter pedagogiese take kan ontwerp word om verskillende taalvaardighede te ontwikkel en te verbeter?

Die behoefte-analise se bevindings is ontleed en daaruit is ag teikentake geskep. Hierdie teikentake het die onderwerpe wat die studente graag wou bespreek as onderwerpe gebruik. Soos in die behoefte-analise bevind is, wil studente onder andere oor kos, akteurs, verblyf en stokperdjies met medestudente kommunikeer. Hierdie teikentake is voorbeelde van pedagogiese take wat in die klaskamer gebruik kan word en daarom is dit belangrik dat die bevindings van die behoefte-analise sentraal staan in die keuses van onderwerpe. Die teikentake word volgens Durant en Ramaut (2006) nie lukraak aan studente verskaf nie.

- c) Hoe word hierdie take gegradeer en georden ten einde optimale taalverwerwing te verseker?

Die ordening en gradering van hierdie teikentake moet so geskied sodat studente gehelp word om op die mees bekwame wyse in die verwerwing van die teikentaal te vorder. Die proefskrif het die ag teikentake volgens die beginsels van Pica et al. (1993) en Robinson (2001, 2009, 2010) georden en gegradeer. Die teikentake word in 'n toenemende kompleksiteitsrangorde aan die studente aangebied omdat dit volgens Robinson en Gilabert (2007: 162) nie net tweedetaalontwikkeling bevorder nie, maar dit verbeter ook die studente se vermoë om tweedetaalteikentake uit te voer.

- d) Watter vereistes of beginsels word gevolg in die ontwerp van 'n rekenaarprogram vir vreemdetaalstudente van Afrikaans?

Die beginsels vir die ontwerp van die voorgestelde rekenaarprogram is grootliks deur die navorsing van Mayer (2001, 2009) gelei. Die bevindinge van Mayer se navorsing het aangedui dat mense se werkende geheue nie 'n groot hoeveelheid inligting kan stoor nie en dat dit met voorafkennis geïntegreer moet word sodat dit in die langtermyngeheue gestoor kan word. Verder is daar bevind dat enige rekenaarprogram nie-essensiële prosessering moet verminder, essensiële prosessering moet bestuur en algemene prosessering moet aanmoedig en onderhou.

- e) Watter raamwerk vir die ontwerp van die voorgestelde rekenaarprogram word voorgestel en geïllustreer na aanleiding van die inligting wat uit die navorsing bevind is?

Op grond van die navorsing wat gedoen is, is daar 'n raamwerk vir 'n rekenaarprogram voorgestel. Hierdie raamwerk bestaan uit vier ontwerpbeginsels soos deur Mayer (2001) voorgestel asook fokus op vorm-aktiwiteite wat op prominente taalstrukture fokus. Hierdie raamwerk bevat dus teoretiese elemente van beide die taakgebaseerde benadering sowel as die kognitiewe teorie van multimedialeer.

6.3 Impak van studie

Die navorsing wat vir hierdie studie onderneem is, is van die eerste sistematiese navorsingswerk in Afrikaans wat die taakgebaseerde benadering met rekenaargesteuende taalonderrig vir die aanleer van Afrikaans vir internasionale studente koppel. Alhoewel hierdie navorsing gedoen word binne die konteks van die Universiteit Stellenbosch, en ook met internasionale studente, kan dit moontlik by ander universiteite, sowel as ander tersiêre inrigtings (byvoorbeeld kolleges) en selfs onafhanklike taalskole asook op plaaslike studente, toegepas word.

6.4 Bydrae tot kennis

Die proefskrif se bydrae tot kennis is nie gering nie aangesien daar aanbevelings vir die ontwikkeling van 'n rekenaarprogram gemaak word. Wanneer hierdie voorgestelde rekenaarprogram finaal ontwerp is en deur studente en myself deur middel van uitbreidingsleer soos voorgestel deur Engeström (2014) geëvalueer is, kan hierdie program selfs aan ander universiteite beskikbaar gestel word. Omdat Suid-Afrika 'n multikulturele samelewing het, kan

hierdie raamwerk selfs op 'n inheemse taal soos isiXhosa van toepassing gemaak word. Dit is die beleid van die Universiteit Stellenbosch dat inheemse tale bevorder word en daarom sal die aanpassing van hierdie program om inheemse tale (spesifiek isiXhosa) in te sluit beslis aansluit by die universiteit se taalplan.

6.5 Tekortkominge en kritiek

Die proefskrif het slegs 'n teoretiese basis vir die ontwikkeling van die voorgestelde rekenaarprogram verskaf en daarom word die voorgestelde rekenaarprogram nog ontwerp. Daar is voorts net op die vier ontwerpbeginsels van Mayer (2001) naamlik die oortolligheidseffek, die samehang-effek, die ruimtelike-aangrensingseffek en die verpersoonlikingseffek, gefokus omdat ek van mening is dat dit onder meer versoenbaar is met die SUNLearn-platform.

As ontwerper is dit nog onduidelik hoe die voorgestelde rekenaarprogram deur die studente ontvang gaan word en of die vier ontwerpbeginsels genoeg is om as hersieningsprogram te dien. Daar word gepoog om hierdie voorgestelde rekenaarprogram so gou as moontlik klaar te ontwerp, sodat dit op die SUNLearn-platform beskikbaar is en met my studente getoets kan word. Aanpassings sal aan die voorgestelde rekenaarprogram gemaak word nadat al die nodig data ingewin is.

6.6 Aanbevelings vir toekomstige werk

In die proefskrif is vier van Mayer (2001, 2009) se ontwerpbeginsels gebruik as voorbeelde vir die voorgestelde rekenaarprogram. Die eerste aanbeveling vir toekomstige werk is die verdere ontwikkeling van hierdie rekenaarprogram. Die program moet so ontwerp word dat dit versoenbaar met die platform SUNLearn is, sodat die studente wat die kursus *Beginner Afrikaans vlak 1* volg die program kan gebruik.

Die studente moet terwyl, en nadat, hulle die rekenaarprogram gebruik, konstruktiewe terugvoering lewer. In die proefskrif is daar na 'n analitiese raamwerk verwys wat op uitbreidingsleer (soos deur Engeström (2014) gepostuleer) fokus. Hierdie raamwerk stel sekere vereistes voor wat nog geïmplementeer moet word. 'n Vraelys wat die stappe en vereistes van uitbreidingsleer volg, moet opgestel word. Die studente wat die rekenaarprogram doen, moet die vraelys invul en daarna onderhoude met my as ontwerper hê sodat daar aanpassings aan die voorgestelde rekenaarprogram gemaak kan word.

BRONNELYS

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

Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P. en Somekh, B. 2008. *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions*. Londen: Routledge.

Anton, M. en DiCamilla, F.J. 1998. Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 64(3): 314-342.

Aronin, L. en Singleton, D. 2010. Affordances and the diversity of multilingualism. *International Journal of the Sociology of Language*, 205: 105-129.

Bacon, S. 1992. Authentic listening in Spanish: How learners adjust their strategies to the difficulty of the input. *Hispania*, 75: 398-411.

Baddeley, A. D. 1986. *Working memory*. Oxford, VK: Clarendon.

Baddeley, A. D. 1992. Working memory. *Science*, 255: 556-559.

Baddeley, A.D. 1999. *Human memory*. Boston: Allyn & Bacon.

Baddeley, A.D. en Logie, R.H. 1999. Working memory: the multiple component model. In: Miyake, A. en Shah, P. (reds.). *Models of Working Memory: Mechanisms of Active Maintenance and Executive Control*. Cambridge: Cambridge University Press. 28-62.

Barr, J.D. en Gillespie, J.H. 2003. Creating a computer-based language learning environment. *ReCALL*, 15(1): 68-78.

Beatty, K. 2003. *Teaching and researching computer-assisted language learning*. Londen: Pearson Education Limited.

Benson, P. 2001. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Longman/Pearson Education.

Benson, P. 2007. Autonomy in language teaching and learning. State of the art article. *Language Teaching*, 40(1): 21-40.

- Benson, P. 2011. Language learning and teaching beyond the classroom: An introduction to the field. In: Benson, P. en Reinders, H. (reds.). *Beyond the language classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 7-16.
- Benson, P. en Reinders, H. 2012. *Beyond the language classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Benson, P. en Voller, P. 1997. (reds.). *Autonomy and independence in language learning*. Harlow, Essex: Longman.
- Berglund, T. 2009. Multimodal student interaction online: an ecological perspective. *ReCALL*, 21(2): 186-205.
- Bergh, P.L. 2007. *Complexity in task-based course design for Sepedi in police interviews*. Ongepubliseerde M-tesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Beukes, V. en Adendorff, E.M. 2014. Die ontwerp van 'n Afrikaanse taakgebaseerde rekenaaronderligprogram vir internasionale studente aan die Universiteit Stellenbosch. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 45: 1-18.
- Blin, F. 1999. CALL and the development of learner autonomy. In: Debski, R. en Levy, M. (reds.). *WorldCALL: Global perspectives on computer-assisted language learning*. Lisse: Swets & Zeitlinger. 133-147.
- Breen, M.P. 1985. Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistic*, 6: 60-70.
- Breen, M.P. 2001. *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Brown, H.D. 1994. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Brown, J.D. 2009. Foreign and second language needs analysis. In: Long, M.H. en Doughty, C.J. (reds.). *The handbook of language teaching*. Chichester: Wiley-Blackwell. 269-293.
- Butler-Pascoe, M.E. en Wiburg, K.W. 2003. *Technology and teaching English language learners*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

- Carroll, J.B. 1965. The prediction of success in intensive foreign language training. In: Glaser, R. (red.). *Training research and education*. Pittsburgh PA. 87-136.
- Carroll, J.B. 1973. Implications of aptitude test research and psycholinguistic theory for foreign language teaching. *International Journal of Psycholinguistics*, 2: 5-14.
- Carroll, J.B. 1979. Psychometric approaches to the study of language abilities. In: Fillmore, C.J., Kempler, D. en Wang, W.S.Y. (reds.). *Individual differences in language ability and language behaviour*. New York: Academic Press. 13-32.
- Carroll, J.B. 1981. Twenty-five years of research in foreign language aptitude. In: Diller, K.C. (red.). *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, MA: Newbury House. 83-118.
- Carroll, J.B. 1991. Cognitive abilities in foreign language aptitude: then and now. In: Parry, T. en Stansfield, C. (reds.). *Language aptitude reconsidered*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 11-29.
- Chamot, A. 1995. Learning strategies and listening comprehension. In: Mendelsohn, D.J. en Rubin, J. (reds.). *A guide for the teaching of second language listening*. San Diego: Dominic Press. 13-30.
- Chamot, A en Küpper, L. 1989. Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22: 13-24.
- Chapelle, C.A. 1992. Disembedding disembedded figures in the landscape. *Applied Linguistics*, 13: 375-384.
- Chapelle, C.A. 1997. CALL in the year 2000: Still in search of research paradigms? *Language Learning and Technology*, 1(1): 19-43.
- Chapelle, C.A. 1998. Multimedia call: Lessons to be learned from research on instructed SLA. *Language Learning and Technology*, 2(1): 22-34.
- Chapelle, C.A. 2001. *Computer applications for second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Chapelle, C.A. 2003. *English language learning and technology: Lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Chapelle, C.A. 2005. Interactionist SLA theory in CALL research. In: Egbert, J. en Petrie, G. (reds.). *Research perspectives on CALL*. Mahwah: Lawrence Erlbaum. 45-68.
- Chapelle, C.A. 2010. The spread of Computer-Assisted Language Learning. *Language Teaching*, 4: 66-74.
- Chapelle, C.A. en Green, P. 1992. Field independence / dependence in second language acquisition research. *Language Learning*, 42: 47-83.
- Chomsky, N. 1957. *Syntactic structures*. The Hague: The Netherlands: Mouton.
- Clark, R.C. en Lyons, C. 2004. *Graphics for learning: Proven guidelines for planning, designing, and evaluating visuals in training materials*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Cohen, L. en Manion, L. 2000. *Research methods in education*. Londen: Routledge.
- Collentine, K. 2009. Learner use of holistic language units in multimodal, task-based synchronous computer-mediated communication. *Language Learning & Technology*, 13: 68-87.
- Cook, V. 2001. Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57: 402-423.
- Cooper, H.M. 1998. *Synthesizing research*. Londen: Sage Publications.
- Council for Cultural Co-operation Education Committee Modern Languages Division, Strasbourg. 2001. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, G.D. 1991. Expodisc - an interactive videodisc package for learners of Spanish. In: Savolainen, H. en Telenius, J. (reds.). *EUROCALL 91: Proceedings*. Helsinki: Helsinki School of Economics. 133-139.
- Davies, G.D en Higgins, J. 1982. *Computers, language and language learning*. Londen: CILT.

- Davies, P. en Pearse, E. 2000. *Success in English teaching*. China: Oxford University Press.
- Davis, N., Preston, C. en Sahin, I. 2009. ICT teacher training: Evidence for multilevel evaluation from a national initiative. *British Journal of Educational Technology*, 40(1): 35-48.
- Deci, E. L. en Ryan, R. M. 2012. Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In: Ryan, R.M. (red.). *Oxford handbook of human motivation*. Oxford, VK: Oxford University Press. 85-107.
- Decoo, W. 2010. *Systemization in foreign language teaching*. Londen: Routledge.
- De Keyser, R. 2000. The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4): 493-533.
- De Keyser, R. 2014. Research on language development during study abroad. In: Pérez-Vidal, C. (red.). *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*. Amsterdam: Benjamins. 313-325.
- De Keyser, R. 2015. Skill acquisition theory. In: Van Patten, B. en Williams, J. (reds.). *Theories in second language acquisition. An introduction*. London: Routledge. 97-112.
- Dörnyei, Z. 2001. *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. en Ushioda, E. 2009. Motivation, language identities and the L2 self: A theoretical overview. In: Dörnyei, Z. en Ushioda, E. (reds.). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, VK: Multilingual Matters. 1-8.
- Doughty, C. 1991. Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13: 431-46.
- Driscoll, M.P. 2005. *Psychology of learning for instruction*. Toronto: Pearson.
- Duke, L. en Asher, D. 2012. *College libraries and student culture: What we now know*. New York: ALA Editions.
- Du Plessis, M. 2011. *Complexity in second language task-based syllabus design for police communication in isiXhosa*. Ongepubliseerde M-tesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

- Duran, G. en Ramaut, G. 2006. Tasks for absolute beginners and beyond: Developing and sequencing tasks at basic proficiency levels. In: Van den Branden, K. (red.). *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 47-75.
- Eddy, M.D. 2004. "Fallible or inerrant?" A belated review of the "Constructivist Bible". *British Journal for the History of Science*, 37: 93-138.
- Ellis, R. 1997. *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2002. Methodological options in grammar teaching materials. In: Hinkel, E. en Fotos, S. (reds.). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 155-179.
- Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2009(a). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1: 3-18.
- Ellis, R. 2009(b). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3): 221-246.
- Ellis, R. 2012. Task-based language teaching: Responding to the critics. *University of Sydney Papers in TESOL*, 8: 1-28.
- Ellis, R. en Shintani, N. 2013. *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Londen: Routledge.
- Ellis, G en Sinclair, B. 1989. *Learning to learn English*. Londen, VK: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. 2014. *Learning by expanding*. Londen: Cambridge University Press.
- Faerch, C. en Kaspar, G. 1986. The role of comprehension in second language learning. *Applied Linguistics*, 7: 257-274.
- Felix, U. 2001. A multivariate analysis of students' experience of web-based learning. *Australian Journal of Educational Technology*, 17(1): 21-36.

- Forrester, M. 1999. Conversation and instruction within apprenticeship: Affordances for learning. In: Ainley, P. en Rainbird, H. (reds.). *Apprenticeship: Towards a new paradigm of learning*. Londen: Kogan Page. 86-97.
- Foster, P., Tonkyn, P. en Wigglesworth, G. 2000. Measuring spoken language: A unit for all reason. *Applied Linguistics*, 21(3): 354-375.
- Galvis, H. 2011. Transforming traditional communicative language instruction into computer technology based instruction: experiences, challenges and considerations. *RevistaFolios*, 34: 93-102.
- Gass, S. 1997. *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gass, S. en Selinker, L. 1994. *Second language acquisition: An introductory course*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gee, J.P. 2003. *What video games have to teach us about learning and literacy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Geldenhuys, C.M. 2011 *Task-based course design for campus communication in isiXhosa*. Ongepubliseerde M-tesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch
- Ghasemi, B. en Hashemi, M. 2011. ICT: New wave in English language learning/teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15: 3098-3012.
- Gibson, J. J. 1986. *The ecological approach to perception*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gilabert, R. 2007. The simultaneous manipulation of task complexity along planning time and (±there-and-now): Effects on L2 oral production. In: Garcia Mayo, M.P. (red.). *Investigating tasks in formal language learning*. Clevedon: Multilingual Matters. 44-68.
- Godwin-Jones, B. 2005. Emerging technologies, messaging, gaming, peer-to-peer sharing: Language learning strategies and tools for the millennial generation. *Language Learning & Technology*, 9(1): 17-22.

- Hassanzadeh, V., Gholami, R., Allahyar, N. en Noordin, N. 2012. Motivation and personality traits of TESL postgraduate students towards the use of information and communications technology (ICT) in second language teaching. *English Language Teaching*, 5(4): 74-86.
- Hauck, M. 2005. Metacognitive Knowledge, Metacognitive Strategies, and CALL. In: Egbert, J. en Petrie, G. (reds.). *Call: Research perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum. 65-86.
- Heift, T. en Schulze, M. 2007. *Errors and intelligence in computer-assisted language learning: Parsers and pedagogues*. New York: Routledge.
- Holec, H. 1981. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Huang, J. 2010. Grammar instruction for adult English language learners: A task-based learning framework. *Journal of Adult Education*, 39(1): 29-37.
- Hubbard, P. 2004. Learner training for effective use of CALL. In: Fotos, S. en Browne, C. (reds.). *New perspectives on CALL for second language classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 45-68.
- Hubbard, P. 2011. Some practical issues in systemization and autonomy. In: Simons, M. en Colpaert, J. (reds.). *Peer perspectives on systemization. A book review of Wilfried Decoo's systemization in foreign language teaching*. Antwerp: Universiteit Antwerpen.
- Huckin, T. en Coady, J. 1999. Incidental vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2): 181-193.
- Hulstijn, J.H. 2005. Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2): 129-140.
- Hung, D. 2002. Situated cognition and problem-based learning: implications for learning and instruction with technology. *Journal of Interactive Learning Research*, 13(4): 393-415.
- Ifeanyi Chisunum, J. en Onyemakonor, I.M. 2011. Need analysis in English language arts curriculum and its repositioning for job creation in the 21st century. *Journal of Teacher Perspective*, 5(1): 27-35.

- Jeon, I. en Hahn, J. 2006. Exploring EFL teachers' perceptions of task-based language teaching: A case study of Korean secondary school classroom practice. *Asian EFL Journal*, 1: 123-143.
- Johns, T. en King, P. (reds.). 1991. Classroom concordancing. *ELR Journal*, 4: 1-16.
- Kalyuga, S. Ayres, P., Chandler, P. en Sweller, J. 2003. The expertise reversal effect. *Educational Psychologist*, 38(1): 23-31.
- Keefe, J.W. en Ferrell, B.G. 1990. Developing a defensible learning style paradigm. *Educational Leadership*, 48(2): 57-61.
- Khansir, A.A. en Pakdel, F. 2014. Needs analysis and language teaching. *Language in India*, 14(3): 1-20.
- Kim, M. 2002. *The use of the computer in developing L2 reading comprehension: Literature review and its implications*. Learning East Lansing, MI: National Centre for Research on Teacher Learning. Beskikbaar:
https://archive.org/stream/ERIC_ED472671?ERIC_ED472671_djvu.txt [afgelaai op 23 Julie 2015]
- Klapper, J. 2003. Taking communication to task? A critical review of recent trends in language teaching. *Language Learning Journal*, 27: 33-42.
- Kolb, D.A. 1984. *Learning style inventory*. Boston, MA: McBer.
- Kolb, D.A. en Kolb, Y. 2005. Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2): 193-212.
- Kramsch, C. 2002. In search of the intercultural. *Journal of Sociolinguistics*, 6: 275-285.
- Krashen, S.D. 1981. Aptitude and attitude in relation to second language acquisition and learning. In: Diller, K.C. (red.). *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, MA: Mewbury House. 155-175.
- Krashen, S.D. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

- Kukulska-Hulme, A. en Traxler, J. 2005. *Mobile learning: A handbook for educators and trainers*. Londen: Routledge.
- Larsen-Freeman, D. 1997. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2): 141-165.
- Larsen-Freeman, D. en Long, M. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. Londen: Longman.
- Leaky, J. 2010. *Evaluating computer-assisted language learning. An integrated approach to effectiveness research in CALL*. Oxford: Peter Lang.
- Levy, M. 1997. *Computer-assisted language learning: context and conceptualization*. Oxford: Oxford University Press.
- Levy, M. en Stockwell, G. 2006. *CALL dimensions: Options and issues in computer assisted language learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Li, R. 2012. The influence of computer applied learning environment on EFL or ESL education. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(1): 187-191.
- Littlewood, W. 2007. Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language Teaching*, 40: 243-249.
- Loewen, S. 2012. The role of feedback. In: Mackey, A. en Gass, S. (reds.). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, MA: Wiley-Blackwell. 24-40.
- Long, D. 1989. Second language listening comprehension: A schema theoretic perspective. *The Modern Language Journal*, 73: 22-30.
- Long, M.H. 1985. Input and second language acquisition theory. In: Gass, S.M. en Madden, C.G. (reds.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. 377-393.
- Long, M.H. 1991. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: De Bot, K., Ginsberg, R. en Kramsch, C. (reds.). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamin. 39-52.
- Long, M.H. 2005. *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Long, M.H. 2014. *Second language acquisition and task-based language teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Long, M.H. en Porter, P. 1985. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 26: 207-225.
- Long, M.H. en Robinson, P. 1998. Focus on form. Theory, research and practice. In: Doughty, C. en Williams, J. (reds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 33-55.
- Loschky, L. en Bley-Vroman, R. 1993. Grammar and task-based methodology. In: Crookes, G. en Gass, S. (reds.). *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters. 123-167.
- Lyster, R. 2004. Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(3): 399-432.
- Marty, F. 1981. Reflections on the use of computers in second language acquisition. *System*, 9(2): 85-98.
- Mayer, R.E. 2001. *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.
- Mayer, R.E. 2005. The cognitive theory of multimedia learning. In: Mayer, R.E. (red.). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 31-48.
- Mayer, R.E. 2009. *Multimedia learning* (tweede uitgawe). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, R.E. 2010. Seeking a science of instruction. *Instructional Science*, 38: 143-155.
- Mayer, R.E. 2011. *Applying the science of learning*. Boston: Pearson.
- Mayer, R.E. 2014. *Computer games for learning: An evidence-based approach*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mayer, R.E. en Moreno, R. 2003. Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38: 43-52.

- Mayer, R.E. en Estrella, G. 2014. Benefits of emotional design in multimedia instruction. *Learning and Instruction*, 33: 12-18.
- Mayer, R.E. en Fiorella, L. 2015. *Learning as a generative activity: Eight emotional and learning strategies that promotes understanding*. New York: Cambridge University Press.
- Miller, G.A. 1956. The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *The Psychological Review*, 63: 81-97.
- Moenikia, M. en Zahed-Babelan, A. 2010. The role of learning styles in second language learning among distance education students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2: 1169-1173.
- Motlagh, F.A., Jafari, A.S. en Yazdani, Z. 2014. A general overview of task-based language teaching (TBLT), from theory to practice. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(5): 1-11.
- Müller-Hartman, A. en Schocker von Ditfurth, M. 2011. *Teaching English. Task-supported language learning*. Paderborn: Schöningh.
- Murray, D.E. 1999. Access to information technology: Considerations for language educators. *Prospect*, 14(3): 4-12.
- Neisser, U. 1987. *Concepts and conceptual development: Ecological and intellectual factors in categorization*. New York: Cambridge University Press.
- Norris, J.M. en Ortega, L. 2009. Measurement for understanding: An organic approach to investigating complexity, accuracy and fluency in instructed SLA. *Applied Linguistics*, 30(4): 555-578.
- Norton, B. 2000. *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, England: Longman/Pearson Education.
- Nunan, D. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 2004. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nunan, D. 2005. Important tasks of English education: Asia-wide and beyond. *Asian EFL Journal*, 7(3): 5-8.
- O'Donoghue, T. en Punch, K. 2003. *Qualitative educational research in action: doing and reflecting*. Londen: Routledge Falmer.
- O'Malley, J.M. en Chamot, A. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M., Chamot, A. en Walker, C. 1987. Some applications of cognitive theory to second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 9: 287-306.
- Ophir, E., Nass, C. en Wagner, A. 2009. Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*, 106(37): 15583-15587.
- Ortega, L. 2003. Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing. *Applied Linguistics*, 24(4): 492-518.
- Ortega, L. 2009. What do learners plan? Learner-driven attention to form during pre-task planning. In: Van den Branden, K., Bygate, M. en Norris, J.M. (reds.). *Task-based language teaching: A reader*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company: 301-332.
- Oxford, R.L. 1989. Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17: 234-247.
- Oxford, R.L. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R.L. en Anderson, N.J. 1995. A crosscultural view of learning styles. *Language Teaching*, 28: 201-215.
- Paas, F., Renkl, A. en Sweller, J. 2003 Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Educational Psychologist*, 38: 1-4.
- Paiva, V.L. en Braga, J.C.F. 2008. The Complex Nature of Autonomy. *Revista D.E.L.T.A.*, 24: 441-468.
- Paivio, A. 1986. *Mental representations: A dual coding approach*. New York: Oxford University Press.

- Philip, J., Oliver, R., en Mackey, A. 2006. The impact of planning time on children's task-based interactions. *System*, 34: 547-565.
- Pica, T. 1988. Interlanguage adjustments as an outcome of NS-NNS negotiated interaction. *Language Learning*, 28(1): 45-73.
- Pica, T. 1994. Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44(3): 493-527.
- Pica, T. 2002. Subject matter content: How does it assist the interactional and linguistic needs of classroom language learners? *Modern Language Journal*, 85: 1-19.
- Pica, T. 2004. Second language acquisition research and applied linguistics. In: Hinkel, E. (red.). *Handbook on second language learning and teaching*. Mahwah, NJ: Erlbaum: 263-280.
- Pica, T., Kanagy, R. en Falodun, J. 1993. Choosing and using communication tasks for second language instruction. In: Crookes, G. en Gass, S.M. (reds.). *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters. 9-34.
- Pimsleur, P. 1966. *The Pimsleur language aptitude battery (PLAB)*. New York: Harcourt.
- Polechova, J. en Storch, D. 2008. Ecological niche. In: Jørgensen, S.E. en Fath, B.D. (reds.). *Encyclopedia of ecology*. Oxford: Elsevier. 1088-1097.
- Prabhu, N.S. 1987. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Rees-Miller, J. 1993. A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications. *TESOL Quarterly*, 27(4): 679-689.
- Reid, J.M. 1995. *Learning styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Reinders, H. 2007. Big brother is helping you. Supporting self-access language learning with a student monitoring system. *System*, 35: 93-111.
- Reinders, H. en Hubbard, P. 2012. CALL and autonomy: Affordances and constraints. In: Thomas, M., Reinders, H. en Warschauer, M. (reds.). *Contemporary CALL*. New York: Continuum. 359-376.

Reinders, H. en White, C. 2011. Learner autonomy and new learning environments. *Language Learning & Technology*, 15(3): 1-3.

Richards, J.C. en Rodgers, T. 2001. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ridge, E. 1998. Multiple intelligences and outcomes based education. *Per Linguam*, 14(2): 31-45.

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

Robinson, P. 2005. Cognitive complexity and task sequencing: Studies in a componential framework for second language task design. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43(1): 1-32.

Robinson, P. 2007. Criteria for classifying and sequencing pedagogic task. In: Garcia Mayo, M.P. (red.). *Investigating tasks in formal language learning*. Clevedon: Multilingual Matters: 7-27.

Robinson, P. 2009. Syllabus design. In: Long, M.H. en Doughty, C.J. (reds.). *The handbook of language teaching*. Chichester: Wiley-Blackwell: 294-310.

Robinson, P. 2010. Situating and distributing cognition across task demands: The SSARC model of pedagogic task sequencing. In: Pütz, M. en Sicola, L. (reds.). *Cognitive processing and second language acquisition: Inside the learner's mind*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company. 243-268.

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

Robinson, P. en Gilabert, R. 2007. Task complexity, the cognition hypothesis and second language learning and performance. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 45(3): 161-176.

- Romeo, K. en Hubbard, P. 2010. Pervasive CALL learner training for improving listening proficiency. In: Levy, M., Blin, F., Siskin, C. en Takeuchi, O. (reds.). *WorldCALL: International perspectives on computer-assisted language learning*. New York: Routledge. 215-229.
- Rubin, J. 1975. What the “Good Language Learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9: 41-51.
- Rulon, K. en McCreary, J. 1986. Negotiation of content: Teacher-fronted and small-group interaction. In: Day, R.R. (red.). *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House. 182-199.
- Samuda, V. 2011. Guiding relationships between form and meaning during task performance: The role of the teacher. In: Bygate, M., Skehan, P. en Swain, M. (reds.). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. Harlow, VK: Pearson Education. 119-140.
- Samuda, V. en Bygate, M. 2008. *Tasks in second language learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 1-295.
- Sawyer, M. en Ranta, L. 2001. Aptitude, individual differences and instructional design. In: Robinson, P. (red.). *Cognition and second language acquisition*. New York: Cambridge University Press. 319-353.
- Schmeck, R.R. 1988. An introduction to strategies and styles of learning. In: Schmeck, R.R. (red.). *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum. 3-19.
- Schmidt, R. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11: 129-158.
- Schmidt, R. 1994. Deconstructing consciousness: in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, 11: 11-26.
- Schmidt, R. 2001. Attention. In: Robinson, P. (red.). *Cognition and second language acquisition*. New York: Cambridge University Press. 3-32.
- Schneider, E.W. en Bennion, J.L. 1984. Veni, vidi, vici, via videodisc: A simulator for instructional courseware. In: Wyatt, D.H. (red.). *Computer assisted language instruction* Oxford: Pergamon. 41-46.

- Schnotz, W. 2005. An integrated model of text and picture comprehension. In: Mayer, R.E. (red.). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. New York: Cambridge University Press. 467-488.
- Scrivener, J. 1994. *Learning teaching*. Macmillan: Thailand.
- Seedhouse, P. 1999. Task-based interaction. *ELT Journal*, 53(3): 149-156.
- Sheen, R. 1994. A critical analysis of the advocacy of the task-based syllabus. *TESOL Quarterly*, 28(1): 127-151.
- Sheen, R. 2003. Focus on form – a myth in the making? *ELT Journal*, 57(3): 225-233.
- Shintani, N. 2012. Input-based tasks and the acquisition of vocabulary and grammar: A process-product study. *Language Teaching Research*, 16(2): 253-279.
- Shintani, N. 2014. The effect of focus on form and focus on forms instruction on the acquisition of productive knowledge of L2 vocabulary by beginning-level learners. *TESOL Quarterly*, 47(1): 36-62.
- Shotter, J en Newson, J. 1982. An ecological approach to cognitive development: implicate orders, joint action and intentionality. In: Butterworth, G. en Light, P. (reds.). *Social Cognition: Studies in the development of understanding*. Brighton: Harvester Press. 1- 55.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. 2002. Theorising and updating aptitude. In: Robinson, P. (red.). *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 69-94.
- Skehan, P. 2011. *Researching task: Performance, assessment and pedagogy*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Skehan, P. 2012. Language aptitude. In S. Gass, S. en Mackey, A. (reds.). *The Routledge handbook of second language acquisition*. New York: Routledge. 381-395.

- Smitsdorff, L. 2008. *Complexity in adult task-based language teaching for specific purposes supporting doctor-patient conversation in isiXhosa*. Ongepubliseerde M-tesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Sorden, S.D. 2005. A cognitive approach to instructional design for multimedia learning. *Information Science Journal*, 8: 263-279.
- Steenkamp, A.W. 2009. *Focus on form in a framework for task-base IsiXhosa instruction in a specific purposes multimedia curriculum*. Ongepubliseerde PhD-proefskrif. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Stern, H.H. 1975. What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31: 304-318.
- Swaffar, J. K., Arens, K.M. en Byrnes, H. 1991. *Reading for meaning: An integrated approach to language learning*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, S. en Madden, C. (reds.). *Input in second language acquisition*. New York: Newbury House. 235-256.
- Swain, M. 1997. The output hypothesis, focus on form, and second language learning. In: Berry, V., Adamson, R. en Littlewood, W.T. (reds.). *Applying linguistics*. English Language Centre: University of Hong Kong. 1-21.
- Swain, M. en Lapkin, S. 1995. Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16: 371-391.
- Swan, M. 2005. Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 26(3): 376-401.
- Sweller, J., en Chandler, P. 1994. Why some material is difficult to learn. *Cognition & Instruction*, 12: 185-233.
- Tabatabaei, O. en Hadi, A. 2011. Iranian EFL teachers' perceptions of task-based language pedagogy. *Higher Education of Social Science*, 1(2): 1-9.
- Tarone, E. en Yule, G. 1989. *Focus on the language learner*. Oxford: Oxford University Press.

Tavakoli, P. 2009. Assessing L2 task performance: understanding effects of task design. *System*, 37(3): 482-495.

Thomas, M. 2009. *Handbook of research on web 2.0 and second language learning*. New York: IGI Global.

Thomas, M. en Reinders, H. 2012. Task-based language learning and teaching with technology. *ReCALL*, 24: 108-112.

Trim, J.L.M. 2007. *Modern languages in the Council of Europe 1954-1997*. Strasbourg: Frankryk.

Tudor, I. 2003. Learning to live with complexity: towards an ecological perspective on language teaching. *System*, 31: 1-12.

Van Avermaet, P. en Gysen, S. 2006. From needs to tasks. Language learning needs in a task-based approach. In: Van den Branden, K. (red.). *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 17-46.

Van den Branden, K. 2000. Zeven vragen over taakgericht onderwijs. *Vonk*, 29(3): 3-19.

Van den Branden, K. 2006. *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Lier, L. 2000. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: Lantolf, J. (red.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press. 245-259.

Van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Van Lier, L. 2008. Ecological-semiotic perspectives on educational linguistics. In: Spolsky, B. en Hult, F.M. (reds.). *The handbook of educational linguistics*. Malden, MA: Blackwell. 596-605.

Van Merriënboer, J.J.G. 1997. *Training complex cognitive skills*. Engelwood Cliffs, NJ: Educational Technology Press.

- Varela, F. J., Thompson, E. en Rosch, E. 1991. *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: MIT.
- Vygotsky, L.S. 1987. *The collected works of L.S. Vygotsky: Volume 1. Thinking and speaking*. New York: Plenum Press.
- Warschauer, M. en Healey, D. 1998. Computer and language learning: an overview. *Language Teaching*, 31: 57-71.
- Weideman, A.J. 2002. *Designing language teaching: On becoming a reflective professional*. Pretoria: Business Enterprises at University of Pretoria.
- Wenden, A. 1991. *Learner strategies for learner autonomy*. Hemel Hempstead: Prentice-Hall.
- Westhoff, G.J. 2009. A priori assessment of language learning tasks by practitioners. *Language Teaching*, 42(4): 504-518.
- Widdowson, H. 2003. *Defining issues in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. 1996. *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Willis, D. en Willis, J. 2007. *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Winke, P. en Goertler, S. 2008. Did we forget someone? Students' computer access and literacy for CALL. *CALICO Journal*, 25(3): 483-509.
- Witkin, H. 1962. *Psychological differentiation*. New York: John Wiley.
- Zareian, G. en Jodaei, H. 2015. Motivation in second language acquisition: A State of the art article. *International Journal of Social Sciences & Education*, 5(2): 295 – 310.
- Zhao, Y. 2005. *Research in technology and second language education. Developments and directions*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

ADDENDUM A: VRAELYS



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

STELLENBOSCH UNIVERSITY CONSENT TO PARTICIPATE IN RESEARCH

A Task-based computer program for International students at Stellenbosch University

You are asked to participate in a research study conducted by the PhD candidate **Vernita Beukes** (MPhil: Hypermedia for Language Acquisition), from the Language Centre at Stellenbosch University. The results of this study will be contained in my PhD thesis with the title mentioned above.

You were selected as a possible participant in this study because you are following the course *Afrikaans for Beginner level I*. The program is being developed mainly for this course.

1. PURPOSE OF THE STUDY

The purpose of this study is to develop a task-based computer program for International students studying Afrikaans at Stellenbosch University.

2. PROCEDURES

If you volunteer to participate in this study, we would ask you to do the following thing:

Complete a questionnaire which should not take longer than ten minutes to complete about your learning styles and topic you want to discuss in the Afrikaans for Beginner level I class.

3. POTENTIAL RISKS AND DISCOMFORTS

I do not foresee any risk or discomfort.

4. POTENTIAL BENEFITS TO SUBJECTS AND/OR TO SOCIETY

If participants should be interested in the findings of this research project, I would be willing to send them the thesis and/or academic articles based on the thesis.

5. PAYMENT FOR PARTICIPATION

Subjects will not receive any payment.

6. CONFIDENTIALITY

Any information that is obtained during this study by the researcher will remain confidential and will be disclosed only with your permission or as required by law. Confidentiality will be maintained by means of the data being solely in the possession of the researcher, and will be viewed and heard only by the supervisor of the researcher, who will not make or keep any copies of the data. The information obtained during this study and the results of this study will only be published in the thesis of the researcher, and in possible future academic articles without the names of the participants.

The same rules for confidentiality in the actual research study will apply when the results are published.

7. PARTICIPATION AND WITHDRAWAL

You can choose whether to be in this study or not. If you volunteer to be in this study, you may withdraw at any time without consequences of any kind. You may also refuse to answer any questions you don't want to answer and still remain in the study.

8. IDENTIFICATION OF INVESTIGATORS

If you have any questions or concerns about the research, please feel free to contact Vernita Beukes at +27 (21) 808 2636 or vernita@sun.ac.za. You can also contact my research supervisor Dr. E. Adendorff at +27 (21) 808 2168 or elbie@sun.ac.za, Stellenbosch University, Faculty of Arts and Social Sciences, Department of Afrikaans and Dutch, Room 617, Arts Building.

9. RIGHTS OF RESEARCH SUBJECTS

You may withdraw your consent at any time and discontinue participation without penalty. You are not waiving any legal claims, rights or remedies because of your participation in this research study. If you have questions regarding your rights as a research subject, contact Ms Maléne Fouché [mfouche@sun.ac.za; 021 808 4622] at the Division for Research Development.

SIGNATURE OF RESEARCH SUBJECT OR LEGAL REPRESENTATIVE
--

The information above was described to me by Vernita Beukes in English and I am in command of this language or it was satisfactorily translated to me. I was given the opportunity to ask questions and these questions were answered to my satisfaction.

I hereby consent voluntarily to participate in this study. I have been given a copy of this form.

Name of Subject/Participant

Name of Legal Representative (if applicable)

Signature of Subject/Participant or Legal Representative

Date

SIGNATURE OF INVESTIGATOR

I declare that I explained the information given in this document to _____
He/she was encouraged and given ample time to ask me any questions. This conversation was
conducted in **English and no translator was used.*

BEGINNER AFRIKAANS LEVEL 1
SELF EVALUATION AT BEGINNING OF COURSE

A PERSONAL INFORMATION

Name and surname

US number

Home language

Why are you taking Beginner Afrikaans level 1?

What are your expectations of the course?

What do you think you will be able to accomplish in Afrikaans after taking this module (for example reading a map)?

Please list what you feel would be the 5 most useful outcomes of the course:

1.

2.

3.

4.

5.

Do you have a laptop / personal computer?

Yes _____ No _____

Do you think there is a place for a computer in a language acquisition class?

Yes _____ No _____

Please motivate your answer.

Do you think that extra work (in the form of tasks on the computer) would benefit your language learning?

Yes _____ No _____

Please motivate your answer.

B. LANGUAGE PROFICIENCY

Rate your general Afrikaans proficiency according to the descriptive levels given below.

Excellent	mother tongue speaker	_____
Very good	understands gist and details of conversations and reading materials	_____
Good	understands gist of conversation and reading materials but not the details	_____
Poor	understands gist and detail only sporadically	_____
Non-existent	no Afrikaans language proficiency whatsoever	_____

C. SELF-ASSESSMENT

Use the following Common European Framework self-assessment grid to indicate your perceived proficiency in Afrikaans.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Listening						
Reading						
Spoken interaction						
Spoken production						
Writing						

D. LEARNING STYLES

People learn in many different ways, for example: seeing and hearing, reflecting and asking, reasoning logically and intuitively, memorising and visualising. It might be useful for you and the lecturer to reflect on your particular learning style. Tick the boxes which best describe the learning style you are most comfortable with.

I enjoy reading and prefer to see the words I am learning. I like to learn by looking at pictures and flashcards.	
I prefer to learn by listening. I enjoy conversations and the chance for interactions with others.	
I prefer to concentrate on the details of language such as language rules and structures and enjoy taking apart words and sentences.	
I prefer an interactive approach to learning a new language, to take risks when communicating and learn from my mistakes.	
I prefer learning a language to convey an idea rather than worry about whether I have used language rules and structures correctly.	
I prefer to think about the language and how to convey what I want to say accurately. I prefer to take my time in formulating what to say.	

Use the space provided below, to write about any language learning experiences you have found particularly useful and/or that have made a strong impression on you. Also write down any problems/fears you may have about learning Afrikaans.

It always seems impossible until it is done.

-Nelson Rolihlahla Mandela-