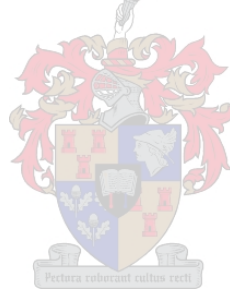


**Die ontwerp van 'n kursus vir Afrikaans vir spesifieke
doeleindes vir eerstejaar-onderwysstudente binne die
taakgebaseerde benadering**

Arné Greyling



Tesis ingelewer ter voldoening aan die vereistes vir die graad Magister in Afrikaans en
Nederlands in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe aan die Universiteit
Stellenbosch

Studieleier: Dr EM Adendorff

April 2014

Verklaring van oorspronklikheid

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

Datum: April 2014

Kopiereg © 2014 Universiteit Stellenbosch

Alle regte voorbehou

Opsomming

Die Taalbeleid vir Hoër Onderwys (2002) onderskryf veeltaligheid en taaldiversiteit in tersiêre onderrig. Die vraagstukke rakende veeltaligheid in tersiêre kontekste en die ontwerp van 'n beroepsgerigte taalonderrigprogram ("vocational language teaching programme") is nog nie genoegsaam in navorsing hanteer nie. Die onderrig van tale sluit kursusse vir spesifieke doeleindes aan volwasse leerders in. Hierdie tipe onderrig vir spesifieke doeleindes het nog nie veel aandag binne Afrikaanse tweedetaalnavorsing ontvang nie. Daar word tans min of geen wetenskaplike navorsing oor die onderrig en leer van Afrikaans as tweede taal vir spesifieke doeleindes binne die universiteitskonteks binne die raamwerk van die taakgebaseerde teorie onderneem. Daarom is hierdie studie na die ontwerp van 'n beroepsgerigte taalonderrigprogram vir onderwysstudente onderneem.

Aangesien Suid-Afrika divers is ten opsigte van kultuur en taal, moet onderwysers (en onderwysstudente) daarop voorbereid wees dat effektiewe onderrig uitgedaag word, omdat van leerders verwag word om met taal op 'n hoë akademiese vlak om te gaan. Linguistiese diversiteit, soos gevind kan word in Wes-Kaapse skole, het 'n direkte invloed op leerders se kans op sukses en onderwyskursusse sal leerderonderwysers daarop moet voorberei om in veeltalige kontekste onderrig te kan gee. Navorsing toon dat dit veral in die grondslag- en intermediêre onderrigfases is waar dit vir die onderwyser belangrik is om in 'n veeltalige konteks te kan funksioneer. Dit is twee van die onderrigfases waarvoor onderwysstudente in graadprogramme opgelei word. Dit is belangrik dat hierdie onderwysstudente se taalopleiding van so 'n aard is dat hulle suksesvol in 'n veeltalige konteks kan funksioneer.

Die behoefte vir die verdere ontwikkeling van Afrikaans as tweedetaal by eerstejaar-Engelssprekende onderwysstudente is veral groot aangesien daar vanaf die tweede jaar in sommige onderwyskursusse geen onderskeid tussen die twee groepe – Afrikaans eerstetaalsprekers en Afrikaans tweedetaalsprekers – getref word nie. In die tweede jaar van voorgraadse opvoedkunde-kursusse word van Afrikaans tweedetaalsprekers verwag om op dieselfde vlak met Afrikaans te kan omgaan as eerstetaalsprekers, spesifiek met die oog op moontlike onderrig in Afrikaans.

In hierdie studie word gekyk na hoe en tot watter mate behoefte-analises bydra tot die bepaling van die inhoud van 'n spesifiekedoeleindeskursus vir Afrikaans-tweedetaalonderwysstudente aangesien hulle 'n eiesoortige sillabus benodig as gevolg van die feit dat die aard van hulle kommunikasie ander eise stel as die generiese taalverwerwingskursusse. Daarom word die

eienskappe van die spesifieke vaardighede wat die studente nodig, deur middel van 'n behoefte-analise bestudeer.

Taal vir spesifieke doeleindes (TSD) het sy eie benadering tot kurrikulumontwikkeling en materiaalontwerp aangesien een van die doelstellings onder meer die aanleer van die spesifieke taal binne beperkte tyd is. In hierdie studie word gekyk na hoe en tot watter mate die TSD-kursus die studente se akademiese taalbehoefte in ag neem. Daar word met ander woorde na die beginsels wat onderliggend is tot die ontwerp van TSD-kursusse gekyk.

Die gradering en ordening van die inhoud vir sillabusse het in die verlede dikwels lukraak plaasgevind. Met behoefte-analises kan spesifieke doeleinde sillabusse se inhoud meer spesifiek bepaal word. Deur gebruik te maak van bestaande navorsing, ondersoek hierdie studie die gradering en ordening van die inhoud of take binne 'n sillabus.

Summary

The Language Policy for Higher Education (2002) endorses multilingualism and language diversity in tertiary education. The issues relating to multilingualism in tertiary contexts and the design of a vocational language teaching program has not yet been adequately covered in research. Language teaching includes courses for specific purposes for adult learners. This type of teaching for specific purposes has not yet received much attention in Afrikaans second language research. There is currently little or no scientific research on the teaching and learning of Afrikaans as a second language for specific purposes in university context within the framework of the task-based theory. Therefore, this study – to design a vocational language teaching program for education students – was undertaken.

Teachers (and education students) should be prepared for effective teaching to be challenged as South Africa is diverse in terms of culture and language, and learners are expected to use language at a high academic level. Linguistic diversity, as found in Western Cape schools, have a direct impact on learners' chances of success and education courses should prepare student teachers for teaching in multilingual contexts. Research shows that it is important for the teacher to be able to function in a multilingual context mainly in the foundation and intermediate phases. These are two of the teaching phases that student teachers are trained for in graduate programs. It is important that the education students' language training takes place in such a way that they would be able to function effectively in a multilingual context.

The need for further development of Afrikaans as a second language in first-year English-speaking student teachers is especially great since no distinction is made between the two groups – Afrikaans first language speakers and Afrikaans second language speakers – from the second year on. In the second year of undergraduate education courses Afrikaans second language speakers are expected to be able to use Afrikaans at the same level as first language speakers, specifically with the aim of possible teaching in Afrikaans.

This study looked at how and to what extent needs analyses contribute to determining the content of a specific purposes course for Afrikaans second language student teachers as they require a unique syllabus due to the fact that the nature of their communication places demands other than that of generic language acquisition. The characteristics of the specific skills that the students need were therefore studied through a needs analysis.

Language for specific purposes (LSP) has its own approach to curriculum development and materials design as one of the goals include learning the specific language in limited time. This

study will look at how and to what extent the LSP course take students' academic language needs into account. In other words, the principles underlying the design of LSP courses will be studied.

The grading and organisation of the content of syllabi often occurred randomly in the past. With the use of needs analyses, the content of the specific purposes syllabi can be specifically determined. By making use of existing research, this study examines the sequencing of content or tasks within a syllabus.

Opgedra aan my pa, Jan Greyling.

Bedankings

Alle eer en dank aan ons Hemelse Vader vir die voorreg en geleentheid om hierdie studie te kon onderneem en voltooi.

Aan my studieleier, Elbie Adendorff, baie dankie vir al die moeite en motivering. Baie dankie dat ek altyd so gou terugvoer gekry het.

Baie dankie aan Hanco vir die gedurige ondersteuning, al die etes, koppies tee en opofferings.

Aan my liewe ma, Katherine, en suster, Louise, baie dankie vir die bemoediging en ondersteuning.

Aan Carla vir haar vriendskap, ondersteuning en bereidwilligheid om te luister en te help waar sy kon.

Opregte dank aan die Kocks-stigting en die Departement Afrikaans en Nederlands vir finansiële steun tydens die studie.

Baie dankie aan die interne eksaminator, Prof. M Visser, en die eksterne eksaminator, Dr. AW Steenkamp, vir die beoordeling van die tesis.

Inhoudsopgawe

Verklaring van oorspronklikheid.....	ii
Opsomming.....	iii
Summary	v
Bedankings	viii
Lys van tabelle	xv
Lys van figure.....	xvii
1. Inleiding	1
1.1. Agtergrond en teoretiese raamwerk	1
1.2. Doel van studie	4
1.3. Navorsingsontwerp en metodologie	5
1.4. Organisasie van studie	7
1.5. Relevansie van studie.....	8
2. Taakgebaseerde onderrig, behoefte-analises en taal vir spesifieke doeleindes	9
2.1. Inleiding	9
2.2. Taakgebaseerde benadering	9
2.3. Behoefte-analises	12
2.3.1. Geskiedenis van behoefte-analises	13
2.3.2. Omskrywing van behoefte.....	15
2.3.3. Definisies van behoefte-analises.....	17
2.3.4. Verskillende tipes behoefte-analises.....	18
2.3.4.1. Teikensituasie-analise	18
2.3.4.2. Teenwoordige situasie-analise.....	20
2.3.4.3. Pedagogiese behoefte-analise.....	21
2.3.4.4. Taaloudit.....	23

2.3.4.5.	Vasgestelde spyskaartanalise.....	23
2.3.4.6.	Rekenaargebaseerde analise	23
2.3.4.7.	Leergeoriënteerde analise	23
2.3.4.8.	Registeranalise/leksikostatistieke/frekwensie-analise	23
2.3.4.9.	Diskoersanalise	24
2.3.4.10.	Genre-analise	25
2.4.	Taal vir spesifieke doeleindes	32
2.4.1.	Inleiding	32
2.4.2.	Aard van taal vir spesifieke doeleindes	33
2.5.	Genre.....	36
2.5.1.	Inleiding	36
2.5.2.	Omskrywing van 'n genre.....	36
2.5.3.	Die diskoersgemeenskap.....	37
2.5.4.	Eienskappe van genres	40
2.6.	Sillabusontwerp	43
2.6.1.	Omskrywing van 'n sillabus.....	43
2.6.2.	Verskillende sillabusse.....	46
2.6.3.	Tipes benaderings	49
2.6.4.	'n Verdere onderskeid: sinteties teenoor analities	51
2.7.	Slot	52
3.	Taal vir spesifieke doeleindes – Teoretiese perspektiewe	53
3.1.	Inleiding	53
3.2.	Taal vir spesifieke doeleindes	53
3.3.	Eienskappe van TSD-kursusse.....	55
3.4.	Fokus van TSD-kursusse.....	60
3.5.	Genregebaseerde onderrig in TSD-kursusse.....	69
3.5.1.	Onderrigprosedures in 'n genregebaseerde TSD-kursus	70

3.5.2.	Vorbereiding vir 'n genregebaseerde kursus	75
3.6.	Materiaalontwikkeling	78
3.7.	Die rol van die TSD-onderwyser	80
3.8.	Die onderrig van TSD	85
3.9.	Slot	87
4.	Behoeftte-analises: teorie en praktyk	88
4.1.	Inleiding	88
4.2.	Benaderings ten opsigte van behoefte-analises	88
4.3.	Betrokkenes by behoefte-analises	90
4.4.	Metodologiese stappe vir die doen van 'n behoefte-analise	94
4.4.1.	Vorbereiding om 'n behoefte-analise te doen	96
4.4.1.1.	Definieer die doel van die behoefte-analise	96
4.4.1.2.	Bepaal en beperk die teikengroep.....	97
4.4.1.3.	Besluit op benadering en sillabus.....	98
4.4.1.4.	Erken beperkinge.....	100
4.4.1.5.	Selekteer data-insamelingsprosedure	102
4.4.2.	Doen die behoefte-analise	104
4.4.2.1.	Versamel data.....	104
4.4.2.2.	Analiseer die data	111
4.4.2.3.	Interpreteer die resultate	117
4.4.3.	Gebruik die resultate van die behoefte-analise	122
4.4.3.1.	Bepaal die doelwitte.....	122
4.4.3.2.	Evalueer en lewer verslag oor die behoefte-analise	123
4.5.	Slot	123
5.	Kursusontwerp in taal vir spesifieke doeleindes	124
5.1.	Inleiding	124
5.2.	Benaderings ten opsigte van die kursusontwerpproses	124

5.3.	Materiaalontwerp	128
5.3.1.	'n Model vir materiaalontwerp	132
5.3.2.	Stappe in die materiaalontwerpproses	134
5.3.3.	Die TSD-onderwyser in die materiaalontwerpproses.....	135
5.3.4.	Outentisiteit in materiaalontwerp	136
5.4.	Omskrywing van 'n taak.....	138
5.4.1.	Take as eenhede van analise	140
5.4.2.	Taaksekwense.....	142
5.4.3.	Die beplanning van 'n taaksekwens	145
5.5.	Ordering van take binne 'n sillabus	147
5.5.1.	Die identifisering van tipetake	148
5.5.2.	Die kompleksiteitskaal van Duran en Ramaut.....	152
5.6.	Slot	155
6.	Die ontleding en ordening van dialoë.....	157
6.1.	Inleiding	157
6.2.	Taak 1: Gesprek oor kursus.....	158
6.2.1.	Kommunikatiewe doelwitte.....	158
6.2.2.	Dialog	159
6.2.3.	Taakkenmerke	161
6.3.	Taak 2: Gesprek oor leerder se akademiese vordering	164
6.3.1.	Kommunikatiewe doelwitte.....	164
6.3.2.	Dialog	165
6.3.3.	Taakkenmerke	166
6.4.	Taak 3: Opstel van CV	170
6.4.1.	Kommunikatiewe doelwitte.....	170
6.4.2.	Dialog	170

6.4.3.	Taakkenmerke	172
6.5.	Taak 4: Gesprek oor die gedrag van 'n leerder	176
6.5.1.	Kommunikatiewe doelwitte.....	176
6.5.2.	Dialog	176
6.5.3.	Taakkenmerke	179
6.6.	Taak 5: 'n Vakhoof praat met twee onderwysers oor kwartaalbeplanning vir Aardrykskunde	182
6.6.1.	Kommunikatiewe doelwitte.....	182
6.6.2.	Dialog	183
6.6.3.	Taakkenmerke	184
6.7.	Taak 6: Werksonderhoud.....	188
6.7.1.	Kommunikatiewe doelwitte.....	188
6.7.2.	Dialog	188
6.7.3.	Taakkenmerke	190
6.8.	Taak 7: Klasvoorbereiding	193
6.8.1.	Kommunikatiewe doelwitte.....	194
6.8.2.	Dialog	194
6.8.3.	Taakkenmerke	196
6.9.	Taak 8: Naskoolse aktiwiteite.....	199
6.9.1.	Kommunikatiewe doelwitte:.....	199
6.9.2.	Dialog	199
6.9.3.	Taakkenmerke	201
6.10.	Taak 9: Verantwoordelikhede van proefonderwyser.....	204
6.10.1.	Kommunikatiewe doelwitte:	204
6.10.2.	Dialog.....	204
6.10.3.	Taakkenmerke	206

6.11. Taak 10: Klaskamerbestuur	210
6.11.1. Kommunikatiewe doelwitte:	210
6.11.2. Dialog	210
6.11.3. Taakkenmerke	212
6.12. Afleidings en gevolgtrekkings.....	215
6.12.1. Ontleding van taalgebruiksituasies	216
6.12.2. Ontleding van parameters van take se inligtingsprosesseringsvlakke.....	218
6.12.3. Ontleding van parameters van taakkompleksiteit	220
6.12.4. Ontleding van die kompleksiteitsgrafieke van die take.....	222
6.13. Slot	223
7. Samevatting en slot	225
7.1. Inleiding	225
7.2. Die taakgebaseerde benadering	225
7.3. Taal vir spesifieke doeleindes	226
7.4. Behoeftanalises	227
7.5. Kursusontwerp.....	228
7.6. Ontleding van dialoë	229
7.7. Samevattende opmerkings	230
Bronnelys	242

Lys van tabelle

Tabel 2.1 Voorbeeld van drumpelvlak	15
Tabel 2.2 Soorte en voorbeelde van kursusse vir taal vir spesifieke doeleindes.....	35
Tabel 3.1 Tipes TSD-kursusse geklassifiseer ten opsigte van die fokus van die kursus.....	62
Tabel 3.2 Raamwerk vir genregebaseerde onderrig.....	77
Tabel 4.1 Tien stappe van behoefte-analises	95
Tabel 4.2 Tipes vrae vir behoefte-analises	108
Tabel 4.3 Uiteensetting van inligtingsbronne vir die behoefte-analise	109
Tabel 4.4 Interpretasie van data verkry uit vraelyste en onderhoude.....	121
Tabel 6.1 Uiteensetting van puntetelling vir kompleksiteitsgrafiek	158
Tabel 6.2 Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 1	161
Tabel 6.3 Parameters vir tipe-taak 1	162
Tabel 6.4 Taakkompleksiteitsparameters vir taak 1.....	163
Tabel 6.5 Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 2	167
Tabel 6.6 Parameters vir tipe-taak 2	168
Tabel 6.7 Taakkompleksiteitsparameters vir taak 2.....	169
Tabel 6.8 Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 3	174
Tabel 6.9 Parameters vir tipe-taak 3	174
Tabel 6.10 Taakkompleksiteitsparameters vir taak 3.....	175
Tabel 6.11 Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 4	180
Tabel 6.12 Parameters vir tipe-taak 4	180
Tabel 6.13 Taakkompleksiteitsparameters vir taak 4.....	181
Tabel 6.14 Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 5	185
Tabel 6.15 Parameters vir tipe-taak 5	186
Tabel 6.16 Taakkompleksiteitsparameters vir taak 5.....	187
Tabel 6.17 Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 6	191

Tabel 6.18 Parameters vir tipe-taak 6	192
Tabel 6.19 Taakkompleksiteitsparameters vir taak 6.....	193
Tabel 6.20 Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 7	196
Tabel 6.21 Parameters vir tipe-taak 7	197
Tabel 6.22 Taakkompleksiteitsparameters vir taak 7.....	198
Tabel 6.23 Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 8	202
Tabel 6.24 Parameters vir tipe-taak 8	202
Tabel 6.25 Taakkompleksiteitsparameters vir taak 8.....	203
Tabel 6.26 Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 9	207
Tabel 6.27 Parameters vir tipe-taak 9	208
Tabel 6.28 Taakkompleksiteitsparameters vir taak 9.....	209
Tabel 6.29 Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 10	213
Tabel 6.30 Parameters vir tipe-taak 10	213
Tabel 6.31 Taakkompleksiteitsparameters vir taak 10.....	214
Tabel 6.32 Opsomming van taalgebruiksituasies	216
Tabel 6.33 Opsomming van parameters van take se inligtingsprosesseringsvlakke.....	219
Tabel 6.34 Opsomming van parameters vir taakkompleksiteit.....	221
Tabel 7.1 Vereenvoudigde sillabus vir Afrikaans vir spesifieke doeleindes vir BEd-studente...	240

Lys van figure

Figuur 4.1 Behoeftanalitiese driehoek (West 1994 – verwerk deur AG)	90
Figuur 5.1 Model vir die materiaalontwerpproses	133
Figuur 6.1 Kompleksiteitsgrafiek van taak 1	164
Figuur 6.2 Kompleksiteitsgrafiek van taak 2	169
Figuur 6.3 Kompleksiteitsgrafiek van taak 3	176
Figuur 6.4 Kompleksiteitsgrafiek van taak 4	182
Figuur 6.5 Kompleksiteitsgrafiek van taak 5	187
Figuur 6.6 Kompleksiteitsgrafiek van taak 6	193
Figuur 6.7 Kompleksiteitsgrafiek van taak 7	198
Figuur 6.8 Kompleksiteitsgrafiek van taak 8	204
Figuur 6.9 Kompleksiteitsgrafiek van taak 9	209
Figuur 6.10 Kompleksiteitsgrafiek van taak 10	215
Figuur 6.11 Opsomming van taalgebruiksituasies	217
Figuur 6.12 Opsomming van inligtingsprosesseringsvlakke van take	219
Figuur 6.13 Samestelling van die kompleksiteitsgrafieke van die tien take	223

1. Inleiding

1.1. Agtergrond en teoretiese raamwerk

Die aanleer van 'n tweede taal (wat ook die aanleer van derde en vierde tale insluit) is geen maklike taak nie en stel uitdagings aan die taalaanleerder – meer nog as dit geskied wanneer die taalaanleerder reeds 'n volwassene is. Sedert die sewentigerjare was daar groeiende belangstelling in navorsing oor tweedetaalverwerwing, veral op skoolvlak. 'n Groot verskeidenheid benaderings in tweedetaalonderrig kom voor en verskillende aspekte is al binne die veld van tweedetaalleer en -onderrig ondersoek, wat aanleiding daartoe gegee het dat die navorsingsveld van tweedetaalverwerwing divers voorkom.

Die taakgebaseerde teorie het die laaste dekade as 'n invloedryke teorie na vore gekom as raamwerk vir navorsing oor tweedetaalverwerwing en -ontwikkeling binne die konteks van kommunikatiewe taalonderrig (Adendorff 2012, Ellis 2003, Klapper 2003, Nunan 2004 en Skehan 1998). Volgens Klapper (2003: 33) het die taakgebaseerde teorie as basis kommunikatiewe interaksie waardeur genoegsame verstaanbare inhoud aan taalaanleerders verskaf word om verwerwing tot gevolg te hê.

Die taakgebaseerde benadering in taalonderrig word as 'n effektiewe metode vir die aanleer van 'n taal beskou omdat dit die meeste geleenthede tot interaksie en betekenisonderhandeling bied. Hierdie taakgebaseerde benadering word binne die Departement Afrikaans en Nederlands se taalverwerwingsklasse, naamlik Afrikaanse Taalverwerwing 178 (Afrikaans vir vreemdetaalstudente) en Afrikaanse Taalverwerwing 188 (Afrikaans as tweede taal)¹, gebruik.

Die doel van die Afrikaanse taalverwerwingsmodules, wat deur die Departement Afrikaans en Nederlands aan die Universiteit van Stellenbosch aangebied word, is om studente by te staan om binne hul spesifieke fakulteite en kursusse op generies akademiese en sosiale vlakke in Afrikaans te kan kommunikeer. Alhoewel op algemene taalvaardighede gefokus word, is daar behoefte aan meer spesifieke kursusse, met ander woorde: kursusse met die oog op taal vir spesifieke doeleindes (TSD)². Omdat studente wat die module ATV 188 neem Afrikaans as

¹ Die afkorting “ATV” sal ter wille van stilistiese afwisseling gebruik word om na “Afrikaanse Taalverwerwing” te verwys.

² Die afkorting “TSD” sal ter wille van stilistiese afwisseling gebruik word om na “taal vir spesifieke doeleindes” te verwys.

Eerste Addisionele Taal op skool geslaag het, het hulle reeds goeie kommunikasievaardighede in Afrikaans. Hulle val onder onafhanklike gebruiker (B) (“independent user”) of vaardige gebruiker (C) (“proficient user”) op die Europese Refensiekader (ERK) (2001: 24) se vaardigheidskaal. Volgens Cummins (2008) se onderskeid het hulle klaar basiese interpersoonlike kommunikasievaardighede (BIKV) en moet nou ontwikkel na die kognitiewe akademiese taalvaardighede (KATV). Hulle benodig nie taalverwerwingsklasse nie, maar taalontwikkelingsklasse. Hiervoor kan spesifiekedoeleindeskursusse of inhoudsgebaseerde kursusse gebruik word.

Die keuse vir die gebruik van die taakgebaseerde benadering vir hierdie navorsing spruit uit my betrokkenheid as tutor die afgelope vier jaar by ATV 188; asook die module “Metodologie van Taalverwerwing” wat ek in my Honneursjaar gevolg het. In ATV 188 is bykans 80% van die studente wat die module volg onderwysstudente. As tutor is waardevolle ervaring opgedoen oor die uitdagings wat doeltreffende tweedetaalonderrig en -leer meebring, vir enige student wat die module volg, maar ook spesifiek vir die onderwysstudente wat dit moet volg.

Die Fakulteit Opvoedkunde van die Universiteit van Stellenbosch verdeel hulle eerstejaarstudente in Afrikaans eerstetaalsprekers en Afrikaans tweedetaalsprekers. Hulle word dan onderskeidelik verplig om Afrikaans en Nederlands 178 of Afrikaanse Taalverwerwing 188 te neem. Alle tweedejaar onderwysstudente neem saam die volgende Afrikaanse modules: Afrikaans as taal van onderrig en leer (278 of 288) en Afrikaans (OND) 278. In hierdie modules word die volgende aspekte behandel, soos omskryf in die Jaarboek van die Universiteit van Stellenbosch (2013: 71-74):

Afrikaans as taal van onderrig en leer:

Doeltreffende gebruik van Afrikaans as voertaal en onderrigmedium.

Praat en luister vir verskillende doeleindes en teikengroepe.

Lees en kyk vir begrip om op 'n verskeidenheid tekste response te lewer.

Skryf vir 'n groot verskeidenheid doeleindes en teikengroepe.

Gepaste en doeltreffende gebruik van taalstrukture en -konvensies.

Afrikaans (OND):

Benaderings tot taalonderrig, kommunikatiewe taalonderrig.

Verkenning van leeruitkomste en assesseringstandaarde.

Visuele en kulturele geletterdheid, teksdinamika.

Inleiding tot assessering binne taal.

In die evaluering van hierdie modules word 'n student se moedertaal nie in ag geneem nie. Alle studente behoort op 'n voldoende vlak met Afrikaans as taal te kan omgaan, spesifiek met die oog op moontlike onderrig in Afrikaans. Die behoefte vir die verdere ontwikkeling van Afrikaans by Engelssprekende onderwysstudente is dus veral groot.

Aangesien Suid-Afrika divers is ten opsigte van kultuur en taal, moet onderwysers (en onderwysstudente) daarop voorbereid wees dat effektiewe onderrig uitgedaag word, omdat van leerders verwag word om met taal op 'n hoë akademiese vlak om te gaan (Van der Walt en Ruiters 2011: 96). Van der Walt en Ruiters (2011: 96) beklemtoon dat linguistiese diversiteit, soos gevind kan word in Wes-Kaapse skole, 'n direkte invloed op leerders se kanse op sukses het en dat onderwyskursusse leerder-onderwysers daarop moet voorberei om in veeltalige kontekste onderrig te kan gee. Volgens Van der Walt en Ruiters (2011: 96) is dit veral in die grondslag- en intermediêre onderrigfases waar dit vir die onderwyser belangrik is om in 'n veeltalige konteks te kan funksioneer. Dit is twee van die onderrigfases waarvoor onderwysstudente in graadprogramme opgelei word. Hierdie onderwysstudente se taalopleiding moet van so 'n aard wees dat hulle suksesvol in 'n veeltalige konteks sal kan funksioneer.

Die reg op die gebruik van 'n taal is beskerm in die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika. Dit word ook erken in die Taalbeleid vir Hoër Onderwys (2002: 3). Die Raamwerk van die Taalbeleid vir Hoër Onderwys (2002: 11) spesifiseer die gebruik van Afrikaans as 'n medium van akademiese uitdrukking en kommunikasie in hoër onderwys. Dit moedig verder die studie van tweede tale (wat Afrikaans insluit) aan. Waar studente nie 'n genoegsaam gevorderde vlak van taalvaardigheid in die taal of tale van onderrig het nie, behoort doeltreffende kursusse beskikbaar te wees om studente se taalvermoëns en -vaardighede in die taal of tale van onderrig te ontwikkel. Jordan (1997), Van Dyk (2005) en Van Rensburg en Weideman (2002) wys op 'n direkte verband tussen akademiese taalvaardigheidsvlakke en suksesvolle studie. Daarom moet studente 'n genoegsame vlak van akademiese taalvaardigheid in Afrikaans bereik ten einde suksesvol te wees in hul studies. Dit is veral belangrik weens die dubbel- en parallelmedium waarin onderrig voorgraads by etlike hoëronderwysinstellings ontvang word.

Die Taalbeleid vir Hoër Onderwys (2002) onderskryf veeltaligheid en taaldiversiteit in tersiêre onderrig. Die vraagstukke rakende veeltaligheid in tersiêre kontekste en die ontwerp van 'n beroepsgerigte taalonderrigprogram ("vocational language teaching programme") is nog nie

genoegsaam in navorsing hanteer nie. Die onderrig van tale sluit kursusse vir spesifieke doeleindes aan volwasse leerders in. Hierdie tipe onderrig vir spesifieke doeleindes het nog nie veel aandag binne Afrikaanse tweedetaalnavorsing ontvang nie. Daar word tans min of geen wetenskaplike navorsing oor die onderrig en leer van Afrikaans as tweede taal vir spesifieke doeleindes binne die universiteitskonteks binne die raamwerk van die taakgebaseerde teorie onderneem. Daarom word hierdie studie na die ontwerp van 'n beroepsgerigte taalonderrigprogram vir onderwysstudente onderneem.

1.2. Doel van studie

Hierdie studie het ten doel om 'n ondersoek te doen na die behoeftes van eerstejaar-onderwysstudente met Afrikaans as tweede taal ten einde te kan uitkom by 'n moontlike kursusontwerp wat spesifiek gemik is op dié teikengroep.

Adendorff (2012: 8) beweer dat die uitvoering van 'n behoefte-analise sentraal tot taalonderrig vir spesifieke doeleindes is omdat dit as basis dien vir die spesifikasie van inhoudstipes en relevante take. Die vraag na hoekom spesifieke kommunikasie-inhoude geleer moet word, word in hierdie navorsing beantwoord, veral omdat dit sentraal in die veld van taal vir spesifieke of akademiese doeleindes ("Language for Specific or Academic Purposes") staan. Taal vir spesifieke doeleindes (TSD) is volgens Samuda en Bygate (2008: 53) taalopleiding vir nie-taalspesialiste wat dit vir akademiese of professionele doeleindes benodig.

In die ontwerp van 'n kursus vir eerstejaar-onderwysstudente val die fokus op behoefte-analises en 'n genrestudie met die oog op 'n Afrikaanse taalverwerwingskursus vir spesifieke doeleindes. Met genre word 'n tipe taalgebruik en kommunikasie wat in 'n spesifieke omgewing plaasvind, bedoel (Basturkmen 2006: 52). 'n Genregebaseerde studie identifiseer volgens Basturkmen (2006: 56) strukture en patrone wat onderliggend tot 'n spesifieke genre is. Die kern van 'n genregebaseerde studie is om die genre wat gebruikers in hulle teikenarea sal benodig, te identifiseer.

Die volgende hipoteses rig dié studie:

Behoeftes-analises word toenemend in sillabusontwerp gebruik. In hierdie studie word gekyk na hoe en tot watter mate behoefte-analises bydra tot die bepaling van die inhoud van 'n spesifiekedoeleindeskursus vir Afrikaans-tweedetaalonderwysstudente aangesien hulle 'n eiesoortige sillabus benodig omdat die aard van hulle kommunikasie ander eise stel as die generiese taalverwerwingskursusse. Daarom sal na die eienskappe van die spesifieke vaardighede wat die studente nodig het, in die behoefte-analises gekyk word.

TSD het sy eie benadering tot kurrikulumontwikkeling en materiaalontwerp aangesien een van die doelstellings die aanleer van die spesifieke taal binne beperkte tyd is. In dié studie word gekyk hoe en tot watter mate die TSD-kursus die studente se akademiese taalbehoefte in ag neem. Daar word met ander woorde na die beginsels wat onderliggend tot die ontwerp van TSD-kursusse is, gekyk.

Die gradering en ordening van die inhoude vir sillabusse het in die verlede dikwels lukraak plaasgevind. Met behoefte-analises kan spesifiekedoeleinde sillabusse se inhoude meer spesifiek bepaal word. Hierdie studie ondersoek die gebruik van Van Avermaet en Gysen (2006) se parameters vir tipe-take, Duran en Ramaut (2006) se kompleksiteitskaal en Adendorff (2012) se kompleksiteitsgrafiek ten einde die gradering en ordening van die inhoud of take in 'n sillabus te ontwikkel.

1.3. Navorsingsontwerp en metodologie

Die oorhoofse ontwerpsekwens vir 'n taakgebaseerde sillabus begin met 'n uitgebreide behoefte-analise om sodoende 'n diagnose van taalaanleerders se behoeftes te maak. Voorts moet die teikentake geïdentifiseer word sodat taalaanleerders kan weet wat hulle leer voordat die teikentake in taaksoorte geklassifiseer word. Dit vorm die basis vir 'n taakgebaseerde sillabus.

Omdat behoefte-analises, aldus Long (2005), belangrik is as die eerste stap in die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus, fokus dié tesis daarop.

Volgens Iwai et al. (1999) kan 'n behoefte-analise gesien word as die aktiwiteit wat deel uitmaak van die data-insameling wat as basis dien vir die ontwikkeling van 'n kurrikulum wat in die behoeftes van 'n spesifieke groep voldoen. García Mayo (2000: 39) beskryf 'n behoefte-analise as 'n komplekse proses wat beide die behoeftes van die teikensituasie en die leerbehoefte in ag moet neem.

Songhori (2007) verskaf 'n historiese verloop van behoefte-analises en bespreek verskillende soorte behoefte-analises. Volgens Songhori (2007) was behoefte-analises reeds in die sewentigerjare gevestig en het daar in 1978 'n verskuiwing in die fokus van behoefte-analises plaasgevind met die publikasie van Munby (1978) se kommunikatiewe sillabus, waar die fokus op die leerder se doel vir die aanleer van die taal geval het. 'n Ander tipe behoefte-analise wat deur Songhori (2007) bespreek word, is die teenwoordige situasie-analise. Hierdie analise het ten doel om die sterk- en swakpunte van taal, vaardighede en leerervarings te bepaal soos aan die begin van 'n taalkursus. Hierdie tipe analise komplementeer die teikensituasie-analise wat

fokus op dit wat die leerder aan die einde van die kursus moet kan doen.

Behoeftanalises bestaan gewoonlik uit 'n kombinasie van 'n teikensituasie-analise en 'n teenwoordige situasie-analise. In my ondersoek sal ek onder meer na beide hierdie behoefteanalises kyk.

Die behoefte-analitiese benadering van Van Avermaet en Gysen (2006: 44) ten opsigte van hoe daar vanaf taalbehoefte by teikentake uitgekome word, tesame met die navorsing van Duran en Ramaut (2006) en Brown (2009) word in my ondersoek betrek. Van Avermaet en Gysen (2006) se navorsing ten opsigte van taalgebruikssituasies is veral belangrik omdat dit spesifiseer wat die taalaanleerders met die taal binne bepaalde domeine moet doen. Ek maak hoofsaaklik gebruik van Duran en Ramaut (2006) se kompleksiteitskaal en Adendorff (2012) se kompleksiteitsgrafiek ten einde die taakgebaseerde sillabus te orden. Ek stel aanpassings aan Adendorff se kompleksiteitsgrafiek voor aangesien sy in haar proefskrif op die leemtes in die grafiek wys.

Die betroubaarheid en geldigheid van die behoefteanalises word deur triangulasie³ geverifieer.

'n Genre-onderzoek word onderneem omdat dit 'n alternatiewe manier is om take te klassifiseer. Basturkmen (2006: 52) omskryf genre as 'n taalgebruiks- en kommunikasietipe wat in 'n spesifieke omgewing plaasvind. 'n Genregebaseerde studie identifiseer, volgens Basturkmen (2006: 56), strukture en patrone wat onderliggend tot 'n spesifieke genre is. Adendorff (2012: 43) is van mening dat die kern van 'n genregebaseerde studie die identifisering van die genre wat gebruikers in hul teikentake benodig, is. Een voorbeeld van genrestudie is taal vir spesifieke doeleindes. Daar is besluit om op taal vir spesifieke doeleindes te fokus aangesien teikentake aldus Mohan (1990: 14) die integrasie tussen taal en inhoud insluit. Mohan (1990: 17) beweer dat die vraag na die taaleise van inhoudsgebaseerde take die kernpunt vir die integrasie tussen taal en inhoud vorm. Dit kom veral na vore in kursusse soos Engels vir spesifieke doeleindes (ESD) ("English for Specific Purposes" of "ESP"). Volgens Basturkmen (2010: 3) is die fokus van kursusse vir taal vir spesifieke doeleindes nouer as dié van algemene taalkursusse. Samuda en Bygate (2008: 53) is van mening dat die relevansie van die taal en die aktiwiteite in hierdie spesifieke kursusse belangrik is terwyl Gatehouse (2001) die gebruik van outentieke taal in TSD beklemtoon. Basturkmen (2010: 6) klassifiseer kursusse vir Engels vir spesifieke

³ Triangulasie verwys na 'n navorsingstrategie waarvolgens navorsers verskillende bronne, metodes of teorieë en kombinasies daarvan gebruik en met mekaar vergelyk om die betroubaarheid en geloofwaardigheid van hulle data te verhoog.

doeleindes volgens 'n tabel wat deur Adendorff (2012: 87) aangepas is ten opsigte van kursusse vir Afrikaans vir spesifieke doeleindes. Hiervolgens kan dié navorsing geklassifiseer word as Afrikaans vir akademiese doeleindes met 'n subklassifikasie as Afrikaans vir spesifieke akademiese doeleindes.

1.4. Organisasie van studie

Die teoretiese begroning van die studie word in hoofstuk 2 gegee, met fokuspunte die taakgebaseerde teorie, behoefte-analises en TSD. Navorsing deur onder meer Adendorff (2012), Brown (2009), Duran en Ramaut (2006), Samuda en Bygate (2008) en Van Avermaet en Gysen (2006) word bespreek. Verdere teoretiese aspekte en navorsing wat bespreek word, is genrestudies, met fokuspunt Basturkmen (2006 en 2010) en García Mayo (2000) se navorsing; en sillabusontwerp soos ondersoek deur Adendorff (2012) en Robinson (1998).

Hoofstuk 3 fokus in meer diepte op die aard en eienskappe van TSD. Die oogmerk van hierdie hoofstuk is om 'n basis te verskaf vir die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus vir onderwysstudente, wat in hoofstuk 6 bespreek word. In hoofstuk 3 word verskillende teoretiese perspektiewe rondom TSD gegee. Hier is op die werk van Basturkmen (2006 en 2010), García Mayo (2000) en Gatehouse (2001) gesteun. 'n Rasionaal vir die onderrig van Afrikaans as tweede taal vir spesifieke doeleindes, wat verder insluit idees en opsies vir so 'n benadering; sowel as enkele doelwitte vir die onderrig van taal vir spesifieke doeleindes word gegee.

In hoofstuk 4 val die fokus op behoefte-analises. Verskillende benaderings rondom behoefte-analises word bespreek waarna die fokus verskuif na die betrokkenes by behoefte-analises. 'n Aangepaste weergawe van die behoefte-analitiese driehoek wat deur West (1994) ontwerp is, word gebruik om die triangulasie van bronne tydens 'n behoefte-analise te illustreer. Die grootste deel van hierdie hoofstuk handel oor die bespreking en toepassing van die tien stappe wat gevolg kan word tydens die doen van 'n behoefte-analise soos deur Brown (2009: 270) voorgestel word. Data wat verkry is tydens die behoefte-analise wat as deel van hierdie studie onderneem is, word bespreek en ontleed om sodoende 'n reeks kommunikasiesituasies te identifiseer wat algemeen in die onderwysberoep voorkom.

Hoofstuk 5 handel meer spesifiek oor die kursusontwerpproses in kursusse vir taal vir spesifieke doeleindes deur te fokus op die werk van García Mayo (2000), Yalden (1987), Barnard en Zemach (2003) en Willis en Willis (2007) om die verskillende benaderings oor kursusontwerp te verduidelik. Inligting oor materiaalontwerp en die navorsing van Dudley-Evans en St. John (1998) en Hutchinson en Waters (1987) vorm die grondslag van hierdie bespreking. Dit gebeur

dikwels dat materiaalontwerp die verantwoordelikheid van die TSD-onderwyser is en daarom word die belangrike rol wat die TSD-onderwyser in die materiaalontwerpproses speel, ondersoek. Taakgebaseerde onderrig, wat die raamwerk van hierdie studie uitmaak, word kortliks bespreek waarna daar in groter detail gekyk word na take as eenhede van analise en die ontwerp van taaksekwense. In die verlede het die ordening van take in 'n sillabus dikwels lukraak geskied en daarom word in diepte gefokus op verskillende raamwerke waarvolgens hierdie ordening en gradering kan geskied. Die parameters wat Van Avermaet en Gysen (2006) geïdentifiseer het vir die ordening van take word eerstens bespreek en daarna die kompleksiteitsraamwerk van Duran en Ramaut (2006).

Hoofstuk 6 bevat tien unieke dialoë wat na aanleiding van die resultate van die behoefte-analise geskryf is. Hierdie tien dialoë word aan die hand van die navorsing van Van Avermaet en Gysen (2006), Duran en Ramaut (2006) asook Adendorff (2012) ontleed. Die ontleding van die dialoë word bespreek om sodoende sekere afleidings te kan maak rondom die prosesseringseise wat aan taalaanleerders gestel word, die kompleksiteit van die take sowel as die moontlike ordening van die take in 'n sillabus.

Die laaste hoofstuk dien as slothoofstuk en bevat 'n samevatting van die studie. Gevolgtrekkings en afleidings wat vanuit die studie gemaak word, beperkinge van die studie sowel as moontlikhede vir verdere studies word bespreek.

1.5. Relevansie van studie

Hierdie navorsing spruit uit die navorsing van Adendorff (2012) oor kompleksiteit in taakgebaseerde onderrig en die leer van Afrikaans as tweede taal op universiteitsvlak. In Adendorff (2012: 11) se proefskrif is die leemtes in ondersoeke na taal vir spesifieke doeleindes, veral in Afrikaans en op universiteitsvlak, uitgewys.

Met hierdie navorsing lewer ek 'n bydrae tot die navorsing wat reeds oor die taakgebaseerde benadering gedoen is. Alhoewel hierdie navorsing gedoen word binne die konteks van die Universiteit van Stellenbosch, kan dit by ander universiteite en binne ander vakgebiede en tale toegepas word.

2. Taakgebaseerde onderrig, behoefte-analises en taal vir spesifieke doeleindes

2.1. Inleiding

Die doel van hierdie hoofstuk is om 'n oorsig te bied oor die teoretiese begroning van die belangrikste fokusareas wat in hierdie tesis ondersoek word.

Die taakgebaseerde benadering wat as basis dien vir die studie kom eerste aan bod, waarna in meer diepte gefokus word op behoefte-analises en die navorsing wat reeds daarvoor gedoen is. 'n Oorsig oor die verskillende behoefte-analises wat bestaan, word verskaf, met 'n spesifieke fokus op genre-analise aangesien dit een van die metodes is wat in hierdie tesis toegepas word. Weens die nou verband tussen behoefte-analises en taal vir spesifieke doeleindes (TSD) word laasgenoemde studieveld breedvoerig bespreek, met nouer fokus op die aard van kursusse wat geklassifiseer word as taal vir spesifiekedoeleindeskursusse, sowel as die eienskappe wat sodanige klassifikasie vereis.

'n Verdere teoretiese aspek wat in hierdie hoofstuk aandag geniet, is genrestudies met fokuspunt die navorsing deur Basturkmen (2006 en 2010) en García Mayo (2000) onderneem. Sillabusontwerp word laastens bespreek. Hierdie bespreking poog om duidelikheid te gee rakende die omskrywing van 'n sillabus, die verskillende sillabussoorte wat bestaan; sowel as die benaderings wat gevolg kan word tydens die sillabusontwerpproses. Die hoofstuk word saamgevat deur 'n bespreking van die skakeling tussen sillabusontwerp en taal vir spesifieke doeleindes.

2.2. Taakgebaseerde benadering

Die taakgebaseerde benadering word gesien as 'n ontwikkeling vanuit die kommunikatiewe benadering, waar die primêre funksie van taal interaksie en kommunikasie is. Die kenmerk is dat take die grondslag van die metodologie vorm sowel as die eenhede uitmaak waarvolgens kursusse georganiseer word (Littlewood 2004: 324). Klapper (2003: 35) sien die taakgebaseerde benadering as 'n effektiewe benadering tot tweedetaalverwerwing waar taalaanleer die beste gefasiliteer word aangesien genoegsame interaktiewe en kommunikatiefgebaseerde geleentheid gebied word wat die verwerwingsproses aanhelp. Die taakgerigte benadering bied 'n oplossing tot die probleme rondom tweedetaalonderrig aangesien die fokus nie op taal is nie, maar eerder op sinvolle, kommunikatiewe aktiwiteite wat deel uitmaak van

take (Kruger 2006: 255). Die fokus is, aldus Norris (2009: 578), op die uitkomst van taal in die vorm van take, dus op dit wat die taalaanleerders met die taal moet kan doen nadat dit verwerf is.

Aangesien daar in die taakgebaseerde benadering geglo word dat taalverwerwing die effektiefste sal geskied wanneer daar kontekste geskep word waarin taalaanleerders die teikentaal kan oefen, stem dit nie ooreen met die tradisionele hoofstroomsiening van taalonderrig nie. In die taakgebaseerde benadering kan die taalaanleerder natuurlik die taal verwerf deur dit te gebruik in plaas van om die taal in klein stukkie te probeer leer.

Swan (2005: 377) identifiseer ses sleuteleienskappe wat kenmerkend van die taakgebaseerde benadering is. Die eerste eienskap is die gebruik van natuurlike taalgebruik deur middel van die gebruik van take met die fokus op betekenisoordrag eerder as op grammatika. Tweedens is die taakgebaseerde benadering leerdergesentreerd en word die onderwyser slegs as 'n bestuurder van die klasdiskoers gesien eerder as 'n oordraer van kennis. Derdens word fokus op vorm (grammatika-onderrig) as kenmerkend van die taakgebaseerde benadering gesien, maar navorsers stem nie ooreen op die wyses waarop dit gedoen moet word nie. Vierdens moet take die verskillende tempo's waarteen taalaanleerders taal verwerf, akkommodeer. Die vyfde eienskap is dat take taalaanleerders aanmoedig om taalverskynsels op te merk. Dit lei na bewering tot suksesvolle taalverwerwing. Laastens word take, aldus Swan (2005: 377), as gevolg van die outentisiteit daarvan, as bruikbaar gesien om taalaanleerders gemotiveerd te hou en om geleidelik hul intrinsieke motivering te ontwikkel.

Laasgenoemde eienskap van outentisiteit word as 'n voordeel van die taakgebaseerde benadering voorgehou aangesien die taalaanleerders die nut en toepaslikheid van die taal in hul eie lewens kan sien. Sodoende word die take as interessant en boeiend ervaar. Die taakgebaseerde benadering bied 'n verdere voordeel deur taalaanleerders in werklikewêreld-situasies te plaas waar hulle gebruik moet maak van hulle huidige of bestaande taalvaardighede om sodoende taalontwikkeling tot gevolg te hê.

Binne die breë navorsingsliteratuur kom verskeie definisies van wat 'n taak is, voor. Adendorff (2012: 29) verskaf 'n oorsig van hierdie definisies wat vanaf 1985 (Long) tot 2001 (Bygate et al.) strek. Bygate et al. (2001: 11) se definisie word as opsommend van vroeër definisies gesien: "A task is an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective." Ooreenstemmend hiermee verwys 'n taak, volgens Adendorff (2012: 29), in die algemeen na 'n kommunikasietaak wat tweedetaalsprekers moet bemeester. Haar definisie stem ooreen met Klapper (2003: 35) s'n: Hy beskryf take as betekenisgebaseerde aktiwiteite

wat soortgelyk is aan leerders se werklike kommunikasiebehoefte om sodoende 'n werklike uitkomst te bereik met die effektiewe voltooiing van die taak as 'n prioriteit. Vir die doeleindes van hierdie tesis, word gebruik gemaak van die definisie wat Adendorff (2012: 34) vir take formuleer:

[’n Taak word omskryf] as ’n stuk klaskamerwerk waar studente wat die Afrikaanse taalverwerwingskursusse volg, die taal moet verstaan, manipuleer, gebruik of al drie afwisselend toepas of benut, terwyl hulle aandag gevestig word op die mobilisering van hul grammatikale kennis om betekenis oor te dra.

Uit hierdie definisie blyk dit duidelik dat take teikengerig is met ’n primêre fokus op betekenis. ’n Ander eienskap van take wat Adendorff (2012: 37) en ander internasionale navorsers beklemtoon, is die nou verband wat die take met die werklikheid het. Werklikewêreld-take, dit wat die taalaanleerder daagliks buite die klaskamer met die taal moet doen, vorm die beginpunt van die taakgebaseerde benadering. Dieselfde gebruik is in hierdie tesis van toepassing, naamlik die werklikewêreld-take wat die onderwysstudente moet kan doen, vorm die basis van my navorsing.

’n Onderskeid word tussen pedagogiese take en teikentake getref. Werklikewêreld-take of teikentake verwys, aldus Nunan (2004: 19), na dit wat in die alledaagse lewe met taal gedoen word, byvoorbeeld die skryf van ’n gedig of die telefoniese bevestiging van ’n vliegtuigkaartjie. Met die oog op die huidige studie, die ontwerp van ’n kursus vir Afrikaans vir eerstejaar-onderwysstudente binne die taakgebaseerde benadering, word teikentake gesien as dit wat die taalaanleerders in hul teikenberoep – die onderwys – met en in Afrikaans sal moet doen. Voorbeelde sluit in die besprek van ’n leerder se punte, die opstel van ’n CV en die doen en bespreking van kwartaalbeplanning. Nunan (2004: 1) is van mening dat teikentake na taal en taalgebruik buite die klaskamer verwys.

Hierteenoor verwys pedagogiese take na die gebruik en onderrig van taal in die klaskamer. Wanneer werklikewêreld-take verander of gemanipuleer word vir gebruik binne die klaskamer, word dit as pedagogiese take gesien. Richards en Rodgers (1986: 289) beskryf pedagogiese take as ’n aktiwiteit of aksie wat uitgevoer word as reaksie op ’n taalgebeurtenis. Hiervolgens, hoef ’n pedagogiese taak nie taalprodusering in te sluit nie. Alhoewel pedagogiese take op werklikewêreld-take gebaseer is, bevat pedagogiese take instruksies vanaf die taalonderwyser oor wat die suksesvolle voltooiing van die taak sal behels. Richards en Rodgers (1986: 289) se definisie van pedagogiese take is geformuleer volgens dit wat deur taalaanleerders in die klaskamer gedoen word, eerder as dit wat die taalaanleerders buite die klaskamer met die taal

sal moet kan doen.

Nunan (2004: 4) verskaf later sy eie definisie van 'n pedagogiese taak. Volgens hom is 'n pedagogiese taak enige klaskameraktiwiteit wat behels dat 'n taalaanleerder die teikentaal moet verstaan, manipuleer of produseer terwyl hulle aandag op die grammatikale kennis van die taal gefokus word. Nunan (2004: 4) stem saam met Richards en Rodgers (1986: 289) dat 'n taak deur taalaanleerders afgehandel of voltooi moet kan word en dat dit op sy eie as kommunikatiewe handeling met 'n begin, middel en einde moet kan staan.

Take word gesien as die boustene van 'n taakgebaseerde sillabus en behoefte-analises word gebruik om outentieke take te identifiseer waaruit pedagogiese take afgelei word om in die klaskamer toe te pas. Daar bestaan, aldus Adendorff (2012: 58), agt stappe in die oorhoofse ontwerpsekwens vir 'n taakgebaseerde sillabus. Hierdie stappe is soos volg:

- a) 'n uitgebreide behoefte-analise,
- b) 'n diagnose van die taalaanleerders se behoeftes,
- c) die identifisering van die teikentake sodat die taalaanleerders voorbereid kan wees om dit uit te voer, asook die hantering van werklikewêreld-taaleise,
- d) die klassifisering van die teikentake in taaksoorte,
- e) die ontwikkeling of seleksie van pedagogiese take vir klaskamergebruik,
- f) die ordening van pedagogiese take om sodoende 'n taakgebaseerde sillabus te vorm,
- g) die implementering van die sillabus via gepaste pedagogiese prosedures en
- h) die assessering deur die uitvoering van die take of deur taakgebaseerde kriteriumverwysende toetse.

Uit die bostaande ontwerpsekwens is dit duidelik dat behoefte-analises en die diagnose van taalaanleerders se behoeftes, primêr is in die taakgebaseerde sillabusontwerpproses. Behoefte-analises (as die eerste stap in sillabusontwerp) is 'n hulpmiddel om die spesifieke behoeftes van 'n groep taalaanleerders te ondersoek waarna werklikewêreld-take identifiseer kan word om aan die geïdentifiseerde behoeftes te voldoen.

2.3. Behoefte-analises

Volgens Maley (1984) moet sekere aspekte by die ontwerp van 'n sillabus in ag geneem word, naamlik die kulturele-, opvoedkundige-, organisatoriese-, taalaanleerder-, onderwysers- en materiële faktore. 'n Behoefte-analise kan gebruik word om te verseker dat daar met die ontwerp van 'n sillabus aan bogenoemde faktore aandag geskenk word.

'n Behoefte-analise is volgens Brown (2009: 269) en Robinson (2009: 302) die eerste stap in kurrikulumontwikkeling. Belcher (2006) en Songhori (2007: 2) voer argumente aan vir die belangrikheid van behoefte-analises in die ontwerp en uitvoer van taalkursusse. Nunan (1988: 5) beklemtoon dat die beginpunt van sillabusontwerp 'n analise van die taal wat aangeleer moet word, van die taalleerder self of van wat daar geglo word rondom die taalleerproses, kan wees. Volgens Johns (1991) verleen dit geldigheid en relevansie tot alle daaropvolgende kursusontwerpaktiwiteite. West (1994: 2) beklemtoon dat behoefte-analises 'n belangrike deel van taal vir spesifieke doeleindes uitmaak terwyl Belcher (2006) dit sien as die fondament van enige taal vir spesifiekedoeleindeskursusse.

In die navorsingsliteratuur word die term *behoefte-assessering* en *behoefte-identifisering* dikwels interveranderlik met *behoefte-analising* gebruik. Volgens Kandil (2003) word die term *studente-analise* soms gebruik omdat dit ander belangrike faktore, soos motivering, leerstyle en veldkennis van die vreemde taal in ag neem. Hierdie tesis gaan akkoord met Adendorff (2012: 60) se besluit om die term *behoefte-analise* te gebruik omdat dit oorkoepelend verwys na al die faktore wat gebruik word om die studente se behoeftes vir die aanleer van Afrikaans te bepaal.

'n Behoefte-analise is na Adendorff (2012: 60) se mening "die sistematiese bymekaarmaak en analise van al die subjektiewe en objektiewe, asook enige ander inligting wat nodig is om 'n verdedigbare kurrikulum te beskryf." Lepetit en Cichocki (2002: 384) beweer dat taalbehoefte-analises 'n benadering tot kurrikulumontwikkeling is wat die inhoud van taalkursusse op die kommunikatiewe behoeftes, begeertes en belangstellings van die leerders baseer. Daarteenoor argumenteer Lambert (2010: 99) dat, behalwe die behoeftes van die leerders, die agtergrond van die leerders én die onderwysers, asook die beperkinge en bronne van die program by behoefte-analises in ag geneem moet word. García Mayo (2000: 39) is van mening dat behoefte-analises 'n komplekse proses is wat die behoeftes van die teikensituasie (taalgebruik) en die leerbehoefte (taalleer) in ag moet neem.

2.3.1. Geskiedenis van behoefte-analises

Volgens Iwai et al. (1999: 7) is die tegniese en formele perspektiewe in behoefte-analises in taalonderrig redelik nuut terwyl West (1994: 2) beweer dat behoefte-analises al sedert die bestaan van onderrig op 'n informele en intuïtiewe wyse toegepas word om vas te stel wat leerders reeds ken en wat nog geleer moet word. West (1994: 1) dui aan dat die omvang van behoefte-analises in vroeër navorsing beperk was tot spesifikasies van wat in 'n sillabus opgeneem moet word, soos afgelei uit teikensituasies. Sedertdien het die omvang van die term

verbreed om praktiese aspekte, beperkinge, onderrigmetodes, leerstrategieë en die keuse van materiaal in te sluit.

Die gebruik van behoefte-analises in taalonderrig is vir die eerste keer in 1926 deur Michael West in 'n navorsingsverslag genoem (White 1988). In die daaropvolgende dekades is min aandag in die literatuur daaraan gegee. Die afwesigheid van verwysings na behoefte-analises in die literatuur word deur Alshumaimeri (1999) toegeskryf aan die fokus op linguistiese vorme in die onderrig van 'n tweede taal. Volgens Richards en Rodgers (1986: 17) is veral op fonologiese-, leksikale- en grammatikale eenhede gefokus. Kennis van hierdie eenhede is gesien as voldoende vir die aanleer van 'n taal. Schutz en Derwing word deur West (1994: 5) aangehaal waar hulle kommentaar lewer op die min aandag wat aan behoefte-analises geskenk is: "It would seem that most language planners in the past have bypassed a logically necessary first step: they have presumed to set about going somewhere without first determining whether or not their planned destination was reasonable or proper."

Dit is eers in die 1970's wat die Europese Raad weer aandag aan die term *behoefte-analise* geskenk het (Alshumaimeri 1999). Dit was die verantwoordelikheid van hierdie raad om die hoof-Europese tale aan Europese volwassenes te leer. Volgens Alshumaimeri (1999) het die kommunikatiewe benadering tot taalonderrig uit die navorsing van die Europese Raad gevolg. Dié Raad was van mening dat suksesvolle taalaanleer nie die resultaat daarvan is om slegs linguistiese elemente te bemeester soos in die verlede geglo is nie, maar om eerder presies te bepaal wat van leerders verwag word om met die doeltaal te kan doen. Een van die terme wat uit hierdie Raad se navorsing ontstaan het, is die *Algemene Kern* ("common core") (Alshumaimeri 1999). Dié term verwys daarna dat taalaanleerders dieselfde belange in gemeen het ten spyte daarvan dat hulle verskillende doelwitte met die aanleer van die vreemde taal het. Volgens Alshumaimeri (1999) is hierdie "algemene kern" 'n doeltreffende en betroubare basis vir die uitvoer van behoefte-analises in die klaskamer. Die Europese Raad se benadering tot taalonderrig was, volgens Fatihi (2003), daarop gebaseer om in besondere detail die doelwitte wat met 'n taal bereik wil word, tesame met die beste analise van behoeftes en die eienskappe en hulpbronne van die betrokke taalaanleerder, te spesifiseer. Dit vorm deel van die drumpelvlak ("threshold level") soos deur die Europese Raad beskryf. Hierdie vlak spesifiseer die taal wat 'n taalaanleerder behoort te ken om sodoende alledaags te kan kommunikeer; asook om inligting te kan uitruil en opinies in groot detail oor alledaagse kwessies te kan lug. Die drumpelvlak stel die spesifieke taal wat benodig word voor en dit kan daarna oorgedra word

na kursusontwerp. Fatihi (2003) verskaf onderstaande tabel as voorbeeld soos verwerk uit die *Longman Dictionary of Applied Linguistics* [AG – eie vertaling]:

Tipe diskoers	Vaardigheid	Funksie	Eksponeente	
			Woordeskat	Struktuur
Gesproke	Spraak Luister	Vra vir rigting	Bank Hawe Museum	Kan jy vir my sê waar X is? Waar is X?

Tabel 2.1 Voorbeeld van drumpelvlak

Hutchinson en Waters (1987) beklemtoon dat daar in die verlede nie baie aandag aan behoefte-analises vir 'n algemene taalverwerwingskursus geskenk is nie, en dat taalverwerwingsnavorsing oorwegend oor kursusse vir spesifieke doeleindes plaasvind (sien hoofstuk 3). West (1994) bevestig dat die vroeë navorsing oor behoefte-analises oor kursusse vir taal vir beroepsdoeleindes gehandel het en dat die fokus eers later na kursusse vir taal vir akademiese doeleindes geskuif het. Volgens Bindaka en Christopoulou (2002) is die rede vir bogenoemde verskuiwing tweeledig: eerstens was die fokus van vroeë navorsing op taalkursusse vir beroepsdoeleindes en tweedens bestaan die siening dat taalaanleerders binne 'n algemene taalkursus die taal aanleer vir geen spesifieke rede nie. Hierdie laaste siening staan bekend as “TENOR” – “teaching English for no specific reason”.

2.3.2. Omskrywing van behoefte

Voordat behoefte-analises verder bespreek word, moet die term *behoefte* eers verklaar word. Taalbehoefte kon, volgens Richterich (in West 1994: 6), nie vantevore gedefinieer word nie aangesien daar verskeie konsepte oor die begrip *behoefte* bestaan. Voorbeelde hiervan is: noodsaaklikhede, eise, mikpunte, produkgeoriënteerde behoeftes, waargenome behoeftes en subjektiewe behoeftes. Nunan (1988: 18) tref 'n onderskeid tussen objektiewe behoeftes en subjektiewe behoeftes. Objektiewe en subjektiewe behoeftes stem nie altyd ooreen nie. Objektiewe behoeftes word deur die taalonderwyser bepaal deur na die persoonlike data van die taalaanleerders te kyk. Hierdie data bestaan byvoorbeeld uit inligting oor die leerders se ouderdom, nasionaliteit en huistaal. Die inligting word as “objektief” beskryf aangesien dit nie

veranderlik is nie. Op grond van hierdie data beplan die onderwyser 'n geskikte sillabus. Hierteenoor word die subjektiewe behoeftes van die taalaanleerders self afgelei en dit beïnvloed die onderrigmetodologie van die sillabus. Subjektiewe inligting sluit die persepsies, doelwitte en prioriteite van die leerder in. Die taalaanleerder se redes vir die neem van 'n taalkursus en die tipes klasaktiwiteite wat hy of sy geniet, word hierby ingesluit. Fatihi (2003: 51) tref ook die onderskeid tussen objektiewe en subjektiewe behoeftes. Objektiewe behoeftes is, volgens Fatihi (2003: 51), daarop gemik om feitlike data met die oog op die breë doelwitte ten opsigte van taalinhoud bymekaar te maak terwyl die subjektiewe behoeftes daarop gemik is om inligting oor die leerders, wat hulle in die leerproses kan help, te versamel. Die taalbehoefte van die taalaanleerders word volgens Van Avermaet en Gysen (2006: 20) bepaal deur die subjektiewe behoeftes, soos geformuleer deur die taalaanleerders self, én die objektiewe behoeftes, soos bepaal deur ander mense as die leerder self, deur 'n analise van die leerder se persoonlike eienskappe, sy taalgedrag en sy taalvaardigheidsvlak.

Hutchinson en Waters (1987) identifiseer vyf onderafdelings van die konsep *behoefte*, naamlik noodsaaklikhede, tekorte, benodighede ("wants") (subjektiewe behoeftes), leerstrategieë en beperkinge. Hulle sluit taaloudits by die lys in, maar ek sien dit eerder as 'n metode van behoefte-analise in plaas van 'n tipe behoefte. Taaloudits word in afdeling 2.3.4.4 van hierdie hoofstuk bespreek.

Noodsaaklikhede word deur Hutchinson en Waters (1987: 55) gedefinieer as "the type of need determined by the demands of the target situation, that is, what the learner has to know in order to function effectively in the target situation". Hierdie tipe behoeftes word deur metodes soos die teikensituasie-analise geïdentifiseer, waaroor in afdeling 2.3.4.1 uitgebrei word. Hutchinson en Waters (1987: 55-56) lewer kommentaar op die nou verband tussen noodsaaklikhede en tekorte: "To identify necessities alone is not enough. You also need to know what the learner knows already, so that you can decide which of the necessities the learner lack. The target proficiency in other words, needs to be matched against the existing proficiency of the learners. The gap between the two can be referred to as the learner's lacks." West (1994: 4) som dit op deur te sê dat dit tekorte is wat uiteindelik die inhoud van 'n sillabus sal bepaal. Benodighede of subjektiewe behoeftes verwys na dit wat die taalaanleerder as 'n behoefte identifiseer. Hierdie behoeftes is persoonlik en stem ooreen met Nunan (1988) se klassifikasie van subjektiewe behoeftes. Robinson (1991 in West 1994: 4) identifiseer byvoorbeeld "praat", wat algemeen onder taalaanleerders se redes waarom hulle 'n taal aanleer is, as 'n subjektiewe behoefte. Die rede wat hy hiervoor gee, is dat taalaanleerders "praat" as die beste aanduiding van hul

vordering en vaardigheidsvlak in 'n vreemde taal sien. Leerstrategieë beskryf die taalaanleerders se verkose leerstrategieë om van hul teenwoordige taalvaardigheidsvlak na hul teikenvlak van taalvaardigheid te vorder. Volgens West (1994: 4) ontstaan daar dikwels konflik tussen die verskillende interpretasies of sienings van die taalaanleerders en hul onderwysers ten opsigte van leerstrategieë. Beperkinge binne die leersituasie word gesien as deel van die besluitnemingsproses binne 'n behoefte-analise. West (1994: 4) verduidelik dat dit eksterne faktore soos die beskikbare hulpbronne (ten opsigte van tyd, personeel en akkommodasie), die kultuur, die materiaal, hulpmiddele en beskikbare metodes, insluit. Hierdie behoeftes word binne 'n analise van middele bepaal waarvoor in afdeling 2.3.4.3 uitgebrei word.

Xiao (2006: 75) ondersoek die leerbehoefte van Chinese studente wat Engels as vreemde taal op universiteit aanleer en tref 'n onderskeid tussen teikenbehoefte en leerbehoefte. Teikenbehoefte omvat drie aspekte. Dit is eerstens die *noodsaaklikhede* wat die taalaanleerder moet ken om effektief in die teikensituasie te kan funksioneer. Tweedens is dit die *tekorte*, dus die gaping tussen die teiken- en die bestaande vaardigheidsvlakke van die taalaanleerder. In die laaste plek is dit die *taalaanleerder se behoeftes*. Daarteenoor is leerbehoefte die oorkoepelende term wat verwys na al die faktore wat betrokke is by die leerproses, soos byvoorbeeld ingesteldheid, motivering, bewusmaking en persoonlikheid. Kandil (2003) omskryf leerbehoefte as die manier waarop leerders van die beginpunt (tekorte) na die eindpunt (noodsaaklikhede) beweeg.

Nadat die term *behoefte* omskryf is, word definisies van behoefte-analises in die volgende afdeling verskaf.

2.3.3. Definisies van behoefte-analises

Die term *behoefte-analise* word deur Iwai et al. (1999: 6) gedefinieer as die aktiwiteit wat betrokke is by die versameling van inligting wat as basis dien vir die ontwikkeling van 'n kurrikulum wat in die behoeftes van 'n spesifieke groep studente sal voldoen. Volgens Alshumaimeri (1999) is die doel van 'n behoefte-analise om deur middel van 'n aantal prosedures waardeur inligting ingesamel word, te bepaal waarom 'n spesifieke groep taalaanleerders die doeltaal wil gebruik. Dudley-Evans en St. John (1998: 121-126) sien 'n behoefte-analise as die eerste stap wat uitgevoer word voor die aanvang van 'n kursus met die doel om die inhoud en die onderrigmetodes van die kursus vas te stel. 'n Behoefte-analise is 'n instrument wat gebruik word om taalaanleerders se noodsaaklikhede, behoeftes en tekorte te bepaal om sodoende kursusse te kan ontwikkel met inhoud wat sinvol in die klaskamer gebruik

kan word, aldus Fatihi (2003). Behoeftanalises word deur Fatihi (2003) gesien as 'n proses vir die identifisering en definiëring van geldige kurrikulum- en instruktiewe- en bestuursdoelwitte om sodoende leer te kan fasiliteer in 'n omgewing wat nou ooreenstem met die regte wêreld of toekomstige regte wêreld-situasie van die taalaanleerder. Sterk klem word deur Fatihi (2003) gelê op die situasies en rolle waarmee die taalaanleerder moontlik in aanraking kan kom na die kursus.

Brown (1995: 36) verskaf hierdie definisie van 'n behoefte-analise: "[A needs analysis is] the systematic collection and analysis of all subjective and objective information necessary to define and validate defensible curriculum purposes that satisfy the language learning requirements of students within the context of particular institutions that influence the learning and teaching situation." Brown (2009: 269) vereenvoudig later hierdie definisie deur te sê dat 'n behoefte-analise slegs die sistematiese versameling en analise van alle nodige inligting is om 'n verdedigbare kurrikulum te definieer. Hy (2009: 283) beskryf 'n verdedigbare kurrikulum as 'n kurrikulum wat aan die taalleer- en onderrigbehoefte van taalaanleeders en onderwysers binne die konteks van 'n spesifieke instelling, voldoen. Die inligting wat benodig word om hierdie verdedigbare kurrikulum te bereik, verwys na al die subjektiewe en objektiewe inligting; asook na enige ander tipe inligting wat binne die spesifieke behoefte-analise bruikbaar is (Brown 2009: 283).

2.3.4. Verskillende tipes behoefte-analises

'n Onderskeid word tussen beskrywende behoefte-analises en kritiese behoefte-analises getref. Kandil (2003) sien beskrywende behoefte-analises as beskrywings van die teikensituasies wat as basis vir kurrikulumontwerp en/of -ontwikkeling dien. Dit beteken dat die status quo gehandhaaf word en die leerders daarbinne onderrig word om aan die eise van die teikensituasie te voldoen. Daarteenoor poog kritiese behoefte-analises om maniere te vind om die huidige toestand te verander.

Die volgende soorte behoefte-analises word verder onderskei:

2.3.4.1. Teikensituasie-analise

Die mees basiese vorm van behoefte-analise het ten doel om die taalaanleerder se taalbenodighede ten opsigte van die teikenberoep- of akademiese situasie waarvoor hulle voorberei word, te bepaal. Hierdie metode staan bekend as die teikensituasie-analise. Basturkmen (2010: 19) omskryf teikensituasie-analise as die identifisering van take, aktiwiteite

en vaardighede wat die aanleerders in die teikensituasie sal gebruik. Dit sluit in wat hulle ideaal gesproke behoort te weet en behoort te kan doen.

Die bekendste voorbeeld hiervan is dié van Munby (1978) met sy *Communicative Syllabus Design* wat 'n raamwerk voorstel waarvolgens behoefte-analises gedoen kan word. Munby (1978) se navorsing het die doel wat die taalaanleerder met die taal het, as sentraal in die raamwerk van die behoefte-analise geplaas. In antwoord hierop het navorsing deur Chambers (1980) gevolg wat bewys het dat die funksie en die situasie waarin die taal gebruik word, in die behoefte-analise in ag geneem moet word.

In sy *Communicative Syllabus Design* stel Munby (1978) die Kommunikatiewe Behoefteprosesseerder (KBP) ("Communicative Needs Processor" of "CNP") voor. Hutchinson en Waters (1987: 54) beskryf hierdie KBP-model as die masjinerie om die behoeftes van enige groep leerders te kan identifiseer. In die KBP word die veranderlikes wat kommunikasie affekteer as parameters in 'n dinamiese verhouding tot mekaar georden (Munby 1978: 32). Hierdie veranderlikes is die leerder, die kommunikasiedoelwit, die situasie, veranderlikes rondom interaksie, die kommunikasiemedium, betrokke dialekte, die vaardigheid van die teikenvlak waarna gemik word en die verwagte kommunikasiegebeurtenisse. Die doel van die KBP is volgens Songhori (2007: 7) om so spesifiek as moontlik te wees met die identifisering van die linguistiese vorme wat 'n taalaanleerder die waarskynlikste in sy teikenwerksomstandighede gaan gebruik. Die uitkoms van die geprosesseerde data volgens Munby (1978) se model is, aldus Hutchinson en Waters (1987), dit wat leerders moet ken om effektief in hul teikensituasies te kan funksioneer.

West (1994: 2) erken die bydrae wat Munby (1978) tot die veld van taal vir spesifieke doeleindes gelewer het en noem dat die omvang van Munby se werk verseker het dat behoefte-analises nou 'n belangrike aspek van die ontwerp van 'n kursus vir taal vir spesifieke doeleindes uitmaak.

Dudley-Evans en St. John (1998) lewer kritiek op Munby (1978) se model. Hulle is van mening dat alhoewel Munby 'n gedetailleerde lys van mikrotaalfunksies in die KBP gee, gee hy geen inligting oor hoe hierdie funksies geprioritiseer word of in 'n volgorde geplaas word nie. West (1994: 9-10) lewer ook kritiek op die model en sien dit as te kompleks, tydrowend (ook deur Hutchinson en Waters (1987) genoem) en onbuigbaar. West (1994: 9) wys daarop dat al roem Munby daarop dat die model leerdergesentreerd is; dit inligting oor die leerder bymekaar maak

en nie *van* die leerder self nie. Volgens Munby (1978) moet tekortkominge ná die behoefte-analise in ag geneem word, maar heelparty ander navorsers is van mening dat die tekortkominge vóór die tyd in ag geneem moet word. Nog 'n groot tekortkoming van die KBP is dat geen prosedure oor hoe die leerder se profiel in 'n taalsillabus omskep moet word gegee word nie. Ten spyte van hierdie kritiek sluit Basturkmen (2010: 19) teikensituasie-analises as een van die prosesse in wat by TSD-kursusse gebruik kan word.

2.3.4.2. Teenwoordige situasie-analise

Teenwoordige situasie-analise is volgens Robinson (1991) aanvullend tot teikensituasie-analise. Adendorff (2012: 86) omskryf dit as “huidige situasie-analise” wat die identifisering is van dit wat die taalaanleerders weet of nie weet nie ten opsigte van die eise wat die teikensituasie stel. Hierdie tipe analise probeer bevestig wat die leerders reeds met die aanvang van 'n kursus van 'n taal weet sodat daar op die bestaande kennis gebou kan word (Songhori 2007: 10). Volgens Songhori (2007: 10) moet die beginpunt van 'n kursus eers bepaal word voordat daar besluit word wat die einddoel van 'n taalkursus gaan wees.

Hierdie benadering gebruik onder meer die studente, die onderrig- en die gebruiksinstelling (werksplek) as bronne van inligting, byvoorbeeld deur die gebruik van plasings- en/of toelatingstoetse aan die begin van 'n kursus (Songhori 2007: 10).

Volgens Songhori (2007: 10) moet behoefte-analises 'n kombinasie van teikensituasie-analise en teenwoordige situasie-analise wees terwyl West (1994: 3) van mening is dat teikensituasie-analises en teenwoordige situasie-analises slegs besorg is oor die bevestiging van taalitems wat onderrig moet word en dat dit nie uitkom by die ontwikkeling van strategieë en tegnieke oor hoe die onderrig en leer plaasvind nie. Hy (1994: 3) wys daarop dat die fokus nie net op die einddoel van die kursus moet wees nie, maar dat “interim”-doelwitte gestel moet word.

West (1994: 4) spreek verder sy bekommernis oor die omvang van bogenoemde teikensituasie-analises uit. Sommige analises stel nie verder ondersoek in as om te bepaal watter tale in die teikensituasie benodig word nie terwyl ander analises uitbrei en aandui watter vaardighede (byvoorbeeld, lees, skryf, praat) die taalaanleerder in die teikensituasie moet kan doen. Dit is selde dat data verder gaan en spesifiseer watter leksikale of grammatikale eenhede in die teikensituasie gebruik gaan word. In die raamwerk van taal vir spesifieke doeleindes kan daar nie net op een van hierdie twee analises of selfs 'n kombinasie daarvan staatgemaak word nie. Ander tipes behoefte-analises word voorgestel waarvan een 'n pedagogiese behoefte-analise

is.

2.3.4.3. Pedagogiese behoefte-analise

West (1997) sien 'n pedagogiese behoefte-analise as 'n sambreelterm vir 'n tekorte-analise, 'n strategie-analise (of analise van leerder se behoeftes) en 'n analise van middele.

i. Tekorte-analise

Die term *tekorte-analise* stem ooreen met dit wat Hutchinson en Waters in 1987 definieer as "lacks". Volgens Jordan (1997) verskaf dié tipe analise inligting oor die gaping tussen die leerder se teenwoordige- en teiken-ekstralinguistiese kennis, wat die bemeestering van 'n taal, taalvaardighede en leerstrategieë insluit. 'n Tekorte-analise maak dit, volgens Robinson (1991: 5), moontlik om kursusse vir individue te verpersoonlik. Daar word nie meer gekyk na 'n algemene taalaanleerder nie, maar eerder na individue en hul individuele behoeftes (Belcher 2006). Om hierdie rede is tekorte-analises geskik vir die ontwikkeling van kursusse vir spesifieke doeleindes.

ii. Strategie-analise

'n Strategie-analise het te make met die strategieë wat leerders gebruik om 'n taal aan te leer. Hierdie analise probeer, aldus West (1997), die wyse waarop die leerder te werk gaan om die taal te leer, te bepaal in plaas van om te kyk na dit wat geleer moet word. Volgens Songhori (2007:12) is geen van die reeds genoemde vorme van behoefte-analises besorg oor die leerder se perspektief nie. Die strategie-analise is, aldus Songhori (2007:12), veral bekend gemaak deur Allwright wat tussen behoeftes, benodighede en tekorte onderskei. Behoeftes word gesien as die vaardighede wat die taalaanleerder as relevant vir hom- of haarself sien, benodighede is die behoeftes waaraan die taalaanleerder 'n hoë prioriteit in die beskikbare en beperkte tyd heg en tekorte is die verskil tussen die taalaanleerder se huidige vlak van bevoegdheid en die gewenste vlak van bevoegdheid (Songhori 2007:12).

Hierdie leerdergesentreerde benadering waar die taalaanleerder se behoeftes 'n belangrike rol speel, is later deur Hutchinson en Waters (1987) aangeneem. Volgens Songhori (2007: 12) is hierdie twee navorsers van mening dat taalaanleerders vaardighede moet leer wat hulle in staat sal stel om hulle doelwit te bereik terwyl die leerproses, motivering van die taalaanleerders en die feit dat daar verskillende maniere van leer bestaan, in ag geneem moet word. Ook Bowers (in Jordan 1997: 26) beklemtoon dat daar binne 'n leerprogram ruimte gelaat moet word vir die

taalaanleerder se eie wense ten opsigte van beide doelwitte en leerprosesse. Hutchinson en Waters (1987: 16) beskryf taal vir spesifieke doeleindes as 'n benadering tot taalonderrig wat op spesifieke en duidelike redes vir leer gerig is. Hulle stel 'n raamwerk vir die analise van leerbehoefes voor wat die volgende vier vrae sal beantwoord: Hoekom neem die leerders die kursus? Hoe leer die leerders? Watter bronne het die leerders tot hul beskikking? en Wie is die leerders? (Songhori 2007: 14). Ook Allwright (in West 1994) deel die idee dat die taalaanleerders se leerstyle en strategieë belangrik is in die vorming van 'n beskouing oor taalaanleer.

Richards en Rodgers (1986: 56) wys daarop dat selfs al word alle pogings aangewend om 'n behoefte-analise te doen, bestaan die gevaar steeds dat die taalaanleerder se persepsie van wat hulle doelwitte is, kan verskil van dié van die ander betrokke partye (soos kursus-ontwerpers, onderwysers). Berwick (1989: 55) is van mening dat die benodighede van taalaanleerders dikwels deur analiste geïgnoreer word.

In antwoord hierop stel Richards en Rodgers (1986) vier stappe voor as 'n strategie tot die vervulling van leerders se behoeftes. Eerstens moet die behoeftes van die spesifieke groep ten opsigte van hul redes om 'n tweedetaal aan te leer, bepaal word. Daarna moet doelwitte vir 'n taalkursus, wat aan daardie behoeftes voldoen, ontwikkel word en onderrig- en leeraktiwiteite wat daardie doelwitte sal laat realiseer, moet gekies word. Laaste moet die uitkoms geëvalueer word.

Volgens Belcher (2006) het navorsers begin twyfel of die objektiewe inligting wat deur die reeds genoemde behoefte-analises ingesamel is, voldoende is en subjektiewe inligting oor die taalaanleerders is gevolglik ingesluit. Hierdie inligting bestaan uit taalaanleerders se selfkennis, hul kennis oor die teikensituasies, hulle lewensdoelwitte en die verwagtinge wat hulle rondom die kursus het (Belcher 2006). In plaas van die leerdergesentreerdheid van Hutchinson en Waters (1987) is die fokus verskuif na 'n onderriggesentreerdheid. Dit fokus nie net op *wat* taalaanleerders met die doeltaal wil doen nie, maar ook op *hoe* hulle dit leer.

iii. Analise van middele

'n Ander behoefte-analise wat ontwikkel is uit die kritiek op Munby (1978) se model, is die analise van middele wat ten doel het om inligting te verkry oor die omgewing waarin die taalkursus gaan plaasvind (Dudley-Evans en St. John 1998: 125). Volgens Songhori (2007: 15) is die belangrikste kwessie binne 'n analise van middele die erkenning dat dit wat in een situasie

werk nie noodwendig oorgedra kan word na 'n ander nie. Hiervolgens dui Dudley-Evans en St. John (1998: 124) aan dat 'n sillabus vir taal vir spesifieke doeleindes sensitief moet wees ten opsigte van die spesifieke kulturele omgewing waarin die kursus aangebied word. Robinson (1991) deel die idee dat daar inligting vanuit 'n sosiale perspektief oor die teiken-diskoers-gemeenskappe bekom moet word. Hierdie tipe analise dien, volgens Jordan (1997), as 'n hulpmiddel vir die ontwerp van omgewingsensitiewe kursusse.

2.3.4.4. Taaloudit

'n Taaloudit verwys na 'n grootskaalse behoefte-analise wat gewoonlik deur 'n maatskappy, organisasie of land geloods word om te bepaal watter tale aangeleer moet word, om watter redes, deur hoeveel mense, tot op watter vlak, by watter tipe instansie, met watter metodes, ensovoorts (West 1994: 5). Die grootste verskil tussen 'n taaloudit en 'n behoefte-analise is die skaal waarop dit uitgevoer word. Die doel van 'n behoefte-analise is om die verskillende behoeftes van 'n individu of groep te bepaal terwyl 'n taaloudit ten doel het om die langtermyn taalopleidingsdoelwitte van 'n maatskappy, land of professionele sektor te bepaal. 'n Taaloudit bestaan dikwels uit kombinasies van tipes behoefte-analises.

2.3.4.5. Vasgestelde spyskaartanalise

Brown (2009: 272) beskryf dié behoefte-analise waar taalaanleerders of hul borge 'n lys of spyskaart van moontlike behoeftes gegee word waarvan hulle kan kies.

2.3.4.6. Rekenaargebaseerde analise

Hierdie behoefte-analise word deur 'n rekenaar gedoen waar waargenome behoeftes geskakel word met 'n databasis van materiaal waaruit die kursusinhoud saamgestel kan word (Brown 2009: 272). West (1997: 74) lê klem daarop dat die uiteindelijke keuse van die inhoud 'n onderhandelingsproses tussen die taalaanleerder en die onderwyser sal inhou.

2.3.4.7. Leergeoriënteerde analise

Volgens Brown (2009: 272) gaan dié analise van die standpunt uit dat behoeftes (oor byvoorbeeld die inhoud van die sillabus, onderrigmetodes en materiaal) uit 'n proses van onderhandeling tussen die taalaanleerder en ander belanghebbendes moet spruit.

2.3.4.8. Registeranalise/leksikostatistieke/frekwensie-analise

In die vroeë navorsing wat rondom behoefte-analises gedoen is, is tot die besef gekom dat die

intuïsie en taalkennis van die onderwyser onvoldoende was en dat gefokus moet word op die verstaan van taal binne die spesifieke konteks waarin dit gebruik sou word (Belcher 2006). Wanneer 'n taalkursus ontwerp word, word ondersoek ingestel na watter tipe taal of woordeskat by die spesifieke kursus ingesluit moet word. Hierdie soort ondersoek word 'n registeranalise genoem en staan ook as "leksikostatistieke" bekend (Swales in Dudley-Evans en St. John 1998) of frekwensie-analise (Robinson 1991: 23). Volgens Dudley-Evans en St. John (1998) was die rasionaal agter dié tipe ondersoek dat sekere grammatikale en leksikale vorme meer gereeld of minder gereeld in sekere tipes skryfwerk of kommunikasiesituasies voorkom. Hierdie vorm van analise het ten doel om die vorme wat spesifiek tot sekere teikensituasies is, te identifiseer en die taalaanleerder te bemagtig deur hulle te leer om dit effektief te kan gebruik. Ook hieruit word grammatikale aspekte wat nie belangrik binne die teikenkonteks is nie, geïdentifiseer en sodoende word dit uit die sillabus gelaat (Dudley-Evans 2000). Dié tipe analise is beperk tot die vlak van woorde en sinne en het, aldus West (1997), om hierdie rede onder kritiek deurgeloopt. Dit is, volgens Robinson (1991), bloot deskriptief en nie verduidelikend nie.

2.3.4.9. Diskoersanalise

In antwoord op die kritiek dat registeranalise slegs tot die vlak van woorde en sinne beperk is, het diskoersanalise ontwikkel waar daar na die vlak net bo sinne gekyk word (Songhori 2007). Hierdie analise staan ook bekend as retoriese of tekstuele analise. Basturkmen (2010: 19) omskryf dit as die beskrywing van die taal wat in die teikensituasie-analise gebruik word. Volgens Hutchinson en Waters (1987) word in hierdie tipe analise gekyk na die wyse waarop sinne bymekaar gesit word om diskoers te vorm. Songhori (2007) verwys na Lackstorm, Selinker en Trimble as die kenners van diskoersanalise aangesien hulle eerste die fokus op die teks eerder as die sin geplaas het en op die doel van die skrywer in plaas van op taalvorme. Volgens West (1997) het diskoersanalise die doel om te kyk hoe sinne in kommunikasie funksioneer en om materiaal te ontwikkel wat gemik is op hierdie funksies. Kritiek op diskoersanalises is dat die fokus daarvan steeds gefragmenteerd en op eenhede gerig is (West 1997). Dudley-Evans en St. John (1998) wys in hulle navorsing dat die gevaar bestaan dat hierdie analise nie die konteks waarin kommunikasie plaasvind (besigheid of akademie) in ag neem nie. Douglas (2000: 89) dui aan dat die konteks- of diskoersdomein dinamies en konstant aan die verander is en deur die deelnemers aan 'n kommunikasiesituasie gekonstrueer word. Volgens Robinson (1991) kan inligting wat hierdie perspektief van die konteks weerspieël nie net uit vraelyste en onderhoude verkry word nie, maar moet daar gekyk word na gevallestudies en gemeenskapsetnografieë. Konteks word nou as kompleks, en bestaande uit verskillende lae,

gesien (Belcher 2001). Saam met hierdie besef het dit duidelik geword dat die rolle wat taalaanleerders vervul nie eenvoudig is nie. Een taalaanleerder kan onder meer 'n ouer, verbruiker, burger en lid van 'n gemeenskap wees.

2.3.4.10. Genre-analise

Diskoersanalise stem op sommige vlakke ooreen met genre-analise, maar die onderskeid lê, aldus Dudley-Evans en St. John (1987), daarin dat die resultate van diskoersanalise bestaan uit stellings oor hoe tekste werk terwyl die resultate van 'n genre-analise fokus op die verskille tussen tekstipes of genres. Swales (in Robinson 1991) definieer genre as “a more or less standardized communicative event with a goal or set of goals mutually understood by the participants in that event and occurring within a functional rather than a personal or social setting”. Bhatia (2002) voeg by hierdie definisie dat genre-analise gesien kan word as 'n studie van linguistiese gedrag in 'n geïnstusionaliseerde akademiese of professionele omgewing. Bowles (2012: 44) noem dat genre-analise oorheersend is in navorsing rondom taal vir spesifieke doeleindes aangesien dit geskik is vir kwantitatiewe sowel as kwalitatiewe navorsingsmetodes. Aangesien 'n genre-analise deel uitmaak van die behoefte-analise wat onderneem is vir hierdie tesis, word hierdie tipe behoefte-analise vervolgens meer breedvoerig bespreek.

Basturkmen (2006: 52 en 2010:44) omskryf genre as 'n taalgebruiks- en kommunikasietipe wat in 'n spesifieke omgewing gebruik word en as tipes tekste, soos akademiese lesings, konferensie-opsommings of nuusverslae. Adendorff (2012: 43) lei uit Basturkmen (2006: 56) se omskrywing van 'n genregebaseerde studie af dat dit na tekssoorte met onderskeidende kommunikatiewe doelwitte verwys. Die tekste in 'n genre het gemeenskaplike funksies en gebruik aldus Adendorff (2012: 87) dieselfde linguistiese eienskappe. Adendorff (2012: 87) voeg by dat die hoofoordeel van genre-ondersoeke daarin lê dat die taalaanleerder nie taal in isolasie van die spesialiskontekste aanleer nie en aangemoedig word om die taal in kommunikasiesituasies te gebruik.

Volgens Dudley-Evans (2000) is genre-analise 'n kombinasie van registeranalise en diskoersanalise, maar 'n groter fokus word op die ondersoek na die skrywer se doel met die teks geplaas.

Dudley-Evans en St. John (1998) beskryf genre-analise, soos deur Swales (1990) gevestig, as 'n nuttige hulpmiddel in taal vir spesifieke doeleindes. Hierdie analise kan doeltreffend gebruik

word in die ontwikkeling van kursusse vir taal vir akademiese doeleindes, besigheidstaal-kursusse en ander onderafdelings van taal vir spesifieke doeleindes, soos taalkursusse vir studente in die Regte. Dudley-Evans en St. John (1989) beskryf die verskynsel van genre-analise as slegs 'n hulpmiddel en lê klem daarop dat dit nie 'n nuwe beweging in taal vir spesifieke doeleindes is nie.

Dit is belangrik om 'n onderskeid te tref tussen die twee terme, *diskoersanalise* en *genre-analise*, omdat hulle definisies baie ooreenstem. Volgens Dudley-Evans en St. John (1998: 87) verwys diskoersanalise na die studie van taal, of meer spesifiek, die studie van teks, op 'n vlak hoër as dié van sinne. Dit sluit die studie van samehangende skakels tussen sinne, die struktuur van paragrawe of die struktuur van 'n teks as geheel, in. Hierdie analise staan bekend as toegepaste diskoersanalise. Wanneer daar op strukturele aspekte wat gereeld voorkom, gefokus word en wat een tekstipe onderskei van 'n ander tekstipe, word dit genre-analise genoem. Die resultate hiervan fokus op die verskille in tekstipes of genres. Basturkmen (2010: 19) omskryf diskoersanalises as die beskrywings van die taal wat in die teikensituasie-analise gebruik word.

Dudley-Evans en St. John (1998: 87) sien genre-analise as deel van diskoersanalise. Diskoersanalise is beide die sambreelterm vir teksanalise en ook, op 'n toegepaste vlak, 'n werklike en spesifieke metode vir analise. Die metodes van toegepaste diskoersanalise is nuttig wanneer daar gekyk word na gesproke tekste of spesifieke gebeure in gesproke tekste, byvoorbeeld die verandering van onderwerp in 'n besigheidsvergadering. Hierdie metode kan goed gebruik word om spesifieke patrone in geskrewe tekste te analiseer. Daarteenoor is genre-analise nuttig aangesien dit 'n spesifieke fokus op die onderskeidende kenmerke van verskillende tekste het. Genre-analise is van hulp by die studie van beide geskrewe en gesproke tekste in alle areas van taal vir spesifieke doeleindes.

Bhatia (1993: 10) se vroeër navorsing het bogenoemde reeds uitgewys, maar is van mening dat die resultate van diskoersanalises en die beskrywings van taalgebruik wat daaruit afgelei kan word, dikwels vaag en ontoereikend is. 'n Diskoersanalise maak nie volgens Bhatia (1993: 10) voorsiening vir die verskaffing van inligting oor die rasionaal wat onderliggend aan die verskillende diskoerstipes is nie. Die sosiokulturele, institusionele en organisatoriese beperkinge en verwagtinge wat 'n invloed op die aard van 'n spesifieke diskoersgenre het, word nie voldoende in die resultate van 'n diskoersanalise bespreek nie. Nog 'n tekortkoming wat Bhatia (1993: 10) noem is dat hierdie analise nie aan strukturele konvensies wat algemeen in die

organisasie van verskeie kommunikatiewe gebeure voorkom, aandag skenk nie.

Volgens Bhatia (1993: 11) bied genre-analises wel 'n toereikende beskrywing van taalgebruik in akademiese en professionele tekste en kan dit 'n nuttige hulpmiddel wees om vorm-funksie-korrelasies te bepaal wat gebruik kan word vir 'n aantal toegepaste linguistiese doeleindes, insluitend die onderrig van taal vir spesifieke doeleindes.

Basturkmen (2010:45) beweer dat die doel van genre-analise is om onderliggende patrone in spesifieke genres (byvoorbeeld promosiebriewe) te identifiseer. Hierdie analise probeer vasstel hoe spesifieke sosiale groepe of diskoersgemeenskappe gewoonlik spesifieke tekstipes (genres) organiseer om sodoende hul kommunikatiewe doelwitte te bereik. Om dit te kan doen word voorbeelde van die genres ingesamel en word die genres, sowel as die konteks daarvan, ondersoek om te bepaal waarom die genre op daardie wyse lyk en funksioneer. Basturkmen (2010: 45) wys daarop dat die resultate van genre-analise dikwels baie nuttig is vir individue wat sukkel om die genre te produseer of verstaan aangesien die genre dan vereenvoudig word na 'n reeks eienskappe (insluitend stappe en skuifstrukture) waaraan voldoen moet word.

Paltridge (2006: 98) het 'n reeks stappe ontwikkel wat in 'n genre-analise gebruik kan word. Hierdie stappe kan selektief gebruik word afhangend van die doel van die analise en hoeveel kennis reeds oor die genre bestaan.

Volgens Paltridge (2006: 98), soos ook genoem in Basturkmen (2010: 45), kan die beginpunt van 'n genre-analise die teks of die konteks wees. Die analis begin deur voorbeelde van tekste uit die genre te bestudeer en na te gaan vir ooreenstemmende diskoerspatrone of deur eerstens die konteks te bestudeer om agter te kom wat die funksie van die genre is volgens die diskoersgemeenskap wat dit geskep het en wat hul verwagtinge daarrondom is. Die volgende stap is om na bestaande literatuur of kennis, byvoorbeeld handboeke of navorsingsverslae oor die genre, te soek. Daarna moet die analis beskrywings en definisies ontwikkel vir die spesifieke spreker of skrywer en gehoor van die genre in die konteks asook die verhouding wat tussen hulle bestaan, die doel van die genre en hoe die genre gebruik word binne 'n netwerk van ander genres. Die analis maak dan voorbeelde van die tekstipes bymekaar en vergelyk dit om sodoende een tipiese voorbeeldteks wat verteenwoordigend van die genre is, te kies. Hierdie voorbeeldteks ondergaan dan 'n gedetailleerde analise van sy struktuur en inhoud. Dit is moontlik dat die analis kan kies om meer as een teks te ondersoek wanneer daar byvoorbeeld na linguistiese elemente gekyk word. Rekenaarprogramme kan gebruik word om te help met die

analise en die raaksien van linguistiese ooreenkomste.

Biber en Conrad (2009: 71) stel 'n eenvoudiger metode van genre-analise voor. Volgens hulle is daar twee maniere waarop genremerkers geïdentifiseer kan word. Eerstens is dit moontlik om sommige tekstuele konvensies te identifiseer deur slegs na die teks te kyk of deur te lees. Indien die analis reeds bekend is met die tekstipe, bestaan daar moontlik reeds 'n verwagting oor waar die konvensies sal wees en watter vorm dit sal aanneem. Die ander manier om genremerkers te identifiseer, is om linguistiese eienskappe vir 'n registeranalise te analiseer. Nadat genremerkers geïdentifiseer is, moet die analis besluit of hulle konvensioneel of funksioneel van aard is. Koppe van koerantartikels word as voorbeeld gebruik. Die koppe van koerantartikels het 'n funksionele waarde aangesien dit die leser se begrip van die berig verbeter. Hierteenoor bestaan daar tekstuele konvensies wat arbitrêr voorkom en wat slegs volgens konvensie gebruik word aangesien dit deel is van die aanvaarde struktuur van daardie spesifieke tekstipe. Volgens Biber en Conrad (2009: 71) is die meeste genremerkers funksioneel sowel as konvensioneel in aard. Inteksverwysings in akademiese artikels is 'n voorbeeld hiervan. Die inteksverwysing vorm deel van die konvensie van die spesifieke genre, maar is ook funksioneel deurdat die leser die bron waarna verwys word kan nagaan.

'n Genre-analise kan, volgens Biber en Conrad (2009: 70), makliker op geskrewe tekste as op gesproke tekste toegepas word aangesien die tekstuele konvensies van die begin en einde van tekste dikwels duidelik herkenbaar is. Die voorbeeld van 'n koerantartikel word gebruik: die kop is altyd in groot druk, daar is soms 'n onderskrif in kleiner druk, en die plek van waar die verslaggewer skryf, word duidelik gemerk aan die begin van die berig. Biber en Conrad (2009: 70) merk tog op dat sommige gesproke tekste aan 'n genre-analise onderhewig gemaak kan word. Voorbeelde hiervan is preke en gebede wat volgens 'n vaste patroon geskied. Televisienuusberigte beskik dikwels oor spesifieke konvensies wat aan die begin en einde daarvan gebruik word en telefoonoproepe geskied dikwels volgens 'n patroon. Dieselfde kan van skoollesse gesê word: die onderwyser begin met die doel van die les; die belangrikste inligting word daarna oorgedra en die leerders moet dit dan inoefen. Alledaagse gesprekke is moeiliker om te analiseer omdat dit bykans nooit patroonmatig plaasvind nie. Volgens Biber en Conrad (2009: 70) is dit nie maklik om te bepaal waar 'n gesprek begin of eindig nie aangesien daar geen herkenbare genremerkers voorkom nie. Die analise van gesprekke raak nog meer kompleks indien daar meer as twee deelnemers is.

Bhatia (1993: 22) het sewe riglyne saamgestel wat TSD-onderwysers of kursusontwerpers vir

die analise van genres kan gebruik. Hierdie stappe word slegs as riglyne gegee en afhangend van die bestaande kennis oor die genre en die doelwit van die analise, hoef nie al die riglyne gevolg te word nie.

Eerstens moet die gegewe genreteks in 'n situasionele konteks geplaas word deur gebruik te maak van bestaande kennis en interne tekstuele leidrade (Bhatia 1993: 22). Hierdie kennis sluit die TSD-onderwyser se bestaande agtergrondkennis oor die genre en die spesialis-dissipline sowel as kennis oor die kommunikatiewe konvensies wat met die genre geassosieer word, in. Hierdie tipe kennis kom meer algemeen by diegene wat deel vorm van die diskoersgemeenskap waaraan die genre behoort voor. Individue wat buite die diskoersgemeenskap is en hierdie tipe inligting wil bekom, word deur Bhatia (1993: 22) aangeraai om navraag te doen by lede van die diskoersgemeenskap deur middel van vraelyste of deur 'n literatuuoroorsig van tekstipes. Deur die teks in sy situasionele konteks te plaas, word inligting verkry oor waarom die genre konvensioneel op daardie spesifieke wyse geskryf word.

Tweedens moet die bestaande literatuur bestudeer word. Daardeur kan die TSD-onderwyser waardevolle inligting oor 'n onbekende genre bekom. Bhatia (1993: 22) stel voor dat die volgende literatuursoorte bestudeer word: linguistiese analyses van die spesifieke of verwante genre, metodes of teorieë rondom genre-analise wat relevant kan wees tot die betrokke situasie, handboeke en gidsboeke wat relevant is tot die diskoersgemeenskap, besprekings oor die sosiale strukture, interaksies, geskiedenis en doelwitte van die professionele of akademiese gemeenskap waaraan die betrokke genre behoort.

Dit is derdens nodig om die situasionele en kontekstuele analise te heroorweeg en verder te verfyn. Bhatia (1993: 23) stel voor dat daar meer aandag gegee word aan sekere aspekte, byvoorbeeld om die spreker of skrywer, die gehoor van die tekstipe en hul verhouding en doelwitte te definieer. Ook die historiese, sosiokulturele, filosofiese of beroepsplasing in die diskoersgemeenskap sal herevalueer moet word en die netwerk van omliggende tekste en linguistiese tradisies wat die agtergrond vir die spesifieke tekstipe uitmaak, moet geïdentifiseer word.

Vierdens moet seker gemaak word dat die korpus wat gekies is van die regte aard en grootte is. Bhatia (1993: 23) stel voor dat die analis verseker dat hy die genre waarmee gewerk word, baie goed definieer sodat dit duidelik onderskeibaar is van ander soortgelyke of verwante genres. Die definisie van die genre moet gebaseer word op die kommunikatiewe doelwit, die situasionele konteks waarin die genre gewoonlik gebruik word asook ander kenmerkende tekstuele eienskappe van die tekstipes wat deel uitmaak van die genre. Bhatia (1993: 23) raai

die analis aan om seker te maak dat die kriteria wat gebruik word om te besluit of 'n tekstipe deel vorm van 'n genre, duidelik uiteengesit is sodat verwarring nie kan voor kom nie. Verder sal die doel van die analyse bepaal watter tipe korpus gekies moet word. Indien die analyse 'n ondersoekende doelwit het, behoort 'n paar lukraak-gekoose tekstipes voldoende te wees, maar indien 'n gedetailleerde ondersoek verlang word, sal een lang verteenwoordigende teks beter werk. Indien net na 'n paar gespesifiseerde eienskappe gekyk wil word, is dit beter om van 'n groot statistiese steekproef gebruik te maak (Bhatia 1993: 24).

Die institusionele konteks, die sisteem of metodologie waarin die genre gesetel is, sowel as die reëls en konvensies (linguistiese-, sosiale-, kulturele-, akademiese- en professionele-) wat geassosieer word met die taalgebruik in die spesifieke institusionele konteks, moet vyfdens bestudeer word. Hierdie inligting kan verkry word in handboeke, onderhoude en besprekings oor die sosiale struktuur, interaksies, geskiedenis en doelwitte van die gemeenskap (Bhatia 1993: 24).

In die voorlaaste stap moet die genre-analis besluit op watter vlakke die mees kenmerkende of betekenisvolle taalkenmerke ten opsigte van sy doel voorkom en dit dan analiseer. Bhatia (1993: 24) verskaf 'n verduideliking van drie vlakke waarop 'n genre-analise plaasvind:

Vlak 1: Analise van leksikogrammatikale eienskappe. Hierdie tipe analise is kwantitatief van aard en behels die bestudering van die voorkoms van spesifieke taaleienskappe wat oorheersend gebruik word in die genre waaraan die tekstipe behoort. Dié tipe analise word oor die algemeen gedoen deur 'n grootskaalse korpusgebaseerde statistiese analise van 'n verteenwoordigende steekproef van tekstipes in die spesifieke genre. Die bevindinge van analyses op hierdie vlak, bly oppervlakkig en bied min inligting oor die kommunikatiewe doelwitte wat 'n spesifieke genre bereik en redes waarom 'n genre op 'n sekere wyse gestruktureer is. Bhatia (1993: 26) merk op dat hierdie tipe analyses meer nuttig sou wees indien dit inligting aangaande die onderliggende rasionaal agter die keuse en verspreiding van die oppervlakkige linguistiese eienskappe kon verskaf.

Vlak 2: Analise van tekspatrone of tekstualisering. Hierdie aspek van genre-analise beklemtoon die taktiese aspekte van konvensionele taalgebruik deur die wyse waarop lede van 'n diskoersgemeenskap beperkte waardes heg aan verskeie aspekte van taalgebruik (leksis, sintaksis of diskoers) wanneer dit in 'n spesifieke genre gebruik word. Volgens Bhatia (1993: 27) het hierdie tipe analise ten doel om uit te vind waarom lede van 'n diskoersgemeenskap op 'n spesifieke wyse skryf. Dit neem die linguistiese beskrywing verder deur 'n verduideliking by te voeg.

Vlak 3: Strukturele implementering van die teksgenre. In die strukturele implementering van die teksgenre word die kognitiewe aspekte van die organisasie van die taal beklemtoon. Bhatia (1993: 27) beweer dat spesialis-skrywers konsekwent is in die wyse waarop hulle die algehele boodskap binne 'n spesifieke genre organiseer en deur die strukturele organisasie te analiseer, word hierdie gekose maniere duidelik. Daar is byvoorbeeld 'n patroon wat gebruik word by die skryf van inleidings vir akademiese artikels. Hierdie patroon bestaan uit 'n reeks skuifstrukture. Dit is nie in alle genres die geval dat tekste volgens skuifstrukture gestruktureer word nie en in hierdie tipe analise is die hoofdoel om die gereeldhede wat in die organisasie van tekstipes binne 'n genre voorkom te interpreteer om sodoende die rasionaal daar agter te verstaan. Die patroonmatige kognitiewe strukturering van 'n genre kan gesien word as 'n kenmerkende eienskap van 'n genre en dit sal wissel van een genre na 'n ander.

Die laaste stap wat analiste moet volg, is om hul bevindinge te toets teen die reaksie van 'n deskundige wat 'n praktiserende lid is van die diskoersgemeenskap waarin die genre gebruik word. Die reaksie van die deskundige sal die bevindinge bevestig en geloofwaardigheid bied tot die resultate. Dit is moontlik dat die deskundige waardevolle insig kan bring tot die psigologiese werklikheid van die analise (Bhatia 1993: 34). Die insigte wat 'n deskundige kan bring, is veral belangrik by taal vir spesifieke doeleindes aangesien die TSD-onderwysers dikwels nie self bekend is met die gemeenskap of dissipline waarin die genres wat onderrig word voorkom nie.

Wanneer daar na die resultate van genre-analises gekyk word, beweer Swales (1990) dat 'n gereelde patroon van skuifstrukture of stappe bestaan wat in 'n sekere volgorde in die meerderheid tekstipes voorkom. 'n Skuifstruktuur is verwant aan beide die doel van die skrywer, sowel as die inhoud wat deur die skrywer oorgedra moet word. 'n Stap is 'n laer vlak tekseenheid as 'n skuifstruktuur en dit verskaf 'n gedetailleerde perspektief op die opsies wat bestaan vir die skrywer in die skryf van 'n spesifieke teks. Hierdie tipe analise van stappe en skuifstrukture kan by die analise van verskillende inleidings van akademiese artikels gebruik word om sodoende 'n reeks stappe en skuifstrukture te bepaal wat gemeenskaplik is in alle inleidings.

Martin (2009: 15) beklemtoon die verband tussen genres en die linguistiese strukture waaruit hulle bestaan. Die monitering van linguistiese eienskappe word as belangrik vir die verdere ontwikkeling en beplanning van 'n kurrikulum gesien. Martin (2009: 15) wys daarop dat daar nie altyd aangeneem kan word dat taalaanleerders kennis besit oor die teikentaal waarin die genres voorkom gesien nie. Dit is dus onafwendbaar dat leksis, grammatika en diskoersstrukture bespreek sal word.

Bogenoemde stem ooreen met die bekommernis wat Dudley-Evans en St. John (1998: 91) reeds vroeër uitgespreek het dat genre-analises te teksgebaseerd is en slegs na die oppervlakkige eienskappe van tekste kyk eerder as na die konteks en ander eksterne invloede op die teks. Een van die voordele van genre-analise is dat dit maklik is om die tekstuele bevindinge oor te dra na die eienskappe van die diskoersgemeenskap waarin die genre geproduseer word. Afdeling 2.5 brei verder uit oor genres.

Die behoefte-analise word as die eerste stap in die ontwerp van enige taalkursus gesien. Hierdie stelling kan van toepassing gemaak word op kursusse vir taal vir spesifieke doeleindes (TSD). Kursusse wat ontwerp word vir taal vir spesifieke doeleindes steun nóg meer op behoefte-analises aangesien die kursusse ontwerp word na aanleiding van en as antwoord op die spesifieke behoeftes van die spesifieke teikengroep taalaanleerders. Vervolgens word taal vir spesifieke doeleindeskursusse bespreek.

2.4. Taal vir spesifieke doeleindes

2.4.1. Inleiding

Volgens West (1994: 2) is die term *English for specific purposes* (vertaal as *Engels vir spesifieke doeleindes*) of *English for special purposes* (vertaal as *Engels vir spesiale doeleindes*) (afgekort tot ESD) vir die eerste keer in die 1960's tydens die Makerere Konferensie bekend gestel en die onlosmaaklike skakeling met behoefte-analises het byna dadelik plaasgevind. Brunton (2009) is van mening dat die term *English for specific (or special) purposes* in die 1960's geskep is nadat 'n probleem ontstaan het dat algemene taalkursusse nie meer aan die vereistes en behoeftes van werkgewers of leerders voldoen het nie. West (1994: 2) meld dat sommige navorsers na *languages for specific purposes* (vertaal as *taal vir spesifieke behoeftes*) verwys het.

Hutchinson en Waters (1987: 8) beskryf die konsep van taal vir spesifieke doeleindes in die volgende eenvoudige woorde: "Tell me what you need English for and I will tell you the English that you need". Alhoewel hierdie stelling spesifiek oor Engels gemaak word, kan dit veralgemeen word om die aanleer van enige tweede taal, ook Afrikaans, in te sluit. In hierdie tesis word hierdie veralgemening aanvaar en waar daar van Engels vir spesifieke doeleindes gepraat word, word Afrikaans vir spesifieke doeleindes en taal vir spesifieke doeleindes geïmpliseer.

Die meeste van die navorsing in die internasionale literatuur handel oor die aanleer van Engels, maar die navorsing kan net so goed toegepas word op die aanleer en onderrig van enige ander taal. Die term *Engels vir spesifieke doeleindes* word vervolgens veralgemeen na *taal vir spesifieke doeleindes* (afgekort na TSD).

2.4.2. Aard van taal vir spesifieke doeleindes

Volgens Nunan (2004: 7) het die ontwikkeling van leerprogramme, wat op spesifieke groepe taalaanleerders gemik is, ontstaan as gevolg van die insig dat taal as 'n hulpmiddel tot kommunikasie gebruik word eerder as net 'n stel fonologiese, grammatikale en leksikale items. Nunan (2004: 7) beweer dat hierdie insig daartoe gelei het dat taal vir spesifieke doeleindes 'n belangrike onderafdeling van taalonderrig gevorm het en unieke benaderings tot kurrikulum-ontwerp, materiaalontwerp, pedagogie en assessering het daarvoor ontwikkel. Bojović (2006: 488) verduidelik dat die rede vir die ontstaan van TSD-kursusse drieledig is. Eerstens het hierdie kursusse ontstaan om aan die behoefte vir kursusse wat op die spesifieke behoeftes binne 'n spesifieke beroep gerig is, te voldoen. Tweedens het ontwikkelinge in die linguistiek daartoe gelei dat die fokus van die definiëring van formele eienskappe van taal verskuif het na 'n fokus op die ontdekking van die verskillende maniere waarop taal in werklike kommunikasie gebruik word. Die laaste rede is verwickelinge in die veld van die opvoedkundige sielkunde waar daar geglo word dat taalaanleerders se behoeftes en belangstellings 'n invloed op hulle motivering en effektiwiteit in die aanleer van 'n taal uitoefen.

Salmani-Nodoushan (2007: 2) wys op die onderskeid tussen taal vir spesifieke doeleindes (TSD) en taal vir algemene doeleindes (TAD). TSD verskil van TAD aangesien die inhoud van TSD-kursusse (die woordeskat, sinne en onderwerpe wat behandel word) te doen het met die spesifieke dissipline of area waarvoor die kursus ontwikkel is. Hierteenoor verwys TAD na algemene taalkursusse soos byvoorbeeld dié wat op skool aangebied word. In TAD-kursusse word taalaanleerders aan die klanke en simbole van 'n taal sowel as die leksikale, grammatikale en retoriese elemente van die gesproke en geskrewe diskoers blootgestel. Verder val die fokus van TAD-kursusse op die toepassing van taal in algemene situasies. Die twee taalverwerwingsmodules wat deur die Departement Afrikaans en Nederlands aan die Universiteit van Stellenbosch aangebied word naamlik Afrikaans as tweedetaal (ATV 188) en Afrikaans as vreemde taal (ATV 178), kan as TAD-kursusse beskou word weens die algemene fokus van die inhoud. Studente wat hierdie modules neem, kom uit uiteenlopende studierigtings en hul doelwitte ten opsigte van die aanleer van die taal verskil. Die modules moet op so 'n

wyse aangebied word dat elkeen daarby baat kan vind. Hierteenoor het taal vir spesifiekedoeleindeskursusse ten doel om taalaanleerders voor te berei op die gebruik van taal binne spesifieke dissiplines, beroepe of studie-areas. Salmani-Nodoushan (2007:2) is van mening dat 'n TSD-kursus dikwels vooraf gegaan moet word deur 'n TAD-kursus, sodat taalaanleerders 'n basiese woordeskat het en 'n redelike hantering van die taal ontwikkel voordat hulle 'n TSD-kursus volg.

Dudley-Evans en St. John (1998: 1) beklemtoon die praktiese sy van TSD-kursusse. Volgens hulle was die fokus van TSD-kursusse nog altyd op die praktiese uitkomst soos die voorbereiding vir 'n beroep of die aanleer van woordeskat en die kennismaking met tekstipes wat algemeen binne 'n spesifieke studierigting voorkom. Behoeftesanalises, teksanalises en die voorbereiding van taalaanleerders om effektief in hul teikensituasies te kan kommunikeer, word as die hoofaspekte van TSD geïdentifiseer (Dudley-Evans en St. John 1998: 1).

Kursusse wat gemik is op taal vir spesifieke doeleindes spruit aldus Belcher (2006) uit die oogpunt dat daar probleme of tekorte bestaan wat deur onderrig opgelos kan word. Die verskil tussen hierdie kursusse en ander algemene taalkursusse lê daarin dat die probleme en tekorte as spesifiek tot die konteks gesien word en oplossings of antwoorde daarvoor gesoek word binne die spesifieke doeleindes waarvoor die kursus ontwerp is (Belcher 2006). Belcher (2006) onderskei tussen verskillende kursustipes wat onder die sambreelterm *taal vir spesifieke doeleindes* gegroepeer kan word, naamlik Engels vir akademiese doeleindes, Engels vir beroepsdoeleindes en Engels vir sosiokulturele doeleindes. Vir die navorsing wat vir hierdie tesis onderneem is, is bogenoemde drie kursusse verander na taal vir akademiese doeleindes (TAD), taal vir beroepsdoeleindes (TBD) en taal vir sosiokulturele doeleindes (TSKD). Kursusse wat byvoorbeeld gemik is op die aanleer van 'n taal vir beroepsdoeleindes kan binne die besigheids-, mediese of regs konteks ontwikkel word terwyl kursusse vir sosiokulturele doeleindes gerig is op byvoorbeeld MIV/VIGS-voorligting of familiegeletterdheid. Ook Basturkmen (2010: 6) is van mening dat daar verskeie soorte kursusse bestaan wat geklassifiseer kan word onder kursusse vir taal vir spesifieke doeleindes.

Die volgende dien as illustrasie [AG – my vertaling]:

Afdeling	Onderafdeling	Voorbeeld
Taal vir akademiese doeleindes	Taal vir <i>algemene</i> akademiese doeleindes	Taal vir akademiese skryfkuns
	Taal vir <i>spesifieke</i> akademiese doeleindes	Taal vir regstudies
Taal vir professionele doeleindes	Taal vir <i>algemene</i> professionele doeleindes	Taal vir die mediese sektor
	Taal vir <i>spesifieke</i> professionele doeleindes	Taal vir verpleegpersoneel
Taal vir beroepsdoeleindes	Taal vir <i>algemene</i> beroepsdoeleindes	Taal vir die gasvryheidsindustrie
	Taal vir <i>spesifieke</i> beroepsdoeleindes	Taal vir hotel-ontvangpersoneel

Tabel 2.2 Soorte en voorbeelde van kursusse vir taal vir spesifieke doeleindes

Volgens Anthony (1997) is daar sedert die tagtigerjare 'n toename in taalkursusse vir spesifieke doeleindes by universiteite wêreldwyd. Brunton (2009) beskryf 'n groter bewustheid onder akademië en in besigheidskringe dat studente se objektiewe en subjektiewe behoeftes in taalverwerwingskursusse raakgesien moet word as rede vir die toename in taalkursusse vir taal vir spesifieke doeleindes. Brunton (2009) haal vir Kavaliauskiene aan waar hy daarop wys dat daar deesdae in TSD-kursusse op die taalaanleerders as individue gefokus word; dat daar probeer word om elke taalaanleerder se vertroue te wen; en dat spesifieke maniere ontwikkel word om elke leerder se linguïstiese groei aan te moedig.

Bogenoemde eienskappe kan as kenmerkend van TSD gesien word. Ander eienskappe sowel as die praktiese aspekte rondom die ontwerp van TSD-kursusse binne die spesifieke konteks van hierdie tesis word in hoofstuk 3 bespreek.

'n Verdere aspek wat in hierdie literatuuroorsig bespreek sal word, is genres. Onderstaande bespreking sluit by die bespreking oor genre-analises in afdeling 2.3.4.10 aan.

2.5. Genre

2.5.1. Inleiding

Genres het die afgelope paar dekades heelwat aandag in die literatuur gekry. Hyland (2002) skryf dit daaraan toe dat 'n begeerte ontstaan het om die verhouding tussen taal en die konteks beter te verstaan. Dit wil sê: om te verstaan hoe individue taal gebruik om spesifieke kommunikatiewe situasies te interpreteer en die wyses waarop hierdie gebruike verander. Hierdie kennis kan gebruik word om die onderrig van taal, veral taal vir spesifieke doeleindes (sien hoofstuk 3), te bevorder.

2.5.2. Omskrywing van 'n genre

Martin (2009: 13) beskryf die genreteorie as 'n algemene beskrywing van hoe ons taal in ons daaglikse lewe gebruik:

[I]t tries to describe the ways in which we mobilise language – how out of all the things we might do with language, each culture chooses just a few, and enacts them over and over again – slowly adding to the repertoire as needs arise, and slowly dropping things that are not much use. Genre theory is thus a theory of the borders of our social world, and our familiarity with what to expect.

Hyland (2002) beskryf *genre* as 'n term wat gebruik word om tekste saam te groepeer op 'n wyse wat verteenwoordigend is van die manier waarop gebruikers tipies taal gebruik in reaksie op bepaalde herhalende situasies. Genres word verder deur Hyland (2002) beskryf as abstrakte sosiaal-erkende maniere van taalgebruik. Volgens Swales (1990) bestaan 'n genre uit 'n reeks kommunikatiewe gebeure, waarvan die lede daarvan 'n stel kommunikatiewe doelwitte in gemeen het. Voorbeelde van 'n genre vertoon verskeie gemeenskaplike patrone in terme van styl, struktuur, inhoud en die teikengehoor. Basturkmen (2010: 45) haal vir Paltridge (2006) aan waar hy 'n genre opsommend beskryf as die manier waarop lede van 'n spesifieke gemeenskap tipies dinge gedoen kry deur geskrewe of gesproke diskoers. 'n Genre kan opgesom word as 'n sosiale aksie en gesproke gebeurtenis wat oor 'n kommunikatiewe doelwit beskik wat deur die lede van daardie spesifieke diskoersgemeenskap gedeel word.

Binne die konteks van taal vir spesifieke doeleindes definieer Hyland (2002) 'n genre as 'n reeks

gestruktureerde kommunikatiewe gebeure wat deur 'n spesifieke diskoersgemeenskap, wie se lede breë kommunikatiewe doelwitte in gemeen het, gebruik word. Hierdie doelwitte is die rasionaal agter 'n genre en beïnvloed die wyse waarop dit gestruktureer word, asook die keuse van inhoud en styl wat tot die genre se beskikking is (Hyland 2002: 115). Volgens Basturkmen (2010: 44) beskik elke diskoersgemeenskap, waarvan 'n individu deel is, oor 'n stel genres wat vir die effektiewe funksionering vir werksverrigting binne die diskoersgemeenskap noodsaaklik is. Dit kan genres wees wat deur die lede van die diskoersgemeenskap geskep of ontvang word.

Basturkmen (2010: 44) beskryf genres as tipes tekste byvoorbeeld akademiese lesings, artikels, verkoopsbriewe of nuusberigte. Al die tekste binne 'n genre beskik oor 'n gemeenskaplike funksie, word dikwels struktureel op dieselfde manier georden en het linguistiese eienskappe in gemeen. In hierdie tesis word dié omskrywing van Basturkmen as die kernomskrywing aanvaar en gebruik om die genre van akademiese taal wat onderwysstudente nodig het, te bepaal.

Vervolgens word die eienskappe van genres bespreek sodat die subklassifikasie van genres duideliker kan wees.

2.5.3. Die diskoersgemeenskap

Swales (1990: 21) beweer dat die term *diskoersgemeenskap* ontstaan het uit die sosiale uitkyk op taalgebruik en die skryfproses. Herzberg (in Swales 1990: 21) skryf die ontstaan van hierdie term toe aan die siening dat diskoers binne konvensies plaasvind wat deur groepe individue in gemeenskappe daargestel word. Hy brei hierop uit deur te noem dat die term in die negentigerjare gebruik is om te verwys na 'n versameling idees wat inhou dat taalgebruik in 'n groep 'n vorm van sosiale gedrag is en dat diskoers 'n manier is waarop die groep se kennis behou en uitgebrei word en waarmee nuwe lede tot die groep geïnisieer word. Volgens Swales (1990: 21) sien Herzberg diskoers as epistemies, dus het dit te make met kennis en die soeke na kennis. Diskoers vorm deel van die groep se kennis. Swales (1990: 21) beweer dat die belangrikste kwessie rakende diskoersgemeenskappe en die definiëring van die term is hoe hierdie gemeenskappe geïdentifiseer en herken kan word. Vrae oor hoe die gemeenskappe geklassifiseer kan word, word gevra. Porter (in Swales 1990: 22) wonder byvoorbeeld of diskoersgemeenskappe bepaal moet word deur hul gedeelde studie-objekte, 'n gedeelde navorsingsmetodologie, die gereeldheid van hul kommunikasie of deur genre- en stilistiese konvensies. Die definisie van hierdie term bly vaag.

Die verskil tussen diskoersgemeenskappe en die sosiolinguistiese term *spraakgemeenskappe* moet getref word. Hymes (in Swales 1990: 23) definieer spraakgemeenskappe as gemeenskappe wat kennis van reëls vir die handeling en interpretasie van spraak in gemeenskap het. Hierdie kennis sluit die kennis van ten minste een spraakvorm sowel as kennis oor die gebruik daarvan in.

Alhoewel hierdie definisie grootliks ooreenstem met dit wat onder diskoersgemeenskappe verstaan word, sien Swales (1990: 23-25) wel die nut vir die bestaan van beide terme. Hy verskaf etlike redes hiervoor.

Die eerste rede is dat diskoersgemeenskappe nie gebind is tot die spraakmedium nie. Sommige diskoersgemeenskappe maak grootliks op geskrewe media staat.

Die volgende rede is, volgens Swales (1990: 23), die onderskeid tussen 'n sosiolinguistiese groepering (spraakgemeenskap) en 'n sosioretoriese groepering (diskoersgemeenskap). Die kommunikatiewe behoeftes van die groep, byvoorbeeld sosialisering of groepsolidariteit, neig om te oorheers in die ontwikkeling en instandhouding van die groep se diskoerseienskappe in 'n sosiolinguistiese spraakgemeenskap. Hierteenoor is die primêre bepalende elemente van linguistiese gedrag in 'n sosioretoriese diskoersgemeenskap funksioneel aangesien 'n diskoersgemeenskap uit 'n groep individue bestaan wat met mekaar skakel om doelwitte na te streef wat hoër is as blote sosialisering of solidariteit.

Die derde rede wat Swales (1990: 24) aanvoer, het te make met die wyse waarop die gemeenskappe saamgestel word. 'n Spraakgemeenskap erf gewoonlik sy lede deur geboorte, ongeluk of aanneming waar 'n diskoersgemeenskap lede werf deur oortuiging, opleiding of relevante kwalifikasies. 'n Diskoersgemeenskap bestaan tipies uit individue wat aan dieselfde beroep of spesialiteitsbelangstellingsgroep behoort.

Hiervolgens definieer Swales (1990: 24-27) 'n diskoersgemeenskap volgens ses eienskappe:

- i. 'n Diskoersgemeenskap beskik oor 'n ooreengekome stel gemeenskaplike openbare doelwitte, wat formeel in dokumente opgeteken word. Voorbeelde hiervan is die grondwet van organisasies of klubs. Hierdie doelwitte is aan die publiek beskikbaar sodat dit duidelik is aan enigeen wat by die gemeenskap wil aansluit.
- ii. 'n Diskoersgemeenskap beskik oor meganismes van interkommunikasie tussen sy lede. Die tipe deelnemende meganismes wat beskikbaar is tot gemeenskaplede wissel van

- gemeenskap tot gemeenskap, maar voorbeelde sluit vergaderings, telekommunikasie, nuusbriewe, gesprekke, ensovoorts in.
- iii. 'n Diskoersgemeenskap maak primêr van sy deelnemende meganismes gebruik om inligting en terugvoer te verskaf. Hierdie eienskap hou in dat aansluiting by 'n diskoersgemeenskap behels dat toestemming gegee word om inligting oor die gemeenskap of oor die gemeenskaplike doelwit te ontvang.
 - iv. 'n Diskoersgemeenskap maak gebruik van en besit een of meer genre ter bevordering van sy doelwitte. Volgens Swales (1990: 26) ontwikkel diskoersgemeenskappe diskoersverwagtinge. Hierdie ontwikkeling is 'n aanhoudende proses en kan plaasvind deur toewysing van onderwerpe, die vorm, die funksie en die posisionering van die diskoerselemente en die rolle wat teks in die werking van die diskoersgemeenskap speel. Die definisie van genres, waar genres as "how things get done, when language is used to accomplish them" gesien word, word aanvaar (Martin in Swales 1990: 26).
 - v. Buiten dat 'n diskoersgemeenskap genres besit, het dit ook spesifieke leksis verwerf. Hierdie eienskap hou die gebruik van leksikale items wat aan die breë spraakgemeenskap bekend is, in, maar op 'n spesiale of tegniese wyse. Dit gebeur dikwels dat gespesialiseerde terminologieë, afkortings en akronieme deur die gemeenskap self geskep word om korrespondensie en kommunikasie te vergemaklik.
 - vi. 'n Diskoersgemeenskap het drumpelvlaklede met 'n geskikte graad van relevante inhoud en diskoersgerigte deskundigheid. Die lidmaatskap van diskoersgemeenskappe is alewig aan die verander. Lede kan vrywillig of deur afsterwe die groep verlaat. Net so is daar gereeld nuwelinge wat by die gemeenskap aansluit. Swales (1990: 26) beweer dat die oorlewing van die gemeenskap daarvan afhanklik is dat die verhouding tussen nuwelinge en eksperts in die gemeenskap gehandhaaf moet word.

Dudley-Evans en St. John (1998: 92) wys daarop dat die konsep van diskoersgemeenskappe nuttig is, maar dat dit moeilik is om hierdie tipe gemeenskappe prakties te kan identifiseer. Dit is moontlik vir een individu om lid te wees van verskeie diskoersgemeenskappe. Die spesifieke gemeenskappe kan so groot wees dat dit dalk makliker is om daaraan te dink as 'n virtuele konsep wat verwant is aan die wyses waarop die skrywer of spreker wat 'n genre produseer, beïnvloed sal word deur die verwagtinge van daardie genre (Miller in Dudley-Evans en St. John 1998: 92). Hierdie probleem rondom die identifikasie van diskoersgemeenskappe is duidelik in die fokus van hierdie tesis. Deur na die eienskappe, wat Swales (1990: 24-27) identifiseer, te verwys, kan voorgraadse BEd-studente as 'n diskoersgemeenskap gesien word. Verder meer

kan onderwysers in die skoolomgewing as 'n diskoersgemeenskap gesien word. Soos Dudley-Evans en St. John (1998: 92) uitwys, is dit moontlik dat lede van beide hierdie groepe aan ander diskoersgemeenskappe behoort.

Op 'n individuele vlak konstrueer skrywers en sprekers hul boodskappe om aan te pas by die verbeelde behoeftes van 'n voorgestelde leser of stel lesers. Volgens Dudley-Evans en St. John (1998: 92) sal die spreker deurgaans vir homself afvra wat hy of sy moet verduidelik om sodoende sy boodskap duidelik te kan oordra. Terselfdertyd sal die spreker nadink oor wat die diskoersgemeenskap van hom of haar verwag ten opsigte van die uitleg, organisasie en die struktuur van die argument of wat ingesluit en uitgelaat moet word in terme van die inhoud daarvan. Deur hierdie twee aspekte afsonderlik te sien, skei Dudley-Evans en St. John (1998: 92) die rol van skrywers of sprekers as individue en as "sosiale rolspelers" in 'n gemeenskap.

Indien dié kwessies in ag geneem word, is dit duidelik dat genre-analise die akademiese en professionele kontekste waarin die genre bestaan en die sosiologiese navorsing in daardie kontekste, ernstig moet ag.

Na aanleiding van die bostaande bespreking rondom diskoersgemeenskappe wat gesien kan word as die skeppers en gebruikers van genres, word vervolgens gekyk na die eienskappe van genres.

2.5.4. Eienskappe van genres

Swales (1990: 45-58) word deur verskeie internasionale navorsers as die pionier in die studie van genres en genre-analise gesien. Hy het vyf eienskappe wat eie is aan genres geïdentifiseer.

Die eerste eienskap is dat genres kommunikatiewe gebeure omskryf. 'n Kommunikatiewe gebeurtenis verwys na een waar taal (gesproke of geskrewe) 'n waardevolle en onmisbare rol speel. Swales (1990: 45) brei hierop uit deur te stipuleer dat kommunikatiewe gebeurtenisse in frekwensie van baie volop (byvoorbeeld nuusberigte, akademiese lesings en filmresensies) tot relatief skaars (byvoorbeeld 'n president se intreerede) wissel. Wanneer 'n gebeurtenis baie skaars binne 'n diskoersgemeenskap is, is dit uiters belangrik om dit as 'n genre te beskou. Swales (1990: 46) sien verder dat 'n kommunikatiewe gebeurtenis nie net bestaan uit die diskoers en betrokke partye nie, maar ook bestaan uit die rol van daardie diskoers en die omgewing waarin dit geproduseer en ontvang word, insluitend die historiese en kulturele

skakels. 'n Praktiese voorbeeld hiervan is 'n skoolnuusbrief. Hierdie kommunikatiewe gebeurtenis vind gereeld plaas: die nuusbrief verskyn weekliks of tweewekliks. Betrokke partye sluit die skrywers van die inhoud van die nuusbrief (onderwysers, leerders of selfs die skoolhoof) sowel as die ontvangers daarvan (onderwysers, ouers, leerders en ander belanghebbendes). Die nuusbrief speel 'n belangrike rol in die skoolomgewing aangesien dit ouers en leerders op hoogte hou van gebeure in die skool. Nuus rondom sport- en akademiese gebeure word op hierdie wyse gekommunikeer. Die nuusbrief dien ook as wyse waarop belangrike datums aan ouers en leerders deur gegee word. 'n Kommunikatiewe gebeurtenis soos die nuusbrief kan historiese sowel as kulturele waarde dra. Dit kan deel uitmaak van 'n skooltradisie. Die wyse waarop dit saamgestel word en die betrokkenheid van leerders en onderwysers vorm 'n kultuur.

Die tweede eienskap is dat die hoofkenmerk wat 'n reeks kommunikatiewe gebeure na 'n genre verander, die gemeenskaplikheid van daardie reeks kommunikatiewe doelwitte is. Hiermee bedoel Swales (1990: 47) dat die hoofkenmerk van genres is dat die tekstipes (koerantberigte, tydskrifartikels, resepte, briewe, ensovoorts) wat daarin omvat word, 'n gemeenskaplike kommunikatiewe doelwit moet hê en nie net in vorm soortgelyk moet wees nie. Hierdie eienskap is ontwikkel met die uitgangspunt dat genres as kommunikatiewe vervoermiddels vir die uitvoering van doelwitte gesien kan word. Die nadeel is dat dit soms moeilik is om die doelwit van 'n genre te bepaal en ander kere eenvoudig. Ter illustrasie is dit maklik om die genre van resepte te identifiseer aangesien die tekstipes wat deel vorm daarvan dieselfde uitleg en vorm sowel as doelwit het. Hierteenoor is dit moeiliker om 'n genre wat uit 'n tekstipe soos e-posse bestaan, te identifiseer. Alhoewel hierdie tekstipe op die oog af dieselfde formaat het (sender, ontvanger, onderwerpreël, boodskap en afsluiting) verskil die doelwit van een e-pos tot 'n ander. Die tekstipe van e-posse moet eers volgens doelwit georden word. Daarna kan 'n genre geïdentifiseer word. 'n Voorbeeld van 'n genre wat uit die tekstipe e-posse bestaan, is e-posse wat om inligting vra. Die doelwit van hierdie tekstipes (vra na inligting) sowel as die formaat daarvan (sender, ontvanger, onderwerpreël, boodskap en afsluiting) stem ooreen.

Die volgende eienskap van Swales (1990: 48) is dat voorbeelde van 'n genre of tekstipes binne 'n genre in grade van ooreenstemming met die prototipiese tekstipe binne die genre kan wissel. Dit is nie as gevolg van 'n gemeenskaplike lys van tipiese eienskappe wat tekstipes deel vorm van 'n genre nie, maar eerder deur die minder formele interverhoudings wat tussen die tekstipes bestaan. 'n Voorbeeld hiervan is lesings wat op universiteitsvlak plaasvind. Byna elke lesing het verskillende inhoud, verskillende sprekers, 'n wisselende volgorde, en so meer. Daar is tog

aspekte wat gemeenskaplik is, byvoorbeeld daar is gewoonlik 'n dosent wat klasgee en hy staan voor in die klas met die studente op stoele voor hom. Hierdie is egter rofweg ooreenstemmende eienskappe en Swales (1990: 48) sien dit nie as kenmerkend of tipies van die genre van akademiese lesings nie. Daar moet eerder gekyk word na die doelwit van die lesings. Alhoewel die uiterlike vormgebaseerde eienskappe ooreenstem, sal akademiese lesings 'n oorkoepelende doelwit hê wat die oordra van inligting is. Hierdie doelwit bly steeds dit waardeur genres gedefinieer word. Volgens Swales (1990: 48) maak hierdie siening (dat tekstipes binne 'n genre oor ooreenstemmende doelwitte moet beskik) dit makliker vir die genre-analis, aangesien daar nie na 'n reeks ooreenstemmende vormgebaseerde eienskappe gesoek hoef te word nie.

Die volgende eienskap wat Swales (1990: 49) identifiseer, is dat die rasionaal agter 'n genre die beperkinge in terme van die inhoud, posisionering en vorm daarvan bepaal en vestig. 'n Slegtenuusbrief kan as voorbeeld geneem word. Afhangend van die wyse waarop die brief gestuur word (elektronies of nie), moet die brief voldoen aan sekere strukturele eienskappe byvoorbeeld die plasing van die ontvanger se adres, die datum en so meer. Ook die inhoud van hierdie tipe brief word deur die rasionaal daaragter bepaal. 'n Slegtenuusbrief begin tradisioneel met die erkenning van 'n verbintenis tussen die skrywer en die leser, waarna die slegte nuus volg. Ten slotte word die verhouding tussen die skrywer en die leser weer hervat deur byvoorbeeld 'n belofte van toekomstige kommunikasie. Uit hierdie voorbeeld kan gesien word dat gevestigde lede van die diskoersgemeenskap die genre gebruik om die kommunikatiewe doelwitte van die gemeenskap te verwesenlik. Dus word die gemeenskaplike stel doelwitte van 'n genre erken. Nuwe of jonger lede van die diskoersgemeenskap mag dit dalk moeilik vind om die doelwitte raak te sien of te erken terwyl buitestaanders moontlik glad nie die doelwitte of die rasionaal daaragter kan raaksien nie. Volgens Swales (1990: 49) verskaf die erkenning van die doelwitte die rasionaal wat weer aanleiding gee tot die beperkende konvensies wat aanhoudend veranderlik is, maar hulle impak behou. Die rasionaal bepaal die skematiese struktuur van 'n genre en die beperkinge ten opsigte van leksikale en sintaktiese keuse.

Die laaste opmerking wat Swales (1990: 49) oor die eienskappe van genre maak, is dat die benaming van genres 'n belangrike bron van insig bied. Kennis oor die konvensies en beperkinge van 'n genre is meer teenwoordig by individue wat gereeld of professioneel werksaam is met en in die genre. Aktiewe lede van die diskoersgemeenskap besit die grootste genrespesifieke deskundigheid. Dit het tot gevolg dat dit hierdie individue is wat name aan die genre gee soos dit geskep of verander word. Hierdie name kan dan deur soortgelyke

diskoersgemeenskappe aangeneem word en later meer algemeen buite die diskoersgemeenskap in die breër publiek gebruik word. Dit is 'n area waaraan aandag geskenk moet word deur die genre-analis. Bogenoemde voorbeeld van 'n slegtenuusbrief kan ook hier gebruik word. Alhoewel hierdie genre in spesifieke diskoersgemeenskappe gebruik word, byvoorbeeld in 'n werksomgewing waar onsuksesvolle aansoekers vir 'n pos ingelig moet word, word dit meer algemeen deur die publiek gebruik. Die oorspronklike gebruikers van die genre het moontlik opleiding ontvang oor die skryf van die genre en is bewus van die konvensies en beperkinge hier rondom terwyl die groter publiek moontlik onbewustelik hierdie konvensies na maak.

Uit bogenoemde vyf eienskappe het Swales (1990: 58) 'n definisie vir die term *genre* ontwikkel:

A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style.

Bogenoemde eienskappe en definisie van Swales (1990: 58) het daartoe aanleiding gegee dat subklassifikasie van genres nouer omskryf kan word. Hierdie verdere subklassifikasie sowel as enkele voorbeelde van genres binne die betrokke studie word in hoofstuk 3 bespreek.

Na aanleiding van die bostaande besprekings, kan behoefte-analise en genre gesien word as komponente wat deel van TSD-kursusse uitmaak. Vervolgens word 'n oorsig van sillabusontwerp gegee.

2.6. Sillabusontwerp

2.6.1. Omskrywing van 'n sillabus

Voordat hierdie bespreking geskied, is dit belangrik om tussen die verwante terme, naamlik *sillabus* en *kurrikulum*, te onderskei. Adendorff (2012: 73) is van mening dat 'n sillabus 'n breë en komplekse begrip is en somtyds as sinoniem vir kurrikulum gebruik word. Volgens Yalden (1987: 72) verwys 'n sillabus na die spesifieke inhoud van 'n enkele kursus of vak. Hierteenoor verwys 'n kurrikulum na die versameling kursusse wat deur 'n opvoedkundige instelling aangebied word. Basturkmen (2006) noem dat Graves 'n ander siening verskaf en na 'n kurrikulum as 'n breë verduideliking van die filosofie, doelwit, ontwerp en implementering van

die taalonderrigprogram as geheel verwys terwyl die sillabus, ooreenstemmend met Yalden (1987: 72) (en Hutchinson en Waters 1987: 80), as spesifikasie en ordening van die kursusinhoud dien. Nunan (2004: 213 en 216) se siening van kurrikulum en sillabus pas by bogenoemde omskrywings aan as hy kurrikulum definieer as die breë konsep van alle elemente en prosesse wat te doen het met die beplanning, implementering en evaluering van leer terwyl sillabus as die subkomponent van 'n kurrikulum gesien word aangesien dit die taalinhoude spesifiseer en orden.

Dié bespreking handel spesifiek oor sillabusontwerp, wat ook kursusontwerp genoem word, en handel nie oor kurrikulumontwerp nie. Volgens Adendorff (2012: 73) “het 'n sillabus te doen met die seleksie en ordening van inhoud” – dit beteken met die *wat* van leer en onderrig. Robinson (2009: 294-309) sien sillabusontwerp as die besluitnemingsproses oor die insluiting en ordening van eenhede wat deel uitmaak van 'n klaskameraktiwiteit. Volgens Robinson (2009: 295) behels die sillabusontwerpproses die keuse van watter eenhede om in te sluit en daarna die besluit oor die ordening van die gekose eenhede. 'n Sillabus bestaan uit 'n voorlopige en vaste besluit oor wat onderrig gaan word en in watter volgorde. In taakgebaseerde onderrig vir taal vir spesifieke doeleindes verwys sillabuseenhede na die teikentake wat nabootsings is van take wat die taalaanleerders in hul werklike teikensituasies moet doen (Robinson 2009: 295).

Hutchinson en Waters (1987: 80) is van mening dat daar verskeie maniere is om die term *sillabus* te definieer aangesien dit wat die taalaanleerder aan die einde van die kursus moet ken deur verskeie vlakke of kanale moet gaan voor dit by die taalaanleerder uitkom. Hulle (1987: 80) identifiseer ses verskillende wyses waarop sillabusse gedefinieer kan word:

i. Die evalueringsillabus

In hierdie geval verwys die term *sillabus* na die dokument wat deur besturende departemente of komitees opgestel en versprei word. Dit verwys byvoorbeeld na 'n sillabus wat deur die nasionale of provinsiale onderwysdepartement opgestel en na skole versprei word. In hierdie dokument word uiteengesit wat van die leerders verwag word om aan die einde van die kursus te ken. Dit word gesien as 'n maatstaf om leerders se sukses in die kursus te meet. Die mate waartoe die leerders die voorgeskrewe bevoegdheidsvlak bereik het, bepaal hul vordering en eindpunt.

ii. Die organisatoriese sillabus

Dit is moontlik dat 'n sillabus inligting rakende die ordening van items wat geleer moet word,

bevat. Hierdie sillabusse word organisatories genoem aangesien dit inligting in verband met die leerproses bevat. 'n Organisasoriese sillabus lyk dikwels soos die inhoudsopgawe van 'n handboek en is volgens Hutchinson en Waters (1987: 81) die algemeenste vorm van 'n sillabus. Hierdie sillabus gebruik die kennis oor die leerproses om die items in die sillabus te orden deur te kyk na aspekte soos watter items makliker aangeleer word as ander, watter items is fundamenteel in die leerproses en of sekere items geleer moet word voordat ander items geleer kan word.

iii. Die materiaalsillabus

Wanneer 'n sillabus geskryf word, word dit versprei na verskillende partye wat dit dan elkeen om verskillende redes interpreteer. Een van hierdie partye is die materiaalontwerper wie se verantwoordelikheid dit is om materiaal volgens sy individuele interpretasie van die sillabus te verskaf of te ontwerp. Tydens die materiaalontwerpproses neem die materiaalontwerper besluite oor die konteks waarin die taal verskyn, die integrasie van die verskillende vaardighede, die hoeveelheid en intensiteit van die oefeninge wat die taalaanleerders sal moet doen en die hoeveelheid hersiening wat gedoen word. Die uitkomst van hierdie besluite bepaal hoe effektief die taal aangeleer word. Taalaanleerders sal byvoorbeeld makliker woordeskat-items aanleer wanneer dit in 'n teks waarin hulle belangstel voorkom aangesien die teks hul aandag makliker sal kan behou.

iv. Die onderwysersillabus

Naas die materiaalontwerper is die TSD-onderwyser waarskynlik die tweede persoon wat die sillabus interpreteer. Hutchinson en Waters (1987: 81) merk op dat dit oorwegend die geval is dat taalaanleerders taal aanleer in 'n situasie waar 'n taalonderwyser betrokke is. Die onderwyser tree as middelman tussen die taalaanleerder en die sillabus op. Op hierdie wyse beïnvloed die onderwyser die duidelikheid, intensiteit en frekwensie waarin 'n gegewe sillabusitem onderrig word asook die beeld wat die taalaanleerders van die sillabus het. Ook die hoeveelheid tyd wat die onderwyser aan elke sillabusitem bestee, kan 'n invloed op die leerproses hê.

v. Die klaskamersillabus

Hutchinson en Waters (1987: 81) lê klem daarop dat dit wat beplan word vir 'n les nie altyd ooreenstem met wat in die werklikheid in die klaskamer gebeur nie omdat 'n les 'n kommunikatiewe gebeurtenis is wat deur verskeie faktore beïnvloed word. Hierdie faktore sluit

die weer, geraasbesoedeling en onderbrekings in. Ook aspekte van die taalaanleerders kan die les beïnvloed. Indien hulle moeg is, kan hul motivering laag wees of hul kan opgewonde wees oor iets wat onverwagt tot die les is en dit kan hul aandag aftrek. Die klaskamer is nie 'n neutrale area waar die TSD-onderwyser die sillabus aan die taalaanleerders oordra nie. As gevolg van die interaktiewe aard van die klaskamer, is Hutchinson en Waters (1987: 81) van mening dat die klaskamer self 'n sillabus genereer.

vi. Die leerdersillabus

Volgens Hutchinson en Waters (1987: 82) kan al bogenoemde sillabusse as eksterne sillabusse geklassifiseer word aangesien die taalaanleerder by die ontstaan of ontwerp daarvan uitgesluit word. Die leerdersillabus verwys na 'n interne sillabus wat in die taalaanleerders se brein geskep word deur 'n netwerk van verworwe kennis wat die leerder toelaat om die kennis te begryp en te stoor vir latere gebruik. Hierdie siening van 'n sillabus is retrospektief aangesien dit 'n terugskouing is van wat geleer is, in teenstelling met die reeds genoemde sienings van sillabusse as vooruitskouing van dit wat geleer gaan word.

Uit die bostaande klassifikasie van Hutchinson en Waters (1987: 83) is dit duidelik dat daar nie net een sillabus bestaan nie. Daar bestaan verskeie sillabusse en die onderrig- en leerproses bestaan uit 'n interaksie tussen al ses van die soorte. Wanneer daar in hierdie tesis na 'n sillabus verwys word, word die betekenis van die eerste drie klassifikasies, naamlik die evaluerings-, die organisatoriese- en die materiaalsillabus toegepas.

2.6.2. Verskillende sillabusse

Robinson (2009: 295) beklemtoon die belangrikheid van behoefte-analises as beginpunt vir die ontwerp van 'n TSD-kursus wat pasgemaak is vir 'n sekere groep taalaanleerders met spesifieke behoeftes. Basturkmen (2006: 20) eggo hierdie beklemtoning en voeg by dat die grootste vraagstuk rondom kursusontwerp in TSD is watter taal (en taalinhoud) aangeleer en onderrig moet word. Om dit te bepaal, word 'n lys van items en taaleenhede saamgestel wat bekend staan as die sillabus. Hutchinson en Waters (1987: 81) was egter reeds in 1987 skepties oor die belangrike rol wat aan behoefte-analises gegee word in kursusontwerp vir taal vir spesifieke doeleindes aangesien die inligting wat daaruit verkry word nie altyd direk oorgeskakel kan word om 'n kursus te vorm nie. Baie ander faktore, soos die beskikbare hulpbronne, moet in ag geneem word. Volgens Robinson (2009: 296) en Hutchinson en Waters (1987: 65) kan enige tipe sillabus of metodologie in TSD gebruik word, maar daar word betoog

dat 'n taakgebaseerde sillabus en die kommunikatiewe benadering die gepaste benaderings in 'n TSD-konteks is aangesien hierdie benaderings onder meer vir 'n tekort aan studeertyd (aan die taalaanleerders se kant) voorsiening maak.

Basturkmen (2006: 21) verskaf etlike riglyne wat 'n sillabus omskryf. 'n Voltooide sillabus bestaan uit 'n uitgebreide lys inhoudelike items (insluitend woordeskat, strukture en onderwerpe) en proses-items (wat verklarend is van die tipes take en die klaskamermetodes wat gebruik gaan word). Die inhoud van 'n voltooide sillabus word georden sodat die makliker, noodsaaklike taalitems vroeg in die sillabus voor kom en die meer komplekse items later. Dit is belangrik dat die doelwit van die sillabus duidelik geformuleer is. Basturkmen (2006: 22) noem dat die doelwit van die sillabus in die inleiding daarvan uitgedruk moet word en dat 'n sillabus aan die publiek beskikbaar gestel moet word. 'n Sillabus mag 'n uiteensetting bevat van die verwagte tydskedule of dit kan 'n raamwerk verskaf wat 'n aanduiding gee van die hoeveelheid tyd wat aan spesifieke dele in die sillabus afgestaan moet word. Daar mag melding gemaak word oor watter metodologie of benadering gevolg is of wat voorgestel word om in die klaskamer te volg en moontlike materiaal wat aanbeveel word.

Met betrekking hierop identifiseer Yalden (1987: 59) vyf kommunikatiewe benaderinge ten opsigte van kursusontwerp: die funksionele sillabus, die onderhandelde sillabus, die natuurlike benadering, die immersie (*immersion*) metode en die taakgebaseerde sillabus.

i. Die funksionele sillabus

'n Funksionele sillabus vorm deel van die kommunikatiewe benadering en het ten doel om taalfunksies (soos hoe om saam te stem of hoe om te oortuig) en algemene idees binne die spesifieke taal (byvoorbeeld tyd, retoriese vaardighede en linguistiese vorme) aan taalaanleerders oor te dra. 'n Behoeftes-analise maak die beginpunt van 'n funksionele sillabus uit. Die resultate daarvan word aan TSD-onderwysers gegee waarna kommunikatiewe oefeninge, wat rolspel en inligtingsgaping- en probleemoplossingsaktiwiteite insluit, daar rondom ontwerp word (Yalden 1987:62).

Yalden (1987: 68) is van mening dat hierdie tipe sillabus effektief gebruik kan word vir die TSD-onderrig van beginner-taalaanleerders.

ii. Die onderhandelde sillabus

Die onderhandelde sillabus word gesien as 'n variasie op die funksionele sillabus (soos hierbo

omskryf). In hierdie tipe sillabus speel die taalaanleerder 'n sentrale rol en die TSD-onderwyser word as deel van die hulpbronne wat in die kursus beskikbaar is, gesien. Hy word die vennoot van die taalaanleerder in die taalverwerwingsproses. Hierdie sillabus maak deel uit van die kommunikatiewe beweging en word aanbeveel vir die gebruik met gesofistikeerde taalaanleerders in die konteks van taal vir spesifieke doeleindes (Yalden 1987: 68).

iii. Die natuurlike benadering

Die natuurlike benadering is gebaseer op tweedetaalverwerwingsteorieë en die sillabus word gesien as natuurlik of onderliggend aanwesig in die taalaanleerder. Die belangrikste aspek in hierdie benadering is dat taalverwerwingsaktiwiteite in die klaskamer aangebied word. Die TSD-onderwysers moet “ervarings” skep waar taalaanleerders op 'n affektiewe wyse aan die teikentaal blootgestel word. Volgens Yalden (1987: 64) speel 'n psigolinguïst dikwels 'n belangrike rol in hierdie tipe sillabus en kan dit suksesvol in algemene taalonderrig gebruik word.

iv. Die immersie-metode

Die immersie-metode word, volgens Yalden (1987: 64), dikwels in Kanada en die Lae Lande gebruik waar taalaanleerders in hoofstroomklasse geplaas word en hul studies en die vakke wat daarmee gepaard gaan in die teikentaal ontvang. Vakke of modules wat nie noodwendig taalverwant is nie, word op die normale wyse in die teikentaal aangebied. Dikwels word die tempo van die klas verlaag of die taalgebruik word effens vereenvoudig sodat die nuwe taalaanleerder kan by hou. Die immersie-metode word voorgeskryf wanneer dit nodig is dat taalaanleerders die teikentaal in 'n beperkte tyd moet verwerf.

v. Die taakgebaseerde sillabus

Teikentake wat werklikewêreld-take weerspieël maak die eenhede uit waaruit hierdie tipe sillabus saamgestel word (Robinson 2009: 301). 'n Behoeftanalise word gebruik om die teikentake te identifiseer. Hierdie take word dan vereenvoudig en in kleiner take opgedeel wat volgens kompleksiteit van eenvoudig tot naastebly identies aan die werklikewêreld-taak georden word om sodoende 'n sillabus te vorm. In die taakgebaseerde sillabus is die uitvoer van take primêr belangrik in die taalklaskamer. Die fokus word op die suksesvolle uitvoering van die take geplaas eerder as op die verwerwing van die taal wat nodig is om die take te kan verrig. Yalden (1987: 68) stel voor dat die taakgebaseerde sillabus gebruik word in gevalle waar die linguïstiese hulpmiddels beperk is, byvoorbeeld in die konteks van vreemdetaalonderrig.

(Sien afdeling 2.2).

2.6.3. Tipes benaderings

Hutchinson en Waters (1987: 65) identifiseer drie benaderings wat in die ontwerp van 'n TSD-kursus gevolg kan word. Hierdie drie tipes is oorkoepelend tot Yalden (1987: 68) se vyf tipes sillabusse.

i. Die taalgesentreerde benadering

Hierdie benadering is volgens Hutchinson en Waters (1987: 65) die eenvoudigste en kom die algemeenste voor, veral in die konteks van taal vir spesifieke doeleindes. In hierdie benadering word daar probeer om 'n direkte verband tussen die analise van die teikensituasie en die inhoud van die TSD-kursus te trek. Eerstens word die taalaanleerders se teikensituasies geïdentifiseer en daar word besluit watter teoretiese sienswyse oor taal die agtergrond van die kursus sal vorm. Hierna is dit die kursusontwerper se verantwoordelikheid om linguistiese eienskappe in die teikensituasie te identifiseer en die sillabus daar rondom te ontwikkel. Die volgende stap is om geskikte materiaal te ontwerp wat by die sillabusinhoud pas en laastens moet daar besluit word op watter wyse assessering of evaluering gaan plaasvind om te toets of die taalaanleerders wel die sillabusitems verwerf het (Hutchinson en Waters 1987: 66). In hierdie benadering speel die sillabus 'n kernrol en dien dit as inspirasie vir die produksie van materiaal en oefeninge waarvolgens die taalvaardigheid van die taalaanleerders gemeet word.

Hutchinson en Waters (1987: 65) lewer kritiek op hierdie benadering. Uit die beskrywing kom dit voor asof dit 'n leerdergesentreerde benadering is, maar dit is slegs in die eerste stap waar die taalaanleerders betrek word. In hierdie stap word die taalaanleerders gebruik om die teikensituasie te identifiseer. Hieruit is dit dan moontlik vir die kursusontwerpers om vas te stel watter aspekte of dele van die taal deel moet uitmaak van die sillabus. Daar word nie werklik aan die behoeftes van die taalaanleerders aandag gegee nie.

ii. Die vaardigheidsgebaseerde benadering

In 'n vaardigheidsgebaseerde kursus is die fokus slegs op die ontwikkeling van een of twee vaardighede (byvoorbeeld lees of praat) van die taalaanleerder in die teikentaal. In hierdie kursusse word daar slegs op die aanleer van hierdie vaardigheid gefokus. Hierdie benadering neem in ag dat daar 'n beperkte tyd aan enige kursus gekoppel is en dat dit dikwels moeilik of selfs onmoontlik is om taalaanleerders in 'n TSD-kursus met 'n beperkte tyd, ten volle toe te rus

sodat hulle vlot is in elke aspek van die teikentaal. Die vaardigheidsgebaseerde benadering word eerder as prosesgeoriënteerd gesien en taalaanleerders word gehelp om vaardighede en strategieë te ontwikkel wat na afloop van die kursus verder sal ontwikkel. Die doel van die kursus is nie om 'n gespesifiseerde korpus van linguistiese kennis aan taalaanleerders oor te dra nie, maar eerder om die taalaanleerders toe te rus om inligting beter te kan proses. As gevolg hiervan word daar probeer om geleenthede te skep waar die taalaanleerders die vaardighede en strategieë (wat geïdentifiseer is as noodsaaklik tot die teikensituasie) kan oefen deur hoofsaaklik van outentieke tekste gebruik te maak. Hierdie tekste sal dikwels deur die materiaalontwerper of TSD-onderwyser gemanipuleer word om die taalaanleerders toe te laat om op die nodige vaardighede te fokus.

Weereens speel 'n behoefte-analise 'n belangrike rol in hierdie benadering om die vaardighede wat taalaanleerders in hul teikensituasies sal nodig kry, te identifiseer. Daarna word die behoefte-analise gebruik om die bestaande vaardighede van die taalaanleerders voor die afloop van die kursus te identifiseer. Dus het die vaardigheidsgebaseerde benadering ten doel om die positiewe aspekte (die reeds bestaande vaardighede van taalaanleerders) te gebruik en verder te ontwikkel in plaas daarvan om slegs op die negatiewe aspekte of tekortkominge (vaardighede wat nog nie by die taalaanleerders bestaan nie) te fokus.

Volgens Hutchinson en Waters (1987: 65) is die eerste stap in die ontwerp van 'n vaardigheidsgebaseerde kursus om die teikensituasie te identifiseer. Daarna word die vaardighede en strategieë wat die taalaanleerders nodig sal hê om suksesvol in die teikensituasie te kan funksioneer, geïdentifiseer. Hierna kan die kursusontwerpers die sillabus begin uiteensit en tekste en skryfoefeninge wat op sekere vaardighede in die sillabus fokus, selekteer. Ooreenstemmend met die taalgesentreerde benadering is die laaste stap in die kursusontwerp-proses om evalueringsprosedures te vestig waaruit afgelei kan word of die taalaanleerders die vaardighede ontwikkel het of nie.

iii. Die leergesentreerde benadering

Die laaste benadering wat Hutchinson en Waters identifiseer (1987: 72) is 'n leergesentreerde benadering. In hierdie proses word leer gesien as die proses wat die kennis en vaardighede waarvoor hulle beskik, gebruik om nuwe inligting en kennis te internaliseer. Hierdie benadering kyk verder as die taal- en vaardigheidsgebaseerde benaderinge deurdat die fokus nie begin by dit wat van die taalaanleerder verwag word om in die teikensituasie te kan doen nie. In die leergesentreerde benadering word daar gekyk na watter prosesse nodig is om te verseker dat 'n

individuele veragte take kan verrig en vaardighede kan ontwikkel in sy teikensituasie. Hutchinson en Waters (1987: 73) skryf dat die doel van 'n leergesentreerde kursus is om uit te vind hoe 'n individu hierdie noodsaaklike vaardighede kan aanleer.

Die kursusontwerpproses begin op dieselfde wyses as bogenoemdes deur die teikensituasie te identifiseer en daarna te analiseer. Hierna verskuif die fokus na die leersituasie en die analise van die leersituasie waarna die sillabus saamgestel en materiaal geskryf word. Hierdie materiaal word dan in die onderrigsituasie gebruik en die taalaanleerders se vordering word gemonitor en geëvalueer. Uit hierdie proses is dit duidelik dat die taalaanleerder in elke stap van die kursusontwerp betrek word. In die leergesentreerde benadering speel die sillabus 'n dinamiese rol en word aspekte soos die taalaanleerders se betrokkenheid, belangstelling en interaksie in ag geneem by die ontwerp van materiaal.

2.6.4. 'n Verdere onderskeid: sinteties teenoor analities

Ten spyte van die verskillende sillabussoorte wat Yalden (1987: 64) en Hutchinson en Waters (1987: 65-74) identifiseer, onderskei Basturkmen (2006: 20) verder tussen 'n sintetiese sillabus en 'n analitiese sillabus. Nunan (2004: 11) sien die sintetiese sillabus as die tradisionele benadering terwyl die analitiese sillabus meer kommunikatief is. In 'n sintetiese sillabus word die teikentaal opgedeel in diskrete linguistiese items wat afsonderlik en een op 'n slag aan taalaanleerders voorgehou word vir bestudering en verwerwing. Adendorff (2012: 74) beweer dat die sintetiese sillabus strukture as eenhede van analises gebruik. In 'n analitiese sillabus word die teikentaal in groot gedeeltes op 'n slag aan taalaanleerders voorgehou (Long en Crookes 1992). In hierdie sillabus word die taaleenhede op so 'n wyse georden dat die makliker, meer leerbare, taalitems wat die gereeldste voorkom en kommunikatief as die belangrikste geag word, eerste geplaas word in die sillabus terwyl die moeiliker, meer komplekse eenhede wat later aangeleer word, minder gereeld voorkom en nie so kommunikatief relevant is nie, later in die sillabus geplaas word (Robinson 2009: 295-296). In 'n analitiese sillabus is dit die verantwoordelikheid van taalaanleerders om aspekte van taalgebruik en die struktuur daarvan te analiseer soos wat dit nodig is na aanleiding van kommunikatiewe aktiwiteite. Die taalaanleerder word die vryheid gegun om taalaspekte aan te leer volgens hul eie persoonlike leerstyl en volgens die vlak van hul motivering (Robinson 2009: 296).

Volgens Basturkmen (2006: 22) is ontwerpers van analitiese TSD-kursusse van mening dat die taalinhoud nie vooraf gespesifiseer kan word nie, aangesien taal nie so maklik in kleiner eenhede opgedeel kan word nie. Aanhangers van hierdie benadering soos Nunan (2004: 11)

beskou die taalaanleerproses as holisties. Basturkmen (2006: 22) betoog dat die TSD-onderwyser of kursusontwerper se siening oor die taalverwerwingsproses sal bepaal of hy 'n analitiese of sintetiese kursus sal kies. Op hierdie wyse sal kursusontwerpers wat aanhangers is van die siening dat taalaanleerders 'n taal verwerf deur taalaaneenhede afsonderlik te verwerf en dan later in staat is om dit te kombineer in taalgebruik, neig om 'n sintetiese sillabus te kies. Hierteenoor sal aanhangers van die siening dat taalverwerwing geskied wanneer taalaanleerders patrone in taalvoorbeelde raaksien en taalreëls daar volgens aflei, eerder 'n analitiese sillabus kies.

Die verskillende tipes sillabusse sowel as die benaderings rondom sillabusontwerp word verder in hoofstuk 5 oorweeg en toegepas.

2.7. Slot

Uit bostaande bespreking is dit duidelik dat daar verskeie aspekte is wat 'n rol in die ontwerp van 'n kursus vir taal vir spesifieke doeleindes speel. Dit is duidelik gemaak dat die taakgebaseerde teorie die gebruik van klaskamertake wat werklikewêreld-take naboots, insluit. Hierdie taakgebaseerde teorie dien as raamwerk vir die ontwerp van 'n kursus vir taal vir spesifieke doeleindes wat ontwerp word rondom die spesifieke behoeftes van 'n groep taalaanleerders. 'n Behoefte-analise word gebruik om die spesifieke behoeftes van die taalaanleerders te bepaal terwyl 'n genre-analise gebruik word om ondersoek in te stel na die genres wat voorkom in die diskoersgemeenskap wat deel uitmaak van die fokus van hierdie tesis, naamlik eerstejaar BEd-studente. Dit is duidelik gemaak dat sillabusontwerp geen eenvoudige taak is nie en dat daar 'n reeks stappe bestaan wat gevolg moet word.

Vervolgens sal daar in die volgende hoofstuk verder ondersoek ingestel word na taal vir spesifieke doeleindes met 'n spesifieke fokus op die doeleindes van die teikengroep.

3. Taal vir spesifieke doeleindes – Teoretiese perspektiewe

3.1. Inleiding

Die fokus van hierdie hoofstuk val op die aard en eienskappe van taal vir spesifieke doeleindes (TSD). Verskillende teoretiese perspektiewe rondom TSD word gegee deur op die werk van Basturkmen (2003, 2006 en 2010), García Mayo (2000) en Gatehouse (2001) te steun. 'n Rasionaal vir die onderrig van Afrikaans as tweede taal vir spesifieke doeleindes, wat verder idees en opsies vir so 'n benadering insluit; sowel as enkele doelwitte vir die onderrig van taal vir spesifieke doeleindes, sal gegee word. Die oogmerk van hierdie hoofstuk is 'n ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus vir onderwysstudente, wat in hoofstuk 5 en 6 volledig bespreek word.

Die eienskappe en fokus van TSD-kursusse word eerstens bespreek waarna die fokus na kwessies in sake materiaalontwikkeling vir TSD-kursusse skuif. Daarna word die rol van die TSD-onderwyser en aspekte rondom die onderrig van taal vir spesifieke doeleindes bespreek. Ten slotte word daar na die verband tussen genres (sien afdeling 2.5) en taal vir spesifieke doeleindes gekyk.

3.2. Taal vir spesifieke doeleindes

Uit die literatuur blyk dit dat kursusse vir taal vir beroepdoeleindes die voorgangers was vir kursusse vir taal vir spesifieke doeleindes. Volgens Dudley-Evans en St. John (1998: 29) het taal vir beroepdoeleindes sedert die 1960's ontwikkel en vroeë kursusse wat onder hierdie klassifikasie geval het, se fokus was op die onderrig van gespesialiseerde woordeskat en frases wat algemeen in die spesifieke veld voorgekom het. Dat die aanleer van gespesialiseerde woordeskat as belangrik gesien is, is duidelik daaruit dat die betrokke tekste bykomende woordelyste, met moeilike terme en begripsvrae, bevat het. Hierdie benadering is, volgens Dudley-Evans en St. John (1998: 29), gebaseer op die linguistiese stelsel met min belangstelling in die uiteindelijke gebruik van die taal. Daar is algemeen aangeneem dat taalaanleerders binne hierdie kursusse reeds 'n redelike kennis van die teikentaal gehad het aangesien hulle reeds vir vier of vyf jaar op skool daaraan blootgestel is. Dudley-Evans en St. John (1998: 29) is van mening dat hierdie aanname vals is.

In die 1980's het funksionaliteit die fokus van taalkursusse vir beroepdoeleindes geword en die inhoud het dikwels bestaan uit die aanleer van funksies, soos groet, die tref van reëlins en die saamstem of nie saamstem nie oor aspekte. Geformuleerde taal het deel uitgemaak van die inhoud en mondelinge rolspel is dikwels toegepas. Dit is eers veel later wat behoefte-analises 'n

kernaspek van kursusontwerp geword het. Die verskuiwing van die fokus van die taalkursusse na die funksionaliteit van die taal, tesame met die insluiting van behoefte-analises as 'n belangrike kenmerk in die ontwerp van taalkursusse, het aanleiding gegee tot die ontwikkeling van kursusse wat gemik is op taalaanleerders wat spesifieke doelwitte gestel het.

Volgens Nunan (2004: 7) het die ontwikkeling van leerprogramme, wat op spesifieke groepe taalaanleerders gemik is, ontstaan as gevolg van die insig dat taal gebruik word as 'n hulpmiddel tot kommunikasie eerder as net 'n stel fonologiese, grammatikale en leksikale items. Nunan (2004: 7) beweer dat hierdie insig daartoe gelei het dat taal vir spesifieke doeleindes 'n belangrike onderafdeling van taalonderrig gevorm het en unieke benaderings tot kurrikulum-ontwerp, materiaalontwerp, pedagogie en assessering het daarvoor ontwikkel. Hyland (2009: 203) se mening stem ooreen met dié van Nunan (2004: 7) aangesien hy glo dat onderrig en leer in gedagte gehou moet word in die ontwikkeling van kursusse vir taal vir spesifieke doeleindes. In teenstelling met die vroeër kursusse moet die fokus van hierdie TSD-kursusse, aldus Hyland (2009: 203), nie op geïsoleerde woorde, frases of leksikale items wees nie, maar eerder op die strukture, interaksie en kommunikasie wat deur die taalaanleerders se teikensituasies vereis word.

TSD word as 'n benadering tot onderwys gesien en nie as 'n onderrigmetode as sulks nie. Anthony (1997) lê klem op die klassifisering van TSD as 'n benadering en Hutchinson en Waters beskryf dit reeds in 1987 op dieselfde wyse. Dieselfde uitgangspunt word in hierdie tesis gehandhaaf, naamlik dat daar nuut gekyk moet word na taalverwerwingskursusse en dat 'n nuwe onderrigbenadering geïmplementeer moet word.

Met die klem op die feit dat TSD 'n benadering tot onderrig en nie 'n onderrigmetode is nie, word bedoel dat TSD nie te doen het met 'n spesifieke soort taal, leermateriaal of onderrigmetodologie nie, maar eerder dat die grondbeginsel van TSD uit die vraag ontstaan *waarom* die taalaanleerder die vreemde- of tweedetaal wil aanleer. Die antwoord hierop het volgens Dudley-Evans en St. John (1998: 3) te make met die taalaanleerder, die taal wat benodig word en die leerkonteks. Hierdeur word die belangrikheid van behoeftes en behoefte-analises binne TSD beklemtoon – sien hoofstuk 4. In Hutchinson en Water se 1987-definisie van TSD word behoeftes gesien as die redes wat die taalaanleerders vir die aanleer van die vreemde- of tweede taal voorgee. Hierdie redes is verskillend vir elke taalaanleerder en kan beroeps-, akademiese of persoonlike redes insluit. Hierdie redes word gebruik as die beginpunt vir die ontwerp van 'n TSD-kursus.

'n Behoeftes-analise maak, volgens Robinson (1991), deel uit van die twee kriteria waaraan

TSD-kursusse moet voldoen. Eerstens moet die kursus doelgeïënteerd wees en tweedens moet die kursus ontwikkel word nadat 'n behoefte-analise gedoen is. Hierdie behoefte-analise moet so nou en presies as moontlik probeer spesifiseer presies wat die taalaanleerders nodig het om met en in die teikentaal te kan doen. Kaur (2007) noem dat TSD dikwels met die uitgangspunt begin dat indien 'n groep taalaanleerders se taalaanleerbehoefte korrek geïdentifiseer kan word, hierdie identifikasie gebruik kan word om die inhoud van 'n taalkursus wat aan hul behoeftes sal voldoen, te bepaal. Dus word 'n behoefte-analise as die beginpunt van enige TSD-kursus gesien. Hierdeur word by een van die basiese beginsels van die taakgebaseerde benadering aangesluit, naamlik dat die eerste stap in die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus 'n behoefte-analise is.

Ten spyte van bogenoemde twee kriteria waaraan TSD-kursusse moet voldoen, bestaan daar 'n reeks eienskappe wat aan hierdie tipe kursusse eie is. Vervolgens word die kenmerkende eienskappe van TSD-kursusse ondersoek.

3.3. Eienskappe van TSD-kursusse

In die literatuur oor tweedetaalleer en -onderrig is daar heelwat debat gevoer oor wat presies as taal vir spesifieke doeleindes beskryf kan word (Belcher 2006 en Dudley-Evans en St. John 1998). Volgens die literatuur het Carter (in Bojović 2006) die vroegste lys eienskappe van TSD-kursusse opgestel. Dit het bestaan uit drie eienskappe wat algemeen binne TSD-kursusse voorkom. Hierdie eienskappe word vervolgens verskaf tesame met kommentaar wat Bojović (2006) daarop lewer:

Eerstens word hierdie tipe kursusse gekenmerk deur die gebruik van outentieke materiaal, wat algemeen in TSD-klaskamers gevind word. Die onderwyser versamel hierdie materiaal of pas dit aan om in akademiese kontekste gebruik te kan word. Bojović (2006) beweer dat die gebruik van outentieke materiaal meer effektief is wanneer die spesifieke TSD-kursusse op 'n intermediêre of gevorderde vlak aangebied word. In hoofstuk 5 word hierdie aspek verder bespreek.

Die tweede eienskap verwys na die doelgerigtheid van TSD-kursusse. Hierdie eienskap is in ooreenstemming met die kriteria vir TSD-kursusse soos deur Robinson (1991) uiteengesit. Hier word verwys na die simulاسie van kommunikatiewe take wat die taalaanleerders in hul teikensituاسies sal teëkom. 'n Voorbeeld hiervan is wanneer 'n TSD-onderwyser take aan die taalaanleerders gee wat die voorbereiding vir 'n konferensie simuleer, byvoorbeeld om artikels voor te berei, notas te neem of om notas te skryf. Bojović (2006) gebruik die voorbeeld van 'n

TSD-kursus wat vir landboubesigheidsbestuurstudente ontwikkel is. In hierdie kursus is daar van studente verwag om 'n landbouprodukt te ontwikkel, 'n kenteken daarvoor te ontwerp en telefoongesprekke met aankopers en verspreiders te simuleer.

Die derde eienskap wat uniek aan TSD is, is dié van selfgerigtheid. Hiermee word bedoel dat die doel van TSD-kursusse is om taalaanleerders in gebruikers van die taal te verander. Om dit reg te kan kry, is dit volgens Bojović (2006) belangrik dat die TSD-onderwysers die taalaanleerders aanmoedig om selfstandig te werk. Hulle moet vryheid gegun word om te besluit wanneer, wat en hoe hulle wil leer. Taalaanleerders moet aangemoedig word om selfstandig boeke of koerante in die teikentaal te lees of selfs na televisieprogramme of films in die teikentaal te kyk.

Meer onlangse navorsing sien bogenoemde lys as onvoldoende en elementêr ten opsigte van die komplekse aard van TSD-kursusse. Basturkmen (2003: 48) verwys na Strevens wat 'n lys van absolute eienskappe van TSD-kursusse opgestel het. Strevens se lys verskil breed van dié wat deur Carter (in Bojović 2006) opgestel is en die fokus van Strevens se lys handel meer oor die ontwerp van 'n TSD-kursus. Hierdie lys is as volg:

- i. Die kursus word ontwerp om aan die spesifieke behoeftes van die taalaanleerder te voldoen.
- ii. Die inhoud van die kursus is verwant aan die temas en onderwerpe binne die teikenveld of -beroep.
- iii. Die inhoud van die kursus is gesentreerd rondom die taalgebruik in die teikensituasies.

Dudley-Evans en St. John (1998) het na aanleiding van Strevens (in Basturkmen 2003: 48) se lys eienskappe, 'n lys absolute eienskappe wat altyd van toepassing op TSD-kursusse is, opgestel. Hiermee te same is 'n lys van veranderlike eienskappe opgestel:

Absolute eienskappe

- i. TSD word daaraan geken dat dit ten doel het om aan die spesifieke behoeftes van 'n groep leerders te voldoen.
- ii. Dit maak gebruik van die onderliggende metodologie en aktiwiteite wat deel uitmaak van die area of genre wat dit bedien.
- iii. Dit het as kern die taal wat gepas is vir hierdie aktiwiteite ten opsigte van grammatika, leksis, register, studievaardighede, diskoers en genre.

Veranderlike eienskappe

- i. TSD kan verwant wees aan of ontwerp word vir spesifieke dissiplines/ genres.
- ii. Dit kan in spesifieke onderrigsituasies gebruik maak van metodologieë wat verskil van die van 'n algemene taalkursus.
- iii. Dit word gewoonlik vir volwasse taalaanleerders ontwerp óf op tersiêre vlak óf binne 'n professionele beroepsituasie. Dit kan egter ook vir leerders op 'n sekondêre skoolvlak ontwerp word.
- iv. Dit word oor die algemeen vir intermediêre of gevorderde taalaanleerders ontwerp.
- v. Die meeste TSD-kursusse aanvaar dat die taalaanleerders reeds oor 'n basiese kennis van die taalsisteem beskik.

Die absolute eienskappe wat deur Dudley-Evans en St. John (1998) geïdentifiseer is, stem grootliks ooreen met Strevens (in Basturkmen 2003: 48) se lys eienskappe, maar kan gesien word as 'n uitbreiding daarop. Strevens (in Basturkmen 2003: 48) is van mening dat 'n TSD-kursus ontwerp moet word om aan die spesifieke behoeftes van taalaanleerders te voldoen en dat die inhoud van die kursus verwant is aan die temas en onderwerpe wat in die teikensituasie voorkom. Dudley-Evans en St. John (1998) brei hierop uit deur uit te wys dat die kursus nie net op die vlak van temas en onderwerpe wat in die teikensituasie voorkom moet ooreenstem met die werklikheid nie, maar ook ten opsigte van die onderliggende metodologie en aktiwiteite wat deel vorm van die teikensituasie. Ook Strevens se laaste eienskap, dat die inhoud van die kursus rondom die taalgebruik in die teikensituasies gesentreerd moet wees, word deur Dudley-Evans en St. John (1998) uitgebrei. Volgens hulle (1998) het TSD-kursusse as kern die taal wat gepas is vir die teikensituasie ten opsigte van grammatika, leksis, register, studievaardighede, diskoers en genre. Alhoewel die absolute eienskappe wat Dudley-Evans en St. John (1998) identifiseer grootliks ooreenstem met die eienskappe wat Strevens (in Basturkmen 2003: 48) eerste gelys het, bied die veranderlike eienskappe wat deur eersgenoemde navorsers geïdentifiseer is insig tot die veranderlike aard van hierdie tipe kursusse. Dit is duidelik dat TSD-kursusse dikwels van mekaar verskil juis omdat dit rondom spesifieke behoeftes ontwerp word.

Ook ander navorsers identifiseer die veranderlikheid van TSD-kursusse weens die spesifieke fokus daarvan. Daar bestaan 'n algemene konsensus dat taalaanleerders se behoeftes en die beskrywing van die taal wat deur hulle in hul teikenveld of –beroep benodig sal word, sentraal moet staan in TSD-kursusse. Alhoewel eersgenoemde stelling algemeen aanvaar word, bestaan daar variëteite in die verstaan daarvan. Volgens Basturkmen (2003: 49) het TSD ten

doel om 'n kursus vir groepe taalaanleerders te ontwikkel wat óf byna identiese behoeftes het óf wat slegs soortgelyke behoeftes het. Sy (2003: 49) is verder van mening dat sekere TSD-kursusse vir 'n groep taalaanleerders met homogene behoeftes gerig op 'n spesifieke veld of beroep ontwerp word en dat ander TSD-kursusse vir 'n groep taalaanleerders met min of meer soortgelyke behoeftes en belangstelling gerig op 'n breër veld ontwerp word. Ander kursusse is nie gerig op behoeftes nie, maar eerder op taalvariëteite en die eienskappe van taal in 'n breë veld soos besigheid of wetenskap (Basturkmen 2003: 49).

Dit is juis weens die tweede veranderlike eienskap wat Dudley-Evans en St. John (1998) rondom die onderrigmetodologie in TSD-kursusse identifiseer, dat daar debat binne die internasionale tweedetaalnavorsingsveld ontstaan het. Omdat daar soveel verskillende benaderings vir TSD bestaan om by die verskillende kontekste aan te pas, is daar geredeneer dat metodologie binne TSD afgeskeep word. Volgens Brunton (2009) is dit nie die geval nie aangesien daar duidelik van verskillende metodologieë gebruik gemaak moet word om by die verskillende en spesifieke kursusontwerpe, uitkomstes en doelwitte van die kursusse aan te pas.

Ten spyte van bogenoemde eienskappe van TSD-kursusse, het Gatehouse (2001) 'n reeks vaardighede geïdentifiseer wat taalaanleerders moet aanleer om suksesvol in hul teikentaal in 'n beroepsituasie te kan kommunikeer. Hoewel hierdie drie vaardighede nie so seer as eienskappe van TSD-kursusse gesien kan word nie, is dit myns insiens belangrik dat TSD-kursusse ten doel het om taalaanleerders in staat te stel om van hierdie vaardighede gebruik te kan maak. Hier word verwys na Cummins (2008) se onderskeid tussen BIKV (basiese interpersoonlike kommunikasievaardighede) en KATV (kognitiewe akademiese taalvaardigheid). BIKV verwys na die taalvaardighede wat alledaags informeel gebruik word om met vriende, familie en medewerkers te kommunikeer terwyl KATV verwys na die taalvaardigheid wat benodig word om akademiese taal te kan gebruik en verstaan. Situasies waarin taalaanleerders van BIKV gebruik maak, word gekenmerk deurdat dit relatief maklik is om die betekenis af te lei, terwyl situasies waarin KATV gebruik word, moeiliker is om te verstaan.

Gatehouse (2001) identifiseer drie vaardighede wat taalaanleerders nodig het om suksesvol in 'n professionele teikensituasie te kan kommunikeer. Die eerste hiervan is die vaardigheid om die spesifieke jargon binne 'n spesifieke beroepskonteks te verstaan en te kan gebruik. Die tweede vaardigheid is om die meer algemene akademiese vaardighede soos om navorsing te kan doen, toe te kan pas. Die derde vaardigheid is om alledaagse taal effektief te kan gebruik

om suksesvol informeel te kan kommunikeer, selfs buite die beroepskonteks. Voorbeelde van wanneer hierdie vaardigheid benodig word, is wanneer 'n informele e-pos gestuur word of wanneer oor die etensuur gesels word. Hierdie drie vaardighede stem ooreen met die doelwit van Tipe 1 TSD-kursusse soos deur Basturkmen (2003) geklassifiseer – sien afdeling 3.4. Volgens Gatehouse (2001) is dit die taak van die TSD-kursusontwerper of -onderwyser om te verseker dat hierdie drie vaardighede binne die kurrikulum geïntegreer word. Om dit te kan doen, word samewerking tussen verskillende partye, insluitend die TSD-kursusontwerper en die taalaanleerders en kenners verwag.

Ook Bhatia (2002) onderskei later tussen vier verskillende vaardigheidsvlakke wat taalaanleerders binne 'n kursus vir taal vir spesifieke doeleindes moet ontwikkel. Hierdie vaardigheidsvlakke stem in 'n mate ooreen met dié wat Gatehouse (2001) identifiseer. Die eerste hiervan, in ooreenstemming met Gatehouse (2001), is dat die taalaanleerder kennis van die taalkode in die spesialis- of alledaagse diskoers moet bekom om sodoende kommunikatiewe deskundigheid te ontwikkel. In teenstelling met Gatehouse (2001) is Bhatia (2002) van mening dat leerders tweedens kennis van die genre moet ontwikkel. Hierdie kennis sluit die bekendheid en bewustheid van gepaste retoriese prosedures en konvensies wat spesifiek tot die vakgebied is, in. Dit is derdens vir die taalaanleerder belangrik om bewus te word daarvan dat sommige kognitiewe strukture spesialis betekenis in spesifieke professionele genres dra. Hiermee word bedoel dat sommige woorde in sekere vakgebiede aan 'n vakspesifieke betekenis gekoppel word, waar dit in alledaagse taalgebruik 'n ander, meer algemene, betekenis het. Die taalaanleerder moet bewus wees van hierdie teenstrydighede. Bhatia (2002) wys vierdens daarop dat leerders eers die reeds genoemde drie areas moet ontwikkel voordat hulle met selfvertroue kreatief sal kan omgaan met die spesialis of vakkundige diskoers. Laasgenoemde vaardigheid stem weer ooreen met die derde eienskap wat Gatehouse (2001) identifiseer waar daar van leerders verwag word om effektief alledaagse taal te kan gebruik om suksesvol informeel te kan kommunikeer, selfs buite die beroepskonteks.

Uit bogenoemde bespreking is dit duidelik dat die eienskappe van TSD-kursusse reeds deeglik gedebatteer is en dat daar verskille en ooreenkomste bestaan in die wyse waarop hierdie kursusse gekenmerk word. Onder navorsers bestaan daar verskeie insigte rondom die vaardighede wat deel moet vorm van TSD-kursusse. 'n Verdere aspek rondom TSD-kursusse wat debat ontlok, is die vraag rondom hoe breed of nou die fokus van die kursus moet wees.

3.4. Fokus van TSD-kursusse

Nog 'n aspek van TSD waaroor gedebatteer word, is oor hoe breed of nou die fokus van 'n TSD-kursus moet wees (Brunton 2009). Volgens Belcher (2006) moet 'n TSD-kursus baie spesifiek en afgebaken wees om sodoende die unieke probleme van taalaanleerders binne spesifieke kontekste te kan oplos. Mohan (in Brunton 2009) voeg by dat TSD-kursusse taalaanleerders vir hul gekose kommunikasie-omgewings voorberei. Dit word gedoen deur taalonderrig in konteks te plaas. Holme (in Basturkmen 2010: 2) beweer dat TSD-kursusse nie so spesifiek moet word dat dit verwyderd staan van algemene taalleer nie: "One cannot simply hack off pieces of language or of skills and expect them to exist independently of anything else. Every discipline refers to others and each draws on the same reservoirs of language."

Brunton (2009) stel die vraag of 'n kursus eksklusief op inhoud wat relevant tot die teikensituasie is, moet fokus en sodoende 'n vasgestelde lys teikenvaardighede moet hê ('n nou fokus) of moet 'n TSD-kursus ten doel hê om 'n verskeidenheid vaardighede en teikensituasies te dek wat selfs miskien buite die area van die teikenkommunikasiesituasie lê ('n breë fokus)? As voorbeeld noem Brunton (2009) Carter wat in 1983 die term *Engels as beperkte taal* gebruik. Volgens Brunton (2009) kan sommige kursusse 'n nou fokus hê, maar dit is nie vir alle TSD-kursusse geskik nie aangesien die teikensituasietaalgebruik nie altyd voorspelbaar is nie, en daar ruimte gelaat moet word vir improvisering van die taalaanleerder. Taalaanleerders waardeer volgens Kaur (2007) die nouer fokus aangesien hulle nie voel dat tyd op onbenullighede gemors word nie.

Hierteenoor ondersteun Hutchinson et al. (in Anthony 1997) die siening dat 'n breë reeks werk wat grammatikale strukture, funksies, diskoersstrukture en vaardighede insluit, behandel moet word aangesien hierdie aspekte grootliks ooreenstem binne verskillende velde. Anthony (1997) wys daarop dat dit nie altyd die geval is nie en dat handboeke wat uit hierdie oogpunt ontwerp word grootliks uit materiaal bestaan wat onvanpas vir die teikenveld is en wat die taalaanleerder kan verwar. Dit lei daartoe dat daar van TSD-onderwysers verwag word om hul eie unieke materiaal te ontwikkel – sien afdeling 3.6 en hoofstuk 5.

Dudley-Evans en St. John (1998: 4) beklemtoon dat die inhoud van TSD-kursusse nie noodwendig altyd met die veld of dissipline waarvoor die kursus ontwerp is, hoef te skakel nie, maar dat die onderliggende konsepte en aktiwiteite op 'n breë persepsie van die betrokke veld of dissipline gerig moet wees. Hierdie siening is in ooreenstemming met die absolute

eienskappe van TSD-kursusse soos deur hulle (1998) uiteengesit.

Ter aansluiting by die bespreking rondom hoe breed of nou die fokus van TSD-kursusse moet wees, wys Basturkmen (2003) daarop dat TSD-kursusse dikwels as wydhoekig of nouhoekig geklassifiseer word. Die term *wydhoekig* word gebruik wanneer daar na TSD-kursusse verwys word wat gemik is op taalaanleerders met 'n breë of wye toekomstige teikensituasie, werkplek of akademiese veld. Hierdie tipe kursusse word gewoonlik ontwerp met die uitgangspunt dat daar 'n reeks generiese vaardighede en linguistiese eienskappe is wat oordraagbaar tussen verskillende velde en professionele groepe is. 'n TSD-kursus word as *nouhoekig* beskryf wanneer dit gemik is op taalaanleerders se spesifieke werkplek, teikensituasie of akademiese veld. Volgens Basturkmen (2003: 50) is wydhoekige TSD-kursusse deesdae meer algemeen. Hyland (2002) ervaar hierdie tendens negatief en skryf dit toe aan die huiwerigheid van leerinstellings om die ontwikkeling van gespesifiseerde nouhoekige taalkursusse te befonds. Dus word die meerderheid taalkursusse op veralgemeende vaardighede gebaseer. Hierdie verskynsel kan volgens Ferris (in Basturkmen 2003) aan praktiese beperkings, soos die tekort aan opgeleide onderwysers en 'n tekort aan fondse, toegeskryf word. Kompromie sal aldus Basturkmen (2003: 57) altyd 'n groot rol binne enige TSD-kursus speel aangesien die kursusinhoud noodgedwonge meer relatief tot die kommunikasiebehoeftes van sekere individue as tot ander sal wees. Basturkmen (2003: 57) meen dat indien die inhoud van 'n TSD-kursus grootliks bestaan uit algemene taalstrukture (ook bekend as die "common core"/algemene kern) eerder as oppervlakkige linguistiese vorme, dit meer aanvaarbaar sal wees aangesien alle algemene taalstrukture potensiaal nuttig kan wees.

Uit bostaande wil dit voorkom asof 'n nouhoekige benadering tot TSD die antwoord is, maar daar bestaan praktiese beperkinge rondom die ontwerp van so 'n spesifieke TSD-kursus. Volgens Basturkmen (2003: 58) word onderwysers gewoonlik nie soveel tyd vir die ontwerp en voorbereiding van 'n TSD-kursus gegun nie tensy die moontlikheid bestaan dat die kursus herhaaldelik aangebied gaan word. Daar is gewoonlik nie baie tyd vir die analise van taalaanleerders se behoeftes en die doen van navorsing oor die eise en uitdagings wat die spesifieke teikensituasie sal inhou nie. Onderwysers en kursusontwerpers kan sukkel om toegang tot die teikengroepe en die betrokke individue te kry en kan beperk wees ten opsigte van die tyd wat hul beskikbaar het om kommunikasiegebruike en verwagtinge in die teikensituasie te bespreek. Basturkmen (2003: 57) dui daarop dat dit moeilik kan wees om die hoeveelheid navorsing en voorbereiding wat nodig is vir die ontwerp van 'n hoogs-

gespesifiseerde TSD-kursus te kan regverdig tensy die kursus meer as een keer aangebied gaan word.

Basturkmen (2003: 51) onderskei verder tussen drie verskillende TSD-kursusse wat die fokus van die kursusse betref [AG – deur my vertaal en verwerk]:

Tipe	Nou- of wydhoekig	Vertrekpunt vir die bepaling van kursusinhoud	Voorbeelde
1	Nou	Analise van behoeftes met verwysing na 'n spesifieke veld of beroep	Taalkursusse vir vlieëniers Taalkursusse vir die regsberoep
2	Wyd	Analise van algemene behoeftes met verwysing na 'n reeks velde of beroepe	Taal vir algemene akademiese doeleindes
3	Wyd	Eienskappe van taalgebruik in 'n verskeidenheid taalsituasies	Taalkursusse vir besighede of akademiese taalkursusse

Tabel 3.1 Tipes TSD-kursusse geklassifiseer ten opsigte van die fokus van die kursus

Die vertrekpunt vir tipe 1 TSD-kursusse is 'n analise van die behoeftes van 'n spesifieke teikengroep. Die doel van hierdie kursusse is om te verseker dat die teikengroep vordering maak binne die kursus (Basturkmen 2003: 51). Tipe 2 TSD-kursusse het ook 'n behoefte-analise as vertrekpunt, maar die fokus daarvan is wyer. Daar word probeer om die algemene behoeftes van taalaanleerders in verskillende maar verwante velde en beroepsareas te bepaal. Tipe 3 TSD-kursusse fokus op die taalgebruik binne 'n breë veld, byvoorbeeld besigheid of wetenskap. Die tipe taalgebruik wat binne 'n spesifieke veld gebruik word, word deur Basturkmen (2003: 52) 'n variëteit genoem. Die grootste verskil tussen tipe 1 en 2 TSD-kursusse en tipe 3 TSD-kursusse is die wyse waarop die behoeftes van die taalaanleerders geassesseer word en hoe daar voorspel word wanneer, waar en waarom hulle die taal wil leer. Hierdie is volgens Basturkmen (2003: 51) van sekondêre belang in tipe 3 TSD-kursusse aangesien hierdie tipe kursusse se fokus daarop val om die verskillende eienskappe van die

taalvariëteit te beskryf.

Na aanleiding van Basturkmen (2003: 54) se klassifikasietabel kan die kursus, wat as oogmerk van hierdie tesis beplan word, as 'n Tipe 1 TSD-kursus geklassifiseer word weens die spesifieke nouhoekige fokus daarvan: Afrikaans vir onderwysstudente. Die Tipe 1 TSD-kursusse sal in groter diepte bespreek word, waarna daar slegs kortliks na Tipe 2 en Tipe 3 kursusse verwys sal word.

Daar bestaan verskeie voor- en nadele vir die ontwerp van Tipe 1 TSD-kursusse. Basturkmen (2003: 54) is van mening dat die voordeel daarin lê dat die kursus spesifiek rondom die spesifieke behoeftes van 'n groep taalaanleerders ontwerp word en dat die kursusinhoud pasgemaak is vir die spesifieke behoeftes van eersgenoemde groep taalaanleerders binne hul spesifieke teikensituasies. Daar bestaan volgens Basturkmen (2003: 54) verskeie nadele rondom die ontwikkeling van so 'n spesifieke kursus. Taalaanleerders is moontlik nie so gemotiveerd teenoor die teikensituasie nie. Die voorbeeld is van mediese personeel in Amerika wat volgens hul behoeftes binne hul beroep taalopleiding ontvang het (Uvin in Basturkmen 2003: 54). Dié spesifieke groep het negatief op die opleiding gereageer alhoewel die kursus pasgemaak was vir hul behoeftes. Die rede vir hul negatiewe reaksie is na 'n ondersoek vasgestel. Die taalaanleerders het beroepsaspirasies gehad wat verder gestrek het as hul teenwoordige teikensituasie en dit was juis die spesifiteit van die taalkursus wat hulle negatief ervaar het. Dit is onwaarskynlik dat die teikengroep vir die navorsing wat onderneem is vir hierdie tesis dieselfde ervaring sal hê aangesien die onderwys reeds 'n breë fokusarea is. In hul studiejare word onderwysstudente daarop voorberei om 'n verskeidenheid vakrigtings te kan aanbied, elk met sy eie unieke woordeskat. Ten spyte van die vakspesifieke woordeskat, bestaan daar ander woordeskat waarvan die gebruik uniek en eie tot die onderwys is, byvoorbeeld woorde soos kurrikulum, klaskamer, dissipline, voorbereiding, en so meer. Indien daar in die TSD-kursus aandag gegee word aan beide die vakspesifieke woordeskat en taalgebruik sowel as die ander meer algemene woordeskat en taalgebruik waarvan die gebruik eie aan die onderwys is, sal dit verhoed dat taalaanleerders die kursus as beperkend sien. Dit is belangrik om te onthou dat die behoeftes van die taalaanleerders primêr binne die ontwerp van enige TSD-kursus is en dat die kursus rondom die taalaanleerder se behoeftes ontwerp moet word om sodoende daaraan te kan voldoen.

Nog kritiek teen hierdie vlak van spesifiteit is dat daar slegs oppervlakkige linguïstiese vorme aangeleer word en nie kerngrammatikale strukture en woordeskat nie (Basturkmen 2003: 54).

Dit lei daartoe dat taalaanleerders beperk is in hul gebruik van die teikentaal. In hierdie tipe kursusse word leerders ontnem van die geleentheid om taalvaardighede aan te leer wat tot gevolg sal hê dat hulle kreatief sal kan omgaan met die teikentaal. Volgens Basturkmen (2003) is hierdie kritiek veral van toepassing op kursusse wat gebaseer is op die onderrig van sogenaamde nuttige frases binne 'n spesifieke beroepsarea of teikenveld. Die ingeskrewe onderwysstudente aan die Universiteit van Stellenbosch het almal tot op matriekvlak 'n tweedetaal geneem en geslaag. In die geval van hierdie spesifieke groep studente is hulle oorwegend Engelssprekend en het almal Afrikaans as eerste addisionele taal op skool geslaag. Die Suid-Afrikaanse Departement van Basiese Onderwys (2011) verskaf verskeie doelstellings vir die vak Afrikaans as eerste addisionele taal, insluitend dat die leerders met vertroue en genot na die taal kan luister, dit kan praat, en tekste in die taal lees of skryf. Nog 'n doelwit wat gestel word, is dat leerders hul eie idees, sienings en emosies mondeling en skriftelik met vertroue in die tweede taal (Afrikaans) moet kan uitdruk en regverdig. Uit hierdie doelwitte is dit duidelik dat die taalaanleerders reeds oor basiese kommunikasievaardighede in die teikentaal beskik en die verwagting bestaan dat hulle reeds kreatief kan omgaan met die taal. Hierdie nadeel wat Basturkmen (2003) ten opsigte van die beperktheid van Tipe 1 TSD-kursusse noem, is dus ongegrond ten opsigte van die huidige studie.

Basturkmen (2003: 56) beweer dat nog 'n nadeel van nouhoekige TSD-kursusse is dat dit selde die geval is dat al die taalaanleerders in 'n spesifieke kursus aan presies dieselfde taaluitdagings in hul teikensituasies blootgestel gaan word. Sy (2003: 56) gebruik die voorbeeld van 'n groep ingenieurs wat dieselfde taalopleiding ontvang het, maar later in hul beroepe hulself in diverse areas byvoorbeeld kantoorwerk, fabriekwerker, ensovoorts bevind het. Alhoewel die onderwys 'n diverse beroep is met diverse beroepsgeleenthede, bly die woordeskate en genres wat teëgekome word oorwegend ooreenstemmend. Daar is in hoofstuk 1 besluit om gebruik te maak van 'n genre-studie as deel van die voorbereiding vir die kursusontwerp wat daartoe lei dat 'n genregebaseerde onderrigbenadering gevolg word. Alhoewel alle moontlike genres wat die onderwysstudente moontlik kan teëkom in hul toekomstige beroepe, nie in een kursus gedek kan word nie, het genregebaseerde onderrig ten doel om taalaanleerders voor te berei om enige genre effektief te benader, te verstaan en te produseer – sien afdeling 3.5.

Ten spyte van bogenoemde beperkinge, word 'n tipe 1 TSD-kursus vir die groep taalaanleerders wat binne die navorsingsveld van hierdie tesis val, voorgestel. Die rede hiervoor

is dat onderwysstudente gesien kan word as 'n homogene groep taalaanleerders wat soortgelyke of dieselfde doelwitte vir die aanleer van 'n taal het. Anders as die voorbeeld wat Basturkmen (2003:56) gebruik van ingenieurs wat almal dieselfde opleiding ontvang het, maar dan na hul opleiding in diverse afdelings van die bedryf beland het waar hul taalgebruiksituasies verskil, is dit nie die geval met onderwysstudente nie. Die BEd-kursus wat die Universiteit van Stellenbosch aanbied berei studente op 'n beroep as onderwyseres voor. Studente kan kies vir watter ouderdomme hulle wil skoolgee: grondslagfase, seniorfase of intermediêre fase, maar verder het hul opleiding slegs ten doel om hulle te kwalifiseer vir die onderrig. Hulle sal na hul opleiding in soortgelyke beroepe geplaas word waar hulle soortgelyke taalgebruiksituasies sal teëkom. Juis hierom is 'n Tipe 1 TSD-kursus perfek aangesien die kursus rondom die spesifieke behoeftes van die homogene groep taalaanleerders ontwerp word en die kursusinhoud pasgemaak word rondom hul spesifieke teikensituasies in die onderwys.

'n Voorbeeld van 'n tipe 2 TSD-kursusse is 'n taalkursus vir algemene akademiese doeleindes. In hierdie tipe kursus word gefokus op kern akademiese vaardighede soos luister, die neem van notas, verwysingsvaardighede, deelneem aan besprekings en die bevordering van 'n goeie akademiese skryfstyl. Hierdie is vaardighede wat ooreenstem binne verskillende akademiese velde. Tipe 2 TSD-kursusse verskil van nouhoekige TSD-kursusse wat fokus op taalstrukture, woordeskate en akademiese konvensies (Basturkmen 2003: 52). Volgens Basturkmen (2003: 58) lê die voordeel in hierdie tipe kursusse dat dit prakties en ekonomies is aangesien dit aan verskillende teikengroepe se behoeftes kan voldoen. Dit is nie nodig dat verskillende kursusse vir verskillende groepe ontwerp hoef te word nie, aangesien tipe 2 TSD-kursusse fokus op 'n gemengde groep taalaanleerders en die algemene behoeftes wat hulle in gemeen het. Volgens Basturkmen is taalaanleerders dikwels geïnteresseerd in aspekte wat buite hul spesifieke veld val. Sy gebruik die voorbeeld van Mason (in Basturkmen 2003: 58) wat 'n kursus vir mediese personeel in Finland ontwikkel het. Daar is gevind dat baie lede van die teikengroep in aspekte in die mediese bedryf wat buite hul spesialiteitsveld geval het, belang gestel het. Hierdie tipe kursus stem ooreen met die huidige module ATV 188 omdat studente vanuit verskillende fakulteite en graadprogramme met uiteenlopende toekomstige beroepsmoontlikhede hiervoor registreer. Die module poog om op algemene taalstrukture, woordeskate en akademiese konvensies te fokus. Aangesien meer as 70 persent van die studente wat hierdie kursus neem onderwysstudente is, het die behoefte aan 'n Tipe 1 TSD-kursus, wat aan hulle behoeftes sal voldoen, ontstaan.

Tipe 2 TSD-kursusse word op die twee aannames gebaseer: dat daar 'n reeks generiese

algemene vaardighede bestaan en dat taalaanleerders eers hierdie reeks vaardighede aanleer en daarna dit op hul eie spesifieke veld kan toepas. Navorsers debatteer oor die bestaan van 'n reeks generiese algemene vaardighede. Basturkmen (2003) identifiseer 'n leemte in die literatuur rondom die ondersoek na die bestaan hiervan en of taalaanleerders werklik hierdie vaardighede op hul eie spesifieke velde van toepassing kan maak. Sy (2003) wys daarop dat dit net in sekere gevalle wenslik is om op algemene behoeftes te fokus. Volgens Dudley-Evans en St. John (in Basturkmen 2003) is 'n wydhoeke benadering tot TSD-kursusontwerp, soos in die tipe 2-kursus, nie toepaslik vir nagraadse studente of professionele werkendes is nie. Master (in Basturkmen 2003) wys op die belangrikheid van 'n genre-analise by die ontwikkeling van 'n tipe 2 TSD-kursus om 'n reeks algemene vaardighede te kan bepaal.

In die ontwerp van 'n tipe 2 TSD-kursus word daar geredeneer dat dit onrealisties is om die spesifieke behoeftes van elke veld of beroep te kan bepaal en analiseer. Basturkmen (2003: 58) waarsku dat dit gevaarlik kan wees om op 'n algemene stel behoeftes te fokus omdat dit die gevaar inhou dat daar op die ou end aan geen behoeftes voldoen word nie. Sy (2003: 58) haal vir Currie aan wat vertel hoe sy ongemaklik gevoel het in haar onderrigervaring in 'n kursus vir algemene akademiese taalvaardighede aangesien die taalaanleerders uit verskeie departemente, insluitend biologie en ekonomie, gekom het. As taalonderwyseres het Currie gevoel dat die vaardighede wat sy vir die taalaanleerders geleer het, nie noodwendig van toepassing was op elkeen se verskeie behoeftes in hul verskillende velde nie en het daarop gewys dat die taalaanleerders in haar kursus opsoek was na inhoud wat meer relevant tot hul onderskeie velde was. Hierdie ervaring stem ooreen met wat dikwels by die module ATV 188 ondervind word. Die studente kom almal uit verskillende fakulteite en het verskillende behoeftes. Die onderwysstudente wat die kursus neem, sukkel dikwels om die verband tussen die meer algemene klaskameraktiwiteite en hul toekomstige beroep te sien.

Tipe 1 en tipe 2 TSD-kursusse fokus op die analise van behoeftes en kursusinhoud word bepaal deur die kommunikatiewe behoeftes wat taalaanleerders in hul teikenberoepe of akademiese velde gaan teëkom. Kommunikatiewe behoeftes in hierdie velde of areas is volgens Basturkmen (2003: 60) geneig om linguisties kompleks te wees. Die voorbeeld wat Basturkmen (2003: 60) gee, is dat skryfwerk in die beroepswêreld nie net uit die produksie van komplekse linguistiese strukture bestaan nie, maar ook die weergee van woordeskat en kennis van hoe kommunikatiewe gebeurtenisse en konvensies gevorm en geskep word. As gevolg van die skakeling wat tipe 1 en tipe 2 TSD-kursusse met regtewêreld-behoeftes het, is hierdie tipe

kursusse dikwels ontwerp vir taalaanleerders wat reeds oor 'n basiese vlak van taalvaardigheid beskik, soos in die geval van die studente wat die module ATV 188 neem.

Daar is studente aan die Universiteit van Stellenbosch wat nie Afrikaans magtig is nie en een van die hoofvoordele van 'n tipe 3 TSD-kursus is dat taalaanleerders nie reeds oor 'n taalvaardigheidvlak hoef te beskik nie. Die kursus Afrikaans as vreemde taal (ATV 178) kan as sulks geklassifiseer word. Dit is moontlik om 'n tipe 3 TSD-kursus vir taalaanleerders van enige taalvaardigheidvlak te ontwerp. Volgens Bloor en Bloor (in Basturkmen 2003: 60) verwerf taalaanleerders basiese taalkennis deur die blootstelling aan enige variëteit van 'n taal. Basturkmen (2003: 60) voeg by dat deur die blootstelling aan vakspesifieke taalgebruik, taalaanleerders die verhoudings tussen vorm en funksie in taalgebruik binne 'n spesifieke konteks verwerf. Volgens Bloor en Bloor (in Basturkmen 2003: 60) is die belangrikste faktor in die effektiewe gebruik van taal in 'n spesifieke veld of genre dat die taalaanleerder in staat moet wees om die grammatika van 'n taal te kan gebruik om verskeie funksies in spesifieke kontekste te kan verrig:

It is now well understood that grammatical forms are realisations of meaning not only at the semantic level but also at the rhetorical level. It is understood that the communicative function of a form may be variety-specific or genre-specific, and conversely, that the variety or genre may govern the selection of grammatical form as well of lexis...unless the student is exposed to input of the appropriate 'special language', there is no way that such dependencies can be acquired.

Basturkmen (2003) beweer dat aangesien tipe 3 TSD-kursusse op 'n spesiale taal eerder as op 'n nou skakeling met voorspelde toekomstige kommunikasiebehoeftes gerig is, kan hierdie tipe kursus op 'n groter groep taalaanleerders toegepas word. Daar bestaan debat oor of tipe 3-kursusse as TSD-kursusse geklassifiseer kan word aangesien die fokus daarvan nie op die behoeftes van taalaanleerders is nie. Basturkmen (2003) wys daarop dat daar 'n duidelike rasionaal agter die keuse van materiaal of kursusinhoud in 'n tipe 3 TSD-kursus moet wees aangesien die gevaar bestaan dat hierdie kursusse taalaanleerders se aandag op sekere in plaas van alle taalitems kan fokus. As voorbeeld word die navorsing van Thurstun en Candlin (in Basturkmen 2003: 61) gebruik. Met die ontwerp van 'n taalkursus het hulle gebruik gemaak van die analise van 'n korpus akademiese literatuur waaruit hulle 'n woordeskatlys opgestel het wat algemeen in die korpus voorgekom het. Basturkmen (2003: 61) wys daarop dat die keuse van tipe 3-kursusinhoud nie altyd op hierdie wyse geskied nie en dat dit soms lukraak plaasvind.

Tipe 1 en 2 TSD-kursusse word ontwerp vir spesifieke groepe taalaanleerders en tipe 3 TSD-kursusse word rondom die eienskappe van taal in 'n spesifieke variëteit ontwikkel en daarom kan dit aan die behoeftes van 'n meer diverse groep taalaanleerders voldoen. Die voorbeeld wat Basturkmen (2003: 52) gebruik, is die van 'n besigheidstaalkursus wat gerig kan wees op 'n diverse groep wat bestaan uit individue wat reeds betrokke is in die besigheidswêreld, individue wat opleiding ontvang vir toekomstige beroepe in die besigheidswêreld, individue wat administrasiewerk doen sowel as dié wat in bemarking en finansies werk. Selfs die bestaande module ATV 178 (Afrikaans as vreemde taal) kan as voorbeeld gesien word. Die studente wat inskryf vir hierdie module is divers in terme van hul nasionaliteite, hul moedertale, die fakulteite waaruit hul kom sowel as die graadprogramme waarvoor hulle ingeskryf is. Hulle het almal een doelwit in gemeen en dit is dat hulle akademies suksesvol wil wees binne die konteks van die Universiteit van Stellenbosch. Daarom is die module so uitgewerk dat dit aan die algemene behoeftes van die studente voldoen sodat hulle Afrikaans op so 'n wyse magtig kan word dat hulle dit in dié akademiese konteks kan verstaan.

Basturkmen (2003: 62) wys daarop dat daar geldige redes aangevoer kan word vir die ontwerp van enige van die bogenoemde TSD-kursusse en dat die keuse grootliks bepaal word deur die omstandighede en die voorkeure van die taalonderwysers en kursusontwerpers. Die situasie waarin hierdie twee partye hulself bevind, bepaal dikwels die keuse van die tipe kursus wat ontwerp word. As die taalaanleerders relatief homogeen is met betrekking tot hul teiken-behoeftes, is 'n nouhoekige benadering tot kursusontwerp waarskynlik die beter opsie. Hierdie tipe kursus het tekortkominge en kan onprakties wees in terme van die tyd benodig vir voorbereiding en dit kan daartoe lei dat taalaanleerders slegs blootgestel word aan 'n beperkte taalvariëteit. Die probleem bestaan dat taalaanleerders op die ou end in 'n ander veld werk kry of hulself bevind as dié waarvoor die kursus ontwerp is. Ook die rolle in 'n werkplek is te divers om genoegsaam behandel te kan word in een TSD-kursus. Volgens Basturkmen (2003: 62) bestaan die probleem dat TSD-kursusse of té spesifiek is of nie spesifiek genoeg nie.

Uit bostaande bespreking wat handel oor die klassifisering van TSD-kursusse na aanleiding van die breë of nou fokus daarvan, is dit duidelik dat leerdergerigtheid 'n belangrike aspek is wat in ag geneem moet word in die ontwerp van enige tipe TSD-kursus. Tesame met die leerdergerigte benadering is Dudley-Evans en St John (1998: 30) asook Adendorff (2012) oortuig dat 'n genre-analise asook genregebaseerde onderrig toegepas kan word in 'n TSD-kursus.

3.5. Genregebaseerde onderrig in TSD-kursusse

TSD-kursusse is, volgens Dudley-Evans en St. John (1998: 30), deesdae meer leerdergerig en daar is nou 'n algemene konsensus dat verskillende metodes en benaderings bestaan en dat elkeen of 'n kombinasie van 'n paar benaderings aanvaarbaar is. Genre-analise, wat die analise van gesproke en geskrewe taal insluit, speel aldus Dudley-Evans en St. John (1998), 'n belangrike rol in hedendaagse TSD-kursusontwerp.

In afdelings 3.1 tot 3.4 het die fokus op taal vir spesifieke doeleindes geval. In die afdelings is gewys dat die tipe kursusse gewoonlik hulle eie benaderings tot verskeie aspekte van taalonderrig het en dat die fokus in hierdie kursusse die eindproduk is. Adendorff (2012: 86) is van mening dat genrevaardighede en situasionele eise in TSD van belang is.

Bhatia (2004: 203) wys daarop dat alhoewel taal vir spesifieke doeleindes reeds 'n lang geskiedenis het, daar steeds vrae bestaan rondom tot watter mate TSD-ontwikkeling deel vorm van onderrig in die klaskamer of beroepsopleiding in die werksplek. Volgens Bhatia (2004: 203) is daar genoeg bewyse ter ondersteuning daarvan dat beide hierdie aktiwiteite bydra tot die ontwikkeling van spesialiteitsdeskundigheid in 'n spesifieke professionele- of beroepskonteks, maar is daar geen bewyse dat die een sonder die ander kan klaarkom nie. Bhatia (2004: 203) brei verder uit deur te noem dat dit algemeen gebeur dat senior professionele persone in 'n werksplek kla oor pasgegradueerdes se onvermoë om suksesvol te kan kommunikeer in die beroepskonteks. Hierdie is 'n ervaring wat algemeen in die onderwys voorkom. Bhatia beweer dat die probleem opgelos kan word deur genregebaseerde onderwys. Die kern van 'n genregebaseerde studie is volgens Adendorff (2012: 42) om die genre wat gebruikers in hul teikentake sal benodig, te identifiseer.

Die resultate van 'n genre-analise, kan aldus Bhatia (1993: 147), as hulpmiddel in die onderrig van taal vir spesifieke doeleindes gebruik word, veral wanneer die teikentaal die tweedetaal van die taalaanleerders uitmaak. Sedert die ontstaan van diskoers- en genregebaseerde onderrig het taalonderrig meer verduidelikend in aard geraak aangesien taalaanleerders wil verstaan waarom hulle 'n opstel of akademiese of professionele teks op 'n seker wyse moet skryf. Sodoende is die taalaanleerder se bewustheid oor die rasionaal agter die genre wat hy moet produseer, hoër (Bhatia 1993: 156).

Osman (2004) beklemtoon dat dit nodig is om taalonderrig op 'n nuwe en vars manier aan te bied, veral wanneer die taalaanleerders reeds vir 'n aantal jaar op skool aan die taal blootgestel is. Osman (2004) maak 'n belangrike stelling wanneer hy sê: “[i]t is necessary to recognise that

if eleven years of second language instruction fails to equip students with the required linguistic competency for tertiary studies, further remedial work, which is usually repetitive in nature, will not be effective". Dieselfde situasie word ten opsigte van die onderwysstudente wat die kursus Afrikaans as tweede taal aan die Universiteit van Stellenbosch volg, ondervind. Hierdie situasie vorm deel van die rasionaal agter die navorsing wat onderneem is vir hierdie tesis.

Osman (2004) beweer dat die gebruik van genregebaseerde onderrig in die TSD-konteks voordelig kan wees om bogenoemde kwessies op te los. Volgens Osman (2004) het die fokus van tersiêre taalkursusse verskuif deurdat die klem nou val op die onderrig van vaardighede wat die taalaanleerders selfs na voltooiing van hul studies sal kan gebruik. Daar word gefokus op die vervulling van taalkundige behoeftes van die taalaanleerders tydens hul studiejare sowel as na afloop daarvan. Die doel met die tesis is onder meer dat 'n TSD-taalverwerwingskursus vir onderwysstudente hieruit spruit om die fokus op die vaardighede wat die studente benodig vir hulle onderwysberoep te plaas – sien hoofstuk 5.

Na aanleiding van bostaande rasionaal agter die gebruik van genregebaseerde onderrig in TSD-kursusse, word verskeie onderrigprosedures, wat eie aan die genregebaseerde benadering is, vervolgens bespreek.

3.5.1. Onderrigprosedures in 'n genregebaseerde TSD-kursus

Taalaanleerders wat op universiteitsvlak ingeskryf is, moet effektief met die teikentaal op 'n gesproke en geskrewe vlak kan omgaan om sodoende akademies suksesvol te kan funksioneer en kommunikeer. Akademiese en professionele diskoers maak dikwels gebruik van spesialisgenres met spesifieke reëls en konvensies (Osman 2004). Alhoewel taalaanleerders dikwels al op skoolvlak aan die teikentaal blootgestel is, en onderrig daarin ontvang het, vind hulle dit steeds moeilik om spesialisgenres, soos wat hulle tydens en na hul studies teëkom, aan te leer en hiervoor word genregebaseerde TSD-kursusse gebruik (Osman 2004).

Wanneer gegradueerde taalaanleerders by 'n beroep aansluit, sal hulle kennis van verskillende genres binne daardie diskoersgemeenskap benodig. Dit is nie moontlik vir TSD-kursusse om elke genre wat hierdie taalaanleerders gaan teëkom, te behandel nie, maar genregebaseerde onderrig bied die leiding wat hulle nodig sal hê om enige genre effektief te benader, te verstaan en te produseer. Volgens Osman (2004) is die kenmerkende eienskap van genregebaseerde onderrig dat dit gebaseer is op die resultate van 'n genre-analise. Genre-analises laat TSD-onderwysers toe om agter te kom wat linguisties van taalaanleerders in hul teikensituasies verwag sal word. Dus behels 'n genre-analise die insameling van inligting rondom die

verskillende diskoerssoorte wat verstaan en in gesproke of geskrewe vorm geproduseer moet word.

Na aanleiding van die genre-analise sal die bevindinge daarvan deur middel van onderrigprosedures in die klaskamer geïmplementeer word. García Mayo (2000: 47) argumenteer ses onderrigprosedures wat in 'n genregebaseerde benadering gevolg kan word. Adendorff (2012: 87) som dit op in haar proefskrif en dit word hier net kortliks genoem terwyl daar voorbeelde van elke onderrigprosedure ten opsigte van die fokus van die studie gegee word.

Daar moet eerstens oor die doelwit van die genre, die plasing en die kommunikatiewe gedrag rondom die genre gedink word. 'n Voorbeeld binne die konteks van die studie is die opstel van 'n CV. Taalaanleerders ontvang leiding ten opsigte van die doel van die taak, sowel as die korrekte wyse waarop die taak uitgevoer moet word. Tweedens moet outentieke voorbeelde, soos lesstruktuur of die verloop van 'n gesprek met die ouers, van die genre bestudeer word. Om dit te kan doen, kan daar van outentieke voorbeelde wat in die klas bespreek kan word, gebruik gemaak word. Die gebruik van dialoë wat outentieke situasies en genres uitbeeld, word volgens Adendorff (2012) effektief in taalonderrig gebruik. Na aanleiding van die bestudering van dialoë waarin outentieke situasies uitgebeeld word, kan take aan die taalaanleerders gegee word waar hulle byvoorbeeld raad moet gee oor 'n kwessie wat in die dialoog bespreek is. Derdens moet bewusmakingsaktiwiteite ontwerp word sodat die onderwysstudente bewus gemaak word van tipiese/konvensionele inhoud, die genrestruktuur en tipiese linguïstiese eienskappe, soos die onderliggende skuifstrukture, die benoeming van teksdele, en so meer. Die fokus op korrespondensie kan hier as voorbeeld gebruik word waar die onderwysstudente voorbeelde van outentieke korrespondensie tussen onderwysers en ouers of onderwysers en skoolhoofde bestudeer. Bogenoemde eienskappe byvoorbeeld die genrestruktuur, tipiese linguïstiese eienskappe en onderliggende skuifstrukture kan uit die outentieke voorbeelde geïdentifiseer word en in die klas bespreek word. Vierdens moet net op geïsoleerde elemente of skuifstrukture gefokus word sodat dit in gekontroleerde produksie geoefen word. Ter uitbreiding op die vorige voorbeeld kan taalaanleerders gevra word om net na sekere dele van die korrespondensie te kyk, byvoorbeeld slegs na die briewe se inleidings of slotte. Daar kan dan kans gegee word dat die taalaanleerders hierdie aspekte met aanpassings herproduseer. Vyfdens moet aktiwiteite ontwerp word waar die onderwysstudente in die geheel die elemente of skuifstrukture oefen of hergebruik. 'n Voorbeeld wat hier gebruik kan word, is om vir hulle 'n akademiese artikel te gee waarvoor hulle 'n opsomming moet skryf, of 'n dekbrief waarvoor

hulle slegs 'n inleiding of 'n slot hoof te skryf. Seldens moet integrasie van die aangeleerde elemente of skuifstrukture plaasvind sodat die onderwysstudente outentieke genreprodukte, wat nodig is vir hulle werk of akademiese loopbaan, produseer. Nadat die taalaanleerders die onderdeel van 'n dekbrieff bestudeer en geoefen het, kan hulle gevra word om die brief as 'n geheel te produseer.

Genregebaseerde onderrig bestaan nie net uit die bestudering en herproduksie van genres nie. Bhatia (2004: 204) beklemtoon dat daar steeds in 'n mate op linguistiese vorme gefokus moet word. Volgens Bhatia (2004: 204) is taalverwerwingskursusse in die verlede óf volgens 'n linguistiese benadering óf volgens 'n kommunikatiewe benadering georden, waarvan laasgenoemde die afgelope klompie jare baie gewild was. Hierdie kommunikatiewe benadering het, aldus Bhatia (2004: 204), nie die verwagte resultate gelewer nie en die rol van die linguistiese benadering is heroerweeg. Bhatia (2004) skryf die tekortkominge van beide benaderings daaraan toe dat dit altyd die een of die ander is, nooit 'n kombinasie van die twee nie. Verder word linguistiese vaardighede te nou gedefinieer en is dit onmoontlik om daarmee 'n geskikte kapasiteit te ontwikkel om gespesialiseerde professionele kommunikatiewe take te kan hanteer. Hierteenoor word kommunikatiewe vaardighede te breed gedefinieer en is dit te moeilik en uitdagend vir tweedetaalleerders om te ontwikkel, en selfs as hulle dit regkry, het hulle nog steeds nie die kapasiteit om gespesialiseerde genres te kan hanteer nie (Bhatia 2004: 204). 'n Genregebaseerde pedagogie moet hierdie aspekte in ag neem en die balans vind tussen kommunikatiewe en linguistiese vaardighede. Hyland (2002: 127) wys daarop dat TSD-onderrig dikwels gebruik maak van 'n eklektiese verskeidenheid pedagogieë wat almal die fokus op behoefte-analises, kontekstuele analises en genrebeskrywings in gemeen het. 'n Voorbeeld hiervan is die pedagogie ontwikkel deur Johns (in Hyland 2002: 127) waar taalaanleerders aangemoedig word om oor genrepraktyke te reflekteer, ondersoek in te stel na tekste en die kontekste daarvan binne hul spesifieke teikensituasies en daarna 'n portefeulje voor te lê wat 'n verskeidenheid genres in hul teikensituasies uitbeeld. Dit is moontlik dat 'n soortgelyke strategie gevolg kan word vir die ontwerp van 'n TSD-kursus vir onderwysstudente. Dit is belangrik dat alle belanghebbende partye geraadpleeg word in die ontwerp van 'n TSD-kursus.

Bhatia (2004: 204) stel voor dat die TSD-onderwyser saamwerk met alle belanghebbendes (insluitend toekomstige werkgewers) om sodoende 'n geïntegreerde taalkursus te kan ontwikkel. Op hierdie wyse kan spanning tussen die klaskamer, werksplek, akademie en beroep opgelos word. Bhatia (2004: 206) beklemtoon dat linguistiese vaardighede slegs een van die faktore is, wat selfs meer belangrik is as om die konvensies en beperkinge van die diskoers-

gemeenskap te verstaan, wat nodig is om sodoende genoegsame beheer oor die professionele genres en praktyke te kan ontwikkel. Daar bestaan beperkings wat TSD-onderwysers en kursusontwerpers in die gesig staar.

Hyland (2002: 126) dui daarop dat dit vir TSD-onderwysers moeilik is om te voorspel wat die taalaanleerders in hul klasse se motiveringsvlak sal wees, en nog moeiliker om te voorspel of hul kulturele, sosiale en linguistiese agtergrond met die onderrig van genres in die teikentaal versoenbaar is. Juis hierom begin TSD-kurrikulums dikwels met die vertrekpunt dat taalaanleerders se bestaande norme en kennis van genres wyd verskil van dit wat hul in hul teikensituasie sal nodig hê. Daarom is duidelike, navorsingsgebaseerde beskrywings van genres nodig om hierdie gapings te oorbrug. TSD-onderwysers kan genregebaseerde onderrig gebruik om taalaanleerders se oefeninge te vereenvoudig deur hierdie beskrywings van genres en hul eienskappe te verskaf. Indien die taalaanleerders op hierdie wyse bewus gemaak word van wat die TSD-onderwyser asook die genre van hulle verwag, sal dit makliker wees om daardie genre te herproduseer (Hyland 2002: 126). Dit hou in dat taalaanleerders bewus gemaak word van onder meer die grammatika, stilistiese en strukturele eienskappe, skuifstrukture en stappe wat spesifiek is tot 'n genre. Osman (2004) voeg hier by dat aangesien genregebaseerde onderrig poog om taalaanleerders vir die hantering van gesproke en geskrewe genres in die teikensituasies voor te berei, dit hulle meer gemotiveerd sal laat in die TSD-klaskamer en dat hulle meer belangstelling sal toon in die werk. Taalaanleerders sal gevolglik meer selfvertroue hê om spesialisgenres te kan hanteer.

Volgens Hyland (2002: 126) berus 'n genregebaseerde pedagogiese model tipies daarop dat die onderrig- en leerproses as 'n siklus gesien word waar taalaanleerders verskillende ingangspunte gebied word en waar TSD-onderwysers geleidelik en sistematies die beskrywings wat aan taalaanleerders gegee word aanpas en kompliseer om sodoende die taalaanleerders se verstaan van hoe die genres werk, uit te brei. Hierdie stem ooreen met die steieringsmetode waar taalaanleerders ondersteun word deur 'n interaktiewe proses van kontekstualisering, analise, bespreking en onderhandeling oor tekste. Die proses van steiering word, aldus Bhatia (2004: 207), soms as beperkend gesien.

Bhatia (2004: 207) beweer dat daar twee groepe TSD-onderwysers bestaan, naamlik die eerste groep wat glo in die eksplisiete onderrig van genres, met spesifieke fokus op die tekstuele patrone en struktuur terwyl die tweede groep hierdie fokus as beperkend sien en eerder vryheid van uitdrukking aan taalaanleerders wil gee. Die uitweg lê volgens Bhatia (2004: 207) in die middel. Alle genres behels konvensionele prosesse wat aangeleer kan word deur aspirantlede

van 'n diskoersgemeenskap en dit is eers nadat bewustheid gekweek is vir die genres en konvensies, dat dit effektief en innoverend gebruik kan word. Dit is moontlik om kreatiwiteit aan te moedig met die onderrig van genres. Bhatia (2004: 207) stel voor dat TSD-onderwysers die kommunikatiewe doelwitte, die aard van deelname en deelnemers en die sosiale en professionele verhoudings tussen die deelnemers afwissel in oefeninge waar genres gekonstrueer word. Sodoende word daar tog ruimte gelaat vir kreatiwiteit van die onderwysers sowel as die taalaanleerders. Hierdie afwisseling kan effektief toegepas word wanneer daar gebruik gemaak word van dialoë wat outentieke situasies uitbeeld, as prikkel vir verdere onderrigtake.

Alhoewel die onderrig van outentieke genres deel uitmaak van die kern van genregebaseerde pedagogie, is Bhatia (1993: 145) van mening dat dit soms nuttig is om genres eenvoudiger te maak vir die gebruik in onderrigsituasies. 'n Onderskeid word getref tussen die vereenvoudiging van genres en die vergemakliking van genres. Vereenvoudiging verwys na 'n proses wat dikwels toegepas word in die onderrig van taal, waar 'n spesiale vorm of intertalige vertaling van die oorspronklike teks gebruik word om die inhoud of linguistiese vorm daarvan op die vlak van die taalaanleerders te bring. Dit verwys na 'n vereenvoudigde weergawe van die oorspronklike teks. Volgens Bhatia (1993), is hierdie soort teks minder outentiek as die oorspronklike weergawe daarvan weens die veranderinge wat daaraan gemaak word. Dit is selfs moontlik dat die teks sy kommunikatiewe doelwit kan verloor en dit is iets wat veral in die onderrig, leer en assessering van taal in spesifieke kontekste negatief ervaar kan word.

As alternatief vir die proses van vereenvoudiging van tekste stel Bhatia (1993: 146) die vergemakliking daarvan voor. Hierdie proses het ten doel om die oorspronklike tekste vir taalaanleerders meer toeganklik te maak deur gebruik te maak van sekere vergemaklikingsmeganismes wat tot gevolg het dat die leser deur die teks gelei word sonder dat daar noemenswaardige veranderinge aan die inhoud of vorm van die teks gebring is. Die tipe vergemaklikingsmeganismes wat gebruik word, wissel ten opsigte van die doel van die teks asook die teikengehoor en dit kan deur die taalaanleerder self gebruik word om die teks te vereenvoudig na aanleiding van sy of haar agtergrondkennis oor die genre en taalgebruik (Bhatia 1993: 146).

Alhoewel dit voorkom asof genregebaseerde onderrig die antwoord op verskeie opvoedkundige probleme is, is daar kritiek hierteen. Osman (2004) wys daarop dat die benadering dikwels gewaninterpreteer word as 'n rigiede formulaïese manier om spesifieke tekste te konstrueer. Dit word gesien as meganies en die blote toepassing van formules. Kay en Dudley-Evans (in

Osman 2004) beskryf genregebaseerde onderrig as voorskriftelik en beperkend. Osman (2004) wys daarop dat studies deur Cheung en Lai, Flowerdew en Henry en Roseberry gedoen is wat die teenoorgestelde bewys. Hierdie studies het gerapporteer dat taalaanleerders hul skryfstyl en linguistiese akkuraatheid verbeter het. Die grootste verbetering wat plaasgevind het, was egter in die taalaanleerders se houding teenoor die aanleer van taal.

Die volgende afdeling het ten doel om meer spesifiek te kyk na die verantwoordelikhede van die TSD-onderwyser in genregebaseerde onderrig sowel as na die eise wat hierdie tipe onderrig aan die TSD-onderwyser stel.

3.5.2. Voorbereiding vir 'n genregebaseerde kursus

Die verantwoordelikheid rus op die TSD-onderwyser om kennis in te samel oor die genres binne die teikensituasie waar die taalaanleerders hulself sal bevind. Osman (2004) beklemtoon dat TSD-onderwysers ondersoek moet instel na waarom sekere dissiplines sekere vakke insluit, hoe hierdie vakke aangebied en onderrig word en watter soorte tekste in hierdie dissiplines gebruik word. Die onderwyser moet kennis dra van die verskillende genres in 'n beroep en die geleentheid wanneer dit gebruik word.

Osman (2004) beweer verder dat TSD-onderwysers generiese bevoegdheid moet verwerf of kennis moet opdoen oor genres in die teikenberoep om sodoende te kan deelneem aan 'n gespesialiseerde kommunikatiewe gebeurtenis. Volgens hom sluit generiese kennis die verstaan van die kommunikatiewe doelwit of doelwitte van die genre asook kennis oor die kommunikatiewe doelgerigte doelwitte wat geassosieer word met die spesifieke gebruik van die genre in.

Osman (2004) verskaf twee riglyne aan TSD-onderwysers ter voorbereiding van 'n genregebaseerde kursus. Eerstens word daar voorgestel dat die TSD-onderwyser op een spesifieke genre waar rondom die kursus ontwikkel kan word, besluit. Die TSD-onderwyser hoef nie elke denkbare genre wat taalaanleerders moontlik in hul teikenberoepe teë sal kom in een kursus saam te vat nie. Dit is voldoende om slegs een of twee genres as grondslag te kies. Hierna moet daar voorbeelde van tekssoorte binne die genre versamel word. Hierdie voorbeelde moet verteenwoordigend van die teikengenie wees.

TSD-onderwysers moet agtergrondinligting oor die samestelling en konstruering van die gekose genre in samel. Hieruit moet die rol wat die betrokke diskoersgemeenskap in die samestelling en produksie van die genre speel, duidelik wees. Die TSD-onderwyser moet al hierdie inligting aan die taalaanleerders kan oordra.

Hierna moet die genre geanaliseer word om die kommunikatiewe doelwit of doelwitte vas te stel – sien afdeling 2.3.4. 'n Analise van die inhoud van voorbeeld tekstipes binne die genre, sal voldoende wees om die kommunikatiewe doelwitte te identifiseer. Hierdie analise moet fokus op die konteks waarin die genre gebruik word.

Nadat die doelwitte geïdentifiseer is, is die volgende stap om die strukturele organisasie van tekstipes in die gekose genre na te gaan om sodoende die retoriese skuifstrukture te identifiseer. Henry en Roseberry (in Osman 2004) definieer 'n retoriese skuifstruktuur as 'n gedeelte van die teks wat gevorm of beperk word deur spesifieke kommunikatiewe funksies, of as die deel van die teks wat die skrywer gebruik om 'n sekere doelwit mee te bereik. Sommige genres bevat verpligte skuifstrukture aangesien hulle dikwels kenmerkend is tot die genre en die voorkoms van die skuifstrukture in 'n spesifieke volgorde stem ooreen met die lesers persepsie dat die teks volledig of onvolledig is (Hassan in Osman 2004). Die volgende stap is om ondersoek in te stel of daar enige spesifieke volgorde bestaan waarin die skuifstrukture in die betrokke genre voorkom. Die uitslae van hierdie ondersoek sal inligting kan gee oor die skryfkonvensie van die diskoersgemeenskap.

Osman (2004) het 'n genregebaseerde kursus vir taalaanleerders op tersiêre vlak ontwikkel. As produk hiervan, is 'n raamwerk vir soortgelyke TSD-genregebaseerde kursusse ontwikkel. Hierdie raamwerk bestaan uit vier vlakke soos hieronder uiteengesit [AG – eie vertaling]:

Genregebaseerde onderrig	
Vlak 1	<p>Staan leerders by om die kode van die spesialisgenre te verstaan.</p> <p>Stel leerders bloot aan model van die teiken-genre</p>
Vlak 2	<p>Staan leerders by met die verwerwing van genrekennis wat geassosieer word met die diskoersgemeenskap en spesialiskultuur.</p> <p>Help leerders om strukturele patrone te identifiseer.</p>

Vlak 3	Ontwikkel leerders se sensitiviteit teenoor die kognitiewe strukturering van spesialisgenres. Laat leerders toe om die konstruksie van die genre te oefen.
Vlak 4	Help leerders om die generiese genrekennis wat hul opgedoen het te gebruik om ingeligte gebruikers van die diskoers in hul teikensituasies te word. Laat leerders onafhanklik die genre produseer.

Tabel 3.2 Raamwerk vir genregebaseerde onderrig

Bogenoemde riglyne wat Osman (2004) verskaf, stem grootliks ooreen met die onderrigprosedures wat García Mayo (2000: 47) identifiseer het – sien afdeling 3.5.1. García Mayo (2000) moedig die taalonderwyser aan om die taalaanleerders by te staan om na te dink oor die genre, die plasing en die kommunikatiewe gedrag rondom die genre. Hierdie prosedure stem ooreen met die riglyne wat in bostaande tabel onder Vlak 1 gelys word waar daar van taalonderwysers verwag word om die taalaanleerders by te staan om die kode van die spesialisgenre te verstaan en hulle bloot te stel aan die model van die teikenggenre. Vlak 2 op Osman (2004) se tabel stem ooreen met die tweede en derde onderrigprosedure wat García Mayo (2000) voorstel wanneer sy noem dat outentieke voorbeelde van die genre bestudeer moet word en daarna bewusmakingsaktiwiteite ontwerp moet word waar die taalaanleerders bewus gemaak word van die tipiese inhoud van die genre. Osman (2004) stem hiermee saam en voeg by dat die taalonderwyser die taalaanleerders moet help om strukturele patrone in die genre raak te sien. García Mayo (2000) stel vierdens en vyfdens voor dat daar op geïsoleerde aspekte van die genre gefokus word wat daarna in gekontroleerde produksie geoefen kan word. Daarna moet aktiwiteite ontwerp word waar die taalaanleerders die aspekte kan oefen. Hierdie twee prosedures is in ooreenstemming met Vlak 3, soos deur Osman (2004) geïdentifiseer, waar taalonderwysers aangemoedig word om taalaanleerders se sensitiviteit teenoor die kognitiewe strukturering van spesialisgenres te verhoog waarna leerders toegelaat moet word om die konstruksie van die genre te oefen. Vlak 4 op die tabel stem ooreen met die laaste onderrigprosedure wat García Mayo (2000) voorstel. Volgens haar, moet die taalaanleerders outentieke genreprodukte kan produseer wat in hul werk of akademiese lewe bruikbaar sal

wees. Osman (2004) voeg hierby dat taalaanleerders toegelaat moet word om ingeligte gebruikers van die diskoers in hul teikensituasies te word deur dat die genres onafhanklik geproduseer kan word.

Osman (2004) dui aan dat 'n pretoets en posttoets gedoen kan word voor en na die afloop van die kursus om sodoende die taalaanleerders se vordering te ondersoek. Hierdie pre- en posttoets skakel met die idee dat behoefte-analises 'n belangrike deel van TSD-kursusse uitmaak en kan deel van 'n deurlopende behoefte-analise vorm.

Bhatia (1993: 12) noem verder dat spesialiseksperts 'n belangrike rol by die saamstel van 'n genregebaseerde kursus kan speel as gevolg van die waardevolle insette wat hulle in terme van die beskrywing, analise en duidelik maak van genres kan lewer. Vervolgens word aspekte rondom materiaalontwikkeling vir TSD-kursusse bespreek.

3.6. Materiaalontwikkeling

Materiaal, en die keuse daarvan, speel 'n belangrike rol in 'n TSD-kursus aangesien dit dikwels die enigste kontak is wat die taalaanleerders met die vreemde- of tweedetaal het. Die onus rus op die taalonderwyser om die korrekte keuses met betrekking tot materiaal uit te oefen, want dit is die enigste blootstelling wat taalaanleerders aan die teikentaal het en dit moet werklike taalgebruik weerspieël (Dudley-Evans en St. John 1998: 171). Toms (in Brunton 2009) is gekant teen die gebruik van 'n algemene taalhandboek vir taalaanleerders met spesifieke behoeftes aangesien die handboek tesame met die ander kursusmateriaal 'n beduidende rol in die sukses van taalaanleer speel.

Anthony (1997) beweer dat baie onderwysers wat by algemene taalkursusse betrokke is, gebruik maak van 'n TSD-benadering deurdat hulle hul sillabus op 'n analise van die taalaanleerders se behoeftes en op hul spesialiskennis van die gebruik van die teikentaal vir kommunikasie baseer. Die gevaar lê egter, volgens Anthony (1997), daarin dat sommige ander onderwysers slegs staatmaak op reeds gepubliseerde handboeke in plaas daarvan om behoefte-analises te doen of met spesialiste in die veld te praat.

Alhoewel die meeste kernmateriaal binne 'n TSD-kursus, volgens Dudley-Evans en St. John (1998: 170), gedruk is, het sommige TSD-onderwysers die behoefte om gebruik te maak van audio- en visuele hulpmiddels in die klaskamers. Dikwels bestaan TSD-kursusmateriaal slegs uit geskrewe tekste. Dit is soms die geval dat die meerderheid van hierdie tekste uit vak- of populêre tydskrifte geneem word en die probleem ontstaan dat taalaanleerders slegs

blootgestel word aan een tipe taalgebruik of register. Die gevaar bestaan dat taalaanleerders nie genoegsame blootstelling kry aan al die eienskappe van die teikentaal wat hulle in hul teikensituasies gaan nodig kry nie aangesien hulle algehele blootstelling aan die teikentaal beperk word. Dudley-Evans en St. John (1998: 171) is verder van mening dat dit nie altyd nodig is om al die materiaal in die klaskamer met die taalaanleerders te behandel nie. Daar moet addisionele materiaal verskaf word wat die geïnteresseerde taalaanleerder as bykomend tuiswerk kan gaan bestudeer. Ook die geskrewe of mondelinge instruksies wat aan taalaanleerders gegee word, moet nie as 'n vorm van leermateriaal misgekyk word nie.

Nog 'n belangrike aspek van materiaalontwerp binne TSD-kursusse is dat dit 'n betroubare bron van kennis vir die taalaanleerders moet bied (Dudley-Evans en St. John 1998: 171). Hier word bedoel dat materiaal so saamgestel en geanaliseer moet word dat dit die maksimum leergeleenthede aan die taalaanleerder bied. Dit beteken nie dat tien of meer begripsvrae na elke geskrewe teks gevra moet word nie. Die hoeveelheid begripsvrae wat na die lees van 'n teks gevra word, moet nie die hoeveelheid vrae wat natuurlik deur die taalaanleerders oor die betrokke teks gevra sou word, oorskry nie, andersins word die ekstra vrae net as 'n manier om tyd op te maak gesien en dit kan die taalaanleerder ontmoedig of verwar (Dudley-Evans en St. John 1998: 171). Om leer aan te moedig moet die materiaal tot gevolg hê dat taalaanleerders oor die taal en die gebruik daarvan nadink en die aktiwiteite moet die taalaanleerders kognitief stimuleer. Volgens Dudley-Evans en St. John (1998: 172) moet die taalaanleerders deur die bestudering van materiaal 'n gevoel van vordering kan bereik.

Dit is 'n belangrike en uitdagende taak om taalaanleerders gemotiveerd en geïnteresseerd te hou. Dit kan aldus Dudley-Evans en St. John (1998: 172) bereik word deur die materiaal wat gebruik word uitdagend, maar tog verstaanbaar vir die taalaanleerders te maak en dit moet nuwe idees en inligting bied terwyl dit steeds gegrond is op die taalaanleerders se ervarings en kennis. Dit is belangrik dat taalaanleerders se kreatiwiteit aangemoedig word. Die inhoud moet nuwe sowel as bekende konsepte bevat en op die einddoel van kommunikasie gefokus wees. Die wyse waarop materiaal geanaliseer word, moet ooreenstem met hoe dit buite die leersituasie sal plaasvind en dit moet absoluut duidelik vir die taalaanleerder wees hoe die materiaal by die teikensituasie aansluit.

Dudley-Evans en St. John (1998: 172) is van mening dat die meeste taalaanleerders van 'n kombinasie van klaskamerkontak, selfstudie en die nagaan van studiehulpmiddels gebruik maak. Dit is belangrik dat studiemateriaal volledig en selfverduidelikend is. Die materiaal moet

by verskillende leerstyle en metodes aanklank kan vind en die organisasie van die materiaal is belangrik. Die belangrikheid van selfstudie verval in 'n mate wanneer dit by 'n kredietdraende universiteitskursus kom waar klasbywoning 'n persentasie van die taalaanleerder se vorderingspunt uitmaak. Om klasbywoning aan te moedig, word sommige materiaal in diepte in die klas behandel en taalaanleerders moet self notas maak. Hierdeur word die taalaanleerder gedwing om op 'n volwasse wyse verantwoordelikheid vir sy of haar studies en die sukses daarvan te aanvaar.

Bogenoemde kriteria vir TSD-kursusmateriaal plaas groot eise op TSD-onderwysers en materiaalontwerpers. Aangesien kursusse dikwels herhaal word en dit onmoontlik is om elke keer nuwe materiaal te ontwerp, word daar gereeld gebruik gemaak van bestaande materiaal. Dit word so gedoen aangesien nie alle TSD-onderwysers oor die vaardighede beskik om suksesvol materiaal te kan ontwerp nie. Dit is die verantwoordelikheid van die TSD-onderwyser om uit die beskikbare materiaal te besluit wat effektief en van toepassing gaan wees, om kreatief te wees met die beskikbare materiaal, om aktiwiteite en tekste te kan aanpas by die behoeftes van die taalaanleerders en om ekstra aktiwiteite en inhoud te kan byvoeg (Dudley-Evans en St. John 1998: 173).

Bogenoemde aspekte maak slegs 'n klein deel uit van die besprekingspunte rondom materiaalontwerp vir TSD. Hierdie aspekte, sowel as ander rakende materiaal- en kursusontwerp vir TSD, word verder volledig in hoofstuk 5 bespreek. Ten spyte van die rolle en verantwoordelikhede van TSD-onderwysers wat reeds bespreek is, bestaan daar verdere eise wat aan hierdie onderwysers gestel word.

3.7. Die rol van die TSD-onderwyser

Aangesien TSD-kursusse verskil in tipe afhangende van die spesifieke veld of dissipline waarvoor die kursus ontwikkel is, word daar van TSD-onderwysers verwag om verskillende rolle te kan speel en oor verskillende tipes kennis te beskik (Bojović 2006). Volgens Dudley-Evans (2000) moet die TSD-onderwyser verskillende rolle vervul. Hierdie rolle is eerstens as onderwyser, dan as samewerker, derdens as kursusontwerper en verskaffer van materiaal, dan as navorser en laastens as evalueerder. Om aan die spesifieke behoeftes van die taalaanleerders te voldoen en om die metodologie en aktiwiteite van die teikensituasies aan te neem, moet die TSD-onderwyser nou saamwerk met spesialiste in die teikenvelde. Hierdie samewerkende rol geskied nie net vooraf tydens die beplanning van 'n kursus nie, maar

volgens Anthony (1997) kan dit ook in die onderrigfase gebruik word. Die onderwyser moet nou saamwerk met die taalaanleerders. Anthony (1997) beklemtoon dat die taalaanleerders se kennis van die gespesialiseerde inhoud moontlik soms hoër is as die van die taalonderwyser en dat 'n nou samewerking tussen die twee partye voordelig kan wees.

Basturkmen (2010: 7) dui daarop dat TSD-kursusse verskeie eise aan TSD-onderwysers stel. Dit is byvoorbeeld moontlik dat onderwysers hulself in 'n posisie kan bevind waar hulle 'n kursus moet aanbied oor taal in 'n veld of vakgebied waarmee hulle heeltemal onbekend is. Soms het selfs die taalaanleerders in die kursus meer kennis van die vakgebied as die TSD-onderwyser. Hierdie probleme kan voorkom word deur nou saam te werk met die taalaanleerders of om die hulp van 'n ekspert in die vakgebied of veld in te roep.

Basturkmen (2010: 7) beweer dat baie min praktiserende TSD-onderwysers opleiding ontvang het wat spesifiek op TSD-onderrig gerig is. Die meeste TSD-onderwysers het algemene taalonderrig ontvang, maar volgens Basturkmen lê daar 'n verskil in die metodologie van die twee benaderings. Cook (in Basturkmen 2010: 7) wys daarop dat daar interne en eksterne doelwitte in taalonderrig bestaan. Eksterne doelwitte het te doen met taalgebruik buite die klaskamer, byvoorbeeld om inkopies te kan doen of om inligting of instruksies te vra in die teikentaal. Interne doelwitte het te doen met die opvoedkundige doelwitte binne die klaskamer, byvoorbeeld om die houding van die taalaanleerders te verander of om die memorisering van taalreëls aan te moedig. TSD-kursusse is, aldus Basturkmen (2010: 8), meer gemoeid met die eksterne doelwitte. Daar word gefokus op die onderrig van die teikentaal met die doel dat die taalaanleerder die teikentaal as instrument sal kan gebruik in die buitewêreld. In 'n algemene taalkursus is die fokus op die linguistiese aspekte van die taal byvoorbeeld om 'n wye woordeskate te ontwikkel of om 'n wye reeks grammatikale strukture baas te raak.

Volgens Basturkmen (2010: 8) is die fokus van TSD-kursusse om te bepaal wanneer, waar en hoekom taalaanleerders die teikentaal in die akademiese of beroepsareas nodig het. Besluite oor die inhoud van die kursus en hoe dit oorgedra word, word beïnvloed deur beskrywings van hoe die teikentaal gebruik word in die onderskeie teikensituasies van die taalaanleerders.

'n Verdere beperking of eis ten opsigte van die TSD-onderwyser is dat TSD-kursusse dikwels slegs vir 'n beperkte tydperk aanhou en dat die behoeftes van taalaanleerders wissel en verander.

Die meeste TSD-onderwysersopleidingskursusse bestaan volgens Bojović (2006) uit vier basiese elemente:

Die eerste belangrike element is die keuring van geskikte individue. Volgens Bojović (2006) is hierdie stap veral belangrik aangesien nie alle individue oor dieselfde potensiaal beskik om in enige veld as onderwyser suksesvol te wees nie. Dit is belangrik dat potensiaal oneffektiewe individue ontmoedig moet word om die beroep te kies deur genoegsame voor- en na-opleidings-keuringsprosesse in plek te stel.

Die tweede belangrike element is die aanhoudende persoonlike opleiding van TSD-onderwysers. Bojović (2006) beklemtoon dat TSD-onderwysers goed opgevoede individue moet wees en 'n module of kursus in die onderrig van 'n vreemdetaal moet verpligtend wees. Bojović (2006) wys daarop dat dit algemeen aanvaar word dat 'n gegradueerde persoon se opvoeding ontoereikend vir hierdie beroep is. Myns insiens is hierdie stelling te veel gevra veral in die konteks van Suid-Afrika, waar daar dikwels 'n tekort aan onderwysers is.

Die derde aspek wat belangrik is by die opleiding van TSD-onderwysers is dat hulle genoegsame algemene opleiding ontvang as opvoeder en onderwyser. Hierdie aspek verwys na die kennis wat alle onderwysers moet verwerf ten spyte van hul onderskeie en spesifieke vakgebiede. Volgens Bojović (2006) is die volgende komponente belangrik: opvoedkundige sielkunde, 'n studie van kinderontwikkeling, sosiale sielkunde en die beginsels van opvoedkundige denkwyses. Dit is belangrik dat onderwysers bekend is met die organisasie van die onderwys en skole en die spesifieke kurrikulum, sillabus of leermateriaal beskikbaar in die land waarin hulle onderrig gaan gee. Onderwysers moet bewus wees van die retoriese en morele funksies van onderwysers, die hou van standarde, die bou van karakter en aanmoediging van entoesiasme. Bojović (2006) wys verder daarop dat dit belangrik is dat onderwysers kennis dra van klasbestuur, die handhawing van dissipline en die hantering van verskillende groepe. Ook moet die onderwyser verskillende onderwystegnieke, insluitend die voorbereiding vir lesse, baasraak en leerder-onderwyser-interaksie begryp.

Vierdens is dit vir Bojović (2006) belangrik dat TSD-onderwysers spesifiek opleiding ontvang vir die onderrig van 'n tweede- of vreemde taal. Alhoewel hierdie 'n komplekse opleidingstipe is, vereenvoudig Bojović (2006) dit deur te verwys na drie aspekte daarvan:

Eerstens moet aandag gegee word aan die vaardigheidsaspek daarvan. TSD-onderwysers moet drie verskillende vaardigheidstipes baasraak. Eerstens moet hulle taalvaardig wees in die teikentaal wat hulle onderrig; tweedens moet hulle effektief gebruik kan maak van

onderrigmetodes en klaskameraktiwiteite en derdens is dit hulle verantwoordelikheid om die taalaanleerders se vordering te monitor en om die klas as 'n geheel se vordering aan te help en te manipuleer sodat gevorderde studente nie voel hulle word teruggehou nie en stadiger studente nie voel dat die pas te vinnig is nie. Om hierdie vaardighede aan te leer kan verskeie praktiese opleidingsmetodes gevolg word byvoorbeeld om demonstrasies van spesifieke tegnieke waar te neem, om 'n hele klas waar te neem en om die voorbereiding van lesplanne te oefen.

Die tweede belangrike komponent is dié van inligting. TSD-onderwysers moet beskik oor verskillende inligtingstipes byvoorbeeld inligting oor verskillende benaderings tot onderwys en die rol van die onderwyser, inligting oor die sillabus en materiaal wat gebruik gaan word, inligting oor die taal en die aanleer van 'n taal. Hierdie inligting kan bekom word deur lesings by te woon of om selfstudie te doen.

Die derde aspek is dié van teorie. Die TSD-onderwyser moet die skakel tussen verskillende teoretiese raamwerke byvoorbeeld linguistiek, sielkunde, psigolinguistiek, sosiolinguistiek, sosiologie en opvoedkunde kan sien en moet opleiding binne elkeen van die raamwerke ontvang. Hierdie teoretiese kennis kan opgedoen word deur besprekings by te woon, te oefen om probleme op te los, en tyd te neem om hom of haarself met die verskillende teoretiese raamwerke bekend te maak.

Yalden (1987: 51) betoog dat die rol van onderwysers verander het en dat taalonderwysers nie meer net gesien word as individue wat kennis van taal besit en dit moet oordra nie, maar eerder as mense wat taalaanleerders bystaan en help om hul natuurlike kommunikasiekapasiteit in 'n ander taal te ontwikkel.

Dit is selde die geval dat TSD-onderwysers slegs taalkennis aan taalaanleerders oordra. Yalden (1987: 52) wys daarop dat die verantwoordelikheid dikwels op TSD-onderwysers val om aspekte soos kultuur, geskiedenis, literatuur en antropologiese studies met die taalonderrig te inkorporeer. Hierdie aspekte word dikwels in die module ATV 188 geïnkorporeer. Een voorbeeld hiervan is die mondelinge eksamens wat die studente twee keer per jaar moet aflê. Die onderwerp van die mondeling wat aan die einde van die eerste semester gedoen word, is "My ikoon". Al die studente kry dieselfde onderwerp en daar word van hulle verwag om deeglik navorsing te gaan doen oor 'n lewende persoon wat hulle as hul ikoon beskou. Studente word ontmoedig om 'n familielid te kies aangesien deeglike navorsing en bestudering van bronne deel vorm van hierdie taak. In die laaste mondeling aan die einde van die jaar, kry elke student 'n debatsonderwerp wat deur die dosent en tutors bepaal word. Voorbeelde van onderwerpe is:

dwelmmisbruik onder jongmense neem toe, selfone is besig om 'n kultuur van swak maniere te vestig, hidrobreking moet in die Karoo toegelaat word, skolesport is te kompetend en die weermag sal benedegeeweld in die Kaap verminder. Hierdie onderwerpe word jaar na jaar aangepas en bygewerk sodat dit altyd aktueel is. Die doen van navorsing en die gebruik van bronne is belangrik vir hierdie mondeling en maak 'n derde van die assesseringspunt van die mondeling uit. Studente word aangemoedig om interaktief met mekaar se onderwerpe om te gaan deur aandagtig daarna te luister en deur sinvolle vrae te vra. Die vrae wat gevra word, sowel as die antwoorde wat verskaf word, word in ag geneem met die uiteindelijke bepaling van die mondelingpunt. Deur die navorsing wat onderneem word tydens die voorbereiding van die mondeling sowel as deur die interaksie met medestudente se onderwerpe word studente blootgestel aan verskillende aspekte van die samelewing en belangrike kwessies in die land. Hierdie aspekte en kwessies word met taalonderrig geïnkorporeer.

Yalden (1987: 57) beskryf die rol van die TSD-onderwyser as meervuldig. Onderwysers word nie net meer gesien as instrumente wat kennis oordra en metodes implementeer in 'n klaskamer nie. Hulle moet taalaanleeders se vordering monitor, soms as berader optree, take deleger en as motiveerder optree. Vir Yalden (1987: 57) is die belangrikste aspek dat TSD-onderwysers 'n ruimte skep waar taalaanleeders aangemoedig word om te kommunikeer om sodoende die teikentaal aan te leer. In die module ATV 188 word studente deurgaans aangemoedig om in Afrikaans met die dosent, tutors en medestudente te kommunikeer. Kommunikasie in die tweede taal is veral belangrik vir BEd-studente wat daarop voorberei moet word om in hul toekomstige beroep effektief in Afrikaans met leerders te kan kommunikeer. Deur tussen klasse en tydens afspraak hul Afrikaans te oefen, ontwikkel hul mondelinge sowel as luistervaardighede in die tweede taal

Yalden (1987: 57) identifiseer nog 'n rol wat deur die TSD-onderwyser vervul moet word, naamlik die affektiewe rol. Die TSD-onderwyser moet voorbereid wees om enige linguistiese vorm te kan hanteer wat hy in die loop van 'n TSD-kursus mag teëkom en om positiewe terugvoer aan taalaanleeders te kan gee. Brown (in Yalden 1987: 56) merk op dat die TSD-onderwyser in enige terugvoer wat gegee word, bewus moet wees van aspekte soos die taalaanleerder se selfvertroue en inhibisies en moet empaties optree om te voorkom dat die taalaanleerder afgesonder voel. Die taalonderrig moet 'n ondersteunende en motiverende rol speel.

Robinson (2009: 297) betoog dat TSD-onderwysers aanpasbaar en selfversekerd moet wees aangesien hulle te doen kry met taalaanleeders van verskillende ouderdomme en

vaardigheidsvlakke. Hierdie onderwysers moet goeie onderhandelingsvaardighede hê en oor mensekennis beskik aangesien goeie verhoudings met taalaanleerders en met eksperts in die teikensituasies gehandhaaf moet word vir die effektiewe uitvoer van die kursus. 'n Moderne neiging in TSD-onderrig, spesifiek in die gevalle waar 'n genregebaseerde pedagogie gevolg word, is spanonderrig waar die TSD-onderwyser tesame met 'n teikensituasie-ekspert die kursus aanbied (Robinson 2009: 296). Op hierdie wyse verwerf taalaanleerders direk kennis van iemand wat in die teikensituasie werksaam is. Eerstejaar-ingenieurstudente aan die Universiteit van Stellenbosch word verplig om 'n module te neem waarin hulle geleer word om professioneel in hul teikenberoep te kommunikeer. Hierdie module, Professionele Kommunikasie 113, word slegs in die eerste semester aangebied en bestaan uit hooflesings en tutoriale wat ondersteun word deur opdragte. Aangesien die fokus van die module op professionele kommunikasie val, word studente onder meer geleer hoe om via e-pos professioneel te kommunikeer, hoe om briewe te skryf vir spesifieke situasies en hoe om verslae te skryf oor werk of navorsing wat gedoen is. Alhoewel die hooflesings deur dosente, wat uit 'n taalkunde agtergrond kom, aangebied word, word die tutoriale in sommige gevalle aangebied deur nagraadse-ingenieurstudente. Alhoewel hierdie nagraadse-ingenieurstudente nie formele taalkundige opleiding ontvang het nie, is die interaksie wat hulle met die eerstejaarstudente het uiters waardevol omdat die eerstejaars die belangrikheid van professionele kommunikasie en die skryf van verslae eerstehands by senior studente kan hoor. Op hierdie wyse word individue wat in die teikensituasie werksaam is, ingespan om dele van die taalkursus aan te bied. Juis as gevolg van hierdie nuwe neiging is dit belangrik dat TSD-onderwysers oor goeie sosiale vaardighede beskik.

Ten spyte van bostaande rolle wat die TSD-onderwysers moet vervul, word daar dikwels van hulle verwag om as kursusontwerpers op te tree. Robinson (2009: 297) is van mening dat daar nie weggeskroom moet word van reedsontwerpte kursusse nie, aangesien dit dikwels tot 'n groot mate aanpasbaar binne verskillende kontekste is. Dit is nie noodwendig nodig om vir elke afsonderlike TSD-kursus 'n nuwe kursus te ontwerp nie.

3.8. Die onderrig van TSD

Die doel van TSD-kursusse is grootliks die onderrig van vakspesifieke taalgebruik. Dit kan op verskeie wyses geskied. Basturkmen (2006: 134) gebruik die voorbeeld van Bhatia se navorsing waar hy gebruik gemaak het van 'n in-diepte linguistiese analise van die teikentaal in die teikensituasie om sodoende die taalaanleerders bewus te maak van oorkoepelende strukture in verskillende tekste binne die spesifieke veld. Bhatia (in Basturkmen 2006: 134) stel

nie voor dat die TSD-onderwyser selfstandig die navorsing en analise van tekste in 'n genre doen nie. Volgens hom (in Basturkmen 2006: 134) moet die TSD-onderwyser die tekste vereenvoudig sodat die oorkoepelende strukture en taaleienskappe duidelik vir die taalaanleerders sigbaar is – sien afdeling 3.5.1. Basturkmen (2006: 134) beskryf die openbaring van taal vir spesifieke doeleindes op hierdie wyse as aanloklik, maar daar bestaan ook negatiewe aspekte daar rondom. Wharton (in Basturkmen 2006: 135) se navorsing bewys dat TSD-kursusse veel meer inhou as net die oordrag van linguistiese inligting. Volgens Wharton (in Basturkmen 2006: 135) vind taalaanleerders die aanleer van 'n akademiese of professionele genre moeilik aangesien dit nie net die oppervlakkige kennisoordrag inhou nie, maar ook 'n stel sosiaal gewaardeerde en aanvaarde norme en nuwe denkraamwerke. Wharton het gevind dat die aanleer van genres moeilik plaasvind. Selfs in 'n individu se moedertaal word genres moeilik aangeleer en dit is moeilik vir TSD-onderwysers om die kenmerke van 'n genre oor te dra aan diegene wat onbekend is daarmee. Basturkmen (2010: 8) wys daarop dat TSD-kursusse bemoeid is met domeine van taalgebruik wat so gespesifiseerd is dat daar nie van 'n teikentaalmoedertaalspreker noodwendig verwag kan word om daarmee bekend te wees nie.

Basturkmen (2006: 135) haal vir Swales aan waar hy noem dat TSD-onderrig verder moet gaan as om slegs voorbeelde en oefeninge wat die grammatikale, leksikale, retoriese en tekstuele eienskappe van tekstipes in te voer na die TSD-klaskamer.

Nog 'n doelwit van TSD-kursusse is om die taalaanleerders se vlak van taalvaardigheid in die teikentaal te verhoog. Funnel en Owen (in Basturkmen 2006: 135) beskryf vaardigheid-gebaseerde beroepsonderrig as 'n benadering wat daarop gefokus is om die vermoë te ontwikkel om aktiwiteite van 'n beroep te kan doen tot die standaard wat verwag word van die diensnemers in daardie beroep. Basturkmen (2006: 135) herlei hierdie definisie na TSD-onderrig deur te beweer dat onderrig wat op hierdie doelwit gerig is, gebruik maak van taal op 'n operasionele wyse in terme van wat diensnemers met die taal moet doen en watter taalvaardighede daarvoor benodig word. Hierdie tipe kursusse word georganiseer rondom kernvaardighede wat onder verdeel word in mikrovaardighede en meer spesifieke bevoegdhede. Die skakel tussen hierdie doelwit en behoefte-analises is nou. Behoefte-analises maak die eise en verwagtinge van die teikensituasie duidelik terwyl TSD-onderrig probeer om taalaanleerders voor te berei om aan daardie eise te voldoen deur die nodige bevoegdheidsvlak te bereik.

3.9. Slot

Uit bogenoemde bespreking is dit duidelik dat die term *taal vir spesifieke doeleindes* nie na 'n eenvoudige konsep verwys nie, en dat die definiëring, sowel as die toepassing daarvan in praktyk, kompleks is. Dit is duidelik dat TSD-kursusse as sodanig geklassifiseer kan word mits dit voldoen aan 'n reeks absolute eienskappe. Tesame met die absolute eienskappe bestaan daar veranderlike eienskappe waaraan dié tipe kursusse kan voldoen.

Die skakel tussen genregebaseerde onderrig en TSD is bespreek waarna daar gekyk is na die onderrigprosedures wat deel uitmaak van genregebaseerde taalkursusse. Dit is belangrik dat taalaanleerders die kognitiewe prosesse verstaan ten opsigte van die konstruksie van enige professionele genre om sodoende self enige van hierdie genres te kan produseer. Genre-analise is 'n nuttige hulpmiddel vir TSD-onderwysers vir die ontwikkeling van TSD-kursusse. TSD-onderwysers baat ook by 'n genre-analise aangesien dit hulle in staat stel om die genres effektief te kan onderrig.

Aspekte rondom materiaalontwerp in TSD is kortliks bespreek waarna die fokus verskuif is na die onderrig van TSD en riglyne daarvoor. Die volgende hoofstuk sal uitbrei op behoefte-analises, wat as onlosmaaklik van taal vir spesifieke doeleindes gesien word en as die eerste stap in kursusontwerp geag word.

4. Behoefte-analises: teorie en praktyk

4.1. Inleiding

'n Behoefte-analise is die eerste stap in die kursusontwerpproses en verleen geldigheid aan enige daaropvolgende aktiwiteite. Na aanleiding van die bespreking oor die verskillende tipes behoefte-analises in hoofstuk 2 (afdeling 2.3), word dit nou verder bespreek, veral in terme van die benaderings wat gevolg kan word met betrekking tot wanneer 'n behoefte-analise uitgevoer moet word; asook die betrokkenes by 'n behoefte-analise.

Die fokus van hierdie hoofstuk is die metodologiese stappe wat deel vorm van 'n behoefte-analise. Die navorsing van Brown (2009) word gebruik en op die behoefte-analise, wat onderneem as deel van hierdie tesis is, toegepas.

4.2. Benaderings ten opsigte van behoefte-analises

Behoefte-analises hou verskeie voordele in vir die onderrig en leer van tale, soos die verbetering van onderrigmetodes en die aanpassing van kursusmateriaal by spesifieke groepe.

Daar bestaan verskeie maniere waarop 'n behoefte-analise gedoen kan word; asook verskeie benaderings oor wanneer 'n behoefte-analise moet plaasvind.

'n Behoefte-analise kan óf voor die aanvang, reg aan die begin, gedurende óf aan die einde van 'n kursus gedoen word. Robinson (1991: 15) is van mening dat 'n behoefte-analise grootliks voor die aanvang van 'n kursus gedoen moet word terwyl West (1994) weer daarop dui dat dit standaardpraktyk is om deurlopend 'n behoefte-analise te doen sodat dit 'n aaneenhoudende proses in plaas van 'n eenmalige ondersoek word.

West (1994: 5) klassifiseer behoefte-analises as aflyn, aanlyn (of eerste dag) of deurlopende behoefte-heranalise. 'n Aflynbehoefte-analise vind plaas voor die aanvang van 'n kursus sodat daar genoeg tyd vir die ontwerp en voorbereiding van die sillabus en materiaal is. Volgens West (1994: 5) het die aflynbenadering ten doel om 'n prentjie van die teikensituasie te skets deur vrae aan die taalonderwysers of persone wat reeds in die teikensituasie werk, te stel. West (1994: 5) wys daarop dat die inligting hierdeur verkry moontlik onbetroubaar kan wees aangesien dit nie voorspel kan word of hierdie persone 'n akkurate beeld van die taalaanleerders se taalleerbehoeftes kan voorstel nie. 'n Alternatief hierop is om, indien moontlik, vraelyste aan die taalaanleerders te stuur voor die kursus begin. Hierdeur kan taalaanleerders self hul behoeftes identifiseer, maar die gevaar bestaan dat die taalaanleerders se persepsie

van hul behoeftes ongegrond, onakkuraat of onvolledig kan wees (West 1994: 5). Hy wys verder daarop dat kursusse wat op hierdie benadering gegrond is, dikwels herevalueer sal moet word soos wat die taalaanleerders se persepsie van hul behoeftes verander. Munby (1978) se behoefte-analise is op hierdie benadering geskoei – sien afdeling 2.3.4.1.

In plaas daarvan om 'n aflynbenadering te volg, kan daar gebruik gemaak word van die aanlynbenadering, wat uitgevoer word met die aanvang van 'n kursus, dikwels reeds op die eerste dag. West (1994: 5) is van mening dat die nadeel hiervan is dat die taalonderwyser of programbeplanner beperkte tyd het om 'n gedetailleerde kursus voor te berei aangesien die inhoud en ordening daarvan afhanklik is van die uitkoms van die behoefte-analise. Hierteenoor het dit 'n voordeel bo die aflynbenadering aangesien die inligting wat verkry word volledig, relevant en akkuraat is. West (1994: 5) wys daarop dat die relevansie, akkuraatheid en volledigheid van korte duur kan wees aangesien taalaanleerders se persepsie van hulle behoeftes kan verander sodra hulle met 'n kursus begin.

Die laaste benadering is 'n deurlopende heranalise van behoeftes. Hierdeur word behoeftes en die doelwitte van 'n kursus gedurig herformuleer soos wat die kursus vorder en die eise van die teikensituasietaalgebruik meer gefokus word. Hierdie benadering is 'n antwoord op die beperkings en tekortkominge van bogenoemde twee benaderings (West 1994: 5). 'n Deurlopende heranalise van behoeftes neem in ag dat taalaanleerders se persepsies van hul behoeftes verander namate die kursus vorder; hul bewustheid van die eise wat die teikensituasie stel, verbreed en hulle meer bewus van hulle eie tekortkominge word. Ook die taalonderwyser se persepsie van die taalaanleerders se behoeftes kan duideliker word soos die kursus vorder. Volgens West (1994: 5) is die proses van 'n deurlopende heranalise van behoeftes nodig om hierdie veranderende persepsies in ag te neem sodat beide die taalonderwyser en -aanleerders nuwe prioriteite binne die kursus kan identifiseer. Taalaanleerders vind dit dikwels moeilik om hul behoeftes aan die begin van 'n kursus te artikuleer en daarom is dit nuttig om van hierdie deurlopende proses gebruik te maak. West (1994: 5) dui aan dat gereelde opnames van behoeftes op 'n kleiner skaal meer akkuraat kan wees as uitgebreide grootskaalse prosedures.

Vir die doeleindes van hierdie tesis is gebruik gemaak van 'n deurlopende behoefte-analise. Die bestaande taalverwerwingsmodule, Afrikaanse Taalverwerwing 188, maak hiervan gebruik aangesien dit die meeste geleentheid vir die herevaluering van taalaanleerders se behoeftes bied. In reeds genoemde kursus word aan die begin van die akademiese jaar 'n vraelys aan studente gegee waarin vrae gevra word om hul behoeftes te bepaal. Die studente se

skooluitslae sowel as die resultate van die plasingstoetse wat hulle voor die aanvang van die akademiese jaar skryf, is gebruik. Aan die begin van die tweede semester lewer die studente kortliks verslag van hoe die module tot dusver aan hulle behoeftes voldoen het of nie en op watter behoeftes daar nog gefokus moet word. Onderhoude word ook met individuele studente gevoer. Indien nodig word aanpassings aan die sillabus gemaak. Aan die einde van die jaar voltooi die studente weer 'n vraelys om te bepaal tot watter mate die module in hul behoeftes voldoen het.

Ten spyte van die verskillende benaderings ten opsigte van wanneer die behoefte-analise gedoen moet word, bestaan daar verskillende sienings oor wie betrokke gemaak moet word by 'n behoefte-analise. Vervolgens word meer inligting oor die partye wat betrokke kan wees by behoefte-analises gegee.

4.3. Betrokkenes by behoefte-analises

West (1994) beweer dat daar hoofsaaklik drie verskillende partye by 'n behoefte-analise betrokke is, naamlik die taalaanleerder, die taalonderwyser en die borg. Die borg verwys na die instansie of individu wat verantwoordelik is vir die betaling van die taalaanleerder se studies. Hierdie drie inligtingsbronne word deur West (1994) georden om 'n behoefte-analise-driehoek te vorm wat die triangulasie (sien afdeling 4.3) van behoefte-analises verteenwoordig.



Figuur 4.1 Behoefte-analitiese driehoek (West 1994 – verwerk deur AG)

Hierdie driehoek is deur my aangepas om te skakel met die navorsing onderneem vir hierdie tesis. Die onderafdeling “Behoeftes waargeneem deur die borg” is verbreed om ander

belanghebbende bronne in te sluit aangesien daar ander bronne of informante is wat geraadpleeg kan word behalwe die drie partye wat West (1994: 3) identifiseer. Hierdie bronne sluit vorige taalaanleerders, moedertaalsprekers van die doeltaal en spesialiste in die teikensituasie in. Porcher (1983: 18) is van mening dat die maksimum hoeveelheid bronne en inligting nodig is om betroubaarheid van die identifikasie van behoeftes te verseker.

Myns insiens kan die taalaanleerders as die belangrikste rolspelers gesien word aangesien dit hulle is wat die kursus neem en die kursus moet rondom hulle behoeftes ontwikkel word om hulle gemotiveerd te hou. Dit is die rede waarom ek die behoeftes van taalaanleerders as platform in die behoefte-analitiese driehoek (fig. 4.1) plaas. Lawrence (2004: 6) dui aan dat dit nie net taalaanleerder se selfgeïdentifiseerde behoeftes is wat belangrik is nie, maar dat hulle behoeftes, soos geïdentifiseer deur hul dosente en ander belanghebbendes, ook van belang is. Alhoewel die insette wat deur belanghebbendes gelewer is, waardevol is en geïmplementeer word, word die behoeftes van die groep taalaanleerders (toekomstige onderwysers) as primêr in my ondersoek gesien.

Zhu en Flaitz (2005: 1) betoog dat behoefte-analitiese studies hoofsaaklik fokus op akademiese take wat taalaanleerders in die klaskamer moet bemeester, terwyl min studies die taalaanleerders se behoeftes binne die groter universiteitsopset ondersoek. In hul studie na die akademiese taalbehoefte van tweedetaalstudente in Engels aan 'n universiteit in die Verenigde State van Amerika, maak hulle gebruik van fokusgroepbesprekings met taalaanleerders, die fakulteit en die administratiewe personeel, asook studente-opnames en klaskamerobservasies. Een van hulle bevindinge is dat al die groepe wat by die taalaanleerders betrokke is, by 'n behoefte-analise ingesluit moet word. In 2003 bepleit Fatihi (2003: 39) dat daar groter vryheid aan taalaanleerders gegee moet word om hul eie take, wat op hul behoeftes gebaseer is, te selekteer.

Die voordele om die taalaanleerders betrokke te maak by die behoefte-analiseproses is soos volg (West 1994: 6):

- i. Hulle kry 'n meer realistiese idee van wat hulle in 'n spesifieke kursus kan bereik.
- ii. Hulle sien die leerproses as 'n geleidelike toename van bereikbare doelwitte.
- iii. Die taalaanleerders ontwikkel 'n groter sensitiwiteit ten opsigte van hul rol as taalaanleerder en hul aanvanklike vae idee oor wat dit behels, verskerp.
- iv. Selfevaluering raak duideliker.
- v. Die skakel tussen klaskameraktiwiteite en regtewêreld-behoeftes word duideliker.
- vi. Die ontwikkeling van vaardighede word as 'n geleidelik proses gesien.

Long (2005: 20) beweer dat die kwessie rondom die betrokkenheid van taalaanleerders as inligtingsbronne kompleks en sensitief is. Daar moet seker gemaak word dat die taalaanleerders deel gemaak wil word van die proses en dat hulle daarvoor ingelig is. Dit is gewoonlik maklik vir 'n taalaanleerder om die algemene redes vir die aanleer van 'n taal te identifiseer (byvoorbeeld om in 'n ander land te gaan studeer), maar dit bly steeds die werk van analiste om die behoeftes te identifiseer, toetse daarvoor te doen en die diagnose te voltooi.

Alhoewel die teikengroep van hierdie tesis leerderonderwysers – wat steeds besig is met opleiding vir hul teikenberoep in die onderwys – is, tref die literatuur 'n onderskeid ten opsigte van die opleidingsvlak van taalaanleerders. Long (2005: 20) onderskei tussen twee verskillende taalaanleerders naamlik voordiens en indiens. Voordienstaalaanleerders verwys na diegene wat steeds besig is met hul studies of opleiding om in 'n spesifieke beroep in te gaan. Indienstaalaanleerders is reeds werkzaam in die beroepswêreld of bedryf. Uit dié verduideliking is dit duidelik dat die teikengroep taalaanleerders vir hierdie studie as voordienstaalaanleerders beskryf kan word. Beide hierdie groepe (voordiens en indiens) kan waardevolle inligting bied oor hulle leertegnieke en voorkeure. Verder kan hulle, volgens Long (2005: 27), inligting bied oor hul teenwoordige en toekomstige behoeftes. Daar is egter moontlik ander bronne wat beter geskik is vir die insameling van hierdie tipe inligting, byvoorbeeld taalonderwysers, werkgewers of vakdeskundiges.

Behalwe vir inligting wat vanaf die taalaanleerders, taalonderwysers en ander belanghebbendes verkry word, voeg Long (2005: 26) ander inligtingsbronne, naamlik gepubliseerde en on gepubliseerde literatuur en domeindeskundiges (sien afdeling 4.4.2.3), tot die lys by met die oog op triangulasie. Long (2005: 26) moedig navorsers aan om eers reeds gepubliseerde en on gepubliseerde navorsing oor behoefte-analises deur te gaan om te verhoed dat “die wiel herontwerp word”. Daar bestaan ander bronne wat geraadpleeg kan word, byvoorbeeld bronne wat handel oor die taakbeskrywing binne 'n sekere bedryfsektor. Hieruit kan die navorsers moontlik 'n lys van algemene take kry wat van hulp kan wees met die opstel van 'n behoefte-analise vir taal vir spesifieke doeleindes.

Dit is belangrik om domeindeskundiges by behoefte-analises in te sluit. Long (2005: 27) haal vir Tarone et al. aan waar hulle die belangrikheid van die insluiting van domeindeskundiges by hul navorsing aandui: “We cannot stress enough the importance of [the specialist informant's] contribution to our analysis. His knowledge of the subject matter was absolutely essential to our analysis of rhetorical structure of these papers.” Long (2005: 28) beweer dat domeindeskundiges dikwels onseker is met die beantwoording van vrae wat spesifiek oor

taalgebruik handel en stel voor dat take as eenhede van analise aan domeindeskundiges voorgehou word om sodoende kwaliteit inligting te bekom. 'n Reeks situasies wat dikwels in die teikensituasies van die taalaanleerders voorkom, kan byvoorbeeld aan die deskundiges voorgehou word. Die deskundiges bestudeer die situasies en gee raad in verband met watter situasies meer algemeen voorkom as ander. 'n Steekproef van die taalgebruik uit teiken-diskoersdomeine kan as bron gebruik word. Long (2005: 28) stel voor dat domeindeskundiges en taalkundiges as 'n span waardevolle insigte binne 'n taakgebaseerde behoefte-analise kan lewer. Hy (2005: 27) voer argumente aan vir die rol van domeindeskundiges, saam met taalvaardigheidsdeskundiges, in behoefte-analises en voel dat domeindeskundiges en ander rolspelers betrek moet word en dat daar nie net op leerders, taalonderwysers en materiaal-ontwerpers gesteun moet word nie.

Die behoefte-analise wat vir die doeleindes van dié tesis gebruik is, bestaan uit vraelyste wat aan die begin, sowel as aan die einde van die akademiese jaar aan taalaanleerders wat die module Afrikaanse Taalverwerwing 188 (Afrikaans as tweede taal) neem, gegee is. Ter navolging van Long (2005: 26) is gebruik gemaak van literatuurbronne soos kurrikulumriglyne wat aan onderwysers verskaf word wanneer hulle reeds in diens is; sowel as handboeke en ander materiaal waaraan onderwysers blootgestel word. Deur gebruik te maak van hierdie bronne, word die behoeftes van die toekomstige werknemers sowel as die taalaanleerders in ag geneem. 'n Wye reeks opinies word ingesamel en data van alle belanghebbende partye kan met mekaar vergelyk word.

Dit is belangrik dat die taalonderwyser of die aanbieder van die taalkursus tydens 'n behoefte-analise geraadpleeg word omdat hulle die persone is wat die kurrikulum sal moet onderrig. Dit is van belang dat die onderwysers gerespekteer en ingesluit voel aangesien die uitkoms van die behoefte-analise behels dat hulle veranderinge aan hulle kursusinhoud en onderrigmetodes moet maak (Brown 2009: 287). In die geval van die spesifieke behoefte-analise vir die tesis lewer die dosent sowel as die tutors van die module, ATV 188, insae.

Die Nasionale Departement van Onderwys word in hierdie studie as 'n domeindeskundige gesien. Die bronne wat gebruik is om inligting rondom die verwagtinge van onderwysers in hul beroepe te verkry, is die *Language policy for Higher Education* (2002) en die *Draft policy on the minimum requirements for teacher education qualifications selected from the Higher Education Qualifications Framework (HEQF)* (2010). In laasgenoemde bron verskyn 'n lys van minimum vereistes wat van 'n nuutgekwalifiseerde onderwyser verwag word (Minister van Onderwys 2010: 55). Hierdie vereistes sluit in dat nuutgekwalifiseerde onderwysers die leerders in hul klas

– sowel as die leerstyle van hierdie leerders – moet leer ken om sodoende die leerders se individuele behoeftes te kan verstaan en die wyse waarop hulle klasgee daarby te kan aanpas. Verdere vereistes is dat onderwysers oor 'n hoë vlak van geletterdheid moet beskik en die diversiteit binne die Suid-Afrikaanse konteks moet verstaan om sodoende onderrig op so 'n wyse te kan gee sodat alle leerders ingesluit word. Nuutgekwalifiseerde onderwysers moet daartoe in staat wees om leer- en sosiale probleme te kan identifiseer en die probleme in samewerking met professionele dienste te kan oplos (Minister van Onderwys 2010: 55). Inligting wat verkry is uit die bestudering van hierdie bronne word in afdeling 4.4.2.2 bespreek.

Behalwe vir die vraag rondom wie by 'n behoefte-analise betrokke moet wees, bestaan daar 'n vraag rondom die taal wat binne 'n behoefte-analise gebruik moet word aangesien beide taalaanleerders en taalonderwysers dit moet kan verstaan (West 1994: 6). Dit is moontlik om aflynbehoefte-analises in die taalaanleerder se eerste taal te doen en om aanlynbehoefte-analises soos die taalaanleerder se taalvaardigheid vorder in die doeltaal te doen. Aangesien die taalaanleerders op wie hierdie navorsing gerig is reeds oor 'n vlak van taalvaardigheid in die teikentaal beskik, word die vraelyste en kommunikasie in Afrikaans (die teikentaal) aan hulle gegee. Die vrae is egter eenvoudig gestel om verwarring uit te skakel.

Uit bostaande bespreking is dit duidelik dat daar verskeie partye en bronne bestaan wat by 'n behoefte-analise betrokke kan wees en dat elke party of bron waardevolle inligting kan bied. Na aanleiding van die besprekings rondom die benaderings ten opsigte van wanneer 'n behoefte-analise moet plaasvind, wie daarby betrokke is, die metodes vir data-insameling daartydens en die wyses waarop betroubaarheid van die data-insameling verseker kan word, sal die praktiese aspekte rondom behoefte-analises met toepassing op die huidige studie vervolgens bespreek word.

4.4. Metodologiese stappe vir die doen van 'n behoefte-analise

Deur die navorsing van Schutz en Derwing (in Brown 2009), Jordan (1997) en Graves (2000) te kombineer, identifiseer Brown (2009: 270) tien metodologiese stappe in 'n behoefte-analise wat toegepas is op die behoefte-analise wat vir hierdie studie onderneem is [AG – eie vertaling]:

Stappe
A Voorbereiding om 'n behoefte-analise te doen
1 Definieer die doel van die behoefte-analise
2 Beperk die omvang van die teikengroep
3 Besluit op benaderings en sillabusse
4 Erken beperkinge
5 Selekteer data-insamelingsprosedures
B Doen die behoefte-analise
6 Versamel data
7 Analiseer data
8 Interpreteer die resultate
C Gebruik die resultate van die behoefte-analise
9 Bepaal die doelwitte [Implementeer besluite ten opsigte van assessering, metodes, onderrigstrategieë]
10 Evalueer en lewer terugvoer oor die behoefte-analise [Besluit op verdere inligting wat ingesamel moet word vir deurlopende heranalise van die kurrikulum]

Tabel 4.1 Tien stappe van behoefte-analises

Hier volg 'n bespreking van die spesifieke behoefte-analise onderneem vir dié tesis tesame met die metodologie daarvan aan die hand van bogenoemde tien stappe van Brown (2009).

4.4.1. Voorbereiding om 'n behoefte-analise te doen

4.4.1.1. Definieer die doel van die behoefte-analise

Aangesien Suid-Afrika divers is ten opsigte van kultuur en taal, moet onderwysers (en onderwysstudente) voorbereid wees vir die uitdagings van effektiewe onderrig, omdat daar van leerders verwag word om met taal op 'n hoë akademiese vlak om te gaan (Van der Walt en Ruiters 2011: 96). Van der Walt en Ruiters (2011: 96) beklemtoon dat linguistiese diversiteit, soos gevind kan word in Wes-Kaapse skole, 'n direkte invloed op leerders se kanse op sukses het en dat onderwyskursusse leerderonderwysers daarop moet voorberei om in veeltalige kontekste onderrig te kan gee. Volgens Van der Walt en Ruiters (2011: 96) is dit veral in die grondslag- en intermediêre onderrigfases waar dit vir die onderwyser belangrik is om binne 'n veeltalige konteks te kan funksioneer. Dit is twee van die onderrigfases waarvoor onderwysstudente in graadprogramme opgelei word. Dit is daarom belangrik dat hierdie onderwysstudente se taalopleiding van so 'n aard is dat hulle suksesvol in 'n veeltalige konteks kan funksioneer.

Die behoefte vir die verdere ontwikkeling van Afrikaans as tweedetaal by eerstejaar Engelssprekende-onderwysstudente is veral groot aangesien daar vanaf die tweede jaar in sommige onderwyskursusse geen onderskeid tussen twee groepe – Afrikaans eerstetaalsprekers en Afrikaans tweedetaalsprekers – getref word nie. In die tweede jaar van voorgraadse opvoedkundekursusse word daar van Afrikaans tweedetaalsprekers verwag om op dieselfde vlak met Afrikaans te kan omgaan as eerstetaalsprekers, spesifiek met die oog op moontlike onderrig in Afrikaans.

Die doel van die behoefte-analise is om die behoeftes van bogenoemde teikengroep, naamlik Engelssprekende eerstejaar-onderwysstudente, te identifiseer met die oog op die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus vir taal vir spesifieke doeleindes.

Brown (2009: 271) wys daarop dat die eerste stap in die behoefte-analiseproses is om te besluit uit watter raamwerk die analise gedoen gaan word. Hy verwys na die verskillende raamwerke waaruit 'n behoefte-analise gedoen kan word. Stufflebeam et al. (in Brown 2009: 271) identifiseer vier raamwerke wat onderliggend aan 'n behoefte-analise kan wees:

- i. Die diskrepansie raamwerk: Die verskille tussen taalaanleerders se gewenste toekomstige taalvaardigheidsvlak en hul teenwoordige vaardigheidsvlak word as behoeftes gesien.

- ii. Die demokratiese raamwerk: Behoeftes word as enige leerdoelwit gesien wat deur die meerderheid taalaanleerders verkies word.
- iii. Die analitiese raamwerk: In hierdie raamwerk word behoeftes gesien as dit wat die taalaanleerders natuurlik volgende sou leer uit wat bekend is aan hulle.
- iv. Die diagnostiese raamwerk: Behoeftes word as taalelemente of vaardighede gesien wat skadelik sal wees indien dit ontbreek.

Vir die doeleindes van hierdie tesis is besluit om gebruik te maak van die diskrepansie raamwerk. Die rede hiervoor is dat die behoeftes wat deur die studente, sowel as ander belanghebbendes (en deelnemers aan die behoefte-analise), op so 'n wyse verwoord is dat dit verwys na wat die studente uiteindelik met die taal in hulle beroepsituasie moet kan doen. Dus ontstaan daar 'n diskrepansie tussen hulle huidige situasie en die teikensituasie. Die ideaal is die ontwerp van 'n taalkursus wat hierdie diskrepansie kan oorbrug. Die diagnostiese raamwerk word ook gebruik omdat die studente sekere vaardighede en/of taalelemente, wat belangrik vir hulle beroep is, geleer word.

Brown (2009: 272) dui daarop dat in hierdie stap gekyk moet word na die definisie van wat as 'n behoefte gesien kan word. Dit is volledig in afdeling 2.3.2 bespreek. Verder moet besluit word watter benadering(s) ten opsigte van behoefte-analises gevolg gaan word. Hierdie benaderings (soos bespreek in afdeling 2.3.4) is teikensituasie-analise, teenwoordige situasie-analise, pedagogiese behoefte-analise, tekorte-analise, strategie-analise, analise van middele, register-analise, diskoersanalise, genre-analise, 'n taaloudit, vasgestelde spyskaartanalise, rekenaargebaseerde analise en leergeoriënteerde analise. In hoofstuk 2 is besluit op 'n genre-analitiese benadering tot die behoefte-analise omdat dit geskik is vir die doel van die studie, naamlik die ontwerp van 'n kursus vir taal vir spesifieke doeleindes. Verder word 'n teikensituasie-analise gebruik aangesien bronne vanuit die teikensituasie gebruik word, byvoorbeeld kurrikulumriglyne wat die Departement van Onderwys verskaf.

Nadat die doelwitte van die behoefte-analise gedefinieer is en daar besluit is op 'n benadering om te volg, moet die teikengroep geïdentifiseer en beperk word.

4.4.1.2. Bepaal en beperk die teikengroep

Brown (2009: 273) wys op twee maniere waarop die omvang van die teikengroep beperk moet word. Eerstens moet die omvang en skaal van die hele projek bepaal word en daarna moet die fokus van die behoefte-analise gespesifiseer word.

Die skaal en omvang van die behoefte-analise het te make met hoe breed die bestek daarvan

is. 'n Behoefte-analise wat deel van 'n taaloudit (sien hoofstuk 2.3.4.5) vorm, sal op 'n baie groter skaal gedoen word as byvoorbeeld een wat slegs ten doel het om die behoeftes van 'n sekere groep studente by 'n spesifieke leerinstelling te bepaal. Brown (2009: 273) is van mening dat behoefte-analises in teorie op 'n internasionale, nasionale, provinsiale of program- of klaskamervlak gedoen kan word, maar dat dit meer algemeen op 'n plaaslike vlak plaasvind.

Die skaal van die behoefte-analise wat deur my onderneem is, is beperk tot inligtingsbronne wat betrekking het op die doel van die studie: die ontwerp van 'n kursus vir Afrikaans vir spesifieke doeleindes vir eerstejaar-onderwysstudente binne die taakgebaseerde benadering. Onderwysstudente wat die module ATV 188 neem, het die belangrikste rol gespeel. Die groep het bestaan uit sowat 70 studente. Alhoewel die studente se behoeftes die primêre fokus van die behoefte-analise uitmaak, is daar na hulle verwagting oor hul toekomstige beroep gekyk. Literatuurbronne wat deur die Nasionale Departement van Onderwys aan onderwysers beskikbaar gestel word rakende die kurrikulum en die onderrig daarvan, sowel as ander beleidsdokumente wat deur die Departement van Onderwys opgestel is, is gebruik. Hieruit is teikentaalgebruiksituasies geïdentifiseer.

Behoefte-analises is spesifiek tot die situasie waarin dit plaasvind. Brown (2009: 274) beweer dat die vraag na hoe spesifiek die situasie en hoe spesifiek die behoefte-analise moet wees in hierdie stap van die behoefte-analiseproses beantwoord en bepaal moet word. Tydens die behoefte-analise vir hierdie tesis, is die spesifisiteit van die beplande kursus in ag geneem en die behoefte-analise is daarby aangepas – sien afdeling 3.4 vir meer oor spesifisiteit in TSD-kursusse.

Nadat die teikengroep bepaal en beperk is, is die volgende stap die besluit oor die benadering wat in die ontwerp van 'n sillabus wat uit die behoefte-analise spruit, gevolg gaan word.

4.4.1.3. Besluit op benadering en sillabus

'n Benadering verwys, volgens Brown (1995: 5), na die wyse waarop dit wat deur die taalaanleerder geleer moet word en hoe dit geleer moet word, beskryf word. In hoofstuk 1 is besluit om die taakgebaseerde benadering te volg aangesien dit die laaste dekade as 'n invloedryke teorie na vore gekom het as raamwerk vir navorsing oor tweedetaalverwerwing en -ontwikkeling binne die konteks van kommunikatiewe taalonderrig – sien afdeling 2.2. Volgens Klapper (2003: 33) het die taakgebaseerde teorie kommunikatiewe interaksie as basis.

Die taakgebaseerde benadering in taalonderrig word as 'n effektiewe metode vir die aanleer van 'n taal beskou omdat dit die meeste geleentheid vir interaksie en betekenisonderhandeling,

bied. Hierdie taakgebaseerde benadering word in die taalmodule Afrikaanse Taalverwerwing 188 wat deur die Departement Afrikaans en Nederlands aan die Universiteit van Stellenbosch aangebied word, gebruik. Deur my betrokkenheid as tutor by hierdie module die afgelope vier jaar, is ek vertrouwd met die benadering en het dit daarom gekies as grondslag vir dié studie.

Verder moet besluit word oor die tipe sillabus wat die produk van die behoefte-analise sal wees. Wilkins (in Brown 2009) onderskei tussen sintetiese en analitiese sillabusse. Sintetiese sillabusse word georganiseer in terme van take wat afgelei word uit die beskrywing van die taal terwyl analitiese sillabusse georganiseer word in terme van die doel wat individue het met die aanleer van die taal en die taalvaardighede wat nodig is om daardie doelwitte te bereik. Hierdie twee tipes sillabusse word in afdeling 2.6.4 in meer diepte bespreek. Na aanleiding van die besluit om die taakgebaseerde benadering as grondslag vir hierdie studie te gebruik, is besluit om 'n analitiese sillabus as doel te hê juis omdat die fokus daarvan op die doel wat die studente met die taal het; sowel as die taalvaardighede wat nodig is om dit te bereik, val.

White (1988) beskryf verder twee tipes sillabusse: tipe A- en tipe B-sillabusse. Die tipe A-sillabus het ten doel om die vraag na *wat* geleer moet word, te beantwoord terwyl die tipe B-sillabus poog om te kyk na *hoe* dit geleer moet word. Myns insiens moet daar gepoog word om 'n sillabus te ontwerp wat 'n kombinasie is van 'n tipe A- en 'n tipe B-sillabus. Die rede hiervoor is dat 'n tipe A-sillabus skakel met die diskrepansie raamwerk waarop in afdeling 4.4.1.1 besluit is, wat ten doel het om die vaardighede, taalvorme en woordeskat wat by studente ontbreek, maar nodig is vir die suksesvolle voltooiing van die module, sowel as vir die toekomstige sukses in hul teikenberoep, duidelik uiteen te sit. Aandag moet geskenk word aan die wyses waarop hierdie vaardighede, taalvorme en woordeskat aangeleer word en daarom is 'n Tipe B-sillabus waardevol.

'n Verdere onderskeid wat Brown (1995: 6-14) tref, wanneer hy sillabusse definieer, is die wyse waarop die taalkursus en kursusmateriaal georganiseer word. Hy onderskei tussen sewe verskillende maniere, naamlik: struktureel, situasioneel, onderwerp, funksioneel, begrip, vaardighede en taakgebaseerd. Brown (2009: 275) beweer dat daar dikwels onenigheid tussen betrokke partye ten opsigte van die ordening van taalkursusse en materiale bestaan. Meer oor sillabusse en die ontwerp daarvan in hoofstuk 5.

Nadat daar op die benadering wat ten opsigte van die ontwerp van die sillabus gevolg gaan word, besluit is, moet die beperkinge daar rondom in ag geneem word.

4.4.1.4. Erken beperkinge

Volgens Brown (2009: 275) het die tekorte of beperkinge binne 'n behoefte-analise dikwels te doen met die situasie eerder as met die taal. Singh (in Brown 2009: 275) verskaf 'n uitgebreide lys van verskillende tipes tekorte wat almal te make het met die situasie wat 'n impak kan hê op die behoefte-analise: die geskiktheid van die sillabus, die administratiewe houdings teenoor tweede- of vreemdetaalonderrig en -leer, die beskikbaarheid van oudiovisuele hulpmiddelle, die grootte van die klas, regeringstaalbeleide, beskikbaarheid van tyd vir die doen van 'n behoefte-analise, departementele organisasie, relevansie van vreemde- of tweedetaalleer tot ander vakke, skedulering, die samelewing se algemene houding teenoor die aanleer van 'n vreemde- of tweedetaal en die status van onderwysers sowel as die status van leerinstellings. Van hierdie beperkings raak ook dié studie. Aangesien daar reeds 'n algemene taalkursus (ATV 188) bestaan wat deur die eerstejaar-onderwysstudente, sowel as studente uit ander fakulteite, geneem word, is dit moeilik om die instelling van 'n kursus wat spesifiek op die behoeftes van die onderwysstudente gerig is, te regverdig. Alhoewel die doel van die studie is om so 'n spesifieke kursus te ontwerp, is die uiteindelijke instelling daarvan die ideaal. As gevolg van 'n tekort aan hulpbronne (personeel en tyd) sowel as institusionele, departementele en administratiewe reëls sal die werklike situasie waarskynlik slegs toelaat dat sommige van die idees en take wat deel sou vorm van 'n sillabus vir onderwysstudente geïnkorporeer word by die algemene taalkursus.

Brown (2009: 275) identifiseer verdere beperkinge wat te make het met die onderwysers in terme van hul opleiding, kwalifikasies, taalvaardigheid, vaardighede, ondervinding, taal, motivering, ensovoorts. Hy is van mening dat die onderwysers se bereidwilligheid om tydens 'n behoefte-analise saam te werk een van die belangrikste faktore is wat die sukses daarvan beïnvloed. Sommige van bogenoemde beperkinge is ervaar tydens die uitvoer van die behoefte-analise vir hierdie studie. Omdat ek as tutor by die groep studente betrokke is, het ek na myself en my eie beperkinge sowel as die beperkinge wat algemeen van toepassing op tutors is, gekyk. In die bestaande module, ATV 188, bied tutors die kleiner groepklasse aan terwyl die dosent drie weeklikse hooflesings aanbied. Nagraadse studente aan die Departement Afrikaans en Nederlands doen vanaf hul honneursjaar aansoek om tutors te wees. Tutors ontvang minimale opleiding in terme van wat van hulle verwag word, sowel as hoe om die kennis en werk aan die studente oor te dra. Dit gebeur dikwels dat tutors wat 'n groter belangstelling in letterkunde as taalkunde het, sukkel om taalverwerwingsklasse aan te bied aangesien hul belangstelling nie daarin lê nie en omdat die nodige taalkennis, onderrig-

vaardighede en motivering dikwels ontbreek. Nog 'n beperking is weens die klein ouderdomsverskil tussen tutors en studente. Studente is dikwels slegs twee tot drie jaar jonger as die tutors en dit veroorsaak dat tutors kan sukkel om outoriteit in die klaskamer te handhaaf. Daar is selfs gevalle waar die studente ouer as die tutors is en dit kan tot ongemaklike situasies lei veral wanneer die ouer studente voel dat die jonger tutor nie oor die nodige kennis beskik nie.

Ander beperkinge het weer te doen met die taalaanleerders self, byvoorbeeld hulle huistaal, taalagtergrond, ouderdom, akademiese status, taalvaardigheidsvlak, ensovoorts. Hierdie beperkinge is uit die vraelyste, waaroor in afdeling 4.4.2.1 uitgebrei word, afgelei. Die onderwysstudente wat registreer vir die module ATV 188 is uiters divers in terme van hul herkoms en taalvaardigheidsvlakke. Alhoewel al die ingeskrewe studente Afrikaans as eerste addisionele taal op skool geslaag het, beteken dit nie dat hulle almal oor dieselfde taalvaardigheidsvlakke beskik nie. Daar is dikwels in een klas studente wat skaars Afrikaans kan praat tesame met studente wat so vlot is in Afrikaans dat dit voorkom asof dit hul moedertaal kan wees. Dit is geweldig uitdagend om kursusmateriaal op so 'n wyse aan te pas dat die meer gevorderde studente geïnteresseerd bly terwyl die minder gevorderde studente die werk kan verstaan. Die vraelyste wat deel gevorm het van die behoefte-analise moes hierdie verskynsel in ag geneem het: alhoewel die vraelyste in Afrikaans aan die studente gegee is, moes die taalgebruik redelik eenvoudig wees sodat dit deur al die studente verstaan kon word. Die verskillende taalvaardigheidsvlakke van die studente het 'n impak op die klaskamer. Studente wat minder taalvaardig is, voel dikwels geïntimideer deur die studente wat byna vlot Afrikaans kan praat. Dit lei daartoe dat studente bang of skaam is om antwoorde in die klas te gee of om hul opinies te lug of hulp te vra omdat hulle bang is dat hulle foute sal maak. Nog 'n beperking wat in ag geneem moes word rondom die teikengroep is dat hulle nie almal dieselfde beroepsdoelwitte het nie. Die studente wat grondslagfase onderwysers wil word, is van mening dat hulle taalvaardighede in Afrikaans nie op dieselfde vlak hoef te wees as dié van die onderwysstudente wat in die intermediêre- of seniorfase onderwys wil gee nie.

Sommige navorsers klassifiseer die identifikasie van beperkinge soos hierbo bespreek as 'n tipe behoefte-analise, naamlik 'n analise van middele. Hierdie tipe analise is breedvoerig in afdeling 2.3.4.3 bespreek. Dudley-Evans en St. John (1998) sien 'n analise van middele as aanvullend tot behoefte-analise en gaan sover om te sê dat 'n behoefte-analise van nature hierdie tipe beperkinge ignoreer en dat daar daarom 'n aparte analise daarvan nodig is.

Nadat die beperkinge van die behoefte-analise sowel as van die situasie geïdentifiseer is, is die volgende stap om op die data-insamelingsprosedure wat gevolg gaan word, te besluit.

4.4.1.5. Selekteer data-insamelingsprosedure

Die data-insamelingsprosedures moet vir die spesifieke situasie geskik wees; leerdergesentreerd, sistematies en prakties wees én goeie resultate kan lewer. Daar bestaan verskillende metodes om data in te samel. 'n Onderskeid word getref tussen data-insamelingsprosedures wat in kwalitatiewe navorsing gebruik word en data-insamelingsprosedures wat in kwantitatiewe navorsing gebruik word.

Die behoefte-analise wat onderneem vir hierdie studie is, het gebruik gemaak van kwalitatiewe data wat verkry is deur vraelyste aan taalaanleerders te gee. As deel van die genre-analitiese benadering tot die behoefte-analise is na die navorsingsliteratuur gekyk om moontlike teikensituasies vir die teikengroep te identifiseer.

Behoeftesanalises kan op verskillende maniere op 'n formele of informele manier toegepas word – sien afdeling 2.3.4. West (1994: 7) wys daarop dat die omvang en doel van die behoefte-analise bepaal watter metode in die behoefte-analise gevolg sal word. Richterich (in West 1994: 7) brei hierop uit en meld dat elke metode uniek moet wees om sodoende veranderlikes soos persone, institute, tyd en plek in ag te neem. Purpura et al. (in Brown 2009: 273) deel die idee dat elke behoefte-analise spesifiek is tot die situasie waarin dit plaasvind – sien afdeling 4.4.1.2.

Ek stem saam met Purpura et al. (in Brown 2009) wat van mening is dat 'n behoefte-analise spesifiek tot die teikensituasie, leerdergesentreerd en sistematies moet wees. Volgens Brown (2009: 277) is hierdie eienskappe veral belangrik wanneer die data-insamelingsprosedure binne 'n behoefte-analise beplan word. Hy (2009: 281) beklemtoon dat die gekose prosedure geskik moet wees vir die spesifieke situasie; dat dit leerdergesentreerd moet wees (alhoewel dit belangrik is dat alle belanghebbendes betrek word); dat dit prakties binne die beperkinge van die spesifieke situasie moet wees én dat dit sistematies moet wees in die sin dat die gekose metodes effektief saam moet kan funksioneer en resultate oplewer.

Stufflebeam et al. (aangehaal in Brown 2009: 278) stel vyf faktore wat die keuse van 'n data-insamelingsprosedure sal bepaal, voor naamlik:

- i. eienskappe van die inligtingsbron,
- ii. eienskappe van die situasie,
- iii. tipe inligting wat benodig word,
- iv. tegniese maatstafkriteria en
- v. akkuraatheidsvlak wat benodig word.

Met bogenoemde faktore in ag genome, is daar verskeie maniere waarop data ingesamel kan word. Een metode is om voor die aanvang van 'n kursus die taalaanleerders plasings- of diagnostiese toetse te laat skryf om die taalvaardighede van taalaanleerders te bepaal (West 1994: 7-8). Hierdie toetse dien as keuringstoetse voor 'n taalaanleerder tot 'n kursus toegelaat word. 'n Soortgelyke metode is om taalaanleerders met die aanvang van 'n kursus toegangstoetse te laat skryf om sodoende agter te kom wat hulle swakhede en tekorte ten opsigte van die doeltaal is. Hierdie tipe toetse het volgens West (1994: 7) goeie voorspellingswaarde. Selfevalueringstoetse word gebruik waar studente hulle eie taalvaardighede evalueer. Taalonderwysers en navorsers observeer klasse om agter te kom waar 'n groep taalaanleerders se tekorte of swakhede lê. 'n Algemene metode wat dien as hulpmiddel vir die saamstel van 'n profiel van 'n taalaanleerder se behoeftes, tekorte, leerstyle en strategieë is om aan die taalaanleerders vraelyste te gee om te voltooi. Twee soorte vraelyste kan gebruik word, naamlik 'n oopeindevraelys, waarin behoeftes vrylik gelys word, en tweedens geslote vrae, waar spesifieke taalgebruikssituasies geskets word. Sodoende kan, volgens Adendorff (2012:14), verskillende behoefte domeine, soos byvoorbeeld akademiese taalvaardigheid, professionele taalvaardigheid, gemeenskapstaalvaardigheid, informele sosiale kontakssituasies en formele sosiale kontakssituasies geïdentifiseer word. Op hierdie wyse word die taalaanleerders terselfdertyd van hul eie behoeftes en swakhede bewus gemaak.

Bogenoemde metode word by die ATV 188-module gebruik. Met die aanvang van die module word taalaanleerders gevra om 'n vraelys in te vul waar hulle inligting deel oor hul vorige ervarings met Afrikaans en deur middel van selfevaluering hul taalvaardigheidsvlak identifiseer. Inligting verkry uit hierdie vraelyste het deel gevorm van die behoefte-analise wat onderneem is vir hierdie tesis. Hieroor word meer in afdeling 4.4.2 uitgebrei.

Nog 'n algemene data-insamelingsmetode waarvan gebruik gemaak kan word, is onderhoude aangesien dit 'n regstreekse manier is om te bepaal wat taalaanleerders met die taal wil doen. Ongestruktureerde of oopeinde-onderhoude is volgens Long (2005: 36) tydrowend, maar dit laat diepte-analising van die kernaspekte toe. Ná bogenoemde onderhoude kan semigestruktureerde of gestruktureerde onderhoude gebruik word om meer presies te bepaal wat die behoeftes van taalaanleerders is. Hierdie gestruktureerde onderhoude kan opgeneem word en kan uit vooraf bepaalde vrae bestaan. 'n Ander interessante manier om die behoeftes van taalaanleerders te bepaal, is om hulle aan te moedig om dagboek te hou van hul taalaanleerervaring. Hierdie metode bied subjektiewe, retrospektiewe, kwalitatiewe data wat as bykomend tot vraelyste aan die einde van 'n kursus gebruik kan word. Gevallestudies bied

diepte-inligting oor die behoeftes en probleme van taalaanleerders. Die laaste metode wat algemeen gebruik word, is om aan die einde van 'n taalkursus terugvoer te kry deur middel van kursusevaluering. Hierdeur word waardevolle inligting verkry oor hoe die kursus in die vervolg aangepas of verbeter kan word.

Buckingham (in Brown 2009) erken die bestaan van verskillende prosedures vir data-insameling en noem dat die gebruik van meer as een metode wenslik is. Brown (2009: 277) wys daarop dat dit onprakties is om al die metodes saam te gebruik in een behoefte-analise en dat die keuse van prosedures belangrik is. Persone betrokke by 'n behoefte-analise moet die prosedure kies wat die beste by die doel, omvang, fokus, benadering, sillabus en beperkinge van 'n spesifieke behoefte-analise pas (Brown 2009: 277).

Die volgende stap in die behoefte-analiseproses is om na aanleiding van die gekose data-insamelingsprosedure die data te begin versamel. Vervolgens word die verskillende tipes inligting wat ingesamel kan word, bespreek.

4.4.2. Doen die behoefte-analise

4.4.2.1. Versamel data

Volgens Brown (2009: 278) is dit hier waar daar besluit word watter vrae gevra gaan word en aan wie. Die eerste taak van die persone betrokke by 'n behoefte-analise is om te besluit watter tipe vrae relevant sal wees binne die spesifieke situasie (Brown 2009: 278).

West (1994) dui aan dat die tipe inligting wat tydens 'n behoefte-analise ingesamel word, verskil ten opsigte van die metode wat gebruik word, maar dat daar tog areas is waar die inligting ooreenstem. Hy identifiseer nege algemene areas: algemene persoonlike inligting, akademiese of beroepsveld, taalagtergrond, motiverende faktore, relevansie van taal tot teikengebruik, prioriteit van basiese taalgebruik in teikensituasie, funksies en werkstake in teikensituasie, kursusinhoud en onderrigmetodes en die reaksie op die kursus. Afhangend van die doel met die insameling van die inligting, sal die persentasie wat elk van hierdie afdelings van die behoefte-analise uitmaak, wissel.

Berwick (1989: 49-51) spesifiseer ses beplanningsoriëntasies vir die tipe inligting wat ingesamel word:

- i. georganiseerde kennisliggaam,
- ii. spesifieke bevoegdhede,
- iii. sosiale aktiwiteite en probleme,

- iv. kognitiewe- en leerprosesse,
- v. gevoelens en houdings en
- vi. behoeftes en belangstellings van die taalaanleerder.

Brown (2009: 278) is van mening dat 'n kombinasie van bogenoemde inligting waarskynlik die beste uitkoms sal lewer.

Wanneer die fokus van die inligting wat ingesamel gaan word, bepaal is, moet besluit word watter tipe vrae gevra gaan word. Brown (2009: 280) verwys na onderstaande vraagtypes, soos opgestel deur Patton en Rossett (in Brown 2009: 278-279) [AG – eie vertaling]. Enkele voorbeelde van vrae uit die vraelyste wat tydens my betrokke studie gebruik is en wat ooreenstem met die vraagtypes soos deur die navorsers geïdentifiseer, word verskaf.

Outeur	Vraagtype	Vrae oor	Voorbeelde
Patton (1987)	Optrede/ervarings	Ontmoetings of ervarings in spesifieke taalsituasie, wat die taalaanleerder doen wanneer iets spesifieks gebeur, hoe hulle optree in daardie spesifieke situasies.	Is die kursus relevant binne u studierigting? Motiveer u antwoord.
	Opinies/waardes	Gedagtes, indrukke, houdings, waardes, opinies oor verskeie aspekte van die taalaanleerder se taal of taalleerproses.	Beskryf enige ervaring wat u met Afrikaans gehad het behalwe in die skoolsituasie.
	Gevoelens	Emosionele reaksies op sekere onderwerpe, kwessies en onderafdelings van die leer- en onderrigprosesse.	Watter aspekte van Afrikaans het u op skool geniet / nie geniet nie?
	Kennis	Feite, inligting en kennis oor die taalleer en onderrigproses binne 'n spesifieke konteks.	Het u Afrikaans op skool geneem? Indien ja, vir hoeveel jaar in

			<p>totaal?</p> <p>Watter simbool het u vir Afrikaans op skool behaal?</p>
	Sintuiglik	<p>Visuele, gehoor-, tasbare, reukaspekte van die taal en die onderrigproses.</p>	<p>Leerders word gevra om ja of nee te antwoord op die volgende stellings:</p> <p>Ek geniet dit om te lees. Ek verkies dit om te leer deur van prente en flitskaarte gebruik te maak.</p> <p>Ek verkies om te leer deur te luister. Ek geniet gesprekke en om interaksie met ander te hê.</p> <p>Ek verkies om te fokus op die details van taal soos taalreëls en taalstrukture.</p> <p>Ek verkies 'n interaktiewe benadering tot taalaanleer, om risiko's te neem en om te leer uit my foute.</p> <p>Ek verkies dit om 'n taal aan te leer deur te fokus op die oordra van idees eerder as die fokus op die gebruik van korrekte taalreëls of -strukture.</p> <p>Ek verkies dit om na te dink oor die taal en oor die boodskap wat ek wil oordra.</p> <p>Ek verkies om my tyd te neem</p>

			om dit wat ek wil sê te formuleer.
	Demografiese of agtergrond	Biografiese, beskrywende of historiese inligting wat 'n impak het op taalleer en die onderrigproses.	Wat is u huistaal? Vir watter kursus is u geregistreer?
Rossett (1982)	Probleme	Moeilikhede en probleme wat taalaanleerders waarneem binne die spesifieke taalleer en onderrigkonteks.	Watter aspekte van die kursus het u nie geniet nie?
	Prioriteite	Onderwerpe, funksies, vaardighede, aktiwiteite, grammatikale aspekte wat taalaanleerders as die heel belangrikste, tweede belangrikste, derde belangrikste, ensovoorts ag.	Wat is u verwagtinge rondom die kursus?
	Vermoëns	Taalaanleg, vaardighede van die taalaanleerders met spesifieke fokus op lees, skryf, praat, luister, pragmatiek.	Leerders word gevra om hul luister, lees, gesproke interaksie en geskrewe taalvaardighede aan te beoordeel volgens die Europese Referensie Kader.
	Houdings	Subjektiewe behoeftes, wense en houdings ten opsigte van die taal wat geleer word, die moedertaalsprekers van die taal en hulle kultuur en teenoor kursusdoelwitte.	Om watter rede neem u die kursus? Leerders word gevra om ja of nee te antwoord op die volgende stellings: Ek het altyd uitgesien na my

			Afrikaanse klasse op skool. Ek het uitgesien na sommige van my Afrikaanse klasse op skool.
	Oplossings	Antwoorde of oplossings op enige probleme wat uit die bogenoemde vrae kan spruit.	Watter wenke kan u gee hoe die kursus verbeter moet word?

Tabel 4.2 Tipes vrae vir behoefte-analises

Brown (2009: 281) is van mening dat die profiel van kommunikatiewe behoeftes, soos deur Munby (1978) verskaf, as riglyne gebruik kan word indien vrae binne 'n behoefte-analise gevra moet word:

- i. persoonlik (byvoorbeeld agtergrondinligting),
- ii. doel (die doel wat die taalaanleerder in kommunikasie het),
- iii. situasie (die plek waar die kommunikasie gebeur),
- iv. veranderlikes rondom interaksie (mag, geslag, sielkundig en verhoudings),
- v. die medium en kanaal waardeur kommunikasie plaasvind,
- vi. dialekte (variasies wat gevind word),
- vii. teikenvlak van vaardigheid waarna gemik word,
- viii. verwagte kommunikasiegebeurtenisse (verskillende vlakke van funksies of take wat benodig kan word) en
- ix. sleutel (die spesifieke manier waardeur kommunikasie bereik word).

Hierdie riglyne ten opsigte van die opstel van 'n profiel as hulpmiddel tydens behoefte-analise, is in ag geneem tydens die opstel van die vraelyste wat in my studies gebruik is.

Brown (2009: 281) verskaf verder die volgende praktiese riglyne ten opsigte van die insameling van data tydens 'n behoefte-analise:

- i. Gebruik kontakte om ingang te kry.
- ii. Verkry vroegtydig toestemming.
- iii. Leer ken die deelnemers aan die behoefte-analise geleidelik.
- iv. Situeer jousef as 'n leerder, nie as 'n ekspert nie.
- v. Observeer 'n relatiewe groot aantal deelnemers.
- vi. Maak gebruik van informele gesprekke voor onderhoude en opvolgonderhoude.

- vii. Maak gebruik van 'n verskeidenheid inligtingsbronne om sodoende die data te kan vergelyk.
- viii. Wees kreatief en buigbaar.
- ix. Bied jou diens as vrywilliger binne die organisasies waar jy data versamel aan.

Bogenoemde wenke is in ag geneem tydens die behoefte-analise van hierdie tesis en al is daar besluit om die behoeftes van die studente as basis te neem, is gebruik gemaak van ander inligtingsbronne. Die inligtingsbronne sowel as die metode van data-insameling wat by elkeen gebruik is, kan as volg voorgestel word:

Inligtingsbron		Data-insamelingsmetode
Taalaanleerders	70 eerstejaar BEd-studente wat die module ATV 188 geneem het	Vraelyste – aan die begin van die akademiese jaar sowel as aan die einde van die jaar.
Ander inligtingsbronne	Gepubliseerde en ongepubliseerde literatuur	Bestudering van literatuur insluitend akademiese artikels, handboeke en korrespondensie wat betrekking het op teikensituasies van onderwysers. Die gebruik van literatuurbronne wat deur die Nasionale Departement van Onderwys aan onderwysers beskikbaar gestel word rakende die kurrikulum en die onderrig daarvan, sowel as ander beleidsdokumente wat deur die Departement van Onderwys opgestel word.

Tabel 4.3 Uiteensetting van inligtingsbronne vir die behoefte-analise

In afdeling 4.3 is die voordele daaraan verbonde om taalaanleerders deel van die behoefte-analiseproses te maak, bespreek. Die data-insamelingsproses vir hierdie teikengroep het plaasgevind deur 'n vraelys wat aan die begin van die akademiese jaar aan alle ingeskrewe

studente vir die module ATV 188 gegee is. Hierdie kursus word deur studente uit verskillende fakulteite, geneem maar die meerderheid van hulle is eerstejaar BEd-studente – meer inligting oor die teikengroep is in hoofstuk 1 gegee. Nadat die vraelyste ingevul is, is dit volgens die kursusse waarvoor die studente ingeskryf het, gesorteer. Slegs die vraelyste van die onderwysstudente is vir hierdie studie gebruik.

Die vraelyste is opgestel in ooreenstemming met die riglyne deur Munby (1978), Patton (1987) en Rossett (1982) verskaf (tabel 4.2). Oopendeelvraelyste is gebruik om navraag te doen oor die studente se ervaring met Afrikaans op skool, hoe hul gevaar het in dié vak in Graad 12, hoekom hulle die module (ATV 188) neem en wat hul verwagtinge rondom die module is. Daar is navraag gedoen na hul taalvaardigheid en hulle is gevra om hul taalvlak aan te dui as uitstekend, baie goed, goed, swak en niebestaande. Opsommend het die vraelyste op vyf hoofareas gefokus, naamlik die student se agtergrond, die rede waarom die module gevolg word, die belangrikheid van spesifieke taalvaardighede in die persoonlike, akademiese en professionele domeine, 'n analise van die student se taalvermoëns volgens die Europese Referensiekader (2001) se selfanalitiese tabel en laastens 'n aanduiding van hoeveel aandag spesifieke taalvaardighede in die klas moet geniet. Verskillende behoefte-domeine is geïdentifiseer, soos byvoorbeeld akademiese taalvaardigheid, professionele taalvaardigheid, gemeenskapstaalvaardigheid, informele sosiale kontak-situasies, formele sosiale kontak-situasies, en so meer. Behalwe vir die vraelyste wat voor die module aan die studente gegee is, is daar ook aan die einde van die akademiese jaar vraelyste aan hulle gegee om terugvoer te kry. Hierin is vroeë gevra oor of daar aan hulle verwagtinge in die module voldoen is, watter aspekte hulle geniet het of nie geniet het nie, watter wenke gegee kan word om die module te verbeter, of die huiswerk en assessering van die module billik geskied het en of die module relevant binne die studente se studierigting was. Die data wat hieruit verkry is, word in afdeling 4.4.2.2 bespreek.

As deel van die bestudering van literatuur tydens die behoefte-analise, is na materiaal waarmee onderwysers daagliks by die skool in aanraking kom, gekyk. Voorbeelde hiervan is riglyne wat deur die Departement van Onderwys aan onderwysers verskaf word ten opsigte van die kurrikulum en die onderrig daarvan, handboeke, korrespondensie en nuusbriewe. Die doel van die literatuurstudie was om ondersoek in te stel na tipiese taalgebruiksituasies waarin onderwysers hulself dikwels bevind. Dit het ten doel gehad om woordeskat waarvoor onderwysers moet beskik, te identifiseer.

Nadat op 'n data-insamelingsprosedure besluit is en die data-insameling plaasgevind het, is die

volgende stap om die data te begin analiseer.

4.4.2.2. Analiseer die data

Brown (2009: 281) is van mening dat die meerderheid behoefte-analises kwantitatiewe data tot gevolg het en dat daar seker gemaak moet word dat die data betroubaar, geloofwaardig, bevestigbaar en oordraagbaar is – sien afdeling 4.4.2.3. In hierdie geval het ek gebruik gemaak van oopeindevraelyste wat kwalitatiewe data tot gevolg gehad het. Ek het van genoegsame bronne gebruik gemaak om betroubaarheid te verseker. Vervolgens bespreek ek die data-analise van die twee data-tipes wat ingesamel is.

iv. Data verkry uit vraelyste

Die eerste stel vraelyste wat aan die studente gegee is, het navraag gedoen oor vyf hoofareas, naamlik die student se agtergrond, die rede waarom die module gevolg word, die belangrikheid van spesifieke taalvaardighede in die persoonlike, akademiese en professionele domeine, 'n analise van die student se taalvermoëns volgens die Europese Referensiekader (2001) se selfanalitiese tabel en laastens 'n aanduiding van hoeveel aandag spesifieke taalvaardighede in die klas moet geniet.

Dit was veral die vrae wat gehandel het oor die redes waarom die studente geregistreer het vir die module en hul verwagtinge omtrent die module, wat tot waardevolle antwoorde gelei het. Eersgenoemde vraag het onder andere hierdie antwoorde tot gevolg gehad [my vetdruk]:

- “To understand the language better so that one day I will be able **to approach kids who speak either Afrikaans or English and communicate with them** in their choice of language”
- “So I will be able to **teach in Afrikaans**”
- “I will need it in my **career**”
- “So that I can be completely bilingual and so that it will be **better for me as a teacher**”
- “As a teacher you **need to be able to communicate in and understand Afrikaans to accommodate all the students**. It is also good to be bilingual”
- “Afrikaans is part of my BEd course and I am not fluent in it, so I would like to improve **so that I can teach it well.**”
- “Being English and Afrikaans has advantages.”
- “Because I want to be a teacher so I have **to learn how to teach it.**”

Uit bostaande antwoorde is dit duidelik dat die studente reeds met die begin van die module die

verband tussen tweetaligheid en hul beroep raaksien. Uit bostaande antwoorde kan teiken-kommunikasiesituasies geïdentifiseer word, soos die daaglikse omgang met leerders in beide Afrikaans en Engels.

Op die vraag omtrent die studente se verwagtinge omtrent die module, is die volgende antwoorde ontvang [my vetdruk]:

- “Hopefully I will improve in my reading and writing skills as well as **communicating with Afrikaans speaking pupils.**”
- “I will improve my Afrikaans and learn how to teach it.”
- “To learn more about the language and speak it fluently so that **I can become a better educator.**”
- “Improve Afrikaans so I can become fully bilingual to make campus life easier and **to teach.**”
- “To improve my communication skills and knowledge of Afrikaans.”

Uit bogenoemde antwoorde is dit duidelik dat daar 'n definitiewe behoefte by die studente bestaan om effektief in Afrikaans te kan kommunikeer. Hierdie kommunikasiebehoefte hou verband met hul toekomstige beroep, naamlik om onderrig te gee. Dit is duidelik dat die studente voel dat hulle nog nie op 'n vlak is waar hulle hulself as tweetalig kan beskryf nie, of gemaklik in Afrikaans kan kommunikeer nie. Dit is verder duidelik dat daar waarde aan tweetaligheid geheg word en dat dit as 'n voordeel gesien word.

Waardevolle data is uit die terugvoervraelyste wat aan die einde van die module aan studente gegee is, verkry. Wisselende antwoorde is veral ontvang op die vraag na wat die taalaanleerders se verwagtinge van die kursus was en of daar daaraan voldoen is [my vetdruk]:

Negatief:

- “[My expectation was] to learn to teach foundation phase students the basics of Afrikaans. **We just learnt matric work all over again.**”
- “I expected to learn to teach basic Afrikaans to primary school children. So **no, they were not accomplished.**”
- “Om iets nuut te leer, maar **het net weer goed geleer wat ek op skool geleer het.**”
- “[Ek het verwag] om Afrikaans beter te verstaan, skryf, en praat. **Nee, dit is nie bereik nie.**”

Positief:

- “Om my **taalgebruik te verbeter** en hoe om dinge te ontleed. Ja, **dit het ek bereik.**”
- “I wanted to learn **how to apply Afrikaans better**, and that was achieved by this module.”
- “Die **basiese beginsels van Afrikaans te leer** en ja, dit is bereik.”
- “Om meer Afrikaans te leer en verbeter, ja dit is bereik.”
- “Ek wou meer oor die taal leer, want ek het nie na die basis op skool geluister nie. Die verwagtinge is bereik.”
- “Ek het dieselfde verwag as op skool. Dit was soms dieselfde, maar **ek het ook baie meer geleer.**”
- “Ek het verwag om **my taal te verbeter en om my Afrikaans praat** te verbeter. Dit het ek bereik.”
- “Ek het verwag om **meer taalreëls te leer**. Dit is bereik.”

Uit bostaande voorbeeldantwoorde is dit duidelik dat die onderwysstudente se verwagtinge van die module gewissel het. Alhoewel daar negatiewe antwoorde op hierdie vraag was, was die antwoorde oorwegend positief. Dit is duidelik dat die grootste verwagting van die studente was om hul taalvaardighede te verbeter; hieraan is voldoen. Die studente wat aangedui het dat hulle verwag het om te leer hoe om Afrikaans te onderrig, het aangedui dat daar nie aan dié verwagting voldoen is nie. Myns insiens moet die doel van die module aan die begin van die jaar aan die studente bekend gemaak word. Dit sal verhoed dat hulle aan die einde van die module voel dat hul verwagtinge nie bereik is nie, of dat hulle die verkeerde verwagtinge van die module sal ontwikkel.

Nog waardevolle data wat uit die terugvoervraelyste verkry is, is die skakeling tussen die gebruik en leer van Afrikaans en hul toekomstige beroepe. Die vraag is aan die studente gestel of die module relevant was binne hul studierigting. Hier volg 'n paar antwoorde wat ontvang is:

- Positief:
- “Ja, dis **moeilik om 'n Suid-Afrikaanse onderwyser te wees sonder om Afrikaans te kan praat.**”
- “Ja, net as ek beplan om in Suid-Afrika skool te gee, anders nie.”
- “Ja, ek sal miskien **tweetalige kinders moet leer** eendag.”
- “Ja, dis **goed vir 'n onderwyser** om meer as een taal te praat en verstaan.”
- “Ja, as ek 'n onderwyser wil word, **moet ek die basiese beginsels van Afrikaans kan verstaan, veral die spel van woorde en taalreëls.**”

- “Ja, want as ’n kind nie verstaan wat jy sê nie, kan jy vir hulle verduidelik.”
- “Ja, ek is ’n onderwysstudent en **al gaan ek in Engels skool gee, moet my gebruik van Afrikaans korrek wees.**”

Negatief:

- “Nie regtig nie, as ’n onderwysstudent wil ek **wiskunde en wetenskap onderrig, nie tale nie.**”
- “Nee, omdat ek **nie beplan om eendag by ’n Afrikaanse skool te werk nie.**”
- “Nee, **ek swot grondslagfase**, dis nie nodig om Afrikaans te gee nie.”
- “Nee, ek praat Engels en gaan klas gee in Engels. **Ek sal nooit weer Afrikaans doen of praat nie!**”
- “Nee, ek sal klein kinders onderwys en **hierdie Afrikaans is te moeilik** en ek sal dit nie gebruik nie.”
- “No, I want to teach in English and I thought **the level was too high for primary school kids.**”
- “No, **I want to teach grades 0-3.** They wont need to know ‘lydende en bedrywende’.”

Veral die negatiewe antwoorde maak dit duidelik dat sommige studente sukkel om die verband tussen die module en hul toekomstige beroep te sien. Aangesien daar wel studente is wat die relevansie van Afrikaans vir hul toekomstige beroep raaksien, wil dit vir my voorkom asof dit regdeur die module duideliker aan hulle gemaak moet word wat die doel van die module is en wat die relevansie daarvan is. Dit kom voor asof die studente die persepsie het dat hulle in die module gaan leer hoe om die taal te onderrig, met ander woorde dat hulle inhoud gaan leer wat hulle weer net so kan oordra in hul toekomstige beroep. In ’n mate is dit waar aangesien die taalreëls en taaloefeninge, sowel as van die ander oefeninge wat in die module gedoen word (byvoorbeeld filmstudie) so oorgedra kan word. Dit moet egter duidelik gemaak word aan die studente dat die hoofdoelwit taalverwerwing is, dus dat hulle – as taalaanleerders – hul eie taalvaardighede moet verbeter en ontwikkel. Hierdie doelwit word wel deur sommige studente geïdentifiseer soos duidelik blyk uit bostaande positiewe antwoorde.

Die data wat uit die behoefte-analise verkry is, stem grootliks ooreen met die bevindinge van die studie deur Nakao (2011) gedoen, waar daar gekyk is na Japannese onderwysstudente se sienings en bekommernisse rondom kommunikasie in Engels in hul toekomstige beroep. Nakao (2011: 578) het gebruik gemaak van vraelyste wat aan die begin van ’n taalkursus aan studente gegee is. Hierdie vraelyste het gefokus op studente se houdings, vrese en bekommernisse

rondom Engels en die moontlikheid daarvan om in Engels onderrig te moet gee. Uit die analise van Nakao (2011: 579) se resultate is dit duidelik dat die deelnemers aan sy studie kommunikasie in die teikentaal as die belangrikste vaardigheid wat hulle sal benodig, ag.

Data wat verkry is uit die bestudering van bronne wat betrekking het op die teikenberoep van die studente, naamlik die onderwys, word vervolgens bespreek.

v. Data verkry uit literatuurstudie

Die fokus van die literatuurstudie was om kommunikasiesituasies te identifiseer waarin die studente hulleself as onderwysers sal bevind. In die literatuurstudie het die bronne wat deur die Nasionale Departement van Onderwys aan onderwysers verskaf word veral waardevolle inligting gebied. In die dokument, *Draft policy on the minimum requirements for teacher education qualifications selected from the Higher Education Qualifications Framework (HEQF)* wat in 2010 vrygestel is, word sewe rolle geïdentifiseer wat deur onderwysers vervul moet word. Hierdie rolle is eerstens as spesialis van 'n vakgebied of dissipline, as 'n tussenganger vir leer, as 'n kursus- en materiaalontwerper, as leier, administreerder en bestuurder, as navorser en lewenslange leerder, as assessor en laastens as berader en lid van 'n gemeenskap. Binne die Suid-Afrikaanse konteks moet onderwysers hierdie verskillende rolle kan vervul deur gebruik te maak van beide Afrikaans en Engels. Dié rolle is gebruik om toekomstige kommunikasiesituasies waarin die studente hulself sal bevind, af te lei.

In die *Draft policy on the minimum requirements for teacher education qualifications selected from the Higher Education Qualifications Framework (HEQF)* (2010: 55) word 'n reeks minimum vaardighede en eienskappe waarvoor nuwe onderwysers moet beskik, voorgelê. Dit is veral vier van die vaardighede of eienskappe wat uitstaan en waarvoor die aanleer van Afrikaans belangrik is. Eerstens word daar verwag dat nuutgekwalifiseerde onderwysers die leerders in hul klas moet leer ken en bekend moet word met die wyses waarop die leerders leer, sowel as hul individuele behoeftes. Die onderwysers moet dan hul onderrigmetodes aanpas om aan die unieke behoeftes van die leerders te voldoen. Indien die leerders in 'n onderwyser se klas Afrikaanssprekend is en verkies om leermateriaal en onderrig in hul moedertaal te ontvang, moet die onderwyser daarby kan aanpas. Juis hierom is dit belangrik dat onderwysers binne 'n Suid-Afrikaanse konteks die geleentheid gebied moet word om tweetaligheid en meertaligheid te ontwikkel. Hierdie verwagting wat die Nasionale Departement van Onderwys aan nuutgekwalifiseerde onderwysers stel, stem ooreen met van die antwoorde wat reeds bespreek is wat uit die vraelyste verkry is op die vraag of die module relevant tot die taalaanleerders se

toekomstige beroep is.

Nog 'n eienskap wat van nuwe onderwysers verwag word, is dat hulle moet weet hoe om effektief te kommunikeer in die algemeen sowel as binne hul spesifieke vakgebiede en om as tussenganger van leer te kan op tree (Minister van Onderwys 2010: 55). Anders as wat die verwagting van sommige studente is, soos duidelik spruit uit die antwoorde wat verkry is uit die vraelyste, sal hierdie kommunikasie nie noodwendig in die moedertaal van die onderwyser plaasvind nie. Dit is belangrik dat nuutgekwalifiseerde onderwysers daarop voorberei word dat hulle moontlik in Afrikaans sal moet kommunikeer, ook ten opsigte van hul vakgebied, selfs al is hulle nie taalonderwysers nie. Die moontlikheid kan bestaan dat onderwysers wat gekwalifiseerd is om byvoorbeeld wiskunde en wetenskap te gee, hierdie vakke in Afrikaans – die tweedetaal van die onderwyser – sal moet aanbied of dit moontlik in Afrikaans sal moet verduidelik. Hierdie is in teenstelling met van die verwagtinge wat in die vraelyste deur die studente uitgespreek is.

Die derde verwagting wat die Departement van Onderwys (2010) van nuutgekwalifiseerde onderwysers het, is dat hulle oor 'n hoë vlak van geletterdheid, syfer- en rekenaarvaardighede moet beskik. Daar word nie gespesifiseer dat hierdie vaardighede slegs in die moedertaal van die onderwysers moet wees nie – daar kan aangeneem word dat nuutgekwalifiseerde onderwysers oor 'n hoë geletterdheidsvlak in Afrikaans moet beskik.

Laastens word daar van nuwe onderwysers verwag om die diversiteit in die Suid-Afrikaanse konteks te verstaan om sodoende onderrig op so 'n wyse te kan gee sodat alle leerders ingesluit word. Die onderwysers moet leerders se leer- en sosiale probleme kan identifiseer om sodoende in samewerking met professionele dienste dié probleme te kan oplos. Om hierdie probleme te kan identifiseer, is dit belangrik dat onderwysers op so 'n wyse met die leerders kommunikeer sodat die leerders gemaklik sal voel om met die onderwysers oor hul probleme te praat. Hierdie kommunikasie sal dikwels in die moedertaal van die leerder geskied. Dit is belangrik dat onderwysers twee- of meertalig moet wees om sodoende suksesvol met leerders in hierdie tipe situasies te kan kommunikeer.

Uit bostaande bespreking is dit duidelik dat twee- of meertaligheid en taalvaardighede in Afrikaans baie belangrik is en dat dit deur die Nasionale Departement van Onderwys so geag word. Dit is verder duidelik dat daar 'n behoefte is vir 'n taalkursus wat toekomstige onderwysers sal voorberei vir hul teikenberoep om sodoende te kan voldoen aan die verwagtinge wat aan hulle gestel word deur hul toekomstige werkgewers.

Uit bostaande inligting, uit die vraelyste en die literatuurstudie verkry, is teikenkommunikasiesituasies geïdentifiseer. Die interpretasie van data word gesien as die volgende stap in die behoefte-analiseproses.

4.4.2.3. Interpreteer die resultate

Dit is deurslaggewend dat die data wat ingesamel is op so 'n wyse ingesamel en geanaliseer word dat die interpretasie daarvan betroubaar, verifieerbaar, geloofwaardig en oordraagbaar is (Brown 2009: 284). Vervolgens word wyses om betroubaarheid te verseker, bespreek voordat die interpretasie van die ingesamelde data gegee word. Long en Crookes (1992; 2009) beklemtoon dat die analise van die taalaanleerders se behoeftes deur die sogenaamde triangulasie van bronne moet geskied.

Volgens Long (2005: 28) is triangulasie 'n proses waarbinne die navorser verskillende bronne, metodes, ondersoeke of teorieë en kombinasies daarvan met mekaar vergelyk. Daar kan volgens Adendorff (2012: 60) afgelei word dat Gilabert (2005: 182) vir Long (2005: 28) ondersteun wanneer hy van mening is dat die meervoudige gebruik van bronne en metodes die betroubaarheid en geldigheid van bevindings verbeter. Bevestiging vir die gebruik van triangulasie word gevind in Kikuchi (2005: 8), wat betoog dat dit belangrik is om verskillende navorsingsmetodes en -bronne in 'n behoefte-analise te gebruik. Kikuchi (2005: 15) is voorts van mening dat beide kwalitatiewe onderhoude en direkte waarnemings van leerders in toekomstige ondersoeke gebruik moet word.

Triangulasie is volgens Brown (2009: 283) nie werklik 'n spesifieke prosedure nie, maar eerder 'n navorsingstrategie wat al in etlike behoefte-analises toegepas is. Long (2005) beskryf dit as 'n prosedure wat deur navorsers gebruik word om die geloofwaardigheid van hul data en sodoende die geloofwaardigheid van hul interpretasies van die spesifieke data te verhoog. Hy voeg by dat dit behels dat navorsers verskillende stelle bronne en data met mekaar vergelyk. Triangulasie van metodes sluit aldus Long (2005: 28) die gebruik van verskillende data-insamelingsprosedures in, soos joernale, nie-deelnemende observasies, onderhoude, rolspel en simulaties, inhoudsanalises en genre-analises. Volgens Long (2005: 28) is die metodologie in 'n behoefte-analise nie afhanklik van wat in die werklike wêreld opgeneem is nie en hoef transkripsies nie uitsluitlik gebruik te word nie.

Brown (2001) identifiseer sewe potensiële triangulasietipes:

- i. datatriangulasie (maak gebruik van verskillende tipes prosedures),
- ii. triangulasie van ondersoeker (maak gebruik van meer as een behoefte-analise),

- iii. teoretiese triangulasie (maak gebruik van meer as een konseptuele raamwerk),
- iv. metodologiese triangulasie (maak gebruik van verskeie data-insamelingsprosedures),
- v. interdisiplinêre triangulasie (maak gebruik van die perspektiewe van verskillende dissiplines),
- vi. tydtriangulasie (maak gebruik van meer as een data-insamelingsgeleentheid) en
- vii. plektriangulasie (maak gebruik van meer as een plek van data-insameling).

Brown (2009: 284) haal vir Fielding en Fielding aan waar hulle noem dat deur meervuldige metodes te gebruik, die kans dat foute kan insluip, vergroot word. Long (2005: 33) is weer van mening dat die kombinasie van twee of meer prosedures inligting van 'n beter kwaliteit sal lewer. Dit is daarom belangrik dat die kombinasie van verskillende perspektiewe, bronne en tipes data sorgvuldig oorweeg moet word sodat hulle mekaar geldig kan maak. Huberman en Miles, aangehaal in Brown (2009: 284), sê: "A general prescription has been to pick triangulation sources that have different biases, different strengths, so they can complement each other".

Long (2005) gebruik die voorbeeld van Jasso-Aguilar (in Long 2005) se studie oor taalgebruik en take van skoonmakers in 'n Waikiki-hotel. Hy maak gebruik van verskillende bronne, soos skoonmakers, opsigters en menslike hulpbronwerknemers en metodes, soos observasie, ongestruktureerde onderhoude en vraelyste. Triangulasie van hierdie bronne en metodes het daarna gevolg om die betroubaarheid van haar inligting te toets. Hieruit het sy verskeie diskrepancies, maar ook die redes daarvoor, agtergekom. Wanneer verskillende bronne of metodes teenstrydige resultate lewer, is dit belangrik om dit na te gaan.

Nog 'n voorbeeld van 'n studie wat van die triangulasie van bronne gebruik gemaak het, is Lambert (2010) se ondersoek na 'n taakgebaseerde behoefte-analise in Japan. Lambert (2010) het van vyf verskillende inligtingsbronne gebruik gemaak om die taalaanleerders se toekomstige behoeftes te probeer bepaal.

Die eerste bron was die werkplasingrekords van oudtaalaanleerders by die betrokke universiteit se loopbanekantoor. Die besluit om hierdie bron te gebruik, spruit daaruit dat daar eers na bestaande literatuur en bronne gekyk is voordat na ander bronne gesoek is. Hierdie werkplasingrekords het uit die taalaanleerder se naam, adres en die naam van die maatskappy waar hy of sy werk gekry het, bestaan. Lambert wys daarop dat hierdie bron nuttig was om as bemarking vir die taalkursus te gebruik aangesien dit bewys het dat daar verskeie beroeps-

opsies na afloop van die kursus was.

Die tweede tipe data-insamelingsmetode wat Lambert (2010) gebruik het, is onderhoude. Hierdie onderhoude is in vier stappe voltooi. Eerstens is die projek en die beperkinge van die analise van die werkplasingerekords aan die deelnemers verduidelik; daarna het die deelnemers 'n voorlopige weergawe van die vraelys ingevul. Derdens is daar met die deelnemers bespreek hoe die vraelys gebruikersvriendeliker en meer verteenwoordigend kan wees. Vierdens is die werkverantwoordelikhede wat die deelnemers in hul tweede taal moet nakom, bespreek. Lambert (2005) wys daarop dat deelnemers hul werk in terme van taaktipes beskryf het eerder as teikentake byvoorbeeld om navrae te beantwoord en bestellings te bevestig. Die persone betrokke by die afneem van die onderhoude moes verder uitvra om teikentake uit die taaktipes te verkry.

Die volgende data-insamelingsmetode was om vraelyste via e-pos aan deelnemers te stuur. Lambert (2010) het gebruik gemaak van die Delphi-sisteem soos ontwikkel deur Weatherman en Swenson (in Lambert 2010), wat bestaan uit 'n reeks ondervragings van 'n teikengroep, wat gewoonlik deur vraelyste geskied. Inligting word geleidelik bymekaargemaak, opgesom en geïnkorporeer in die volgende vraelys totdat konsensus bereik word. Die eerste rondte van vraelyste wat Lambert (2010) uitgestuur het, het aan gegradueerdes gevra om die take wat hulle verrig deur Engels te gebruik, te beskryf. Hierdie vraelyste is in die deelnemers se eerste taal gestuur. Uit die 304 vraelyste wat uitgestuur is, het slegs 28 antwoorde gegee wat gebruik kon word.

Die eerste vraelys is gebruik om 'n lys van algemene take saam te stel en die daaropvolgende vraelys is gebruik om taaktipes uit hierdie lys af te lei. Die derde vraelys is gebruik om die take en taaktipes te verfyn en te bevestig. Dit is eers na die voltooiing van al drie vraelyste dat die data in die beplanning van 'n sillabus gebruik kon word.

Die resultate van die oopeinde e-pos-vraelyste is gebruik om geslote vrae-vraelyste op te stel en dit is aan 'n groter groep deelnemers gestuur. Deelnemers is gevra om 14 taaktipes op 'n skaal van een tot vier te beoordeel oor hoe belangrik dit in hul werksveld is en daarna om agt tipiese prestasiekriteria op 'n skaal van een tot vier te plaas ten opsigte van hoe hul prestasie in hul spesifieke velde geëvalueer word.

Uit die resultate van Lambert se studie het dit na vore gekom dat studente kommunikasie binne die tweedetaal as belangrik sien. Ander aspekte wat belangrik was, is toepaslike woordeskate, kulturele bewustheid, beleefdheid, luistervaardighede en korrekte uitspraak. Dit is interessant

dat om vlot en akkuraat te kan praat nie as so belangrik gesien is nie.

Lambert (2010) se studie beklemtoon hoe belangrik dit is om verskillende inligtingsbronne te gebruik. Hy wys daarop dat leerders se tweedetaalbehoefte konstant sal verander na mate hul werksomstandighede en die ekonomiese kontekste van waar hulle woon en werk verander. Daarom sal die resultate van 'n behoefte-analise slegs van korte duur toepaslik wees.

Dit is duidelik dat die triangulasie van bronne in 'n behoefte-analise belangrik is om sodoende betroubaarheid te verseker. Die navorsing van Lambert (2010) toon dat dit belangrik is om in ag te neem dat behoeftes konstant aan die verander is en dat 'n herevaluering van behoeftes gereeld moet plaasvind.

Brown (2009: 284) bied die volgende riglyne om die betroubaarheid van die interpretasie van data te verseker:

- i. Wees sorgvuldig in die ordening van triangulasie sodat vooroordele van die verskillende databronne verminder word en hul sterkpunte vermeerder word.
- ii. Wees versigtig in die ondersoek van hoe jou vooropstellings jou datakeuses kan beïnvloed.
- iii. Wees daarvan bewus dat jy dalk aangetrokke kan wees tot ongewone of treffende data.

Die resultate moet ondersoek word om nie net te kan sien hoe die verskillende bronne mekaar ondersteun nie, maar ook hoe hulle verskil. Hieruit kan belangrike inligting spruit. Juis hierom is die data wat ek verkry het uit die onderhoude sowel as die vraelyste en literatuurstudie, gekombineer om teikenkommunikasiesituasies te vorm. Hierdie lys van teikenkommunikasiesituasies is aan pretoetsing onderwerp om die geloofwaardigheid daarvan te verbeter. Dit is aan belanghebbendes gegee en die terugvoer wat ontvang is, is dat dit 'n korrekte weerspieëling van die situasies waarin onderwysers hul dikwels bevind, is.

vi. Interpretasie van data

Die onderstaande kommunikasiesituasies is geïdentifiseer na aanleiding van die bronne en die bestudering van die verskillende tekste waarmee onderwysers in aanraking kom. Die situasies is soos volg gegroepeer: onderwyser-onderwyser-kommunikasie, onderwyser-leerder-kommunikasie, onderwyser-ouer-kommunikasie en onafhanklike-onderwyser-kommunikasie. Laasgenoemde verwys na kommunikasiesituasies waarin onderwysers onafhanklik moet optree byvoorbeeld voorbereiding vir klasse. Die sewe rolle van onderwysers wat deur die Departement van Onderwys geïdentifiseer is, is in ag geneem en word op die tabel voorgestel:

Tipe kommunikasie	Geïdentifiseerde rol wat onderwyser moet vervul	Geïdentifiseerde kommunikasiesituasie
Onderwyser-onderwyser-kommunikasie	Spesialis van 'n vakgebied of dissipline	Vergaderings Kommunikasie in die personeelkamer Gesprekke met beamptes van die provinsiale onderwysdepartement Gesprekke met vakhoofde / skoolhoofde
Onderwyser-leerder-kommunikasie	Tussenganger vir leer Leier, administreerder en bestuurder Berader en lid van 'n gemeenskap Assessor	Klasgee / oordra van kennis Handhawing van dissipline in die klaskamer Afrig van sport en na-skoolse aktiwiteite
Onderwyser-ouer-kommunikasie	Berader en lid van 'n gemeenskap	Oueraande Informeel gesprekke na-skool Kommunikasie deur middel van briewe en e-pos
Onafhanklike-onderwyser-kommunikasie	Kursus- en materiaalontwerper Assessor Navorsers en lewenslange leerder	Vorbereiding vir 'n klas Opstel van rapporte Skryf van vorderingsverslae Merk van huiswerk, opstelle en toetse

Tabel 4.4 Interpretasie van data verkry uit vraelyste en onderhoude

Bostaande teikensituasies is gebruik om dialoë te skryf wat gebruik word vir die ontwikkeling

van take. Hierdie dialoë word in hoofstuk 5 bespreek.

4.4.3. Gebruik die resultate van die behoefte-analise

4.4.3.1. Bepaal die doelwitte

Brown (1995: 96) wys daarop dat die doelwitte die skakel is wat behoefte-analises met die res van die kurrikulum (materiaal-, assesserings-, onderrig- en progamevaluering) koppel. Om die doelwitte te spesifiseer is 'n manier om dit wat uit die behoefte-analise afgelei is, toe te pas op die uiteindelijke onderrig wat gegee gaan word.

Brown (1995: 96-97) gee ses riglyne by die opstel van doelwitte:

- i. Dit kan wissel in tipe en vlak van spesifisiteit.
- ii. Dit is nie permanent nie en moet buigbaar genoeg bly om te kan reageer op die veranderings in die persepsies van taalaanleerders se behoeftes en veranderinge in die tipes taalaanleerders.
- iii. Dit moet ontwikkel uit 'n konsensus deur al die betrokke onderwysers.
- iv. Dit moenie voorskriftelik wees in terme daarvan dat dit die onderwyser beperk om haar studente in staat te stel om goed te kan vorder teen die einde van die kursus nie.
- v. As gevolg van bostaande, sal doelwitte noodwendig spesifiek wees tot 'n spesifieke program.
- vi. Dit moet ontwerp word om die onderwyser te help en nie te beperk nie.

Die doelwit van hierdie studie is die ontwerp van 'n kursus vir Afrikaans vir spesifieke doeleindes vir eerstejaar-onderwysstudente binne die taakgebaseerde benadering. Die data wat uit die behoefte-analises verkry is, is gebruik om dialoë te skep wat binne die taakgebaseerde raamwerk deel vorm van take wat uiteindelik georden word om 'n sillabus te vorm (hoofstuk 5 en 6).

Na aanleiding van die data wat uit die behoefte-analise verkry is, kan die doelwit gestel word om 'n kursus te ontwerp wat sal voldoen aan beide die studente se behoeftes sowel as die behoeftes wat daar gestel word deur hul toekomstige werkgewers en die Nasionale Departement van Onderwys. Die uiteindelijke doelwit is om taalaanleerders voor te berei om effektief te kan kommunikeer in Afrikaans in die teikensituasies soos gelys word in tabel 4.4.

Die bepaling van doelwitte is die voorlaaste stap in die behoefte-analiseproses. Hierdie doelwitte word daarna geïmplementeer om sodoende of 'n nuwe sillabus te skep, of om 'n bestaande sillabus aan te pas. Nadat 'n behoefte-analise gedoen is, is dit belangrik om

terugvoer te lewer daaroor.

4.4.3.2. Evalueer en lewer verslag oor die behoefte-analise

Na die afloop van 'n behoefte-analise kan 'n verslag geskryf word wat meer inligting oor die projek gee. Hierdie verslag sluit inligting in soos 'n beskrywing van die teoretiese en praktiese konteks van die projek, die navorsingsmetodologie en prosedures wat gebruik is. Dit is nuttig om na afloop van 'n behoefte-analise verslag daaroor te lewer sodat dit opgeneem kan word in vaktydskrifte of joernale (Brown 2009: 277).

Hierdie tesis, meer spesifiek hierdie hoofstuk, kan gesien word as 'n verslag en evaluering van die behoefte-analise wat as deel van die navorsing onderneem is. Daar kan by konferensies en kongresse daaroor verslag gelewer word aangesien ander leerinstellings ook daarby kan baat vind.

4.5. Slot

Die doen van 'n behoefte-analise is nie iets wat lukraak plaasvind nie en onderwysers en kursusontwerpers word aangeraai om 'n sistematiese benadering daartoe te volg. Die riglyne wat Brown (2009: 270-293) bied ten opsigte van die stappe wat gevolg kan word, vergemaklik die taak van die onderwyser of kursusontwerper.

Bostaande bespreking van hierdie tien stappe het dit duidelik gemaak dat daar verskeie benaderings bestaan rondom behoefte-analises ten opsigte van wanneer dit moet plaasvind, wie daarby betrokke gemaak moet word, uit watter raamwerk dit gedoen moet word en wat die doel daarvan sal wees. Die keuse van watter benadering om te volg word grootliks deur die teikengroep van die behoefte-analise bepaal.

Na aanleiding van die behoefte-analise, is die volgende stap die ontwerp van 'n kursus of sillabus waarby die geïdentifiseerde behoeftes geïmplementeer word.

5. Kursusontwerp in taal vir spesifieke doeleindes

5.1. Inleiding

In die vorige hoofstukke is gekyk na die kenmerke van taalkursusse wat vir spesifieke doeleindes ontwerp word; sowel as behoefte-analises wat die eerste stap in die ontwerp van enige kursus uitmaak. Vervolgens is die fokus van hierdie hoofstuk op kwessies rondom kursusontwerp, materiaalontwerp en die ordening van take. Die bespreking word deurlopend toegelig deur voorbeelde. Die doel van die hoofstuk is om riglyne te verskaf vir die ontwerp van 'n taakgebaseerde of taakondersteunende sillabus vir TSD met toeligtig oor materiaal wat gebruik word en die benutting daarvan in die lesinglokaal. Hier sal Van Avermaet en Gysen (2006) se taalgebruikssituasies, Duran en Ramaut (2006) se kompleksiteitskaal en Adendorff (2012) se kompleksiteitsgrafiek onder meer gebruik word vir die gradering en ordening van die sillabus.

Verskillende benaderings rondom kursusontwerp wat spesifiek van toepassing is op taal vir spesifieke doeleindeskursusse word eerste bespreek.

5.2. Benaderings ten opsigte van die kursusontwerpproses

Volgens García Mayo (2000:51) is die doel van taal vir spesifieke doeleindeskursusse om taalaanleerders (ook dié op universiteitsvlak) met die vaardighede en strategieë toe te rus wat hulle in hul onderskeie teikensituasies sal benodig. Daar bestaan verskeie TSD-kursusse byvoorbeeld vir ingenieurs, mediese personeel en farmaseutiese studente. Elkeen van hierdie groepe beskik oor uiteenlopende behoeftes en een algemene taalkursus sal nie voldoende wees om aan die verskillende verwerwingsbehoefte te voldoen nie. Daarom is kursusontwerp in taal vir spesifieke doeleindes so belangrik. Kursusontwerp is nie 'n prosedure wat lukraak geskied nie.

Yalden (1987: 69) betoog dat TSD-onderwysers en -kursusontwerpers dikwels ontmoedig en oorweldig voel deur die verskeidenheid metodologieë en benaderings waarmee hulle gekonfronteer word ten opsigte van die ontwerp van taalkursusse. Dit is dikwels moeilik om te besluit waar om met kursusontwerp te begin. Daarom is dit belangrik om metodies te werk te gaan.

Yalden (1987: 70) stel 'n benadering vir kursusontwerp voor wat uit twee fases bestaan. Die eerste fase is die klassieke benadering tot kursusontwerp en bestaan uit die voorbereiding vir die sillabus. Op hierdie stadium samel die kursusontwerper inligting oor die taalaanleerders en

die fisiese beperkinge wat in die leersituasie teenwoordig is, in. Hierdie stap vorm deel van 'n behoefte-analise – sien hoofstuk 4. Yalden (1987: 70) stel voor dat die kursusontwerper 'n duidelike en volledige beskrywing van die leersituasie in terme van die taalaanleerders, die doel van die kursus, die klaskamer en die omgewing; sowel as van die teikensituasie saamstel. Hierdie omskrywing sal die kursusontwerper help om gefokus te bly en kan deur die loop van die kursusontwerpproses geraadpleeg word.

Die tweede fase in die ontwerpproses bestaan uit die analise en benutting van die inligting wat in die eerste fase versamel is om sodoende te verseker dat kommunikasie en interaksie in die klaskamer plaasvind. Volgens Yalden (1987: 71) is dit in hierdie fase waar daar op die inhoud van die kursus en hoeveel van die kursus aan linguistiese aktiwiteite teenoor kommunikatiewe aktiwiteite gewy gaan word, besluit moet word. Dit is in hierdie fase waar die TSD-onderwyser of -kursusontwerper die sillabus skryf om die potensiaal van die leerders en die leersituasie te ontwikkel ten opsigte van die verwerwing van vaardighede en kennis soos wat dit in die teikensituasie benodig word. Vir die voltooiing van hierdie fase moet daar op 'n basiese struktuur vir die sillabus besluit word waarna die inhoud bepaal kan word. Yalden (1987: 71) stel voor dat die TSD-onderwyser of die -kursusontwerper op werkseenhede en onderwerpe, wat volgens kommunikatiewe en retoriese funksies in die teikensituasie gebruik gaan word, moet besluit. Bostaande proses is die verantwoordelikheid van die TSD-onderwyser of -kursusontwerper, maar die insette van taalaanleerders in hierdie fase is 'n bate (Yalden 1987: 71). Daar moet besluit word op geskikte klaskamertegnieke en -take wat tot relevante ontwikkeling van die teikentaal en noodsaaklike linguistiese vorme wat die taalaanleerders moet aanleer, sal lei. Dit is belangrik dat afwisseling in terme van die aktiwiteite wat gebruik word om leereenhede oor te dra, plaasvind.

Barnard en Zemach (2003: 316-317) verskaf 'n voorgestelde sekwens vir die voorbereiding van materiaal wat grootliks met bostaande ordening van Yalden (1987) ooreenstem. Eerstens word 'n behoefte-analise gedoen en daarna moet die onderrigkonteks en die teikenkonteks bestudeer word. Hierdie stap stem ooreen met die eerste fase van Yalden (1987: 69) waar inligting oor die taalaanleerders en die fisiese beperkinge wat in die leersituasie teenwoordig kan wees, ingesamel word. Volgende word daar, volgens Barnard en Zemach (2003: 316), besluit op watter vaardighede in die kursus gefokus word na aanleiding van die resultate van die behoefte-analise en genre-ondersoek. Hierdie stap stem ooreen met die tweede fase soos deur Yalden (1987: 69) voorgestel waar die inligting wat in die eerste fase versamel is, geanaliseer en benut word om sodoende te verseker dat kommunikasie en interaksie in die klaskamer plaasvind.

Nadat die resultate van die behoefte-analise geanaliseer is, word die sillabus – wat as raamwerk vir die ontwikkeling van materiaal sal dien – ontwerp. Die materiaalontwerper besluit nou watter tipe aktiwiteite, oefeninge en voorbeelde geskik is. Dit is wenslik dat hierdie voorbeeldmateriaal eers in die werklikheid getoets word sodat aanpassings volgens die behoeftes van die taalaanleerders en die eise van die onderwyser en klaskamersituasie gemaak kan word. Na aanleiding van die terugvoer wat verkry is, word die materiaal aangepas en geïmplementeer. Dit is belangrik dat voortdurende terugvoer plaasvind sodat die materiaal en die kursus gereeld hersien en aangepas word. Die proses van sillabus- en materiaalontwerp is volgens Barnard en Zemach (2003: 316-317) sirkulêr aangesien daar nooit 'n finale of eindproduk is nie.

Willis en Willis (2007: 197) stel 'n reeks stappe vir die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus voor. Adendorff (2012: 59) het dit vertaal en aangepas: “Die oorhoofse ontwerpsekwens vir 'n taakgebaseerde sillabus is soos volg:

- i. 'n uitgebreide behoefte-analise,
- ii. 'n diagnose van die taalaanleerders se behoeftes,
- iii. die identifisering van die teikentake sodat die taalaanleerders voorbereid kan wees om dit uit te voer, asook die hantering van werklikewêreld-taaleise,
- iv. die klassifisering van die teikentake in taaksoorte,
- v. die ontwikkeling of seleksie van pedagogiese take vir klaskamergebruik,
- vi. die ordening van pedagogiese take om sodoende 'n taakgebaseerde sillabus te vorm,
- vii. die implementering van die sillabus via gepaste pedagogiese prosedures en
- viii. die assessering deur die uitvoering van die take of deur taakgebaseerde kriterium-verwysende toetse.”

Die stappe wat in hierdie ontwerpsekwens van Adendorff (2012) gelys word, dien as samevatting en opsomming van die vorige navorsing wat oor die onderwerp bespreek is. Stappe i en ii stem ooreen met die eerste stappe soos deur Barnard en Zemach (2003: 316-317) voorgestel, waar daar 'n behoefte-analise gedoen word en watter onderrigkonteks bestudeer moet word. Stappe iii tot v stem ooreen met die volgende stap wat Barnard en Zemach (2003: 316-317) identifiseer waarin die materiaalontwerper besluit watter tipe aktiwiteite en oefeninge geskik sal wees en voorbeelde daarvan moet saamstel. Dit is interessant dat nie Yalden (1987:69) of Barnard en Zemach (2003: 316-317) melding maak van die kwessie rondom die ordening van take nie. Hierdie is egter 'n belangrike stap volgens Willis en Willis (2007: 196).

Die werkswyse wat in hierdie tesis gevolg is, stem ooreen met die ontwerpsekwens van Willis en Willis (2007: 196). Ek het eerstens 'n deeglike analise van die taalaanleerder en ander belanghebbendes se behoeftes gedoen (sien hoofstuk 4). Na aanleiding van die behoefte-analise het ek die geïdentifiseerde behoeftes ontleed om sodoende teikentake te identifiseer (sien afdeling 4.4.2) en dit volgens taaksoorte geklassifiseer (sien tabel 4.4). In bogenoemde ontwerpsekwens vorm stappe i-iv deel van die behoefte-analise. Nadat stappe i-v voltooi is, is die volgende stap om pedagogiese take te ontwikkel, dit te orden om 'n sillabus te vorm, die sillabus te implementeer en laastens assessering toe te pas. Stappe vi-viii vorm deel van die kursusontwerpproses en word verder in hierdie hoofstuk bespreek en toegepas.

Alhoewel bostaande bespreking handel oor stappe wat tydens die ontwerp van 'n taakgebaseerde kursus vir taal vir spesifieke doeleindes gevolg moet word, is daar verdere riglyne wat geraadpleeg kan word. García Mayo (2000: 45) verskaf 'n lys eienskappe (oorspronklik opgestel deur Hutchinson en Waters 1987:139-142) wat kenmerkend aan kursusontwerp vir taal vir spesifieke doeleindes is [my vetdruk – AG]:

- i. Die leermateriaal moet **gapings** bevat om taalaanleerders te noodsaak om oor die materiaal na te dink.
- ii. 'n **Verskeidenheid** materiaaltipes moet gebruik en afgewissel word om te voorkom dat taalaanleerders die kursus vervelig of eentonig vind.
- iii. Die kursusontwerper moet kan **voorspel** wat moontlik in 'n unieke situasie kan gebeur.
- iv. Die taalaanleerders moet die kursus **geniet**. Indien dit nie die geval is nie, is die waarskynlikheid groot dat taalaanleerders ongemotiveerd en verveeld sal word.
- v. Die kursusmateriaal moet **geïntegreerd** wees sodat taalaanleerders 'n reeks vaardighede kan gebruik.
- vi. Die onderwysers moet in staat gestel word om die leerders daarop **voor te berei** om te leer.
- vii. Die taalaanleerders moet **deelgemaak word** van die leerproses. Die TSD-onderwysers word afgeraai om kennis te probeer oordra wat die taalaanleerders reeds verwerf het. In plaas daarvan moet hulle die taalaanleerders aanmoedig om self daardie kennis met die klas te deel. Op hierdie wyse word taalaanleerders bewus gemaak van hul vordering.
- viii. **Kreatiwiteit** moet aangemoedig word deurdat aktiwiteite ruimte moet laat vir verskillende antwoorde.

- ix. Laastens is dit belangrik dat 'n aangename sosiale **atmosfeer** in die klas gehandhaaf word om sodoende samewerking van alle partye te verbeter.

Ook Yalden (1987: 98) bied riglyne vir die samestelling van 'n kursus. Hierdie riglyne is bykomend tot García Mayo (200: 45) se riglyne soos hierbo uiteengesit:

- x. Tydens die ontwerp van die kursus moet alle **betrokke partye** (TSD-onderwysers, opvoedkundige instellings, toekomstige werkgewers, eksperts in die genre en taalaanleerders) geraadpleeg word.
- xi. Die kursusraamwerk moet uiters **aanpasbaar** wees om sodoende voorsiening te maak vir verskillende onderwys- en leerstyle.
- xii. Die **beskikbaarheid van hulpbronne** en fasiliteite moet deurlopend in gedagte gehou word in die proses van kursusontwerp en daar moet probeer word om gebruik te maak van bestaande hulpbronne of hulpbronne wat maklik verkrygbaar is aangesien dit die suksesvolle uitvoerbaarheid van die kursus verbeter.

Bostaande eienskappe dien as riglyne vir die kursusontwerper of TSD-onderwyser voordat daar met die kursusontwerpproses begin word. Dit moet gedurig geraadpleeg word om seker te maak dat die ontwerpte kursus nie daarvan afwyk nie.

Soos duidelik spruit uit die voorafgaande bespreking, is daar 'n reeks stappe wat gevolg word in die ontwerp van enige kursus vir taal vir spesifieke doeleindes. Hierdie stappe sluit onder meer die ontwerp van klaskamermateriaal in. Materiaalontwerp en stappe in die materiaalontwerpproses word vervolgens bespreek.

5.3. Materiaalontwerp

Volgens Hutchinson en Waters (1987: 106) word 'n groot deel van TSD-onderwysers se tyd gebruik om nuwe materiaal te ontwerp. As gevolg van die spesifieke en unieke aard van elke TSD-kursus, is dit nie altyd moontlik om algemene kursusmateriaal daarvoor aan te pas nie; en moet daar dikwels nuwe materiaal ontwerp word wat by die vakgebied of teikensituasie van die taalaanleerders pas. Die algemene aanname is dat indien 'n onderwyser onderrig kan gee, hy of sy ook materiaal kan ontwerp. Dit gebeur gevolglik dikwels dat TSD-onderwysers materiaal vir die taalaanleerders in hul kursus moet skryf sonder dat hulle enige opleiding in terme van materiaalontwerpvaardighede of -strategieë ontvang het nie.

Die keuse van materiaal is nie eenvoudig nie en daar moet gebruik gemaak word van kriteria waarop die besluite gebaseer word. Faktore wat in ag geneem moet word, is die leerder, die

behoefte van die leerder, die onderwerpe, die taal en die voorlegging daarvan. Dudley-Evans en St. John (1998: 173) wys daarop dat dit moeilik is om besluite te neem wat aan so baie kriteria voldoen en hulle stel voor dat daar vooraf besluit word watter kriteria die belangrikste is en dat een of twee faktore waaraan materiaal moet voldoen, geïdentifiseer word. Wanneer daar 'n kortlys van materiaal gekies is, kan dit teen die ander faktore getoets word om so materiaal wat nie geskik is nie, te elimineer. Die belangrikste aspekte, vir Dudley-Evans en St. John (1998: 173), is of die materiaal die leerders gaan motiveer en stimuleer, of die materiaal pas by die onderrigdoelwitte en of die materiaal leer ondersteun en aanmoedig.

Dit gebeur dikwels dat TSD-onderwysers gedwing word om materiaal te gebruik wat oud is of wat nie geskik is vir hul doeleindes nie. Dit kan frustrerend vir beide die onderwyser sowel as die taalaanleerders wees. Dudley-Evans en St. John (1998: 173) verskaf die volgende riglyne aan die onderwysers: Maak dit duidelik watter aspekte van die materiaal gedateer is of nie van toepassing is nie en verduidelik die redes daarvoor goed aan die taalaanleerders. Dit moet duidelik gemaak word waarom die spesifieke materiaal gebruik word en wat die doel daarmee is. TSD-onderwysers kan die materiaal gebruik om aan die taalaanleerders te wys wat hulle reeds weet en wat onbekend aan hulle is. Op hierdie wyse word die nuttigheid van die materiaal duidelik aan die taalaanleerders oorgedra.

Van TSD-onderwyser word soms verwag om materiaal aan te pas volgens die taalaanleerders se behoeftes. Daar is verskeie redes hiervoor; byvoorbeeld dat daar te veel aktiwiteite is en die TSD-onderwyser daardeur moet sif. Dit is moontlik dat daar foute kan bestaan in die aktiwiteit of materiaal. Wanneer laasgenoemde die geval is, kan die TSD-onderwyser die situasie gebruik om vir die taalaanleerders die uitdaging te stel om die fout(e) in die materiaal te identifiseer. Dit kan as leergeleentheid gebruik word.

Volgens Dudley-Evans en St. John (1998: 176) bestaan daar twee wyses waarop nuwe materiaal ontwikkel word. Die eerste is om goeie inhoud of insette as beginpunt te hê. Hierdie insette kan vanaf die taalaanleerders self afkomstig wees, of dit kan 'n teks of artikel wees waarop die TSD-onderwyser self afgekom het. Wanneer hierdie tipe insette as beginpunt gebruik word, is die volgende stap om die inhoud te analiseer om uit te vind hoe dit gebruik kan word om werklik die inhoud wat aan die taalaanleerders oorgedra word, te ontgin. Die volgende stap is om te bepaal hoe en waar hierdie inhoud in die kursus as geheel inpas. Die ander alternatiewe metode is om die gaping in die bestaande studiemateriaal te identifiseer. Dit is dan die taak van die TSD-onderwyser of materiaalontwerper om geskikte materiaal of inhoud te gaan soek.

Met beide hierdie metodes is die volgende stap om voorlopige aktiwiteite vir die materiaal te identifiseer. Volgens Dudley-Evans en St. John (1998: 177) is dit belangrik om die beskikbare hulpbronne, die grootte van die groep, die leermetodes en die teikenaktiwiteite in ag te neem wanneer daar besluit word op aktiwiteite sodat dit aanpas by die leeromgewing. Dit is belangrik om te onthou dat die meerderheid TSD-taalaanleerders nie primêr net taalaanleerders is nie, maar dat hulle leerders of studente is in ander vakgebiede en hierdie aspek moet in ag geneem word wanneer die kursus ontwerp word. Die ingeskrewe studente vir die module ATV 188 is gewoonlik 'n diverse groep wat bestaan uit studente uit verskillende fakulteite. Die leerinhoud van die kursus word daarby aangepas. Om studente wat kuns studeer te akkommodeer, word daar 'n afdeling oor skilderkuns behandel terwyl drama-studente geakkommodeer word deur 'n afdeling wat oor drama en kabaret handel. Hierdie temas word gebruik as prikkel vir die ontwerp van ander taalaktiwiteite.

As gevolg hiervan moet 'n verskeidenheid materiaal in 'n TSD-kursus gedek word. Afwisseling moet plaasvind in die wyses waarop werk en materiaal aangebied word om sodoende die taalaanleerders geïnteresseerd en gemotiveerd te hou. Daar moet 'n reeks verskillende tipes aktiwiteite en verskillende tipes interaksie in die klaskamer plaasvind. Dit is dikwels die geval dat spesifieke TSD-kursusse spesifieke doelwitte het, byvoorbeeld om in die teikentaal te kan skryf, maar die fokus moet nie net op skryfaktiwiteite wees nie. Volgens Dudley-Evans en St. John (1998: 177) is dit belangrik om ook op ander vaardighede te fokus om te verseker dat die kursus nie stagneer of vervelig raak nie. Deur gebruik te maak van 'n verskeidenheid aktiwiteitipes word die motivering van sowel die taalaanleerders as die TSD-onderwysers verhoog. In die module ATV 188 word klaskameraktiwiteite gereeld afgewissel. DVD's word dikwels aan die studente vertoon. Een so 'n geval is wanneer die studente 'n DVD oor kabaret kyk waarna hulle 'n vraelys ontvang wat ingevul moet word en dan dien as 'n luisteroefening.

Dit is belangrik om eers nuwe aktiwiteitipes aan taalaanleerders bekend te stel, voordat dit in die klaskamer geïmplementeer word. Dudley-Evans en St. John (1998: 178) stel voor dat visuele elemente deel van die meeste klaskameraktiwiteite moet vorm aangesien dit afwisseling verskaf en die leeseise aan die taalaanleerder verminder. Visuele items kan in taalaktiwiteite as prikkel vir gesproke of geskrewe aktiwiteite gebruik word of om die taalaanleerders se begrip van 'n geskrewe of oudioteks te toets. Voorbeelde van visuele aspekte is diagramme, vloeiagramme, grafieke, foto's en sketse. Visuele aspekte word gereeld gebruik binne die module ATV 188. Enkele voorbeelde van die gebruik van visuele elemente in take is die opstel van vloeiagramme en die saamstel van collages. Aan die begin van die akademiese jaar word

die studente gevra om 'n collage te maak wat hul persoonlikheid uitbeeld. Hierdie collage moet bestaan uit prente, wat uit tydskrifte en koerante geknip is, wat die voor- en afkeure van die studente voorstel. Die studente word dan gevra om die collage as hulpmiddel te gebruik vir 'n voorbereide mondeling waarin hulle hulself aan die res van die klas voorstel. 'n Ander voorbeeld van die gebruik van visuele aspekte is tydens die bekendstelling van die filmstudiemodule aan die studente. Die studente word in groepies verdeel en elke groepie ontvang 'n leë plakkaat. Die opdrag word dan gegee dat elke groepie hul voorafkennis oor die onderwerp van films moet gebruik om 'n breinkaart saam te stel waarop woordeskat, wat met films te doen het, voorgestel word. Nadat die groepies vyftien minute gegun is om die aktiwiteit te voltooi, word die plakkaate aan die klas voorgelê tydens 'n groepmondeling. Die klas stem dan laastens om te bepaal wie se plakkaat die korrekste en/of volledigste was.

Dit is belangrik om taalaanleerders in die verskillende aktiwiteite uit te daag. Daar kan byvoorbeeld van hulle verwag word om berekeninge te doen of om gebruik te maak van hul kennis uit hul studieverdele. 'n Voorbeeld van so 'n tipe uitdaging kom voor wanneer die lees en verstaan van visuele tekste met studente, wat vir ATV 188 ingeskryf is, behandel word. Die studente ontvang 'n begripstoets waarin data wat die vakkeuses van matriekleerders aan 'n spesifieke skool uitbeeld in tabelvorm gegee word. Die studente moet dan vrae oor die data beantwoord en dit verwerk om dit in 'n grafiek voor te stel. Tydens hierdie aktiwiteit moet die studente analities dink en gebruik maak van hulle voorafkennis oor vakkeuses op skool. Dudley-Evans en St. John (1998: 178) beklemtoon dat hierdie tipe aktiwiteite nie die norm moet wees nie aangesien dit demotiverend kan wees indien dit oorgebruik word.

Die interaksie wat die taalaanleerders in en met die teikentaal het, moet gevarieer word. Sommige aktiwiteite kan in groepies gedoen word, ander in pare en ander individueel. Dit is belangrik dat taalaanleerders steeds die keuse gegee word om sommige aktiwiteite individueel te doen indien hul nie positief voel oor groepwerk nie. Aspekte soos die grootte van die klas moet in ag geneem word voordat besluite geneem word. Indien 'n klas te klein is, kan groepwerk misluk.

Die laaste aspek wat Dudley-Evans en St John (1998: 178) as belangrik ag by die ontwerp van kursusmateriaal is dat dit netjies aangebied moet word. Dit moet goed geskryf, goed beplan en geproeflees word. Indien hierdie aspekte konsekwent is, laat dit die taalaanleerders toe om te fokus op die leermateriaal in plaas van om te probeer uitwerk wat van hulle verwag word.

Voordat met die materiaalontwerpproses begin word, is dit belangrik om die doelwitte van die materiaal en kursus duidelik uiteen te sit. Hutchinson en Waters (1987: 107) verskaf vyf

algemene doelwitte van materiaalontwerp:

Kursusmateriaal dien eerstens as stimulus vir leer om plaas te vind en moet bestaan uit interessante tekste en aktiwiteite wat taalaanleerders geniet en uitdaag. Geleenthede moet vir taalaanleerders geskep word om hul bestaande kennis en vaardighede ten opsigte van die teikentaal en -situasie te gebruik. Dit is belangrik dat die materiaal op so 'n wyse ontwerp is dat beide die taalaanleerder en die TSD-onderwyser dit sal kan hanteer in terme van die moeilikheidsgraad en die tempo waarin dit aangebied word.

Kursusmateriaal dra tweedens by tot die organisasie van die leerproses deur 'n raamwerk daar te stel wat die taalaanleerder en TSD-onderwyser kan help om deur die komplekse massa taal wat geleer moet word, te navigeer. Dit is belangrik dat goeie materiaal oor 'n duidelike en koherente struktuur beskik wat die TSD-onderwyser en taalaanleerder deur die verskillende aktiwiteite sal lei om sodoende leergeleenthede te vermeerder. Die struktuur van die materiaal behoort TSD-onderwysers te help met die beplanning van hul lesse.

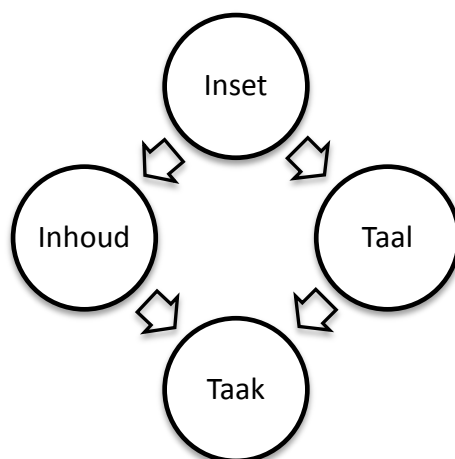
Derdens weerspieël die kursusmateriaal die materiaalontwerper se siening oor die aard van taal en die aanleer daarvan. Dit is 'n belangrike aspek om in gedagte te hou met die ontwerp van materiaal. 'n Voorbeeld hiervan is dat indien die materiaalontwerper glo dat leer plaasvind deur die herhaling van sekere oefeninge, moet hy verseker dat dit in die materiaal wat ontwerp word, toegepas word.

Kursusmateriaal weerspieël in die vierde plek die aard van die leertaak. Dit moet poog om 'n balans te vind tussen die kompleksiteit van die taak en inhoud, en hanteerbaarheid deur die taalaanleerder en TSD-onderwyser.

Kursusmateriaal dien laastens as 'n model vir korrekte en gepaste taalgebruik. Hierdie aspek moet by die ontwerp van enige kursus in ag geneem word, maar moet nie as die enigste doelwit van 'n TSD-kursus gesien word nie.

5.3.1. 'n Model vir materiaalontwerp

Uit die bostaande doelwitte van materiaalontwerp het Hutchinson en Waters (1987: 108) 'n model afgelei wat bruikbaar is in die materiaalontwerpproses. Hierdie model bestaan uit vier dele: die inset, inhoud, taal en taak [AG – eie vertaling]:



Figuur 5.1 Model vir die materiaalontwerpproses

i. Inset

In hierdie model verwys die inset na 'n dialoog, teks, video-opname, diagram of enige ander vorm van kommunikatiewe data. Die tipe inset word bepaal deur die behoeftes wat in die behoefte-analise geïdentifiseer is, wat die materiaalontwerpproses voorafgaan. Die doel van die inset is om as stimulus vir aktiwiteite te dien, om nuwe taalitems en die korrekte taalgebruik aan taalaanleerders bekend te stel en om 'n onderwerp bekend te stel wat kan dien as 'n stimulus vir verdere kommunikasie. Deur geskikte insette te gebruik, bied dit aan taalaanleerders die geleentheid om hul inligtingsprosesseringsvaardighede sowel as hul bestaande kennis oor die taal en die onderwerp wat in die inset voorkom, te gebruik.

ii. Inhoud

Hutchinson en Waters (1987: 108) beskryf taal as 'n wyse waarop inligting of gevoelens oor 'n onderwerp oorgedra word. In die inhoudsfokusdeel van die model moet nielinguistiese inhoud gebruik word om betekenisvolle kommunikasie in die klaskamer te genereer.

iii. Taalfokus

Die doel van die meeste TSD-kursusse is om taalaanleerders in staat te stel om die taal te kan gebruik, maar kommunikatiewe take en aktiwiteite moet nie aan taalaanleerders gegee word indien hulle nie oor die nodige taalkennis beskik om dit te kan uitvoer nie. In die taalfokusdeel van die materiaal moet die taalaanleerders die geleentheid gebied word om die taal te analiseer en taalreëls te bestudeer.

iv. Taak

Hutchinson en Waters (1987: 109) is van mening dat materiaal op so 'n wyse ontwerp moet word dat dit tot 'n kommunikatiewe taak sal lei waarin taalaanleerders die geleentheid gebied word om die inhoud en taalkennis wat hulle opgedoen het, te kan gebruik. Die taak word as die primêre eenheid van die model gesien en die taal- en inhoudgedeeltes word rondom die inset wat gekies word, ontwikkel. Afdeling 5.4 bevat 'n uitgebreide bespreking oor take.

Hierdie model is bruikbaar vir materiaal van enige lengte; asook vir die samestelling van een les of dit kan oor meer as een les versprei word. Na aanleiding van dié model, word daar vervolgens uitgebrei oor die stappe in die materiaalontwerpproses.

5.3.2. Stappe in die materiaalontwerpproses

Hutchinson en Waters (1987: 121) verskaf tesame met bostaande model vir materiaalontwerp, ook 'n reeks stappe wat tydens die materiaalontwerpproses gevolg word:

Die eerste stap is om tekste op te spoor wat as inset kan dien. Die materiaalontwerper moet verseker dat die teks 'n voorbeeld van natuurlike kommunikasie is of lyk asof dit natuurlike kommunikasie kan wees. Die materiaalontwerper het steeds die vryheid om die teks aan te pas of te manipuleer volgens die taalaanleerders se teikensituasie, behoeftes of taalvaardigheidsvlak. Die materiaalontwerper moet verseker dat die keuse van tekste so gedoen word dat nuttige klaskameraktiwiteite daaruit ontwikkel kan word. Tekste hoef nie noodwendig uit die teikensituasie geneem te word nie. Die teikensituasie bied wel dikwels waardevolle bronne om as tekste en insette te gebruik. Nadat 'n keuse van tekste gemaak is, begin die materiaalontwerper dink aan watter tipe take uit die tekste afgelei kan word. Hierdie take moet voordelig wees vir die studente en moet pas by die uiteindelijke doelwitte van die kursus.

Die volgende stap is om te besluit watter taalstrukture, woordeskat of funksies die inset bevat. Daar moet dan besluit word watter van hierdie items by die taak of aktiwiteit waarop besluit is, sal inpas.

Hutchinson en Waters (1987: 122) moedig die materiaalontwerper aan om hierna oefeninge en aktiwiteite te ontwerp waarin die reedsgeïdentifiseerde taalstrukture voorkom. Indien dit in enige stadium in die proses duidelik word dat die oorspronklike teks wat as inset gekies is nie suksesvol is nie, kan die materiaalontwerper 'n nuwe teks kies of die teks herskryf om meer nut daaruit te kan kry.

Die volgende stap in die proses is om die materiaal teen die sillabus te meet om te verseker dat

dit daarmee in lyn is. Indien daar aanpassings aangebring moet word, moet dit nou gedoen word voor die materiaal in die klaskamer getoets word. Hutchinson en Waters (1987: 108) beklemtoon dat daar nie iets soos perfekte materiaal bestaan nie. Herevaluering en verbetering van materiaal moet voortdurend plaasvind.

Hierna kan die materiaalontwerper besluit watter taalstrukture, woordeskat, funksies en inhoud die inset moet bevat. Hierdie besluit sal bepaal waarop die taalfokus van die onderskeie take sal val. Die fokus kan byvoorbeeld op woordeskat rondom 'n tema of onderwerp wees of 'n reeks instruksies kan gebruik word om werkwoorde te illustreer. Die oorspronklike teks bepaal grootliks die taalfokus aangesien nie alle tekste dieselfde taalfokus toelaat nie weens wisselende inhoud.

Nadat op die taalfokus van die materiaal besluit is, vind die ontwikkeling van aktiwiteite daarrondom plaas. Hierdie aktiwiteite is byvoorbeeld taalfokusaktiwiteite of is gerig op mondelinge of skriftelike kommunikasie. Sien afdeling 5.6 vir voorbeelde van taakgebaseerde aktiwiteite. Nadat daar op aktiwiteite besluit is, gaan die materiaalontwerper terug na die oorspronklike tekste en verwerk dit om dit meer nuttig te maak om sodoende meer aktiwiteite daaruit te kan ontwikkel.

Die nuwe materiaal moet in lyn wees met die sillabus en met die doelwit van die kursus voordat dit uiteindelik in die klaskamer getoets word. Nadat dit in die klaskamer getoets is, kan die materiaal hersien of verbeter word na aanleiding van hoe suksesvol die gebruik daarvan was.

Alhoewel die TSD-onderwyser dikwels as materiaalontwerper optree, is dit nie altyd die geval nie. Wanneer die materiaalontwerper onafhanklik van die TSD-onderwyser is, is dit belangrik dat daar kommunikasie tussen die twee partye bestaan sodat die TSD-onderwyser terugvoer kan verskaf wat geïmplementeer kan word in die toekomstige ontwerp van nuwe materiaal.

Die rol van TSD-onderwysers in die materiaalontwerpproses word vervolgens bespreek.

5.3.3. Die TSD-onderwyser in die materiaalontwerpproses

Barnard en Zemach (2003: 315) beklemtoon dat die TSD-onderwyser voortdurend deur die materiaalontwerper in ag geneem word tydens die materiaalontwerpproses. Daar moet vooraf vasgestel word wat die TSD-onderwysers se agtergrond is in terme van ervaring, die kennis tot hul beskikking, hoe op datum hulle is met ontwikkelinge in die TSD-vakgebied; sowel as hoeveel kennis hulle besit oor die spesifieke teikenarea waarvoor die kursus ontwerp word. Die materiaal wat ontwerp is, moet aan die TSD-onderwyser vryheid laat om dit volgens persoonlike voorkeur te verander of te wysig. Barnard en Zemach (2003: 316) is van mening dat materiaal

wat op verskillende maniere gebruik en geïnterpreteer word, positiewer ervaar sal word deur TSD-onderwysers en 'n effek sal hê op die TSD-onderwyser se klaskamerervaring. Materiaalontwerpers moet dit oorweeg om kursusgidse of raamwerke te ontwerp wat minder ervare onderwysers kan gebruik om onafhanklik materiaal te ontwikkel. Materiaalontwerpers kan byvoorbeeld inligting saamstel oor die keuse en redigering van tekste sowel as generiese oefeninge wat net effens gewysig hoef te word om by 'n nuwe onderwerp of teks aan te pas. Barnard en Zemach (2003: 316) beklemtoon dat materiaalontwerpers dit in gedagte moet hou dat sillabuse en onderrigmateriaal se leeftyd dikwels slegs van korte duur is. Die materiaal wat ontwerp word, moet van so 'n aard wees dat dit met min moeite deur die TSD-onderwyser aangepas en vernuwe kan word. Materiaalontwerpers moet daarteen waak om baie tyd te spandeer aan materiaal wat slegs vir 'n kort tydperk gebruik gaan kan word.

Volgens Barnard en Zemach (2003: 313) moet 'n materiaalontwerper 'n goeie TSD-onderwyser wees, maar nie alle TSD-onderwysers is ook goeie materiaalontwerpers nie. Hulle (2003: 313) identifiseer tien eienskappe waaraan materiaalontwerpers moet voldoen. Dit is belangrik dat die materiaalontwerper oor aanvaarbare linguistiese vaardighede in die teikentaal beskik. Barnard en Zemach (2003: 313) is van mening dat materiaalontwerpers oor voldoende algemene onderwyservaring sowel as ervaring in die spesifieke teikenarea moet beskik. Behalwe vir die onderwyservaring in die spesifieke teikenarea, moet die materiaalontwerper natuurlik oor kennis oor die teikenarea beskik en 'n belangstelling daarin toon. Uit die vorige onderwyservaring in die teikenveld sal die materiaalontwerper hopelik kennis opgebou het oor leermateriale wat beskikbaar is vir daardie spesialisveld. Die ontwerper beskik oor ervaring van die skryf of ontwerp van algemene taalonderrigmateriaal. Ander algemene eienskappe waarvoor 'n TSD-materiaalontwerper moet beskik, is 'n belangstelling in die onderrig- en leerproses, die vaardigheid om met ander te kan saamwerk en die vermoë om die effektiwiteit van materiale te evalueer en dit dienoreenkomstig aan te pas.

5.3.4. Outentisiteit in materiaalontwerp

'n Verdere debatteerbare aspek van TSD is dié van die outentisiteit van die onderrigmateriaal. Dit word algemeen aanvaar dat materiaal wat gebruik word outentiek, op datum en relevant tot die behoeftes van die taalaanleerders binne die teikenkommunikasiesituasies moet wees.

Die kwessie van outentisiteit binne die veld van TSD-kursusontwerp is, volgens Dudley-Evans en St. John (1998: 27), kontroversieel. Baie debatte word gevoer oor of die leestekste en luister- en skryfaktiwiteite outentiek moet wees of nie. Wat presies met die term *outentiek* bedoel word, is aldus Dudley-Evans en St. John (1998: 27) nog nie in die literatuur behandel nie. Die term

word dikwels gebruik om na tekste te verwys wat binne TSD-kursusse gebruik word, maar wat nie spesifiek vir die onderrig van taal ontwikkel is nie. Die outentisiteit van 'n teks kan nie waarborg of dit relevant gaan wees tot die kursus nie. Die outentisiteit daarvan lê eintlik in hoe dit in die klaskamer gebruik word om regtewêreld-gebruike te reflekteer. Dit is duidelik dat die outentisiteit van die gebruik van die tekste net so belangrik is soos die outentisiteit van die tekste self.

Dudley-Evans en St. John (1998: 28) dui aan dat tekste dikwels uit akademiese kontekste geneem en verwerk word om eenvoudiger te wees of andersins word die tekste spesiaal vir die kursusse geskryf. Die gevaar in laasgenoemde metode lê daarin dat spesiaal geskrewe tekste te eenvoudig kan wees en kan misleidend voorkom vir die taalaanleerders aangesien dit dan nie 'n werklike verteenwoordiging is van wat die taalaanleerders in 'n werklikewêreld-situasie kan aantref nie. Dit is moontlik dat die skrywer van hierdie tekste (gewoonlik die TSD-onderwyser) die onakkurate inhoud gee weens gebrekkige kennis van die teikenkonteks of ongeskikte taal of register gebruik. Dudley-Evans en St. John (1998: 28) haal vir Hutchinson en Waters aan waar hulle daarop wys dat dit belangriker is om te verseker dat die aktiwiteite wat op die tekste gebaseer is, die leerproses aanhelp.

Volgens Dudley-Evans en St. John (1998: 28) is nog 'n kernaspek van outentisiteit die vlak van die teks wat in die TSD-kursus gebruik word. Die voorbeeld wat gegee word, is dat 'n teks oor 'n wetenskapsonderwerp wat aan skoliere gegee is, wel outentiek kan wees, maar dat dieselfde teks sy outentisiteit verloor wanneer dit in 'n TSD-kursus vir gevorderde wetenskapstudente op universiteitsvlak gebruik word aangesien hul vlak van kennis op dié gebied reeds hoër is. Hulle sal nie die teks kan gebruik om hul kennis te verbreed of te ontwikkel nie. Nog 'n kernvraag is of die aktiwiteite wat op die betrokke teks gebaseer word, reflekteer hoe die teks in die werklikheid in die teikensituasies gebruik gaan word. Volgens Dudley-Evans en St. John (1998: 28) is aktiwiteite wat van die taalaanleerders vra om begripsantwoorde te gee of om taalstrukture te identifiseer nie outentiek nie, maar vrae wat van die taalaanleerders verwag om inligting uit die teks te gebruik om 'n probleem op te los, is wel outentiek.

Outentisiteit lê in die interaksie wat die taalaanleerder met die teks het. Hierdie interaksie word geïdentifiseer deur 'n behoefte-analise.

Na aanleiding van bostaande bespreking oor materiaalontwerp, die stappe in die materiaalontwerpproses en die rol van die TSD-onderwys in kursusontwerp, sal daar vervolgens 'n bespreking oor take en die omskrywing van take geskied.

5.4. Omskrywing van 'n taak

Adendorff (2012) verskaf in haar proefskrif 'n uitgebreide verduideliking oor die omskrywing van take. Sy (2012: 33) kom tot die gevolgtrekking dat navorsers verskil in terme van die verskillende definisies van take; asook dat daar verskille maar ook ooreenkomste tussen die definisies bestaan. Adendorff (2012: 33) omskryf 'n taak “as 'n stuk klaskamerwerk waar studente wat die Afrikaanse Taalverwerwingskursusse volg, die taal moet verstaan, manipuleer, gebruik”, maar die studente se aandag moet ook op die grammatikale kennis wees om sodoende betekenis te kan oordra.

Volgens Breen, aangehaal in Willis en Willis (2007: 12), verwys die term *taak* na 'n reeks werksplanne wat die onderliggende doelwit om taalleer te fasiliteer in gemeen het. Die term kan as sambreelterm vir enige aktiwiteit gesien word, van eenvoudige oefeninge tot meer komplekse en langer oefeninge soos probleemoplossing in groepverband of besluitnemings-aktiwiteite. Hierdie beskrywing van wat 'n taak is, sluit byna enige aktiwiteit in wat in die klaskamer plaasvind en Willis en Willis (2007: 12) is van mening dat dit meer spesifiek gedefinieer moet word. Nunan (2004:4) sien take as gedeeltes van klaswerk waar taalaanleerders die geleentheid gebied word om die teikentaal te manipuleer, produseer en interaktief daarin om te gaan. Nunan (in Willis en Willis 2007: 12) is van mening dat die oordrag van betekenis belangriker is in take as 'n fokus op die gebruik van die korrekte taalvorme. Hierdie definisie van Nunan is reeds nouer as Breen se vroeër omskrywing.

Skehan (1998) beskryf 'n taak as 'n aktiwiteit waar daar primêr op betekenis gefokus word, waar taalaanleerders nie die opinies van ander gegee word om te leer en te herhaal nie, waar 'n verhouding tussen die klaskameraktiwiteite of take en die werklikheid bestaan, waar dit belangrik is dat die take voltooi word en waar die assessering van die take in terme van die uitkoms geskied. Willis en Willis (2007: 13) beskou hierdie definisie as die volledigste en sy gebruik dit om vyf riglyne vir die identifisering van take te verskaf.

Eerstens is dit belangrik dat die taak die taalaanleerders se aandag behou. Die onderwerp moet die taalaanleerders se belangstelling prikkel. Indien die taalaanleerders se aandag nie behou word nie, sal dit vir die onderwyser moeilik wees om die fokus op die betekenis te plaas, en indien dit onsuksesvol is, sal die uitkoms van die taak nie bereik kan word nie. Volgens Willis en Willis (2007: 13) is dit belangrik dat taalaanleerders die begeerte moet hê om die taak te wil voltooi. Dit is belangrik dat die taak so ontwerp word en oor so 'n onderwerp handel dat die taalaanleerders gemotiveerd voel om dit te voltooi.

Die primêre fokus van die aktiwiteit moet in die tweede plek op die oordrag en verstaan van betekenis wees en nie op die gebruik van die korrekte taalvorme nie. Willis en Willis (2007: 14) is van mening dat hoe meer die TSD-onderwyser probeer om die taalgebruik van die taalaanleerders te beheer, hoe meer word dit die enigste aspek waarop die taalaanleerders fokus en die fokus op die oordrag en verstaan van betekenis gaan verlore. Indien dit gebeur verander die aard van die aktiwiteit en kan dit nie meer, volgens Willis en Willis (2007: 14) as 'n taak gesien word nie. Willis en Willis (2007: 14) is van mening dat kommunikasie grootliks staat maak op woordeskat. Die TSD-onderwyser kan die taak voorafgaan met 'n inleidende aktiwiteit rondom die woordeskat wat in die taak gebruik gaan word. Dit word beklemtoon dat daar nie 'n fokus op grammatika tydens die pretaak-stadium moet plaasvind nie.

Die sukses van die taak moet derdens in terme van die uitkomst daarvan geëvalueer word en die voltooiing daarvan moet as 'n prioriteit gesien word. Die uitkomst van die taak kan byvoorbeeld wees om 'n vraag te beantwoord, om 'n gesprek te voer, om 'n mening te lug, om 'n meningspeiling te voltooi of om 'n debat te voer. Die sukses van die taak word gemeet aan of die taalaanleerders hierdie uitkomstes bereik het. Min aandag word gegee aan die mate waartoe hul taalgebruik bygedra het tot die voltooiing van die taak aangesien die inherente fokus in taakgebaseerde onderrig op betekenis en die oordrag daarvan is. Die TSD-onderwyser speel 'n belangrike rol in die handhawing van die fokus van die taak. Willis en Willis (2007: 14) noem dat indien die onderwyser gedurig die taalaanleerders se taalgebruik gaan korrigeer, die fokus outomaties sal verskuif na vorm. Hulle (2007: 15) stel eerder voor dat die TSD-onderwyser die taalaanleerders se taal duideliker maak in plaas van om dit te korrigeer. Dit kan gedoen word deur met die taalaanleerders in gesprek te tree en dit wat gesê word, te parafraseer om te verseker dat die korrekte boodskap oorgedra word. Willis en Willis (2007: 15) beklemtoon dat die TSD-onderwyser waarde aan die opinies van die taalaanleerders moet heg sodat dit voel asof die uitkomst van die taak werklik saak maak. Indien die TSD-onderwyser min aandag gee aan die opinies van taalaanleerders na afloop van 'n aktiwiteit en net dadelik aanbeweeg na die volgende aktiwiteit, verloor die taak sowel as die uitkomst daarvan waarde. Willis en Willis (2007: 15) beklemtoon dat hoe meer waarde geheg word aan die taalaanleerders se opinies, en hoe meer hulle aangemoedig word om dit uit te druk, hoe meer taakgerig word die aktiwiteit.

Die voltooiing van taak en die suksesvolle bereiking van die uitkomst is 'n prioriteit. Taalaanleerders moet in die vierde plek aangemoedig word om die taak te voltooi en die uitkomst binne 'n sekere tydperk te bereik. Willis en Willis (2007: 15) gee die praktiese raad

aan TSD-onderwysers om een lid in 'n groep (indien die taak uit groepwerk bestaan) aan te stel as tydhouer. Hierdie groeplid sal dan ten spyte van sy of haar ander pligte en verantwoordelikhede in die groep ook verantwoordelik wees om seker te maak dat die groep betyds klaar maak met die taak en om hulle aan te moedig om klaar te maak.

Die laaste riglyn wat Willis en Willis (2007: 13) verskaf is dat die take 'n verband moet hê met die werklikheid of regte wêreld. Hulle beskryf drie vlakke waarop take met die werklikheid kan verbind. Op die eerste vlak, wat die vlak van betekenis genoem word, kan 'n taak taalaanleerders toelaat om op 'n algemene wyse opinies te lug wat in die werklikheid bruikbaar kan wees. Hierdie opinies kan verband hou met hoe die wêreld, in hulle opinie, veronderstel is om daarna uit te sien. Woordeskat waarmee hulle reeds bekend is, sal gebruik word om opinies te formuleer. Dit kan soms gebeur dat taalaanleerders hul bestaande woordeskat sal moet uitbrei voordat hulle op hierdie wyse hul opinies kan lug as gevolg van 'n ingewikkelde of nuwe onderwerp. Die tweede vlak is die diskoersvlak. Op hierdie vlak word taalaanleerders die geleentheid gegee om diskoers te oefen wat hulle in die regte wêreld sal teëkom. Die taalaanleerders sal opinies en argumente konstrueer wat hulle in die werklikheid nuttig sal vind. Op hierdie vlak sal taalaanleerders opinievorming, argumentvorming en die uitbreiding op opinies en argumente sowel as die aansluiting by die opinies en argumente van ander taalaanleerders oefen. Hierdie is diskoersvaardighede wat ooreenstem met die regte wêreld. Die derde vlak is op die vlak van aktiwiteit. Hierdie vlak behels dat die aktiwiteite waaraan die taalaanleerders tydens die taak deelneem ooreenstem met aktiwiteite wat in die werklikheid voorkom, byvoorbeeld die lug van opinies, die vra van aanwysings, debatvoering, ensovoorts. Willis en Willis (2007: 15) beskryf die verhouding wat tussen take en die werklikheid bestaan as kompleks. Sommige aktiwiteite kan op al drie bogenoemde vlakke met die werklikheid in verhouding tree terwyl ander aktiwiteite slegs op een of twee vlakke daarmee skakel.

Daar bestaan verskillende aktiwiteite, byvoorbeeld woordspeletjies wat op geen van bogenoemde vlakke met die werklikheid skakel, nie. Willis en Willis (2007: 16) sien steeds die nut van woordspeletjies in aangesien dit taalaanleerders toelaat om taal en taalvaardighede te gebruik en te oefen wat hulle in die werklikheid gaan gebruik.

5.4.1. Take as eenhede van analise

Volgens Duran en Ramaut (2006: 49) is een van die uitkomstes van die behoefte-analises om lyste taalleerdoelwitte te formuleer. Hierdie lyste verskaf weer aan opvoeders 'n beskrywing van take wat die taalaanleerder aan die einde van die taalkursus moet kan uitvoer. Adendorff (2012:63) is van mening dat take in die taalgebruiksituasies as beskrywingseenhede gebruik

kan word aangesien daar gespesifiseer moet word wat die taalgebruiker met die taal moet doen ten einde in die domein te kan funksioneer.

Long (2010) onderskei tussen drie vlakke take vir taakanalise, naamlik teikentake, taaktipes en pedagogiese take. Die analise van teikentake verwys na take wat elke dag deur mense gedoen word byvoorbeeld om 'n hotelbespreking te maak. Volgens Long sal hierdie taakvlak die resultaat van 'n taakgebaseerde behoefte-analise wees. Die tweede vlak is om hierdie take in terme van taaktipes te klassifiseer. Die taaktipes is meer abstrakte onderafdelings van die teikentake byvoorbeeld om 'n bespreking te maak of te wysig. Die doel van die taaktipes is om aan die behoefte van 'n heterogene groep taalaanleerders te voldoen sonder dat elke tipe taak afsonderlik behandel hoef te word. Die derde vlak is die ontwikkeling van pedagogiese take of die materiale en aktiwiteite waaraan taalaanleerders in die taaklaskamer gaan werk. Dit kan byvoorbeeld iets prakties wees soos die invul van 'n besprekingsvorm terwyl daar geluister word na voorbeeld-telefoongesprekke van iemand wat 'n bespreking wil maak of verander. Die doel van die ontwikkeling en ordening van pedagogiese take is om elke taaktipe te dek en die taalaanleerders die geleentheid te bied om verskillende aspekte van hul tweedetaalvaardighede te ontwikkel soos dit in hul alledaagse lewens en beroepe benodig word.

Om take as eenhede van beskrywing in 'n sillabus te gebruik, moet parameters volgens Adendorff (2012: 63) gekies word wat die sillabusontwerper sal help om die teikentake akkuraat te beskryf. Adendorff (2012: 63) is van mening dat Van Avermaet en Gysen (2006: 30-31) voorstanders van die onder-bo-benadering vir die kies van parameters is aangesien hulle met 'n uitgebreide lys van relevante konkrete taaltake binne 'n teikendomein en teikentaalgebruiksituasies begin. In die onder-bo-benadering word parameters geïdentifiseer, wat getoets word om stabiele taaluitvoering binne 'n spesifieke domein te gee. Sodoende word tipe-take bepaal, wat die resultaat is van die saamklustering van verskeie taaltake in dieselfde domein, wat 'n aantal linguistiese en nielinguistiese eienskappe deel en wat binne bepaalde parameters geplaas word. Van Avermaet en Gysen (2006: 30-31) verkies volgens Adendorff (2012: 64) die term *tipe-take* bo Long se *taaktipes*,⁴ omdat dit 'n dinamiese konsep is wat nie begin by 'n vaste taksonomie nie. Van Avermaet en Gysen (2006: 32) gee die volgende parameters vir die beskrywings van tipe-take:

⁴ "type tasks" teenoor "task types".

- i. Vaardighede betrokke: Moet die taalleerder praat, luister, lees of skryf in die taalgebruikssituasie?
- ii. Teksgenre: Watter tipe boodskap moet oorgedra en verstaan word?
- iii. Inligtingsprosesseringsvlak: Op watter vlak moet die linguistiese inligting kognitief geprosesseer word?
- iv. Gespreksgenoot: Wie is die taalleerder se gespreksgenoot?
- v. Onderwerp: Wat is die onderwerp van die gesprek?
- vi. Kontekstuele ondersteuning: Tot watter mate is die boodskap ingebed in 'n ondersteunende konteks?

Van Avermaet en Gysen (2006: 44) gee die volgende uiteensetting vir 'n behoefte-analitiese benadering vir die aanleer van 'n tweede taal binne 'n taakgebaseerde perspektief:

- i. Die werklikewêreld-take wat die taalaanleerders in hulle tweede taal moet kan uitvoer, word geïdentifiseer en daarna word die spesifieke domeine en taalgebruikssituasies bepaal.
- ii. Om take te kan skep, word verskillende metodologieë en toetse gebruik, byvoorbeeld onderhoude, vraelyste, insette van domeindeskundiges en ander rolspelers, asook taalplasings- en ander toetse.
- iii. Die teikentake word in tipesake of subordinate kategorieë geklassifiseer, soos byvoorbeeld “Die maak of kansellering van 'n bespreking”.
- iv. Die teikentake word daarna gebruik om die basiese eenhede vir taaldoelwitte te beskryf. Hulle word pedagogiese take wat aangepas word volgens die taalaanleerders se ouderdom en vaardigheidsvlakke, wat die grondslag vorm vir kurrikulumontwerp, taalonderrig en taalassessering.

Dit gebeur selde dat enkeltake 'n volledige les uitmaak. Take word dikwels in sekwense gebruik wat bestaan uit 'n reeks take wat logies op mekaar volg en mekaar aanvul ten opsigte van inhoud en fokus.

5.4.2. Taaksekwense

Willis en Willis (2007: 21) brei uit op die ordening van take binne 'n taaksekwens deur 'n taakgebaseerde klaskameraktiwiteit in 'n sekwense voor te stel. Die taakgebaseerde sekwense bestaan uit 'n reeks take en gee leiding aan die TSD-onderwyser oor die volgorde waarin die afsonderlike aktiwiteite in die klaskamer moet plaasvind. 'n Taakgebaseerde les sal nie net uit een taak bestaan nie, maar eerder uit 'n reeks take wat 'n taakgebaseerde sekwense genoem

word. Die take in die sekwens hou gewoonlik verband met mekaar en kan dikwels nie afsonderlik gedoen word nie. Die sekwens kan na drie fokusareas vereenvoudig word. Eerstens bestaan die sekwens uit 'n inleiding deur die onderwyser, dit word gevolg deur 'n praktiese oefening deur die taalaanleerders en daarna kan 'n groepwerk of klaskameraktiwiteit volg. Elkeen van die bogenoemde vlakke kan as 'n taak beskryf word. Selfs die inleidende gesprek wat die onderwyser doen, kan as 'n taak beskou word aangesien dit 'n uitruil van betekenis behels waarin die taalaanleerders inligting wat deur die onderwyser gegee word, moet prosesseer om by die betekenis daarvan uit te kom. Hierdie inleiding het 'n voorbereidende doel aangesien die taak fokus op die onderwerp of tema van die sekwens en die taalaanleerders die geleentheid kry om gebruik te maak van hul bestaande kennis rondom die onderwerp (Willis en Willis 2007: 21). Die TSD-onderwyser kan hierdie geleentheid gebruik om die taalaanleerders aan onbekende woordeskat of terme wat met die onderwerp geassosieer word, bekend te stel. Hierdie woordeskat kan in geskrewe prikkels of materiaal wat later aan die taalaanleerders uitgedeel word, herhaal word. Die taalaanleerders kry die geleentheid om vrae te vra oor die woordeskat voordat daar van hulle verwag word om dit te gebruik.

Willis en Willis (2007: 22) beklemtoon dat dit belangrik is dat die take op mekaar volg en dat dit nie onafhanklik kan plaasvind nie. Nadat die onderwyser die sekwens ingelei het, bestaan die volgende stap uit 'n praktiese oefening waar die taalaanleerders individueel of in groepe prakties met die onderwerp omgaan. Volgens Willis en Willis (2007: 22) is dit in hierdie fase waar die taalaanleerders op die taalgebruik fokus. Dit is tydens hierdie fase waar taalaanleerders aan materiaal waardeur hulle moet werk, blootgestel word. Hierdie materiaal kan bestaan uit voorbeelde van die taalvorme wat hulle in die volgende taak herhaal. In die module ATV 188 word 'n taak oor fobies deur die studente gedoen, wat vervolgens bespreek sal word om die werking van 'n taaksekwens te illustreer. Die praktiese oefening in die spesifieke taak bestaan uit die invul van 'n meningspeiling deur die studente. Sodoende kry hulle die geleentheid om oor die onderwerp te dink en gedagtes daarrondom te formuleer sowel as om 'n besluit te neem ten opsigte van hul opinie daaroor. Die volgende deel van die taaksekwens bestaan uit 'n klasbespreking oor die onderwerp van fobies. Dit is 'n skakeling van die onderwerp met 'n werklikewêreld-aktiwiteit. Hier word die studente die geleentheid gegee om die taalvorme en woordeskat wat hulle in die eerste take aangeleer het, te gebruik om die taak te voltooi. Die suksesvolle gebruik van die taalvorme en woordeskat is nie 'n voorvereiste vir die suksesvolle voltooiing van die taak nie.

Willis en Willis (2007: 22) brei die taaksekwens uit na 'n volgende taak waar die taalaanleerders 'n teks ontvang wat die opinie van 'n ander party oor die onderwerp bevat. Die taalaanleerders kry dan die opdrag om die teks deur te lees en hul persoonlike opinie teen die opinie van die outeur te meet. Willis en Willis (2007: 22) sien die besprekings- en leestaak as die belangrikste deel van die taaksekwens aangesien dit die nouste met die werklikheid skakel en gesien kan word as 'n regtewêreld-taak. In die geval van die taak oor fobies wat deur die ATV 188-studente gedoen word, word hulle gevra om in groepies aan oplossings te dink vir die oorkoming van fobies. Die groepies lewer dan terugvoer aan die klas waarna daar op die beste oplossing vir die oorkoming van 'n fobie besluit word. Hierna ontvang elke student hierdie teks waarin moontlike oplossings vir die oorkoming van aragnofobie bespreek word:

SPINNEKOPPE

'n Sukses storie van die nuwe organisasie Triomfeer oor Fobies (TOF)

Een vrou was so bang vir spinnekoppe dat sy nooit alleen by die huis gelaat kon word nie.

As sy een gesien het, sou sy op die tafel geklim het en nie afkom totdat iemand in die kamer ingekom het en dit verwyder het nie.

Gedurende haar eerste TOF-vergadering het sy krabbelings, wat soos spinnekoppe gelyk het, op 'n papier opgemerk en het sy skielik in vrees teruggediens. Sy is uiteindelik oorreed om na foto's van spinnekoppe in boeke te kyk, daarna die bladsye in 'n kamer oop te los sodat elke keer as sy daar instap, sy hulle sien. Haar man het die posisie van die boek geskuif en die bladsye verander sodat sy elke keer 'n ander een sien.

Na drie weke is sy by 'n TOF-vergadering 'n plastiek spinnekop gegee en het dit huis toe geneem. Sy het later ingestem om die regte spinnekop huis toe te neem en het dit die naam Bernard gegee.

Twee en 'n half maande nadat sy die eerste keer na die groep gegaan het, is haar fobie weg.

Sin uitgelaat:

Een van die groepslede het by die volgende vergadering 'n regte spinnekop in 'n glasbottel gebring waar dit geleidelik nader aan haar beweeg is.

Die groepies moet dan die voorstelle wat hulle gemaak het vergelyk met die voorstelle wat die outeur voorlê.

Na afloop van die klasbespreking en vergelykingsoefening, word dieselfde teks gebruik om

kohesie en koherensie aan die taalaanleerders te verduidelik. Een van die sinne in die bostaande teks is in die verkeerde posisie en die studente word gevra om te besluit watter sin geskuif moet word om die samehang in die teks te verbeter. Die volledige teks, met al die sinne in die korrekte orde, lyk as volg:

SPINNEKOPPE

'n Sukses storie van die nuwe organisasie Triomfeer oor Fobies (TOF)

Een vrou was so bang vir spinnekoppe dat sy nooit alleen by die huis gelaat kon word nie.

As sy een gesien het, sou sy op die tafel geklim het en nie afkom totdat iemand in die kamer ingekom het en dit verwyder het nie.

Gedurende haar eerste TOF-vergadering het sy krabbelings, wat soos spinnekoppe gelyk het, op 'n papier opgemerk en het sy skielik in vrees teruggedeins. Sy is uiteindelik oorreed om na foto's van spinnekoppe in boeke te kyk, daarna die bladsye in 'n kamer oop te los sodat elke keer as sy daar instap, sy hulle sien. Haar man het die posisie van die boek geskuif en die bladsye verander sodat sy elke keer 'n ander een sien.

Na drie weke is sy by 'n TOF-vergadering 'n plastiek spinnekop gegee en het dit huis toe geneem. Een van die groepslede het by die volgende vergadering 'n regte spinnekop in 'n glasbottel gebring waar dit geleidelik nader aan haar beweeg is. Sy het later ingestem om die regte spinnekop huis toe te neem en het dit die naam Bernard gegee.

Twee en 'n half maande nadat sy die eerste keer na die groep gegaan het, is haar fobie weg.

Uit bostaande bespreking en voorbeeld is dit duidelik dat 'n taaksekwens uit 'n reeks take met verskillende eienskappe en doelwitte bestaan. Die belangrikste ooreenkoms tussen al die take in 'n taaksekwens is die deurlopende fokus op die oordrag en begrip van betekenis. Die sekwens bied die herhaling van betekenis en die betrokke taalgebruik.

5.4.3. Die beplanning van 'n taaksekwens

Willis en Willis (2007: 23) beklemtoon die belangrikheid van die beplanning van 'n taaksekwens. Die eerste stap is die identifisering van 'n tema of onderwerp wat oorhoofs gebruik gaan word vir die hele taaksekwens. Die tema wat gekies word, moet die belangstelling van die taalaanleerders prikkel en dit moet aktueel tot die werklikheid of teikensituasie van die taalaanleerders wees. Volgende moet daar op teikentake besluit word. Willis en Willis (2007: 23) wys daarop dat die teikentake grootliks gaan ooreenstem met take wat die taalaanleerders

in die teikensituasie sal moet kan doen. Die taalgebruik in die teikentake moet ooreenstem met werklikewêreld-taalgebruik, beide in die groepbesprekingstaak sowel as in die daaropvolgende leestaak. Die volgende stap is dat die TSD-onderwyser moet besluit hoe die leerders voorberei gaan word in terme van die bekendstelling van relevante woordeskat; sowel as hoe om die taalaanleerders se aandag op die inhoud van die taaksekwens te fokus en hoe om te verduidelik of te demonstreer wat daar van die taalaanleerders verwag gaan word om te doen tydens die taaksekwens. Die beplanning van die onderwyser begin by die besluitneming en ontwerp van 'n teikentaak en daarna moet die voorbereiding daarvoor en die gereed maak van die taalaanleerders vir die betrokke teikentaak by die sekwens ingewerk word.

Dit is nie noodsaaklik dat 'n volledige taaksekwens in een les afgehandel hoef te word nie (Willis en Willis 2007: 23). Dit is moontlik om dit oor twee of meer lesse te rek. In so 'n geval kan een hele les of periode gebruik word om die taalaanleerders voor te stel aan die onderwerp, woordeskat en taalgebruik wat daarmee saamgaan en om hulle gereed te maak vir die volgende taak. Die taalonderwyser kan dan vir die taalaanleerders huiswerk gee om te doen wat as voorbereiding vir die volgende taak in die taaksekwens sal dien. In die volgende les kan die taalaanleerders dan hul huiswerk gebruik om 'n praktiese taak, byvoorbeeld 'n groepbespreking of individuele mondeling, te doen. Die volgende les kan bestaan uit 'n lees oefening wat oor die betrokke onderwerp handel en op hierdie wyse word die taaksekwens dan afgehandel.

Volgens Willis en Willis (2007: 23) is die grootste voordeel van bogenoemde benadering die hoeveelheid tyd wat aan taalaanleerders vir voorbereiding gegee word. Taalaanleerders word die geleentheid gegun om van woordeboeke en ander bronne gebruik te maak in die voorbereiding vir hul volgende taak. Dus word daar in die konteks van betekenis oordrag op taalvorme gefokus. Die fokus op die oordrag van betekenis sal bepaal watter taalvorme die taalaanleerder gaan bestudeer.

Willis en Willis (2007: 24) sien die besprekings- of mondelinge deel van die taaksekwens steeds as die belangrikste aangesien dit die deel is waar kommunikasie plaasvind. Sy beklemtoon dat die bespreking nie afgejaag moet word nie.

'n Taaksekwens het nie 'n vaste struktuur nie en geen reëls bestaan oor hoeveel take deel van een sekwens moet uitmaak nie, maar uit bostaande bespreking kan die volgende stappe in 'n taaksekwens geïdentifiseer word:

- i. Gereedmaking: In hierdie taak sal die TSD-onderwyser die taalaanleerders voorstel aan die betrokke onderwerp deur inleidend daaroor te gesels en hulle aan te moedig om

- vrae te vra. Die TSD-onderwyser kan van hierdie geleentheid gebruik maak om 'n oudio-opname van iemand wat oor die betrokke onderwerp gesels, te speel. 'n Lied of video kan ook as prikkel dien.
- ii. Voorbereiding: Hierdie stap gee die taalaanleerder die geleentheid om voorbereiding te doen vir die teikentaak. Die voorbereiding kan as huiswerk gegee word indien die taaksekwens oor meer as een periode gedoen word. Indien bogenoemde voorbeeld van 'n taaksekwens met die onderwerp van dwelmmisbruik as illustrasie gebruik word, kan die taalaanleerders huiswerk gegee word om te gaan navorsing doen oor gevallestudies rondom dwelmmisbruik of om koerantartikels te gaan lees oor die probleem van dwelmmisbruik in hul betrokke areas om sodoende 'n ingeligte opinie te kan gee in die klasbespreking wat deel uitmaak van die teikentaak.
 - iii. Teikentaak: Hierdie is die belangrikste deel van die taaksekwens en die sekwens word hierrondom ontwerp. Hierdie taak is gewoonlik kommunikatief van aard en bestaan uit die oordra en begrip van betekenis, moontlik in groep- of klasverband. In die stap in die taaksekwens word taalaanleerders die geleentheid gebied om van die taalvorme gebruik te maak wat hulle in die eerste twee stappe geleer het. In sommige gevalle kan daar van die taalaanleerders verwag word om individueel aan die klas terugvoer te gee.
 - iv. Leestaak: Willis en Willis (2007: 23) sien die leestaak as net so belangrik soos die teikentaak. Tydens hierdie stap word daar van taalaanleerders verwag om met 'n teks om te gaan om sodoende betekenis daaruit te herwin. Die leestaak kan bestaan uit 'n begripstoets wat handel oor die betrokke onderwerp of dit kan uit 'n aktiwiteit wat op taalvorme fokus, bestaan.

Die taaksekwens kan enige vorm aanneem en volgens Willis en Willis (2007: 25) bly die belangrikste faktor slegs dat daar in elke stap 'n fokus op betekenis moet wees. Taaksekwense vorm uiteindelik deel van 'n sillabus, maar moet logies georden word om optimale verwerwing of ontwikkeling van die teikentaal tot gevolg te hê. Die ordening van take binne 'n sillabus word vervolgens bespreek.

5.5. Ordening van take binne 'n sillabus

Volgens Adendorff (2012: 49) word die ordening van take as een van die probleme of vraagstukke in taakgebaseerde teorie gesien aangesien dit voorkom asof take lukraak georden word of toevallig gekies word sonder dat 'n verband daartussen bestaan. Ellis (2003: 207-210) beweer dat korrek gegradeerde en geordende take die taalonderwyser of die kursusontwerper

sal toelaat om take te verskaf wat ooreenstem met die taalaanleerders se ontwikkelingsvlak in die teikentaal.

Robinson (2009: 302) verskaf riglyne vir die ordening van take binne 'n sillabus. Hy beweer dat die beginpunt van die implementering van 'n taakgebaseerde sillabus is om 'n behoefte-analise te doen. Hieruit word werklikewêreld-take geïdentifiseer wat die taalaanleerders in hul teikensituasies moet doen. Daarna moet die take volgens tipe of kategorie geklassifiseer word. Robinson (2009: 302) gebruik as voorbeeld die taakkategorie “om besprekings te maak”. Hierdie kategorie verwys na 'n algemene klassifisering van 'n reeks soortgelyke regtewêreld-take. Uit hierdie teikentake word pedagogiese of klaskamertake afgelei. 'n Pedagogiese taak verwys na 'n vereenvoudiging van 'n werklikewêreld-taak om sodoende die werklikewêreld-taak in die klaskamer te kan simuleer. Die pedagogiese take word dan georden om 'n sillabus te vorm.

Van Avermaet en Gysen (2006: 44) verskaf vier stappe, wat min of meer ooreenstem met Robinson se riglyne hierbo, vir die ordening van take binne 'n behoefte-analitiese benadering tot sillabusontwerp. Eerstens moet die taalbehoefte van die taalaanleerders geïdentifiseer word waaruit werklikewêreld-take, wat die taalaanleerders in hulle tweede taal moet kan uitvoer, bepaal word voordat daar spesifieke taalgebruikdomeine en -situasies geïdentifiseer kan word. Om take uit die geselekteerde taalgebruiksituasies af te lei, word daar tweedens verskillende metodologieë en toetse gebruik, byvoorbeeld onderhoude, vraelyste, insette van domein-deskundiges en ander rolspelers, asook taalplasingstoetse. Hierdie teikentake word dan derdens in tipegake geklassifiseer wat as onderafdelings of subordinate van die take gesien kan word. 'n Voorbeeld hiervan is “die maak van 'n bespreking”. Dié teikentake word laastens gebruik om die basiese eenhede vir taalhanteringseise of taaldoelwitte te beskryf. Hierdie basiese eenhede vorm pedagogiese take wat aangepas word volgens die taalaanleerders se ouderdom en vaardigheidsvlakke wat die grondslag vorm vir kurrikulumontwerp, taalonderrig en taalassesering.

5.5.1. Die identifisering van tipegake

'n Verdere hulpmiddel vir die ordening van take binne 'n sillabus is die parameters vir die identifisering van tipegake soos deur Van Avermaet en Gysen (2006: 32) omskryf. Van Avermaet en Gysen (2006: 34) het na aanleiding van taalgebruiksituasies, soos deur 'n behoefte-analise geïdentifiseer is, domeine geïdentifiseer waaruit 'n reeks van vyf parameters afgelei is. Hierdie parameters het te doen met die linguistieke, sosiokognitiewe en kontekstuele eienskappe van 'n taak en is nuttig tydens die ordening van take.

i. Taalvaardighede en taalaksies

Die eerste parameter het te doen met vaardighede wat betrokke is by die uitvoer van die taak. Dit is die medium waarin die taalaanleerder die taak moet voltooi: praat, luister, lees of skryf. Dit is moontlik dat een taalgebruiksituasie meer as een van hierdie vaardighede verg.

Die taalaksies behels dat die taal wat in die taak gebruik word, belangriker geag word as die vaardighede wat by die uitvoer van 'n taak betrokke is. Dit kan 'n vals of kunsmatige gevoel aan take gee. In 'n kursus vir taal vir spesifieke doeleindes is dit veral belangrik dat take gerig is op werklikewêreld-teikensituasies waarin die taalaanleerder haarself kan bevind. Die aksies sowel as die taalgebruik betrokke by 'n taak moet gepas wees en ooreenstem met die teikensituasies soos geïdentifiseer tydens die behoefte-analise. Op hierdie wyse sal taalaanleerders die take relevant en interessant ag aangesien dit natuurlik en realisties voorkom.

ii. Teksgenre

Die tweede parameter het te make met die genre van die teks sowel as die doel van die teks of die tipe boodskap wat deur die deelnemers van die taak oorgedra word. Die term *genre* word hier gebruik as beskrywend tot die tipe teks en kan bestaan uit instruksies, die oorvertel van 'n storie, die beantwoording of vra van 'n vraag of om 'n vertelling of beskrywing van 'n gebeurtenis of objek te bied. Die parameter verwys na die groepering van tekste volgens verskillende genres. Deur gebruik te maak van verskillende teksgenres, kan die taalaanleerder haarself assosieer met die take. Aangesien die bekendheid daartoe lei dat die taalaanleerder die taak interessant vind en gemotiveerd voel, dra dit tot taalontwikkeling by.

iii. Prosseringsvlak

Derdens identifiseer Van Avermaet en Gysen (2006: 32) die parameter wat verwys na die prosseringsvlak vir die uitvoer van 'n taak. Hierdie parameter behels dat daar gekyk word na die kognitiewe vlak waarop taakinligting deur die taalaanleerder geprosesseer word, byvoorbeeld reproduseer, beskryf, herstruktureer of evalueer. Hierdie spesifieke parameter stem ooreen met die subparameter prosseringsvlak in die kompleksiteitskaal van Duran en Ramaut (2006: 50).

Die drie kognitiewe vlakke (reproduseer en beskryf, herstruktureer en evalueer) van Van Avermaet en Gysen (2006: 35) kan hiërargies op 'n kontinuum in toenemende kompleksiteit geplaas word. Die eerste vlak verwys na reproduksie en beskrywing. Op hierdie vlak behoort die taalaanleerder slegs taakinligting te kan reproduseer sonder om dit vir begrip te prosesseer of te wysig. 'n Voorbeeld hiervan is die hardoplees van tekste. Take wat hierdie

prosesseringsvlak van taalaanleerders verg, is gewoonlik gemik op beginners. Die volgende vlak verwys na die herstrukturering van inligting deur dit te herrangskik of te herstruktureer. Die taalaanleerder moet aktief met die taakinligting omgaan om sodoende die taak suksesvol te kan voltooi. Die taalaanleerder eien die inligting deur dit te herorganiseer. Die opstel van 'n CV deur gebruik te maak van persoonlike of generiese inligting dien as voorbeeld hiervan. Die derde prosesseringsvlak verwys na die evaluerende vlak en hier word van taalaanleerders verwag om oor die taal te kan reflekteer deur inligting uit verskillende bronne met mekaar te kan vergelyk. Adendorff (2012: 69) gee as voorbeeld 'n taak waar twee artikels vergelyk moet word met die doel om uiteindelik self 'n artikel te kan skryf.

Hierdie vlakke van inligtingsprosessering kan op 'n kontinuum van eenvoudig (reproduseer) tot kompleks (evalueer) geplaas word. Aangesien taalaanleerders te doen kry met take wat in die inligtingsprosesseringsvlakke wat vereis word wissel, word daar verseker dat taalaanleerders van minder komplekse na meer komplekse take kan beweeg sonder dat die meer komplekse taak ondoenbaar voorkom. Dit dra sodoende tot taalontwikkeling by.

iv. Deelnemers

Van Avermaet en Gysen (2006: 32) beweer dat die verhouding en die afstand tussen die deelnemers aan 'n taak 'n rol speel in die bepaling van die tipes taak se beskrywing. Hierdie parameter verwys na die spesifisering van die deelnemers aan 'n taak, naamlik die taalaanleerder self, bekende gelykes, of onbekende gelykes. Daar word beweer dat hoe groter die afstand tussen die taalaanleerders is, hoe meer kompleks sal die taak wees. Hierom stel Van Avermaet en Gysen (2006: 32) voor dat die deelnemers aan take moet wissel van bekende gelykes, onbekende gelykes en bekende volwassenes en onbekende volwassenes. Hierdeur word die taalaanleerder blootgestel aan verskillende aspekte van werklikewêreld-kommunikasie. Die afwisseling in deelnemers sal verseker dat tipes taak en die kompleksiteit van take afgewissel word.

v. Onderwerp en kontekstuele ondersteuning

Die laaste twee parameters verwys na die onderwerp van die gesprek in die taak sowel as die kontekstuele ondersteuning en inligting wat aan taalaanleerders tydens die voltooiing van take verskaf word. Volgens Van Avermaet en Gysen (2006: 32) sluit die onderwerp van die taak die fisiese en verstandelike aksies, konkrete objekte en ervarings, opinies en gevoelens van die taalaanleerder of ander in.

Die vyfde en sesde parameters het verder te make met die tekstuele of linguistiese eienskappe

van die taak. Hierdie parameters sluit die linguistiese aspekte van die uitvoering van die taak in wat die kompleksiteit van die taak bepaal byvoorbeeld grammatika, woordeskat, struktuur, onderwerp, register/vaktaal, uitspraak. Van Avermaet en Gysen (2006:35) noem dat take wat op beginner taalaanleerders gemik is lyste van woorde wat dikwels voorkom sowel as grammatikale reëls wat te make het met die luister- en praatvaardighede in kombinasie met minder bekende woordeskat moet bevat. Indien dit so gedoen word, sal die taalaanleerder nie geskok wees met die eerste deurlees van die taak nie. Minder komplekse take moet bestaan uit woordeskat en uitdrukkings wat dikwels in soortgelyke taalgebruikssituasies voorkom en die sinne moet oorwegend eenvoudig wees. Die taakstruktuur moet duidelik uiteengesit wees en kommunikasie moet logies plaasvind deur sinne wat kort en maklik verstaanbaar is. Alhoewel langer tekste nie noodwendig altyd meer kompleks is nie, moet eenvoudiger take se lengte beperk word om die taalaanleerder nie af te skrik met die hoeveelheid inligting wat hulle moet prosessee ten einde die taak te voltooi nie.

Volgens Van Avermaet en Gysen (2006: 35) word die register deur die afstand tussen die deelnemers van die taak bepaal. 'n Voorbeeld hiervan is dat onbekende gelyke deelnemers meer formeel sal wees in hul gesprek as bekende gelyke deelnemers.

Die kombinasie van hierdie parameters dra daartoe by dat taalonderwysers en kursusontwerpers doelwitte vir taalaanleerders kan stel; asook tipe take saam kan groepeer om sodoende relevante sillabusse te ontwerp. Bogenoemde ses parameters is veral nuttig vir die ordening van take aangesien die taalonderwyser dit kan gebruik om doelwitte te stel vir die taalaanleerders. Daar kan byvoorbeeld van taalaanleerders verwag word om na die afloop van 'n kursus of na die voltooiing van 'n deel werk, 'n taak te voltooi waar hulle inligting moet herstruktureer en dit dan skriftelik weer gee. Geldenhuys (2011: 81) wys daarop dat taalonderwysers of kursusontwerpers hierdie parameters kan kombineer om verskillende tipe take te skep. Daar kan geëksperimenteer word met die parameters om sodoende maksimum taalaanleer tot gevolg te hê. Geldenhuys (2011: 81) beklemtoon dat die gekose kombinasies van parameters gepas moet wees vir die behoeftes van die taalaanleerders. Kombinasies van parameters wat nie tot die doelwitte van die taalaanleerders bydra nie, kan taalaanleer verhinder.

Bostaande bespreking van Van Avermaet en Gysen (2006) bied aan die leser 'n gedetailleerde beskrywing van die verskeie parameters om sodoende die tipe take-beskrywings te identifiseer. Om die tipe take in sillabusontwerp te identifiseer, is noodsaaklik om sodoende take saam te groepeer. Die parameters bied 'n raamwerk waarvolgens take met soortgelyke eienskappe ten

opsigte van prosesseringsvlakke, die genre van die teks, die rol van die deelnemers, die onderwerp van die taak of die kontekstuele ondersteuning wat gebied word, saamgegroeper kan word.

Bogenoemde parameters word in die volgende hoofstuk op tien unieke dialoë toegepas om sodoende tipetake daaruit te identifiseer. Tesame met die parameters wat deur Van Avermaet en Gysen (2006) geïdentifiseer is, is die kompleksiteitskaal wat deur Duran en Ramaut (2006) ontwerp is, nuttig vir gebruik tydens die ordening van take in 'n sillabus.

5.5.2. Die kompleksiteitskaal van Duran en Ramaut

Adendorff (2012: 58) beklemtoon die belangrikheid daarvan dat onderrigtake volgens kriteria ontwerp en geklassifiseer moet word om sodoende tweedetaalverwerwing te verbeter en om aan die taakeise te voldoen. Duran en Ramaut (2006: 49-50) identifiseer die vraagstuk rondom die ordening van take en bied 'n antwoord daarop deur die ontwerp van 'n kompleksiteitskaal bestaande uit drie belangrike parameters om taakkompleksiteit te omskryf. Hierdie parameters verwys na die wêreld, taak en teks.

Die doel is om hierdie parameters te gebruik om die kompleksiteit van tipetake te manipuleer om sodoende vordering in 'n taalaanleerder se taalverwerwing te vestig om voorafbepaalde taalverwerwingsdoelwitte te bereik. Duran en Ramaut (2006), soos Van Avermaet en Gysen (2006), is van mening dat take wat deel vorm van 'n sillabus, geleidelik in kompleksiteit moet styg om sodoende maksimum ontwikkeling tot gevolg te hê. Die geïdentifiseerde parameters word op 'n kompleksiteitskaal van eenvoudig na kompleks geplaas en na die afloop van 'n taalverwerwingskursus gebruik om die taalaanleeders se vordering te bepaal.

Die grootste struikelblok met die ontwerp van enige kursus of ordening van take, is dat geen een taalaanleerder presies dieselfde daarop sal reageer as 'n ander nie. Taalaanleeders se motiveringsvlakke sowel as hul persoonlike kennis en ervaring wissel en beïnvloed hoe kompleks 'n taak vir hulle voorkom. Hierdie parameters dien slegs as riglyn.

i. Wêreld

Die eerste parameter verwys na die wêreld wat omringend is tot die onderwerp van die taak. Die abstraksievlak, graad van visuele ondersteuning en die linguistiese konteks van die taak is bepalend in hierdie parameter. Die abstraksievlak verwys na die manier waarop die onderwerp benader is: konkreet of abstrak. Taalaanleeders moet aanvanklik nie met komplekse abstrakte onderwerpe gekonfronteer word nie, maar eerder konkrete onderwerpe. Volgens Geldenhuys (2012: 89) kan onderwerpe abstrakthede insluit, maar die hoofonderwerp van die teks moet

duidelik in die direkte wêreld van die taalaanleerder herkenbaar wees.

Hierdie subparameter het te make met die tyd waarin die beskrywing van die onderwerp plaasvind. Indien dit in die teenwoordige tyd (hier en nou) is, word die onderwerp as meer konkreet gesien en is dit eenvoudiger as 'n beskrywing wat in die toekomstige tyd of op 'n abstrakte wyse (daar en dan) geskryf is. Tekste wat in die hier-en-nou of teenwoordige tyd is, bied volgens Duran en Ramaut (2006) meer geleentheid aan die taalaanleerders om by die teks aanklank te vind aangesien die konteks daarvan aan hulle bekend is. 'n Teks wat 'n kombinasie van hier-en-nou en daar-en-dan onderwerpe bevat, kan 'n goeie uitdaging aan taalaanleerders bied en verseker dat hulle kognitief uitgedaag word terwyl hulle steeds die taak sal kan voltooi.

Tot watter mate visuele ondersteuning verskaf word en hoe die verskaffing daarvan tot taakuitvoering bydra, het 'n impak op die eerste parameter. 'n Taak waar daar baie visuele ondersteuning verskaf word of waar taalaanleerders maklik inligting kan gaan opsoek, word deur Duran en Ramaut (2006: 49) as eenvoudiger gesien as een waar visuele ondersteuning beperk word. Volgens Adendorff (2012: 68) help die teenwoordigheid van visuele ondersteuning om die wêreld van die onderwerp te konseptualiseer en die taak sal dus makliker uitgevoer kan word. Visuele ondersteuning buite die taak, soos die gebruik van voorwerpe ter illustrasie, die teenwoordigheid van plakkate in die klas, internet en DVD's word hierby ingesluit.

Die derde subparameter verwys na die beskikbaarheid van die linguistieke konteks van die taak sowel as die mate waartoe dit taakuitvoering vergemaklik al dan nie. Volgens Adendorff (2012: 68) verwys dit na die graad van die verbale oortolligheid in die teks. Tekste met 'n hoë inligtingsdigtheid lei daartoe dat die taalaanleerder meer inligting uit 'n kort teks moet ontgin. Die inligting word slegs op een manier verwoord en dit veroorsaak dat die teks kompleks is. Hierteenoor is tekste eenvoudiger as dit 'n laer inligtingsdigtheid het, waar inhoud op verskillende linguistiese maniere verwoord word deur die gebruik van parafrases, voorbeelde of sinonieme. Opsommend het hierdie parameter te make met die verhouding tussen die digtheid van die inligting en die linguistiese wyse wat gebruik word om die inligting oor te dra.

ii. Taak

Die volgende parameter wat Duran en Ramaut (2006: 49) identifiseer, sluit by die taak en die prosssesseringseise wat benodig word om die taak uit te voer, aan. Hier word onderskei tussen twee subparameters: die prosssesseringvlak van die taak en die modaliteit van produksie.

Die eerste subparameter het te doen met die kognitiewe vlak waarop inligting in die teks

geprosesseer moet word. Drie prosesseringsvlakke word geïdentifiseer. Op prosesseringsvlak een is take waar daar van taalleerders verwag word om inligting te beskryf en op hierdie wyse aan te dui dat hulle die inhoud van 'n teks of taak begryp. Dit word as eenvoudig gesien. Indien daar van taalaanleerders verwag word om die inhoud van 'n taak te herstruktureer, word dit meer kompleks en in die mees komplekse take word daar van taalaanleerders verwag om inligting of inhoud te kan evalueer of vergelyk met inligting uit ander bronne.

Die modaliteit van produksie bepaal verder die kompleksiteit. Indien die modaliteit slegs reseptief is, word die taak as eenvoudig beskou en waar beperkte reproduksie van taalaanleerders verwag word, raak dit meer kompleks. Take wat van taalaanleerders verwag om 'n verbale of geskrewe produk te lewer, word as die mees komplekse take gesien. Adendorff (2012: 68) wys daarop dat take waar meer produktiewe vaardighede (byvoorbeeld skryf en praat) betrokke is of vereis word, as meer veeleisend beskou as take waar reseptiewe vaardighede (lees en luister) vereis word. Nog 'n aspek wat 'n rol speel by hierdie parameter is die moontlikheid tot interaksie en terugvoer van die dosent sowel as van die medestudente. Indien die moontlikheid van interaksie bestaan, verhoog die kompleksiteit van die taak.

iii. Teks

Die laaste parameter wat Duran en Ramaut (2006: 50) identifiseer verwys na die teks en die linguistiese eienskappe wat daarmee saamgaan. Woordeskat, sintaksis, struktuur en die lengte van die teks beïnvloed taakkompleksiteit. Indien die woordeskat aan taalaanleerders bekend is, kom die taak eenvoudiger voor, terwyl onbekende woordeskat die taak meer kompleks maak. Take wat jargon bevat, sal meer kompleks wees as take wat uit alledaagse woordeskat bestaan. Dieselfde prinsiep word toegepas op die sintaksis van 'n taak. 'n Taak wat bestaan uit kort eenvoudige sinne, is makliker verstaanbaar en is eenvoudiger as 'n taak wat langer sinne bevat met meer jukstaposisionering. Take wat lang en komplekse sinne bevat, word as die kompleksste gesien en is meer gepas vir gevorderde leerders. So ook speel die struktuur van die teks 'n rol. Indien die teks duidelik en eksplisiet geformuleer is, is dit eenvoudiger as 'n teks wat deels eksplisiet of geheel implisiet geformuleer is. Duran en Ramaut (2006: 50) klassifiseer verder korter tekste as eenvoudiger as tekste wat langer is. Kortere tekste verwys na tekste tot en met 'n halwe bladsy lank terwyl langer tekste langer as 'n bladsy is.

Dié bespreking van Duran en Ramaut (2006) oor die kompleksiteit van take verskaf die nodige parameters vir die bepaling van die kompleksiteit van verskeie take. Kompleksiteitsanalise dra by tot die ordening van tipetake in 'n sillabus waar die eenvoudiger take voor die meer komplekse take georden sal word volgens die parameters deur Duran en Ramaut (2006)

voorgestel.

Met die oog op die navorsing onderneem vir hierdie tesis, maak ek gebruik van die kompleksiteitskaal soos deur Adendorff (2012: 65) ontwerp. Hierdie kompleksiteitskaal kan gesien word as 'n bywerking tot die kompleksiteitsparameters soos deur Duran en Ramaut (2006: 51) gespesifiseer. Duran en Ramaut (2006: 51) se parameters is op die X-as geplaas, en die driepuntwaardes naamlik 1 vir eenvoudig, 2 vir tussenin en 3 vir kompleks op die Y-as. Die waardes wat deur Adendorff (2012: 65) aan elke parameter toegeken is, is met mekaar verbind om sodoende die kompleksiteit van elke taak sigbaar voor te stel. Hierdie grafiek van Adendorff (2013: 65) is veral nuttig aangesien dit aan die kursusontwerper 'n grafiese uitbeelding bied van die kompleksiteit van 'n taak. In hoofstuk 6 word die parameters wat Duran en Ramaut (2006) daar stel toegepas op tien dialoë waarna daar 'n grafiek van elke dialoog geskep word volgens die riglyne wat Adendorff (2012: 65) voorstel. Die parameters en kompleksiteitsgrafiek wat toegepas word op die tien unieke dialoë het ten doel om die ontwerp, ontleding en ordening van take te illustreer.

5.6. Slot

Hierdie hoofstuk het gedien as bespreking en toepassing van verskeie aspekte rondom die ontwerp van kursusse met die spesifieke fokus op die ontwerp van kursusse vir taal vir spesifieke doeleindes. Eerstens is gekyk na die verskillende benaderings wat bestaan ten opsigte van kursusontwerp. Die spesifieke fokus was op die werk van García Mayo (2000), Yalden (1987), Barnard en Zemach (2003) en Willis en Willis (2007).

Daar is verder meer spesifiek gekyk na materiaalontwerp en die navorsing van Dudley-Evans en St. John (1998) en Hutchinson en Waters (1987) het die grondslag van hierdie bespreking gevorm. Dit gebeur dikwels dat die verantwoordelikheid van materiaalontwerp op die skouers van die TSD-onderwyser val. Die belangrike rol wat die TSD-onderwyser in die materiaalontwerpproses speel, is ondersoek.

Taakgebaseerde onderrig, wat die raamwerk van hierdie studie uitmaak, is kortliks bespreek waarna daar in groter detail na take as eenhede van analise en die ontwerp van taaksekwense gekyk is.

In die verlede het die ordening van take in 'n sillabus dikwels lukraak geskied en daarom is daar in diepte gefokus op verskillende raamwerke waarvolgens hierdie ordening en gradering kan geskied. Die parameters wat van Avermaet en Gysen (2006) vir die ordening van take geïdentifiseer het, is bespreek waarna die kompleksiteitsraamwerk van Duran en Ramaut

(2006) bespreek is.

Daar is tot die gevolgtrekking gekom dat die ontwerp van 'n taakgebaseerde kursus vir taal vir spesifieke doeleindes geen eenvoudige taak is nie en dat daar verskeie aspekte en belanghebbendes is wat in ag geneem moet word. Die ontwerp van geskikte kursusmateriaal sowel as die ordening van take binne die sillabus is komplekse prosesse wat metodies aangepak moet word.

6. Die ontleding en ordening van dialoë

6.1. Inleiding

In hierdie hoofstuk word tien dialoë volgens die parameters deur Duran en Ramaut (2006) voorgestel (sien afdeling 5.5.2) ontleed om sodoende ondersoek in te stel na die kompleksiteit daarvan vir moontlike ordening. Die dialoë word verder aan die hand van Adendorff (2012) se kompleksiteitsgrafiek geanaliseer om dit sodoende te kan orden vir insluiting by 'n sillabus vir taal vir spesifieke doeleindes vir eerstejaar-onderwysstudente. Die parameters wat deur van Avermaet en Gysen (2006) geïdentifiseer is – sien afdeling 5.5.1 – is gebruik om tipetake uit die dialoë te identifiseer.

Die tien dialoë is na aanleiding van die teikenkommunikasiesituasies wat in hoofstuk 4 uit die behoefte-analise geïdentifiseer is, ontwerp. Die dialoë is so ontwerp dat dit natuurlike kommunikasie naboots. Die meerderheid van die situasies is soortgelyk aan werklikewêreld-situasies waarin BEd-studente hulself kan bevind. Die oorblywende dialoë handel oor werklikewêreld-situasies wat op jong beginner-onderwysers gerig is.

Alhoewel eiename in die dialoë gebruik word, is die name lukraak gekies en het dit geen verwysing na enige individue nie. Die eiename word slegs ter wille van illustrasie gebruik en het geen impak op die uiteindelijke ontleding en ordening van die dialoë nie.

Die dialoë verskyn in geen spesifieke volgorde nie. Die ordening het lukraak geskied omdat die fokus op die ontleding van die dialoë val waarna gevolgtrekkings oor die ordening daarvan – sien afdeling 6.12 – gemaak word.

Die ontleding van elke dialoog se taakkenmerke begin in die eerste plek met 'n ontleding van die taalgebruiksituasies en die taaltake aan die hand van die parameters wat Van Avermaet en Gysen (2006:28) identifiseer. Hulle definieer taalgebruiksituasies as die situasies waarin die tipiese vlot en gemaklike gebruik van taal vir alle betrokkenes, benodig word. Daarna word die parameters van die tipe-take, asook 'n formulering van die inligtingsprosesseringsvlakke, soos voorgestel in afdeling 5.5.1 deur Van Avermaet en Gysen (2006: 32), verskaf. Die inligtingsprosesseringsvlakke gee 'n aanduiding van die komplekse aard van die taak. Volgende word die taak se parameters vir taakkompleksiteit (sien afdeling 5.5.2) aan die hand van Duran en Ramaut (2006: 51) se navorsing beskryf. Uit hierdie kompleksiteitsaanduidings is sekere afleidings gemaak wat op 'n aangepaste kompleksiteitsgrafiek, soos deur Adendorff (2012) ontwerp, voorgestel word om sodoende die kompleksiteitskarakter van die taak duideliker aan

te toon. Die oorspronklike kompleksiteitsgrafiek is aangepas en uitgebrei deurdat die driepuntskaal wat Adendorff (2012: 46) voorstel aangepas is en halfpunte word toegelaat. 'n Taak kan nou beskryf word as volg:

Beskrywing	Puntetelling
Eenvoudig	1
Tussen eenvoudig en kompleks	1.5
Gemiddeld	2
Tussen gemiddeld en kompleks	2.5
Kompleks	3

Tabel 6.1 Uiteensetting van puntetelling vir kompleksiteitsgrafiek

Die formaat van die grafiek is verander en in plaas van die oorspronklike lyngrafiek word 'n kolomgrafiek gebruik. Die kolomgrafiek bied 'n beter illustrasie van die verskillende waardes wat aan die onderskeie parameters toegeken word terwyl dit steeds met die oogopslag duidelik is of die taak kompleks of minder kompleks is.

Vervolgens volg die dialoë en die ontleding daarvan.

6.2. Taak 1: Gesprek oor kursus

Jy is een van twee eerstejaar BEd-studente wat vir die eerste keer in een van die eerste klasse aan die begin van die akademiese jaar ontmoet. Julle stel juisself bekend en gesels verder oor jul onderskeie onderwysrigtings en die redes vir die keuse daarvan.

6.2.1. Kommunikatiewe doelwitte

- om informeel met medestudente te praat
- om persoonlike inligting met medestudente te deel
- om vrae te vra oor persoonlike inligting
- om te luister na antwoorde oor persoonlike inligting van medestudente
- om inligting oor ingeskrewe kursusse te deel
- om ingeskrewe kursusse te vergelyk
- om redes vir die keuse van kursusse te vergelyk

- om opinies oor kursusse te gee
- om opinies oor kursusse te vergelyk

6.2.2. Dialoog

Andries: (1) Verskoon my, hou jy plek vir iemand langs jou?

[Vra om verskoning vir steuring en vra vraag]

Donna: (2) Nee, jammer, jy kan maar sit!

[Aanvaar verskoning en beantwoord vraag]

Andries: (3) Dankie. (4) Ek is Andries. (5) Wat is jou naam?

[Spreek dank uit, stel homself voor en vra naam van ander student]

Donna: (6) Ek's Donna. (7) Aangename kennis.

[Stel haarself voor en spreek plesier oor kennismaking uit]

Andries: (8) Dieselfde. (9) Hierdie is mos die Kurrikulumstudie-klas?

[Antwoord op kennismaking en vra vraag oor aard van klas]

Donna: (10) Ja, jy is op die regte plek. (11) Ek neem aan jy doen ook BEd?

[Antwoord bevestigend op vraag na aard van klas en vra vraag oor ingeskrewe kursus]

Andries: (12) Jip, ek wou eintlik Sportwetenskap gaan swot het, maar toe sê my ouers ek moet eerder 'n onderwyser word.

[Antwoord bevestigend op vraag na ingeskrewe kursus en verskaf inligting oor antwoord]

Donna: (13) O, dis interessant. (14) Ek wou van kleins af 'n juffrou wees. (15) Ek het altyd lekker skool-skool gespeel met my poppe. (16) Doen jy grondslag-, intermediêre- of seniorfase?

[Spreek belangstelling uit, verskaf persoonlike inligting en vra vraag rondom spesifisiteit van ingeskrewe kursus]

Andries: (17) Ek het ingeskryf vir intermediêre fase, maar is nog onseker of dit die regte keuse was. (18) Ek neem aan dat ek later kan verander?

[Beantwoord vraag oor spesifisiteit van ingeskrewe kursus, spreek onsekerheid oor keuse uit, vra vraag oor verandering van spesifisiteit van ingeskrewe kursus]

Donna: (19) Ja, ek is seker jy sal kan. (20) Wat het jou op die intermediêre fase laat besluit?

[Antwoord bevestigend op vraag oor verandering van spesifisiteit van ingeskrewe kursus en vra vraag oor rasionaal agter keuse van spesifieke ingeskrewe kursus]

Andries: (21) Ek wil mos eintlik sport afrig, so ek sien nie kans vir die heel kleintjies nie. (22) Ek wil darem met kinders werk wie se vaardighede en talente al bietjie ontwikkel het. (23) En dan hoop ek om sommer vir hulle te kan afrig ook met rugby of krieket. Wat doen jy?

[Bied persoonlike inligting as antwoord op vraag na rasionaal agter spesifieke ingeskrewe kursus en vra vraag na spesifisiteit van ingeskrewe kursus]

Donna: (24) Ek doen grondslagfase. (25) Ek is mal oor klein kindertjies en sien uit om hulle te leer lees en skryf. (26) Ek sal nie omgee om na-ure kuns te gee nie, of om miskien tennis aan te bied nie.

[Bied antwoord op vraag na spesifisiteit van ingeskrewe kursus en rasionaal agter keuse sowel as bykomende persoonlike inligting]

Andries: (27) Jy lyk of jy 'n goeie juffrou sal wees. (28) Weet jy miskien van ander studente wat ook intermediêre fase gaan doen saam met my?

[Gee kompliment en vra vraag]

Donna: (29) Ek het al met so 'n paar gesels, maar die meeste van die studente is net so onseker oor watter fase hulle wil doen.

[Bied antwoord op vraag]

Andries: (30) Gelukkig is die meeste van ons vakke mos dieselfde in ons eerstejaar.

[Spreek verligting uit rondom besluitneming oor spesifisiteit van kursus en bied inligting rondom ingeskrewe kursus]

Donna: (31) Ja, dis reg. (32) Ons spesialiseer eintlik eers later, maar ek dink dis tog goed om nou al 'n idee te hê waarvolgens ons onself kan voorberei.

[Bevestig inligting rondom ingeskrewe kursus en spreek opinie uit]

Andries: (33) Dit is seker so. (34) Dalk verander ek nog van plan en kies ook die jonger kinders. (35) Veral as dit beteken dat ek langs sulke oulike meisies soos jy in die klas kan sit.

[Bevestig opinie, spreek moontlike verandering van spesifisiteit van ingeskrewe kursus uit en gee kompliment]

Donna: (lag) (36) Ek dink die klas gaan nou begin, ons moet eers stilbly.

[Sluit gesprek af]

6.2.3. Taakkenmerke

Uit die dialoog van taak 1 word die volgende taalgebruiksituasies en taaltake aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 28) se raamwerk afgelei:

Taalgebruiksituasies	Taaltake
Praat met medestudente	Gebruik gepaste groet en aanspreekvorme Stel en vra vrae oor welstand Begryp vrae en antwoorde oor welstand
Deel persoonlike inligting	Stel en vra vrae oor persoonlike inligting Begryp vrae en antwoorde oor persoonlike inligting
Praat oor ingeskrewe kursusse	Stel en vra vrae oor BEd-kursus Begryp vrae en antwoorde oor BEd-kursus Bied redes vir keuse van tipe BEd-kursus
Vergelyk redes vir keuse van ingeskrewe kursusse	Stel en vra vrae oor redes vir tipe BEd-kursus Begryp vrae en antwoorde oor tipe BEd-kursus Stel en vra vrae oor die moontlike verandering van tipe BEd-kursus Begryp vrae en antwoorde oor verandering van tipe BEd-kursus

Tabel 6.2 Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 1

Die parameters vir die beskrywing van tipe-taak 1 volgens Van Avermaet en Gysen (2006: 32) se raamwerk is:

Vaardighede	Praat- en luistervaardighede
Teksgenre	Dialog
Inligtingsprosesseringsvlak	Herstruktureringsvlak
Gespreksgenote	Onbekende gelykes
Onderwerp	Studierigtings
Kontekstuele ondersteuning	Hier en nou, daar en dan
Linguistiese kenmerke	Bekende woordeskat oor studierigtings en redes daarvoor wat relatief gereeld gebruik word, grammatikale strukture vir tyd en plek, negatiefvorm, vraag-en-antwoord stellings oor studierigting, redes daarvoor en voorkeure en afkeure

Tabel 6.3 Parameters vir tipe-taak 1

Na aanleiding van Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se raamwerk kan die parameters vir die inligtingsprosesseringsvlak van hierdie tipe-taak soos volg geformuleer word:

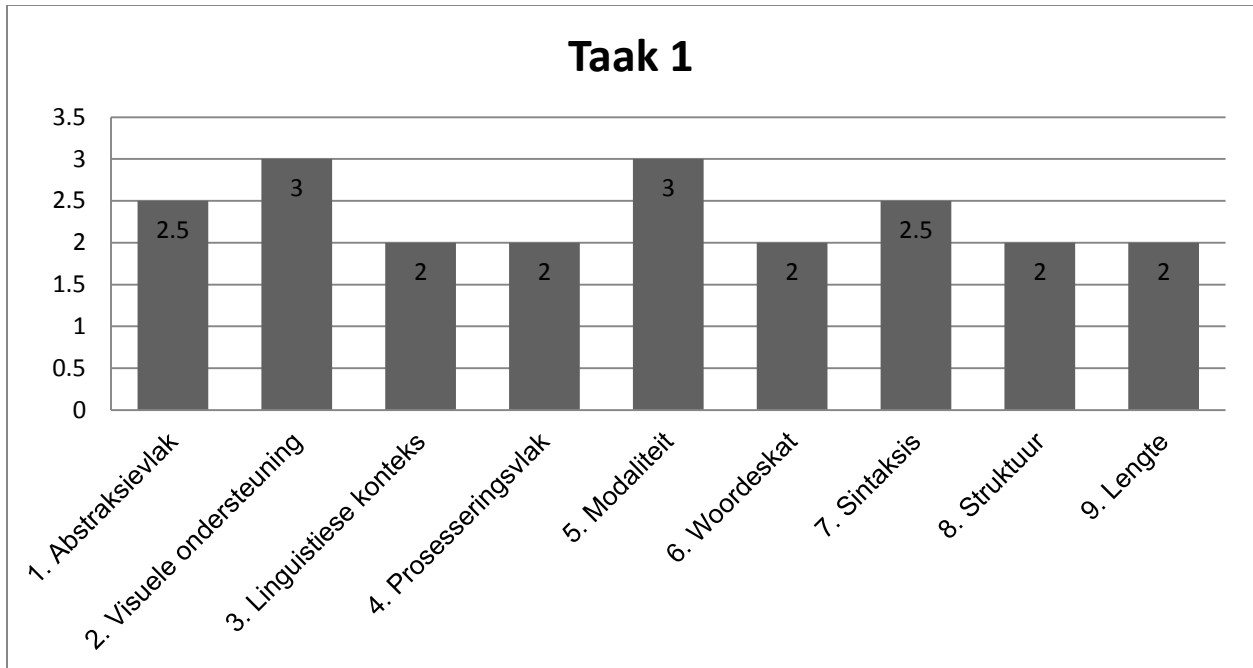
- Op **beskrywende vlak** kan die taalgebruiker vrae en antwoorde oor persoonlike inligting en studierigting prosesseer en dit op dieselfde wyse aanbied.
- Op **herstruktureringsvlak** kan die taalgebruiker die opinies en redes wat 'n medestudent vir die keuse van spesifieke studierigting verskaf, herrangskik en herstruktureer om sodoende vrae daarvoor te vra en te beantwoord.
- Op **evaluerende vlak** kan die taalaanleerder die opinies en redes wat 'n medestudent aanvoer vir die keuse van 'n spesifieke studierigting evalueer en meet aan sy eie opinies en redes voordat hy dit uitspreek.

Volgens Duran en Ramaut (2006: 51) se klassifikasie is die parameters vir taakkompleksiteit vir taak 1 soos volg:

(a) Wêreld	
1. Abstraksievlak	Daar en dan
2. Graad van visuele ondersteuning	Geen visuele ondersteuning
3. Linguistiese konteks	Beperkte oorbodigheidsvlak
(b) Taak	
4. Prossesseringsvlak	Herstrukturerend
5. Modaliteit	Verbaal
(c) Teks	
6. Woordeskat	Minder bekend
7. Sintaksis	Redelik lank met jukstaposisie
8. Struktuur	Deels eksplisiet
9. Lengte	Redelik lank

Tabel 6.4 Taakkompleksiteitsparameters vir taak 1

Bogenoemde taakkompleksiteitsparameters lyk op 'n kompleksiteitsgrafiek soos volg:



Figuur 6.1 Kompleksiteitsgrafiek van taak 1

Taak 1 is grootliks kompleks. Parameters 2 en 5 lê aan die komplekse kant van die grafiek terwyl die parameters 3, 4, 6, 8, 9 in die middel lê. Hierdie taak stel dus oorwegend hoë komplekse eise aan die taalaanleerders.

6.3. Taak 2: Gesprek oor leerder se akademiese vordering

Jy is een van twee onderwysers wat 'n leerder se akademiese vordering in die onderskeie vakgebiede bespreek.

6.3.1. Kommunikatiewe doelwitte

- om formeel met mede-onderwysers te kommunikeer
- om 'n leerder se rapport met 'n mede-onderwyser te bespreek
- om inligting te vra oor die prestasie van 'n leerder in ander vakgebiede
- om te luister na inligting oor die prestasie van 'n leerder in ander vakgebiede
- om die prestasie van 'n leerder in verskillende vakgebiede te vergelyk
- om raad te vra oor die swak prestasie van 'n leerder in sekere vakgebiede
- om na raad te luister oor die swak prestasie van 'n leerder in 'n sekere vakgebied
- om oplossings vir die 'n leerder se swak prestasie uit te ruil

6.3.2. Dialoog

Riaan: (1) Hallo Joan, hoe gaan dit?

[Groet en vra na welstand]

Joan: (2) Haai Riaan! (3) Goed dankie en met jou? (4) Waarmee kan ek help?

[Groet, antwoord vraag na welstand en bied hulp aan]

Riaan: (5) Ook goed, dankie. (6) Ek is nou besig om Johan se rapport op te stel en wil net gou by jou seker maak oor sy punte.

[Antwoord vraag na welstand en bied inligting waarmee hulp benodig word]

Joan: (7) Enige tyd. (8) Kom sit, dan gesels ons.

[Rig uitnodiging om oor situasie te praat]

Riaan: (9) Ek sien hy het besonder goed gevaar in Afrikaans en Engels, maar sy punte vir Wetenskap en Wiskunde lyk ondergemiddeld.

[Bied inligting oor situasie]

Joan: (10) Ja, hy is regtig een van my topleerders in die Afrikaanse klas en mev. Swart het ook al genoem dat hy uitblink in Engels.

[Bevestig inligting]

Riaan: (11) Ai, dis regtig jammer dat sy ander punte so laag is. (12) Dit bring sy gemiddeld heeltemal af. (13) Hy het Wiskunde net-net deurgekom. (14) Ek het so met hom gesukkel. (15) Hy doen amper nooit sy huiswerk nie en ek het al 'n paar keer agtergekom dat hy sommer huiswerk afskryf by ander leerders.

[Spreek teleurstelling uit en bied verdere inligting rondom situasie]

Joan: (16) Sjoel! (17) Dit klink vir my of hy nie 'n aanleg het daarvoor nie en dus ook geen motivering het nie!

[Spreek verbasing uit en bied moontlike rede vir probleem]

Riaan: (18) Dis definitief die geval. (19) Ek het al voorgestel dat hy kom vir ekstra-klasse, maar hy daag nie op nie.

[Bevestig rede en gee agtergrond rondom oplossings wat reeds toegepas is]

Joan: (20) Ai tog. (21) Wel, daar is nie veel wat ons kan doen nie. (22) Dis nou die

einde van die kwartaal en die punte is klaar gefinaliseer. (23) Hopelik kom sy ouers na die oueraand dat ons die saak met hulle kan bespreek.

[Spreek moedeloosheid uit sowel as hoop om die probleem op te kan los]

Riaan: (24) Ek sal maar 'n briefie saam met die rapport huis toe stuur. (25) Ek wil definitief met sy ouers praat. (26) Ek is bereid om hom op 'n ander tyd te sien vir ekstra-klasse as Woensdagmiddae hom nie pas nie.

[Bied hulp aan met uitvoer van oplossing sowel as alternatiewe oplossing]

Joan: (27) Watter ander vakke neem hy?

[Vra vraag oor vakkeuse van leerder]

Riaan: (28) Hy neem ook visuele studies, maar daarin het hy ook uitstekend gedoen! (29) Dis net Wiskunde en Wetenskap wat die probleem is.

[Antwoord vraag oor vakkeuses van leerder]

Joan: (30) Dan is dit beslis 'n kwessie van motivering. (31) Ek het 'n redelike goeie verhouding met hom en sal hom so 'n bietjie 'n motiveringspraatjie gee as ek hom weer sien. (32) Hy doen regtig goed in Afrikaans. (33) Sy opstelle is altyd die beste in die klas.

[Bevestig oorsaak van probleem en bied addisionele hulp aan]

Riaan: (34) Dankie Joan. (35) Ek sal dit waardeer. (36) Ons moet hom maar volgende kwartaal dophou. (37) Sien jou môreoggend by die personeelvergadering.

[Spreek dank uit en groet]

Joan: (38) Geen probleem nie. (39) Sien jou dan!

[Sluit gesprek af en groet]

6.3.3. Taakkenmerke

Uit die dialoog van taak 2 word die volgende taalgebruikssituasies en taaltake aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 28) se raamwerk afgelei:

Taalgebruikssituasies	Taaltake
Praat met mede-onderwyser	Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme

	<p>Begryp vrae en antwoorde oor welstand</p> <p>Stel en beantwoord vrae oor welstand</p>
<p>Praat oor 'n leerder se akademiese prestasie</p>	<p>Verskaf inligting oor 'n leerder se akademiese prestasie</p> <p>Stel en vra vrae oor 'n leerder se akademiese prestasie</p> <p>Begryp vrae en antwoorde oor 'n leerder se akademiese prestasie</p> <p>lewer kommentaar op 'n leerder se akademiese prestasie gebaseer op persoonlike opinie</p> <p>stel en vra vrae oor 'n leerder se prestasie in ander vakgebiede</p> <p>Begryp vrae en antwoorde oor 'n leerder se prestasie in ander vakgebiede</p>
<p>Maak voorstelle vir die verbetering van 'n leerder se akademiese prestasie</p>	<p>Maak voorstelle oor die verbetering van 'n leerder se akademiese prestasie</p> <p>lewer kommentaar oor voorstelle vir die verbetering van 'n leerder se akademiese prestasie</p> <p>Gee instruksies vir die implementering van die voorstelle vir die verbetering van 'n leerder se akademiese prestasie</p>

Tabel 6.5 Taalgebruikssituasies en taaltake van taak 2

Die parameters vir die beskrywing van tipe-taak 2 volgens Van Avermaet en Gysen (2006: 32) se raamwerk is:

Vaardighede	Praat- en luistervaardighede
Teksgenre	Dialog

Inligtingsprosesseringsvlak	Herstruktureringsvlak
Gespreksgenote	Bekende gelykes
Onderwerp	Akademiese prestasie van 'n leerder
Kontekstuele ondersteuning	Hier en nou, daar en dan
Linguistiese kenmerke	Bekende woordeskat oor vakkeuses en leerders se prestasie wat daagliks gebruik word, maak van voorstelle oor die verbetering van 'n leerder se akademiese prestasie, komplekse sinne, negatiefvorm, vraag-en-antwoord stellings oor 'n leerder se akademiese prestasie

Tabel 6.6 Parameters vir tipe-taak 2

Na aanleiding van Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se raamwerk kan die parameters vir die inligtingsprosesseringsvlak van hierdie tipe-taak soos volg geformuleer word:

- Op **beskrywende vlak** kan die taalgebruiker die klagtes en inligting oor die swak akademiese prestasie van 'n leerder verstaan.
- Op **herstruktureringsvlak** kan die taalgebruiker luister na inligting oor die akademiese prestasie van 'n leerder op verskeie vakgebiede en daarna die inligting struktureer om die prestasies te vergelyk of om te besluit met watter vakgebiede die leerder hulp benodig.
- Op **evaluerende vlak** kan die taalgebruiker inligting na redes vir die leerder se swak akademiese luister en dit evalueer om sodoende 'n oplossing te bied deur te verwys na die hulpbronne wat die skool aanbied.

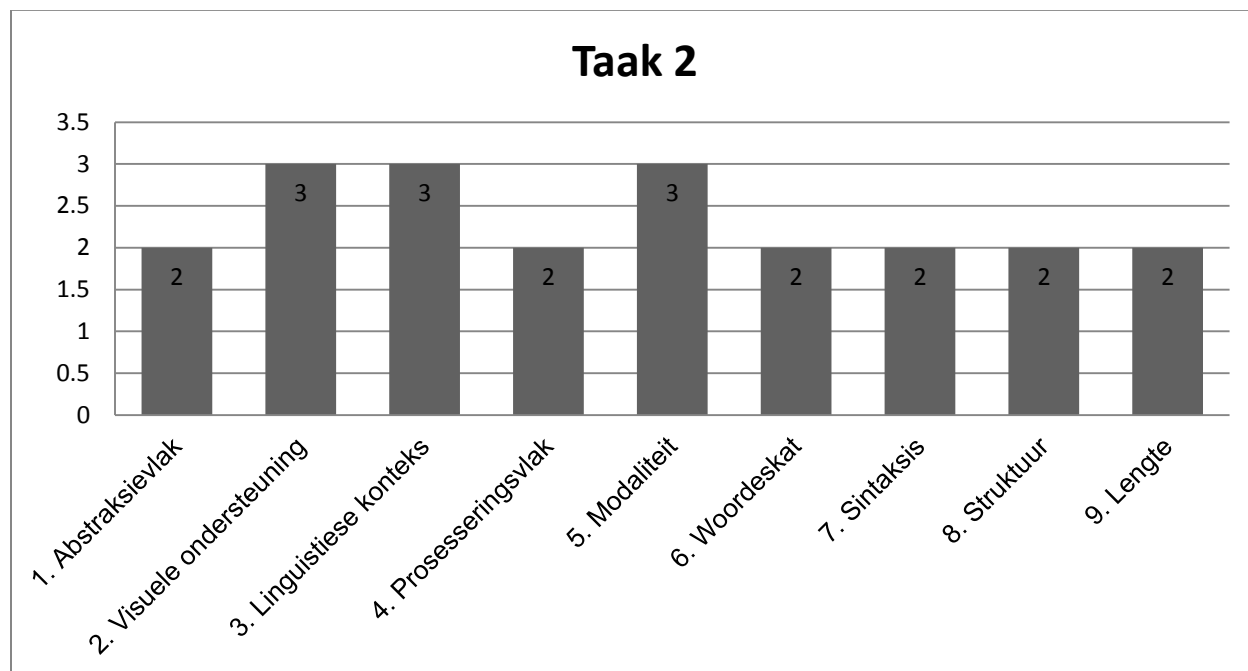
Volgens Duran en Ramaut (2006: 51) se klassifikasie is die parameters vir taakkompleksiteit vir taak 2 soos volg:

(a) Wêreld	
1. Abstraksievlak	Daar en dan
2. Graad van visuele ondersteuning	Geen visuele ondersteuning

3. Linguistiese Konteks	Lae oorbodigheidsvlak, hoë inligtingsdigtheidvlak
(b) Taak	
4. Prossesseringsvlak	Herstrukturerend
5. Modaliteit	Verbaal
(c) Teks	
6. Woordeskat	Minder bekend
7. Sintaksis	Redelik lank met jukstaposisie
8. Struktuur	Deels eksplisiet
9. Lengte	Redelik lank

Tabel 6.7 Taakkompleksiteitsparameters vir taak 2

Bogenoemde taakkompleksiteitsparameters lyk op 'n kompleksiteitsgrafiek soos volg:



Figuur 6.2 Kompleksiteitsgrafiek van taak 2

Taak 2 is deels kompleks. Parameters 2, 3 en 5 lê aan die mees komplekse kant van die grafiek terwyl die meerderheid parameters (1, 4, 6, 7, 8 en 9) in die middel van die grafiek lê. Hierdie taak stel dus gemiddelde komplekse eise aan taalaanleerders. Omdat drie van die parameters aan die komplekse kant lê, kan hierdie taak 'n uitdaging wees vir sommige taalaanleerders.

6.4. Taak 3: Opstel van CV

Jy is een van twee onderwysstudente wat besig is om jul CV's op te stel om vir poste aansoek te doen. Julle vra raad by mekaar oor die inhoud daarvan en vergelyk mekaar se CV's.

6.4.1. Kommunikatiewe doelwitte

- om informeel met medestudente te praat
- om vrae te vra oor die inhoud van 'n CV
- om die opstel en inhoud van 'n CV te bespreek
- om te luister na antwoorde op vrae oor die inhoud van 'n CV
- om die inhoud van onderskeie CV's te vergelyk

6.4.2. Dialoog

Ian: (1) Haai Pieter! (2) Is jy besig met jou CV?

[Groet en vra vraag oor huidige aktiwiteit]

Pieter: (3) Hallo Ian, ja ek wil dit môre pos. (4) Hoe ver is joune?

[Groet, beantwoord vraag oor huidige aktiwiteit en vra vraag]

Ian: (5) Ek is so te sê klaar. (6) Het nogal gesukkel omdat daar so baie inligting is wat ons moet gee.

[Beantwoord vraag en bied addisionele inligting]

Pieter: (7) Ja nee, ek moes ook maar mooi dink wat ek als kon skryf.

[Lewer kommentaar en bied verdere inligting na aanleiding van beantwoorde vraag]

Ian: (8) Wat het jy geskryf by jou gemeenskapsdiensbetrokkenheid?

[Vra vraag]

Pieter: (9) Sjoel! Ek het amper van daardie een vergeet. (10) Dankie dat jy my herinner. (11) Ek sal moet gaan dink. (12) Ek was darem hierdie jaar saam met die kerk

Mosambiek toe. (13) Ek wonder of dit sal tel?

[Spreek skok en dank uit. Bied verdere inligting as antwoord op vraag en vra
vraag]

Ian: (14) Hmmm, ek weet nie. (15) Moet dit nie gaan oor jou betrokkenheid by jou
onmiddellike gemeenskap nie?

[Spreek onsekerheid uit en vra vraag]

Pieter: (16) Ek sal gaan uitvind. (17) Wat het jy daar geskryf?

[Beantwoord en vra vraag]

Ian: (18) Ek het mos verlede jaar gaan help verf by 'n kleuterskool in Kayamandi, so
ek het dit ingevul. (19) En ek gee mos Maandagmiddae ekstra Wiskunde klasse
by die laerskool. (20) Ek het ook maar net daardie twee goed geskryf.

[Antwoord vraag en bied verdere inligting]

Pieter: (21) Dit laat 'n mens amper wens dat jy meer betrokke was, né? (22) Ek het
verlede jaar gehelp met rugby afrig by my broer se skool. (23) Ek sal dit invul.
(24) En dan moet ek aan nog iets gaan dink. (25) Anders skryf ek maar dat ek
Mosambiek toe was.

[Vra retoriese vraag en bied inligting]

Ian: (26) Ek sal ook bietjie dink aan iets wat jy kan skryf. (27) Mens vergeet so gou na
jy so iets gedoen het. (28) Dis tog nie asof ons gemeenskapsdiens doen net om
dit op ons CV's te kan sit nie.

[Bied hulp aan en lewer kommentaar op onderwerp]

Pieter: (29) Dit is so! (30) Hoeveel getuigskrifte het jy by jou CV ingesit?

[Bevestig kommentaar en vra vraag]

Ian: (31) Ek het die een wat my ou hoërskool vir my gegee het en dan het die
onderwyser wat die ekstra wiskunde klasse by die laerskool organiseer ook vir
my 'n getuigskrif gegee. (32) En jy?

[Beantwoord en vra vraag]

Pieter: (33) Ek het ook my hoërskool s'n en ek werk mos deelyds as kelner by 'n
wynplaas, so die bestuurder daar het ook vir my 'n getuigskrif gegee. (34) Ek

voel tog dat dit nie genoeg is nie. (35) Ek wonder of ek vir een van ons dosente kan vra om vir my nog een te skryf?

[Beantwoord vraag, lewer kommentaar en vra vraag]

Ian: (36) Jy sal moet gaan seker maak. (37) Ek hou maar by my twee. (38) Hierdie CV het nou so lank gevat om op te stel, ek is nie lus om nog meer tyd daaraan te spandeer nie. (39) Die sluitingsdatum van die poste is naby.

[Antwoord vraag, lewer kommentaar en verskaf verdere inligting]

Pieter: (40) Wanneer gaan jy jou CV's pos?

[Vra vraag]

Ian: (41) Ek gaan dit sommer self by die onderwysdepartement aflaai in die stad. (42) Ek is bang dit kom nie betyds daar aan as ek dit pos nie. (43) Of dalk raak dit selfs weg!

[Beantwoord vraag en bied rasionaal vir antwoord]

Pieter: (44) Jy het ook aan alles gedink! (45) Wanneer beplan jy om dit te vat? (46) Sal jy omgee as ek miskien saamry?

[Lewer kommentaar op antwoord en vra vraag]

Ian: (47) Sommer Vrydagoggend. (48) Jy kan enige tyd saamkom, ek kom laai jou sommer by jou woonstel op.

[Beantwoord vraag]

Pieter: (49) Dankie! (50) Sien jou dan!

[Spreek dank uit en groet]

Ian: (51) Tot dan!

[Groet]

6.4.3. Taakkenmerke

Uit die dialoog van taak 3 word die volgende taalgebruikssituasies en taaltake aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 28) se raamwerk afgelei:

Taalgebruikssituasies	Taaltake
Praat met medestudente	Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme Begryp vrae en antwoorde oor welstand Stel en beantwoord vrae oor welstand
Praat oor die opstel van 'n CV	Stel en vra vrae oor vordering met die opstel van CV's Begryp vrae en antwoorde oor die vordering met die opstel van CV's Stel en vra vrae oor wanneer die CV's gepos gaan word
Praat oor gemeenskapsbetrokkenheid	Stel en vra vrae oor gemeenskapsbetrokkenheid Begryp vrae en antwoorde oor gemeenskapsbetrokkenheid Lewer kommentaar op antwoorde oor gemeenskapsbetrokkenheid Vra raad oor die insluiting van gemeenskapsbetrokkenheidsaktiwiteite by CV Gee raad oor die insluiting van gemeenskapsbetrokkenheidsaktiwiteite by CV Begryp raad oor die insluiting van gemeenskapsbetrokkenheidsaktiwiteite by CV Vergelyk gemeenskapsbetrokkenheidsaktiwiteite
Praat oor getuigskrifte	Stel en vra vrae oor die insluiting van getuigskrifte by CV Begryp vrae en antwoorde oor die insluiting van getuigskrifte by CV Vergelyk hoeveelheid getuigskrifte wat ingesluit

	word by CV's
Tref saamryeëlings vir die ingee van CV's	Vra vir toestemming om saam te mag ry om CV's te gaan pos Begryp vrae en antwoorde oor vraag om saam te ry om CV's te gaan pos

Tabel 6.8 Taalgebruikssituasies en taaltake van taak 3

Die parameters vir die beskrywing van tipe-taak 3 volgens Van Avermaet en Gysen (2006: 32) se raamwerk is:

Vaardighede	Praat- en luistervaardighede
Teksgenre	Dialog
Inligtingsprosesseringsvlak	Deels herstruktureringvlak en deels evalueringsvlak
Gespreksgenote	Bekende gelykes
Onderwerp	Die opstel van 'n CV
Kontekstuele ondersteuning	Hier en nou, daar en dan
Linguistiese kenmerke	Minder bekende woordeskat wat gebruik word tydens die opstel van 'n CV, komplekse sinstrukture, grammatikale strukture vir tyd en plek, negatiefvorm, spreek wens uit.

Tabel 6.9 Parameters vir tipe-taak 3

Na aanleiding van Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se raamwerk kan die parameters vir die inligtingsprosesseringsvlak van hierdie tipe-taak soos volg geformuleer word:

- Op **herstruktureringvlak** kan die taalgebruiker verwys na tipes inligting wat deel vorm van 'n CV en dit herstruktureer om sodoende 'n CV op te stel.
- Op **evaluerende vlak** kan die taalgebruiker tekste en inligting wat deel vorm van 'n CV beskou en evalueer watter gepas is vir die insluiting by sy spesifieke CV.

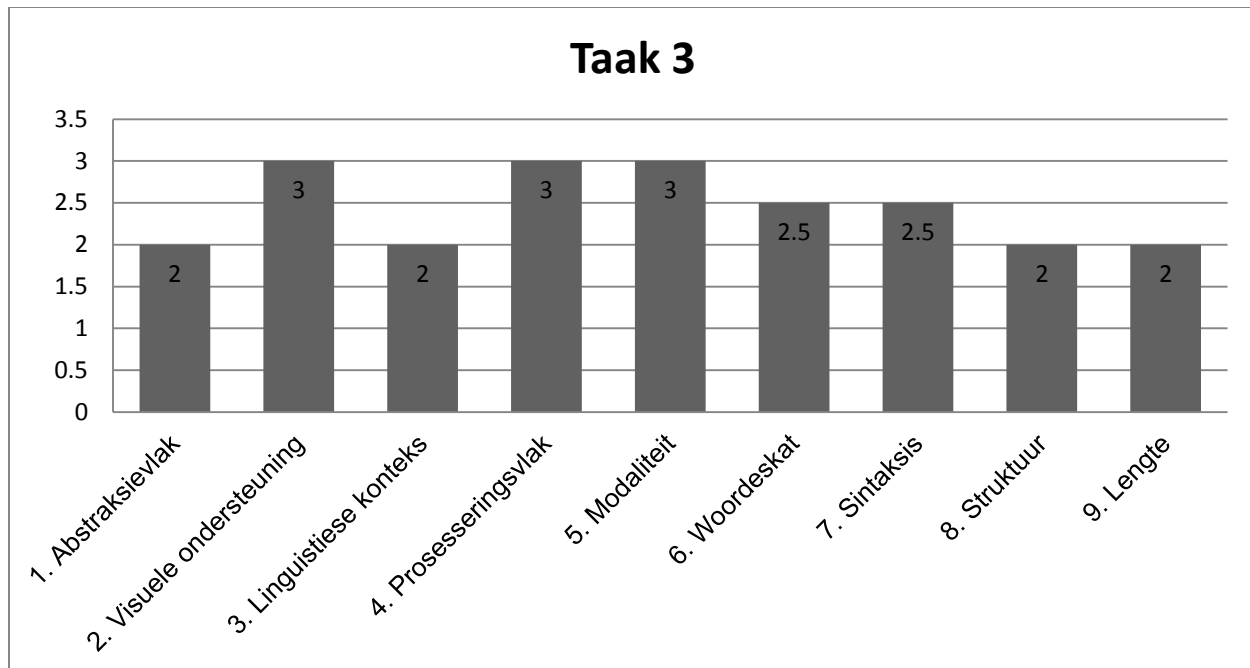
Volgens Duran en Ramaut (2006: 51) se klassifikasie is die parameters vir taakkompleksiteit vir

taak 3 soos volg:

(a) Wêreld	
1. Abstraksievlak	Daar en dan
2. Graad van visuele ondersteuning	Geen visuele ondersteuning
3. Linguistiese Konteks	Beperkte oorbodigheidsvlak
(b) Taak	
4. Prossesseringsvlak	Evaluerend
5. Modaliteit	Verbaal
(c) Teks	
6. Woordeskat	Minder bekend
7. Sintaksis	Redelik lank met jukstaposisie
8. Struktuur	Deels eksplisiet
9. Lengte	Redelik lank

Tabel 6.10 Taakkompleksiteitsparameters vir taak 3

Bogenoemde taakkompleksiteitsparameters lyk op 'n kompleksiteitsgrafiek soos volg:



Figuur 6.3 Kompleksiteitsgrafiek van taak 3

Taak 3 is grootliks kompleks. Die parameters 2, 4 en 5 lê aan die bo-kant van die grafiek terwyl die parameters 6 en 7 (woordeskat en sintaks) tussen kompleks en gemiddeld lê. Die oorblywende parameters, 2, 3, 8 en 9 lê in die middel. Dit is duidelik dat hierdie taak hoë komplekse eise aan die taalaanleerder sal stel.

6.5. Taak 4: Gesprek oor die gedrag van 'n leerder

Jy is 'n onderwyseres wat met die skoolhoof gesels oor die gedrag van 'n leerder en die stappe wat geneem moet word.

6.5.1. Kommunikatiewe doelwitte

- om formeel met die skoolhoof te praat
- om klagtes oor die gedrag van 'n leerder met die skoolhoof te deel
- om te luister na die skoolhoof se reaksie op die klagtes
- om raad te vra oor die hantering van die leerder
- om te luister na raad oor die hantering van die leerder
- om idees uit te ruil oor die hantering van die probleem
- om inligting te gee oor die betrokke leerder

6.5.2. Dialoog

Bianca: (1) Middag Meneer, het Meneer dalk 'n oomblik? (2) Ek sal graag met Meneer wil

praat oor een van die leerders in my registerklas.

[Groet, vra vraag oor beskikbaarheid van tyd en bied verdere inligting rondom vraag]

Skoolhoof: (3) Enige tyd Bianca, kom maar in.

[Beantwoord vraag]

Bianca: (4) Dankie Meneer. (5) Ek het 'n hele paar klagtes ontvang oor een van die leerders in my registerklas. (6) Hy doen nie sy huiswerk nie en mis gereeld klasse sonder verskonings.

[Spreek dank uit en bied inligting rondom problematiese situasie]

Skoolhoof: (7) Dit klink ernstig. (8) Wie is die leerder?

[Spreek kommentaar uit oor situasie en vra vraag]

Bianca: (9) Sy naam is Cobus Potgieter. (10) Hy is in graad 9. (11) Hy was verlede jaar in mnr. Van Schalkwyk se klas en ek hoor dat hy toe alreeds probleme gegee het.

[Antwoord vraag en bied verdere inligting]

Skoolhoof: (12) Ja nee, die naam lui definitief 'n klokkie. (13) Hy het so teen die einde van verlede jaar begin stokkies draai en kanse vat.

[Lewer kommentaar en bied verdere inligting na aanleiding van beantwoorde vraag]

Bianca: (14) Een van die lede van die leerlingraad het hom gister na my gebring nadat hulle hom gevang het waar hy tydens pouse staan en rook het op die skoolterrein.

[Bied verdere inligting oor situasie]

Skoolhoof: (15) Dit is ook by my aangemeld en ek het kortliks met hom 'n gesprek daaroor gevoer. (16) Hy sit natuurlik detensie hierdie week.

[Bevestig en bied verdere inligting oor situasie sowel as die stappe wat geneem is na aanleiding daarvan]

Bianca: (17) Dink Meneer dat ek maar sy ouers kan kontak? (18) Hy is baie rebels en sy skoolwerk ly daaronder.

[Vra vraag en bied inligting]

Skoolhoof: (19) Jy sal definitief 'n brief aan sy ouers moet skryf. (20) Ek wonder of daar nie miskien iets in hulle familie gebeur het wat die oorsaak vir sy rebelsheid is nie.

[Antwoord vraag en vra retoriese vraag]

Bianca: (21) Dit is baie moontlik. (22) Sy suster is in graad elf in mev. De Wit se klas. (23) Ek sal by mev. De Wit hoor of sy van enigiets weet. (24) Miskien moet ons reël dat Cobus met die skoolsielkundige praat.

[Antwoord vraag en bied inligting sowel as besluit oor verdere stappe]

Skoolhoof: (25) Definitief. (26) Jy kan sommer nou-nou 'n afspraak maak by Lelanie. (27) Maak die afspraak vir gedurende klastyd sodat hy nie 'n verskoning het om dit mis te loop nie.

[Bevestig besluit oor verdere stappe en bied riglyne]

Bianca: (28) Ek maak so. (29) Ek dink dit sal dalk beter wees om sy ouers telefonies te kontak. (30) As ek vir hom 'n brief gee, sal hy dit waarskynlik net weggooi.

[Bevestig riglyne en maak voorstel]

Skoolhoof: (31) Na sy afspraak by Lelanie, sal ek haar kontak vir terugvoer en daarna sy ouers skakel. (32) Dankie dat jy die probleem kom aanmeld het.

[Bevestig en herhaal besluite wat gemaak is aangaande stappe wat geneem gaan word om probleem op te los en spreek dank uit]

Bianca: (33) Geen probleem nie, Meneer. (34) Laat weet as daar nog iets is wat ek kan doen.

[Aanvaar dank en bied verdere hulp aan]

Skoolhoof: (35) Ek maak so.

[Bevestig aanbod om hulp]

Bianca: (36) Totsiens.

[Groet]

6.5.3. Taakkenmerke

Uit die dialoog van taak 4 word die volgende taalgebruiksituasies en taaltake aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 28) se raamwerk afgelei:

Taalgebruiksituasies	Taaltake
Praat met skoolhoof	Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme Begryp vrae en antwoorde oor welstand Stel en beantwoord vrae oor welstand
Praat oor die gedrag van 'n leerder	Dra klagtes oor die gedrag van 'n leerder oor Luister en begryp kommentaar wat gelewer word op die klagtes oor die gedrag van 'n leerder Begryp vrae wat gevra word oor die gedrag van 'n leerder Beantwoord vrae wat gevra word oor die gedrag van 'n leerder
Praat oor persoonlike inligting van 'n leerder	Verskaf inligting oor die graad, vakkeuses en punte van 'n leerder Ruil persoonlike inligting uit oor die leerder Lewer kommentaar op die persoonlike inligting van die leerder
Praat oor stappe wat gevolg gaan word vir die verbetering van 'n leerder se gedrag	Vra toestemming om met die leerder se ouers kontak te maak Begryp antwoord op vraag vir toestemming om met die leerders se ouers kontak te maak Maak voorstel om 'n afspraak met die skoolsielkundige te maak vir die leerder Begryp kommentaar en antwoord op voorstel om 'n afspraak met die skoolsielkundige te maak vir

	die leerder
--	-------------

Tabel 6.11 Taalgebruikssituasies en taaltake van taak 4

Die parameters vir die beskrywing van tipe-taak 4 volgens Van Avermaet en Gysen (2006: 32) se raamwerk is:

Vaardighede	Praat- en luistervaardighede
Teksgenre	Dialog
Inligtingsprosesseringsvlak	Herstruktureringsvlak
Gespreksgenote	Bekende ongelykes
Onderwerp	Die gedrag van 'n leerder
Kontekstuele ondersteuning	Hier en nou, daar en dan
Linguistiese kenmerke	Bekende woordeskat wat gebruik word tydens die bespreking van leerders se gedrag, komplekse sinne, vraag-en-antwoord stellings oor die gedrag van leerders en redes daarvoor, voegwoorde, gee instruksies oor optrede vir die verbetering van 'n leerder se gedrag.

Tabel 6.12 Parameters vir tipe-taak 4

Na aanleiding van Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se raamwerk kan die parameters vir die inligtingsprosesseringsvlak van hierdie tipe-taak soos volg geformuleer word:

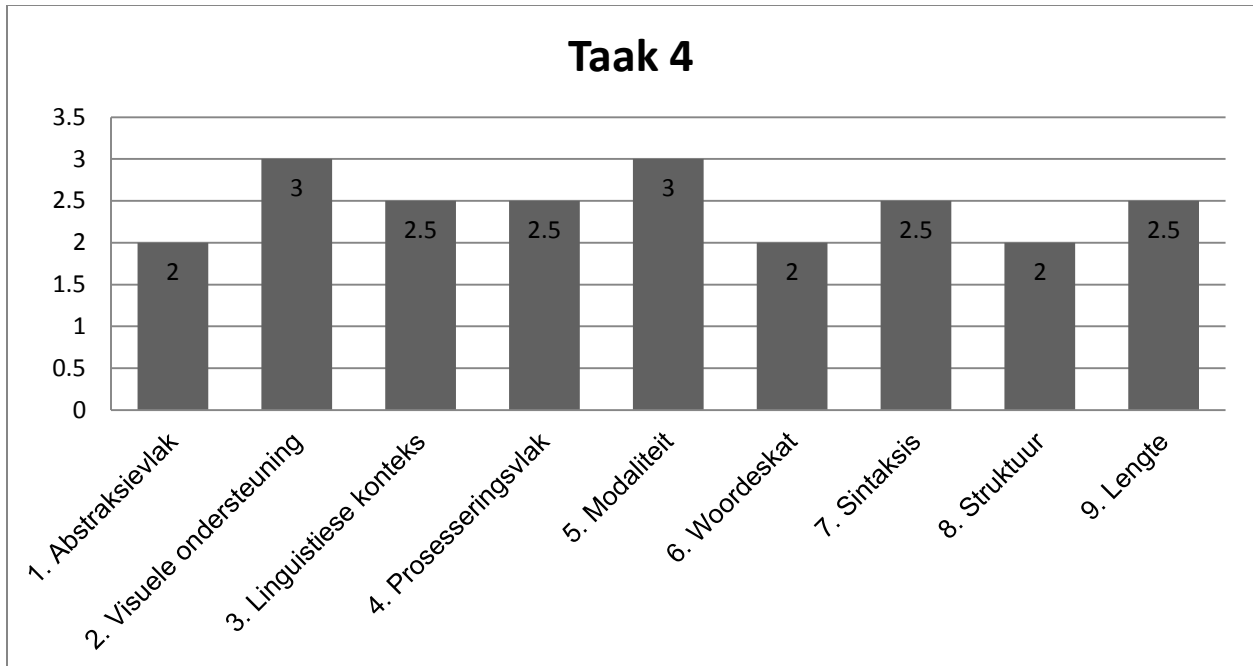
- Op **herstruktureringsvlak** kan die taalgebruiker na klagtes oor die gedrag van 'n leerder luister en daaruit gepaste vrae formuleer om sodoende meer inligting te bekom.
- Op **evaluerende vlak** kan die taalgebruiker die verskillende hulpbronne wat die skool se beskikking is om bystand aan die leerder te bied vergelyk en die geskikste metodes selekteer.

Volgens Duran en Ramaut (2006: 51) se klassifikasie is die parameters vir taakkompleksiteit vir taak 4 soos volg:

(a) Wêreld	
1. Abstraksievlak	Daar en dan
2. Graad van visuele ondersteuning	Geen visuele ondersteuning
3. Linguistiese Konteks	Beperkte oorbodigheidsvlak
(b) Taak	
4. Prossesseringsvlak	Herstrukturerend
5. Modaliteit	Verbaal
(c) Teks	
6. Woordeskat	Minder bekend
7. Sintaksis	Redelik lank met jukstaposisie
8. Struktuur	Deels eksplisiet
9. Lengte	Redelik lank

Tabel 6.13 Taakkompleksiteitsparameters vir taak 4

Bogenoemde taakkompleksiteitsparameters lyk op 'n kompleksiteitsgrafiek soos volg:



Figuur 6.4 Kompleksiteitsgrafiek van taak 4

Taak 4 is hoofsaaklik kompleks. Alhoewel slegs parameters 2 en 5 aan die bo-kant van die grafiek lê, het parameters 3, 4, 7 en 9 'n telling van 2.5 behaal wat dit tussen kompleks en gemiddeld plaas. Slegs twee parameters – parameters 6 en 8 – lê in die middel van die grafiek. Taak 4 stel hoë komplekse eise aan die taalaanleerder.

6.6. Taak 5: 'n Vakhoof praat met twee onderwysers oor kwartaalbeplanning vir Aardrykskunde

Die vakhoof (mnr. Van Zyl) van graad nege Aardrykskunde bespreek die eerste kwartaal se beplanning met die twee betrokke onderwysers (mev. Smit en mnr. Coetzee), waarvan jy een is.

6.6.1. Kommunikatiewe doelwitte

- om formeel met mede-onderwysers te praat
- om formeel met vakhoof te praat
- om vrae oor vakansie te beantwoord
- om vrae te vra oor vakansie
- om vrae te vra oor die beplanning van die graad nege Aardrykskunde module
- om te luister na die beplanning van die graad nege Aardrykskunde module

6.6.2. Dialoog

Mnr. Van Zyl: (1) Hallo julle, ek is bly julle al twee kon die vergadering bywoon. (2) Ek hoop julle het lekker vakansie gehou?

[Groet, spreek dank uit en vra vraag]

Mev. Smit: (3) Ja, baie lekker, dankie. (4) Ons het by familie gaan kuier aan die Weskus.

[Beantwoord vraag en bied verdere inligting]

Mnr. Coetzee: (5) Dit klink heerlik. (6) Waar op die Weskus het julle gaan kuier? (7) Ek het maar in Jan Tuisbly se karretjie gery.

[Lewer kommentaar op antwoord, vra vraag en antwoord self ook vorige vraag]

Mev. Smit: (8) My suster woon op Yzerfontein en ons gaan jaarliks daarheen.

[Beantwoord vraag]

Mnr. Van Zyl: (9) Die Weskus bly maar 'n mooi plek. (10) Ek was self 'n bietjie by Langebaan die vakansie.

[Lewer kommentaar op antwoord en verskaf eie antwoord op vraag]

Mnr. Coetzee: (11) Heerlik!

[Lewer kommentaar op antwoord]

Mnr. Van Zyl: (12) Sal ons begin met die beplanning?

[Vra vraag]

Mev. Smit: (13) Ek is reg as julle reg is. (14) Doen ons maar weer dieselfde werk as verlede jaar?

[Beantwoord en vra vraag]

Mnr. Van Zyl: (15) Die beplanning bly soortgelyk, maar ek het so 'n bietjie verander aan die orde van die modules om ooreen te stem met die riglyne wat die departement aan ons verskaf.

[Antwoord vraag en bied verdere inligting]

Mnr. Coetzee: (16) Goed. (17) So waarmee begin ons?

[Lewer kommentaar en vra vraag]

Mnr. Van Zyl: (18) Die eerste helfte van die kwartaal val die fokus op ontwikkelingsvraagstukke en ons gee weer dieselfde opdrag as verlede jaar waar hulle 'n opstel moes skryf oor die veranderinge wat na 1940 in ons land plaasgevind het.

[Beantwoord vraag]

Mev. Smit: (19) Dis goed so. (20) Laat hulle sommer van die begin van die jaar af agterkom ons gaan hard werk

[Bevestig antwoord en lewer kommentaar daarop.]

Mnr. Van Zyl: (21) Daarna gaan ons die verskillende benaderings rondom ontwikkeling in Suid-Afrika behandel, die verskille tussen Eerstewêreldlande en Derdewêreldlande, ensovoorts.

[Brei uit op antwoord van vorige vraag]

Mnr. Coetzee: (22) Gaan ons weer die module oor die groen rewolusie doen? (23) Die leerders het dit nogal geniet verlede jaar.

[Vra vraag en bied rasionaal agter vraagstelling]

Mnr. Van Zyl: (24) Ja, dis juis die volgende aspek wat behandel word. (25) En kan julle glo, dan is ons alweer amper halfpad klaar met die eerste kwartaal. (26) Ek gee solank vir julle die hele kwartaal se beplanning, ons kan dit verder bespreek as ons mekaar weer oor twee weke sien.

[Beantwoord vraag en bied verdere inligting]

Mev. Smit: (27) Dankie! (28) Sterkte vir julle twee!

[Spreek dank en sterkte uit]

Mnr. Coetzee: (29) Vir julle ook. (30) Sien julle volgende week in die personeelkamer.

[Bevestig die uitspraak van sterkte en groet]

Mnr. Van Zyl: (31) Tot dan! (32) Laat weet as julle enige vrae het.

[Groet en bied hulp aan]

6.6.3. Taakkenmerke

Uit die dialoog van taak 5 word die volgende taalgebruikssituasies en taaltake aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 28) se raamwerk afgelei:

Taalgebruikssituasies	Taaltake
Praat met mede-onderwysers	Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme Begryp vrae en antwoorde oor welstand Stel en beantwoord vrae oor welstand
Praat oor vakansie	Stel en vra vrae oor die vakansie wat verby is Luister en begryp antwoorde op vraag oor vakansie wat verby is Ruil vakansie-ervarings uit Lewer kommentaar op vakansie-ervarings van mede-onderwysers
Praat oor beplanning	Luister en begryp inligting wat verskaf word oor die beplanning vir graad 9 Aardrykskunde Stel en vra vrae oor die beplanning vir graad 9 Aardrykskunde Begryp antwoorde op vrae oor die beplanning vir graad 9 Aardrykskunde Stel en vra vrae oor die inhoud van die graad 9 Aardrykskunde sillabus Begryp antwoorde op vrae oor die inhoud van die graad 9 Aardrykskunde sillabus

Tabel 6.14 Taalgebruikssituasies en taaltake van taak 5

Die parameters vir die beskrywing van tipe-taak 5 volgens Van Avermaet en Gysen (2006: 32) se raamwerk is:

Vaardighede	Praat- en luistervaardighede
Teksgenre	Dialoog

Inligtingsprosesseringsvlak	Herstruktureringsvlak
Gespreksgenote	Bekende gelykes
Onderwerp	Kwartaalbeplanning vir graad 9 Aardrykskunde
Kontekstuele ondersteuning	Daar en dan
Linguistiese kenmerke	Bekende woordeskat wat gereeld gebruik word oor vakansies, minder bekende woordeskat wat binne die vakgebied Aardrykskunde gebruik word, komplekse sinne, vraag-en-antwoord stellings oor die beplanning vir graad 9 Aardrykskunde, gee van instruksies oor die kwartaalbeplanning vir graad 9 Aardrykskunde.

Tabel 6.15 Parameters vir tipe-taak 5

Na aanleiding van Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se raamwerk kan die parameters vir die inligtingsprosesseringsvlak van hierdie tipe-taak soos volg geformuleer word:

- Op **herstruktureringsvlak** kan die taalgebruiker gegewe en reeds bekende inligting oor die beplanning vir graad 9 Aardrykskunde raadpleeg en herstruktureer.
- Op **evaluerende vlak** kan die taalgebruiker inligting oor die beplanning vir graad 9 Aardrykskunde raadpleeg en vergelyk.

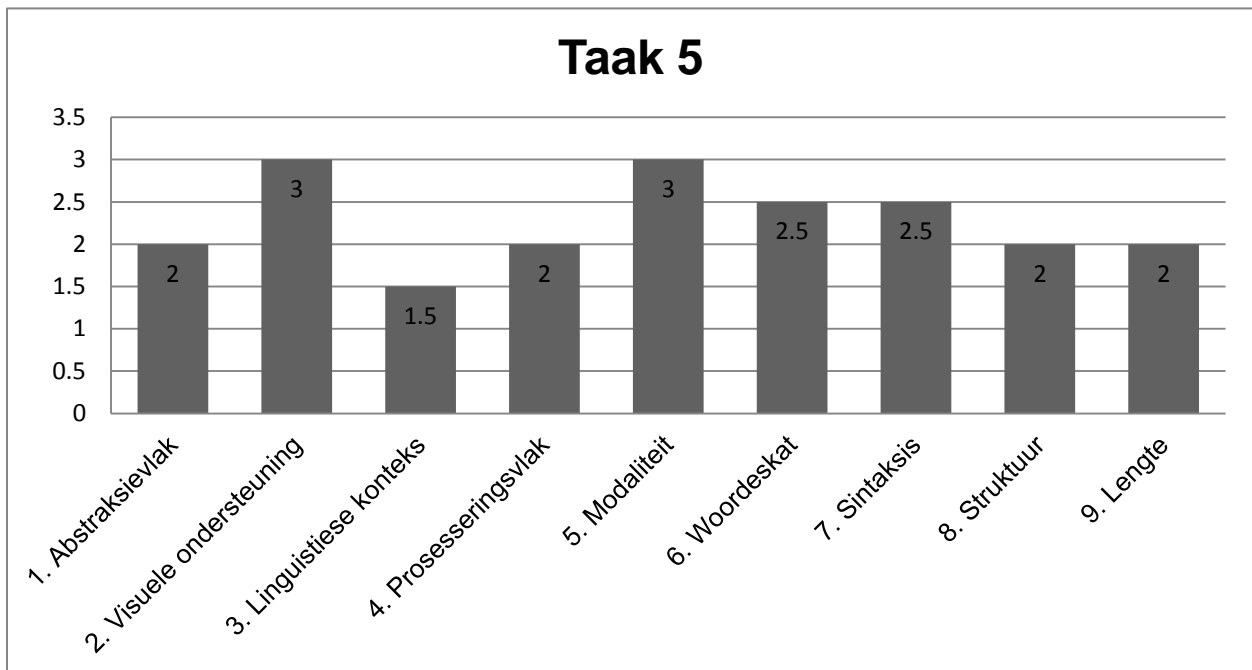
Volgens Duran en Ramaut (2006: 51) se klassifikasie is die parameters vir taakkompleksiteit vir taak 5 soos volg:

(a) Wêreld	
1. Abstraksievlak	Daar en dan
2. Graad van visuele ondersteuning	Geen visuele ondersteuning
3. Linguistiese Konteks	Hoë oorbodigheidsvlak, lae inligtingsdigtheidvlak
(b) Taak	

4. Prossesseringsvlak	Herstrukturerend
5. Modaliteit	Verbaal
(c) Teks	
6. Woordeskat	Minder bekend
7. Sintaksis	Redelik lank met jukstaposisie
8. Struktuur	Deels eksplisiet
9. Lengte	Redelik lank

Tabel 6.16 Taakkompleksiteitsparameters vir taak 5

Bogenoemde taakkompleksiteitsparameters lyk op 'n kompleksiteitsgrafiek soos volg:



Figuur 6.5 Kompleksiteitsgrafiek van taak 5

Taak 5 is deels kompleks. Slegs parameters 2 en 5 lê aan die bo-kant van die grafiek terwyl nog twee parameters – parameters 6 en 7 – tussen kompleks en gemiddeld lê. Die meeste van die parameters – 2, 4, 8 en 9 – lê in die middel van die grafiek. Slegs parameter 3 het 'n telling van 1.5 behaal wat dit nader aan die eenvoudiger kant van die grafiek plaas. Hierdie taak stel gemiddelde komplekse eise aan die taalaanleerder.

6.7. Taak 6: Werksonderhoud

Jy is 'n pas afgestudeerde onderwysstudent (Madeleine) wat haar eerste werksonderhoud bywoon. Jy word ondervra deur die skoolhoof en 'n verteenwoordiger van die beheerliggaam (mnr. De Wet).

6.7.1. Kommunikatiewe doelwitte

- om formeel met 'n skoolhoof en lede van 'n skool se beheerliggaam te praat
- om vrae oor persoonlike besonderhede te beantwoord
- om te praat oor persoonlike inligting
- om vrae oor buitemuurse aktiwiteite te beantwoord
- om te praat oor buitemuurse aktiwiteite
- om vrae te beantwoord oor onderwyservaring
- om te praat oor onderwyservaring

6.7.2. Dialoog

Skoolhoof: (1) Dagsê Madeleine, ek hoop jy kon die skool maklik gevind het?

[Groet en vra vraag]

Madeleine: (2) Goeiemôre Menere. (3) Ja, baie dankie. U aanwysings was baie akkuraat.

[Groet, spreek dank uit as antwoord op vraag en bied verdere inligting]

Skoolhoof: (4) So Madeleine, vertel ons 'n bietjie meer oor jousef. (5) Waar was jy op skool, hoekom wou jy 'n onderwyseres word, ensovoorts.

[Vra vrae]

Madeleine: (6) Wel, ek kom oorspronklik van Somerset-Wes af en was in Hoërskool Parel Vallei. (7) My ma en pa was al twee onderwysers en ek het gesien hoeveel hulle hulle werk geniet, so dit was die logiese volgende stap dat ek ook onderwys kom studeer.

[Antwoord vrae en bied verdere inligting]

Mnr. De Wet: (8) Dan het jy seker ook gesien hoe hard jou ouers gewerk het?

[Maak stelling]

Madeleine: (9) Ja, dit kon ek nie mis nie. (10) Hulle het dikwels tot laat in die aand gesit met

merkwerk en my pa het die rugbyspan afgerig so hy was byna elke naweek by 'n wedstryd of op 'n toer. (11) Ek is heeltemal bereid om dieselfde opofferings te maak.

[Bevestig stelling en bied verdere inligting]

Skoolhoof: (12) Dis goed om te weet. (13) Ek sien dat jy gekwalifiseerd is om seniorfase te onderrig. (14) Sal jy bereid wees om die Engelse en Afrikaanse klas te kan neem?

[Erken bevestiging van stelling en vra vraag]

Madeleine: (15) Verseker. (16) Ek is ten volle tweetalig. (17) Ek het ook my groot E gekry aan die einde van my kursus wat beteken dat ek gekwalifiseerd is om in al twee tale klas te kan gee.

[Antwoord vraag en bied verdere inligting]

Mnr. De Wet: (18) Behalwe vir die klasgee, wat kan jy nog vir ons skool bied?

[Vra vraag]

Madeleine: (19) Ek het ook 'n kursus gedoen om netbal te kan afrig, so ek sal dit baie geniet om daarby betrokke te kan raak. (20) Ek het ook deelyds 'n kunskursus gevolg en is gekwalifiseerd om kuns ook aan te bied.

[Antwoord vraag en brei uit op antwoord]

Skoolhoof: (21) Dit is beslis 'n moontlikheid waaraan ons kan dink. (22) Ons sukkel altyd om onderwysers te kry om daarvoor verantwoordelikheid te neem. (23) Dit sal goed wees indien ons na-skool kunsklasse kan implementeer.

[Lewer kommentaar op antwoord]

Mnr. De Wet: (24) Ja, dit is iets waaraan ons al lank dink.

[Bevestig kommentaar]

Skoolhoof: (25) Ek sien dat jy verlede jaar jou graad klaar gemaak het. (26) Het jy miskien enige onderwyservaring opgedoen?

[Maak stelling en vra vraag na aanleiding daarvan]

Madeleine: (27) Ek was die afgelope twee jaar betrokke by 'n vakansieprogram wat by plase aangebied is, om die kinders besig te hou tydens die vakansietyd. (28) Ons het

ook ekstra klasse aangebied om die leerders voor te berei vir die volgende jaar se skool.

[Beantwoord vraag en bied verdere inligting]

Skoolhoof: (29) Sjoë, jy was omtrent besig. (30) Hoe dink jy kan jy daardie ervaring gebruik indien jy hier by ons aangestel word?

[Lewer kommentaar op antwoord en vra vraag na aanleiding van antwoord]

Madeleine: (31) Ek het baie geleer by die plase en moes ook vinnig leer hoe om enige tipe leerder te kan hanteer sowel as te dissiplineer. (32) Ek was letterlik aan die diepkant ingegooi omdat baie van die leerders uit gebroke huise of swak huislike omstandighede gekom het. (33) Ek voel dat daardie blootstelling vir my baie waardevol was omdat ek nou kans sien vir enigiets.

[Beantwoord vraag]

Mnr. De Wet: (34) Dit is 'n baie waardevolle ervaring. (35) Ons sit dikwels met leerders wat uit probleemhuise kom en ongelukkig het dit 'n impak op hulle skoolwerk.

[Lewer kommentaar op antwoord en bied verdere inligting]

Skoolhoof: (36) Beslis. (36) Baie dankie vir jou tyd Madeleine. (37) Ons sal in kontak wees.

[Bevestig kommentaar en spreek dank uit]

Madeleine: (38) Baie dankie, menere. (39) Ek sien uit om van julle te hoor.

[Spreek dank uit en groet]

6.7.3. Taakkenmerke

Uit die dialoog van taak 6 word die volgende taalgebruiksituasies en taaltake aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 28) se raamwerk afgelei:

Taalgebruiksituasies	Taaltake
Praat met moontlike toekomstige werkgewers (skoolhoof, lede van die beheerliggaam)	Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme Begryp vrae en antwoorde oor welstand Stel en beantwoord vrae oor welstand

<p>Praat oor persoonlike inligting</p>	<p>Begryp en luister na vrae oor persoonlike inligting</p> <p>Beantwoord vrae oor persoonlike inligting</p> <p>Begryp en Luister na vrae oor ouers se beroep</p> <p>Beantwoord vrae oor ouers se beroep</p> <p>Begryp en luister na vrae oor bereidwilligheid om in Engels en Afrikaans klas te gee</p> <p>Beantwoord vrae oor bereidwilligheid om in Engels en Afrikaans klas te gee</p>
<p>Praat oor buitemuurse aktiwiteite</p>	<p>Begryp en luister na vrae oor buitemuurse betrokkenheid</p> <p>Beantwoord vrae oor buitemuurse betrokkenheid</p> <p>Luister na en begryp kommentaar op antwoord oor buitemuurse betrokkenheid</p>
<p>Praat oor onderwyservaring</p>	<p>Begryp en luister na vrae oor vorige onderwyservaring</p> <p>Beantwoord vrae oor vorige onderwyservaring</p> <p>Luister na kommentaar op antwoord oor vorige onderwyservaring</p>

Tabel 6.17 Taalgebruikssituasies en taaltake van taak 6

Die parameters vir die beskrywing van tipe-taak 6 volgens Van Avermaet en Gysen (2006: 32) se raamwerk is:

<p>Vaardighede</p>	<p>Praat- en luistervaardighede</p>
<p>Teksgenre</p>	<p>Dialog</p>
<p>Inligtingsprosesseringsvlak</p>	<p>Herstruktureringvlak</p>
<p>Gespreksgenote</p>	<p>Onbekende ongelykes</p>

Onderwerp	Werksonderhoud
Kontekstuele ondersteuning	Hier en nou, daar en dan
Linguistiese kenmerke	Bekende woordeskat wat gereeld gebruik word wanneer persoonlike inligting gedeel word, komplekse sinne, grammatikale strukture vir tyd en plek, negatiefvorm, vraag-en-antwoord stellings oor persoonlike inligting en onderwyservaring

Tabel 6.18 Parameters vir tipe-taak 6

Na aanleiding van Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se raamwerk kan die parameters vir die inligtingsprosesseringsvlak van hierdie tipe-taak soos volg geformuleer word:

- Op **beskrywende vlak** kan die taalgebruiker vrae prosesseer en antwoorde daarop bied.
- Op **herstruktureringsvlak** kan die taalgebruiker luister na vrae oor persoonlike inligting vorige onderwyservaring en daarna inligting herrangskik om sodoende antwoorde te bied op die vrae.

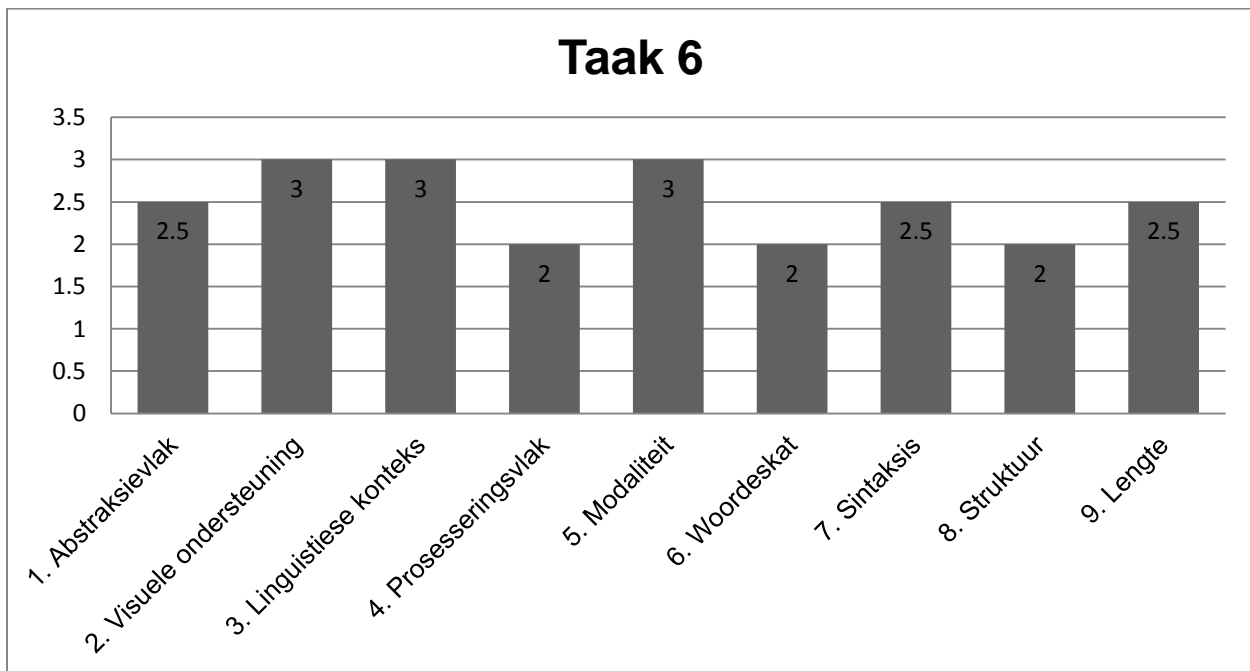
Volgens Duran en Ramaut (2006: 51) se klassifikasie is die parameters vir taakkompleksiteit vir taak 6 soos volg:

(a) Wêreld	
1. Abstraksievlak	Daar en dan
2. Graad van visuele ondersteuning	Geen visuele ondersteuning
3. Linguistiese Konteks	Lae oorbodigheidsvlak, Hoë inligtingsdigtheidvlak
(b) Taak	
4. Prossesseringsvlak	Herstrukturerend
5. Modaliteit	Verbaal

(c) Teks	
6. Woordeskat	Minder bekend
7. Sintaksis	Redelik lank met jukstaposisie
8. Struktuur	Implisiet
9. Lengte	Redelik lank

Tabel 6.19 Taakkompleksiteitsparameters vir taak 6

Bogenoemde taakkompleksiteitsparameters lyk op 'n kompleksiteitsgrafiek soos volg:



Figuur 6.6 Kompleksiteitsgrafiek van taak 6

Taak 6 is grootliks kompleks. Drie parameters – parameters 2, 3 en 5 – lê aan die komplekse kant van die grafiek en drie parameters – parameters 4, 6 en 8 – lê in die middel van die grafiek. Parameters 7 en 9 het egter elk 'n telling van 2.5 behaal wat dit tussen die middel en die komplekse kant van die grafiek plaas. Hierom kan die taak gesien word as oorwegend kompleks en stel dit hoë komplekse eise aan die taalaanleerder.

6.8. Taak 7: Klasvoorbereiding

Jy vra raad by 'n mede-onderwysstudent oor die voorbereiding vir 'n klas en metodes om die

leerders gemotiveerd te hou tydens jou proeftydperk by 'n skool.

6.8.1. Kommunikatiewe doelwitte

- om informeel met medestudente te praat
- om raad te vra oor die voorbereiding vir 'n klas
- om na raad te luister oor die voorbereiding vir 'n klas
- om te reageer op raad oor die voorbereiding vir 'n klas
- om raad te gee oor die voorbereiding vir 'n klas
- om idees uit te ruil oor die voorbereiding vir 'n klas

6.8.2. Dialoog

Cecile: (1) Hallo Hannes, het jy dalk 'n oomblikkie? (2) Ek is besig met voorbereiding vir môre se Afrikaanse klas, maar is onseker oor hoe om te begin.

[Groet, vra vraag oor beskikbaarheid van tyd en bied rasionaal agter vraag]

Hannes: (3) Hallo Cecile, kom laat ek sien.

[Groet en bied hulp aan]

Cecile: (4) Dit is die module oor idiome. (5) Daar is nie veel interessant hieraan nie. Hulle moet dit maar net leer, maar ek weet hulle gaan daarmee sukkel.

[Bied verdere inligting rondom vraag]

Hannes: (6) Ag tog! (7) Dit maak ook nie saak dat skole elke jaar die idiome met leerders behandel nie, hulle ken dit nog steeds nie. (8) Is dit vir die graad viers?

[Lewer kommentaar op verdere inligting wat gegee is en vra vraag]

Cecile: (9) Ja, dis vir hulle. (10) Jy het mos verlede jaar by 'n graad vier klas geproef. (11) Hoe het jy dit aangebied?

[Antwoord bevestigend, bied verdere inligting en vra vraag na aanleiding van verdere inligting]

Hannes: (12) Ek kan nou nie presies onthou nie, maar ek dink dat dit nogal goed sal werk as jy probeer om 'n speletjie daaruit te maak.

[Spreek onsekerheid uit en maak voorstel]

Cecile: (13) Hmm, dit kan werk. Miskien kan ek hulle in groepe laat werk.

[Aanvaar voorstel en brei daarop uit]

Hannes: (14) Deel hulle in groepies en gee vir elke groep 'n reeks idiome. (15) So tien idiome per groep. (16) Gee hulle dan so 'n tydjie om gesamentlik na die idiome te kyk en op die betekenis daarvan te besluit.

[Brei uit op voorstel]

Cecile: (17) Ek wonder of dit nie 'n bietjie moeilik gaan wees nie.

[Spreek onsekerheid uit oor voorstel]

Hannes: (18) Anders kan jy vir hulle die idiome en die betekenis gee, maar geskommel sodat hulle die regte idioom met die regte betekenis kan koppel.

[Bied alternatiewe voorstel]

Cecile: (19) Ja, dit klink na 'n goeie idee. (20) En daarna kan hulle dit vir die klas aanbied.

[Antwoord bevestigend en brei verder uit]

Hannes: (21) Goeie idee. (22) Onthou om die oefening in die handboek vir hulle vir huiswerk te gee.

[Lewer kommentaar op voorstel en bied verdere inligting]

Cecile: (23) Ek sal so maak, dis mos soortgelyk aan wat hulle in die toets gaan kry?

[Vra vraag]

Hannes: (24) Amper net so, ja. (25) Sal jy nou verder regkom met die les?

[Beantwoord en vra vraag]

Cecile: (26) Ek dink so. (27) Ek sal laat weet as ek nog raad nodig het. (28) Baie dankie!

[Beantwoord vraag en spreek dank uit]

Hannes: (29) Geen probleem nie, ek help graag!

[Aanvaar dank]

Cecile: (30) Tot môre!

[Groet]

Hannes: (31) Totsiens!

[Groet]

6.8.3. Taakkenmerke

Uit die dialoog van taak 7 word die volgende taalgebruiksituasies en taaltake aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 28) se raamwerk afgelei:

Taalgebruiksituasies	Taaltake
Praat met medestudent	Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme Begryp vroe en antwoorde oor welstand Stel en beantwoord vroe oor welstand
Praat oor lesvoorbereiding	Vra raad oor lesvoorbereiding Gee verduideliking oor die les waarvoor die raad benodig word Lewer kommentaar op die tema van die les Vra vraag oor vorige ervaring met die aanbied van 'n klas oor dieselfde tema Begryp en luister na antwoord oor die aanbied van 'n klas oor dieselfde tema Maak voorstel om speletjie te maak van die lesinhoud Ruil idees uit oor moontlike speletjie oor idiome
Praat oor toets	Stel en vra vraag oor toetsinhoud Begryp en luister na antwoord op vraag oor toetsinhoud

Tabel 6.20 Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 7

Die parameters vir die beskrywing van tipe-taak 7 volgens Van Avermaet en Gysen (2006: 32) se raamwerk is:

Vaardighede	Praat- en luistervaardighede
Teksgenre	Dialog
Inligtingsprosesseringsvlak	Herstruktureringsvlak, evalueringsvlak
Gespreksgenote	Bekende gelykes
Onderwerp	Vorbereiding vir 'n les
Kontekstuele ondersteuning	Hier en nou, daar en dan
Linguistiese kenmerke	Bekende woordeskat wat gereeld gebruik word wanneer daar oor lesbeplanning gepraat word, vraag-en-antwoordstellings oor die voorbereiding van 'n les en 'n spesifieke tema, uitspreek van opinie, gee van instruksies

Tabel 6.21 Parameters vir tipe-taak 7

Na aanleiding van Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se raamwerk kan die parameters vir die inligtingsprosesseringsvlak van hierdie tipe-taak soos volg geformuleer word:

- Op **herstruktureringsvlak** kan die taalgebruiker gebruik maak van vorige kennis sowel as kennis wat bekom kan word deur handboeke en ander bronne te raad pleeg om sodoende vrae ta kan beantwoord oor lesvoorbereiding oor 'n spesifieke tema.
- Op **evaluerende vlak** kan die taalgebruiker na verskillende idees rondom die aanbied van 'n les rondom 'n spesifieke tema luister sowel as self navorsing daaroor doen en dan die idees met mekaar vergelyk om sodoende die mees geskikte les voor te berei.

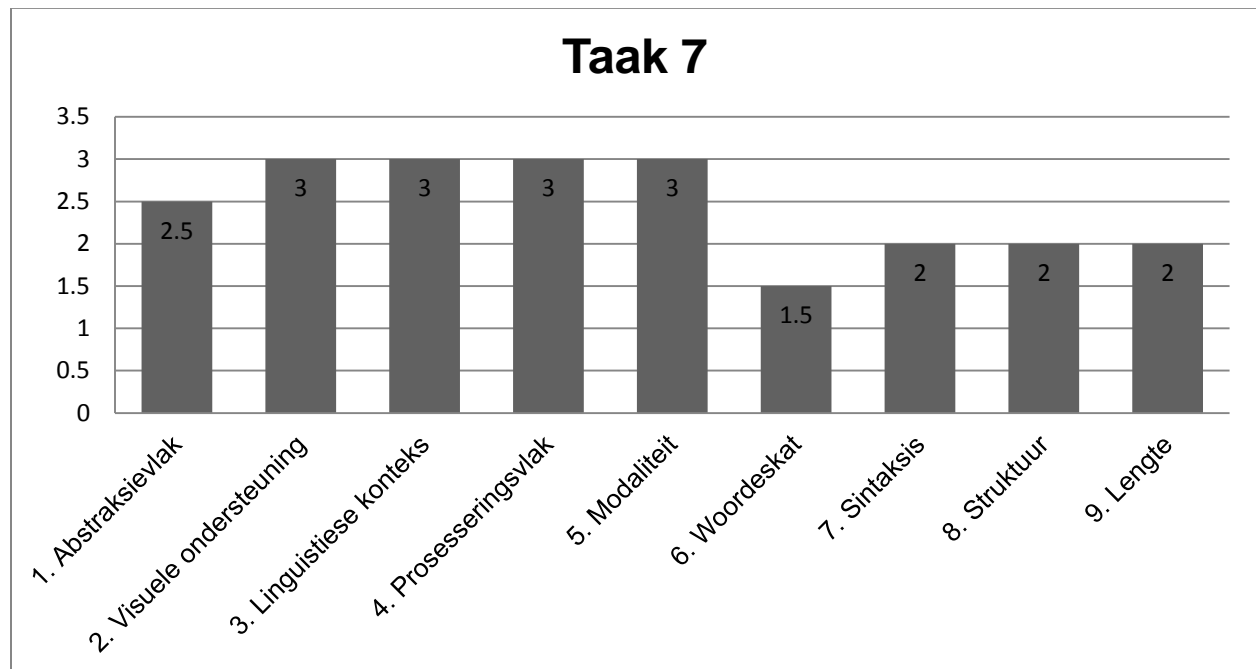
Volgens Duran en Ramaut (2006: 51) se klassifikasie is die parameters vir taakkompleksiteit vir taak 7 soos volg:

(a) Wêreld	
1. Abstraksievlak	Daar en dan
2. Graad van visuele ondersteuning	Geen visuele ondersteuning

3. Linguistiese Konteks	Lae oorbodigheidsvlak, hoë inligtingsdigtheidvlak
(b) Taak	
4. Prossesseringsvlak	Evaluerend
5. Modaliteit	Verbaal
(c) Teks	
6. Woordeskat	Bekend
7. Sintaksis	Redelik lank met jukstaposisie
8. Struktuur	Deels eksplisiet
9. Lengte	Redelik lank

Tabel 6.22 Taakkompleksiteitsparameters vir taak 7

Bogenoemde taakkompleksiteitsparameters lyk op 'n kompleksiteitsgrafiek soos volg:



Figuur 6.7 Kompleksiteitsgrafiek van taak 7

Taak 7 is grootliks kompleks. Vyf uit die nege parameters lê aan die komplekse kant van die grafiek. Die eerste parameter het 'n telling van 2.5 behaal en lê tussen die middel en die bo-kant van die grafiek. Parameters 2, 3, 4 en 5 lê aan die komplekse kant terwyl die laaste drie parameters (7, 8 en 9) in die middel van die grafiek lê. Slegs die sesde parameter – woordeskat – het 'n telling van 1.5 behaal wat dit aan die eenvoudiger kant van die grafiek plaas. Aangesien dit slegs een parameter is wat minder kompleks is, het dit min impak op die karakter van die taak en kan die taak steeds gesien word as grootliks kompleks. Taak 7 stel hoë komplekse eise aan die taalaanleerders.

6.9. Taak 8: Naskoolse aktiwiteite

Jy is een van twee jong onderwysers (Joshua en Karen) wat hul betrokkenheid (en die redes daarvoor) by hul skool se naskoolse aktiwiteite vergelyk.

6.9.1. Kommunikatiewe doelwitte:

- om informeel met mede-onderwysers te praat
- om oor betrokkenheid by na-skoolse aktiwiteite te praat
- om te luister na mede-onderwyser se betrokkenheid by na-skoolse aktiwiteite
- om te reageer op mede-onderwyser se betrokkenheid by na-skoolse aktiwiteite
- om betrokkenheid by na-skoolse aktiwiteite te vergelyk
- om te luister na klagte van mede-onderwyser
- om gesamentlik 'n oplossing te vind vir 'n probleem

6.9.2. Dialoog

Joshua: (1) Haai Karen, is jy nog betrokke by die netbal? Ek het jou lanklaas daar gesien?

[Groet, vra vraag en bied rasionaal daar agter]

Karen: (2) Hallo Joshua, ja ek is nou juis op pad daarheen. (3) Ek gee nou vir die onder dertiens netbal op die agterste netbalbane. (4) Dis hoekom jy my so lanklaas gesien het. (5) Is jy nog steeds by die onder dertiens se rugby betrokke?

[Beantwoord vraag, bied verdere inligting en vra vraag]

Joshua: (6) Ja nog steeds. (7) Ek sal hulle nie sommer nou los nie, ons het 'n hele paar groot wedstryde hierdie seisoen. (8) Die rugby hou my nogal besig en dan moet ek nog tyd maak vir die skaak ook!

[Antwoord bevestigend op vraag en bied verdere inligting]

Karen: (9) O ja, jy is mos in beheer van die skaak. (10) Ek het gesien julle het nou die dag so goed gedoen toe julle teen die ander laerskool gespeel het.

[Bevestig verdere inligting en brei daarop op]

Joshua: (11) Ja, ek is baie trots op die kinders. (12) Daar is 'n paar wat die spel baie geniet en die motivering daarvoor het. (13) Ons het begin met so 'n groepie van ses kinders en nou is ons al amper dubbeld soveel.

[Bevestig inligting en brei daarop uit]

Karen: (14) Ek het dieselfde gevind by die skoolkoerant. (15) Mens het net 'n klein groepie entoesiastiese kinders nodig om dit te laat groei.

[Bevestig vorige kommentaar en brei daarop uit]

Joshua: (16) Ek wou jou nou die dag al gelukwens met wat jy met die skoolkoerant reggekry het. (17) Dit lyk werklik uitstekend.

[Spreek gelukwensing uit en gee kompliment]

Karen: (18) Dit is die kinders wat so hard werk. (19) Sjoel! (20) Kan jy glo dis alweer amper tyd vir die skoolkonsert ook?

[Aanvaar kompliment, spreek verbasing uit en vra vraag]

Joshua: (21) Ja nee, dan hou ons maar op rugby oefen vir 'n week of wat sodat die kinders se aandag net daarop kan wees.

[Beantwoord vraag]

Karen: (22) Mevrouw Henning het baie moeite gedoen met die konsertprogram, dis belangrik dat al die onderwysers haar ondersteun.

[Lewer kommentaar op beantwoorde vraag]

Joshua: (23) Ja, ek wens net dit het nie so baie van die kinders se tyd opgeneem nie. (24) As hulle nie in klastyd moet oefen nie dan sit en dink hulle in elk geval aan die konsert. (25) Hulle aandag is heeltemal verlore!

[Bevestig kommentaar, brei daarop uit en spreek klagte uit oor die situasie]

Karen: (26) Ons sal maar weer ekstraklasse moet aanbied na die konsert sodat almal

weer op datum kan kom.

[Bied oplossing op probleem]

Joshua: (27) Ons sal moet. (28) Praat weer later, my spannetjie wag vir my.

[Bevestig oplossing en die implementering daarvan en sluit gesprek af deur te groet]

Karen: (29) Goed gaan!

[Groet]

6.9.3. Taakkenmerke

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

Taalgebruiksituasies	Taaltake
Praat met mede-onderwyser	Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme Begryp vroe en antwoorde oor welstand Stel en beantwoord vroe oor welstand
Praat oor buitemuurse betrokkenheid	Begryp en luister na vraag oor betrokkenheid by netbal Beantwoord vroe oor betrokkenheid by netbal Vra vraag oor betrokkenheid by rugby Begryp en luister na antwoord oor betrokkenheid by rugby Lewer kommentaar op antwoord op vraag oor betrokkenheid by rugby Wens geluk met prestasie tydens betrokkenheid by skaak Begryp en luister na aanvaarding van gelukwensing tydens betrokkenheid by skaak

	Begryp en luister na gelukwensing vir betrokkenheid by skoolkoerant Aanvaar en spreek bedanking uit vir gelukwensing vir betrokkenheid by skoolkoerant
Praat oor skoolkonsert	Begryp en luister na klagtes oor tydsbestuur tydens skoolkonsert Maak voorstel om ekstra klasse aan te bied om op te maak vir verlore klastyd tydens skoolkonsert

Tabel 6.23 Taalgebruikssituasies en taaltake van taak 8

Die parameters vir die beskrywing van tipe-taak 8 volgens Van Avermaet en Gysen (2006: 32) se raamwerk is:

Vaardighede	Praat- en luistervaardighede
Teksgenre	Dialog
Inligtingsprosesseringsvlak	Herstruktureringsvlak, evalueringsvlak
Gespreksgenote	Bekende gelykes
Onderwerp	Buitemuurse aktiwiteite
Kontekstuele ondersteuning	Hier en nou
Linguistiese kenmerke	Bekende woordeskat wat gereeld gebruik word wanneer daar oor buitemuurse aktiwiteite gepraat word, grammatikale strukture vir tyd en plek, vraag-en-antwoordstellings oor betrokkenheid by buitemuurse aktiwiteite, spreek gelukwensing uit, aanvaar gelukwensing, spreek klagte uit

Tabel 6.24 Parameters vir tipe-taak 8

Na aanleiding van Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se raamwerk kan die parameters vir die inligtingsprosesseringsvlak van hierdie tipe-taak soos volg geformuleer word:

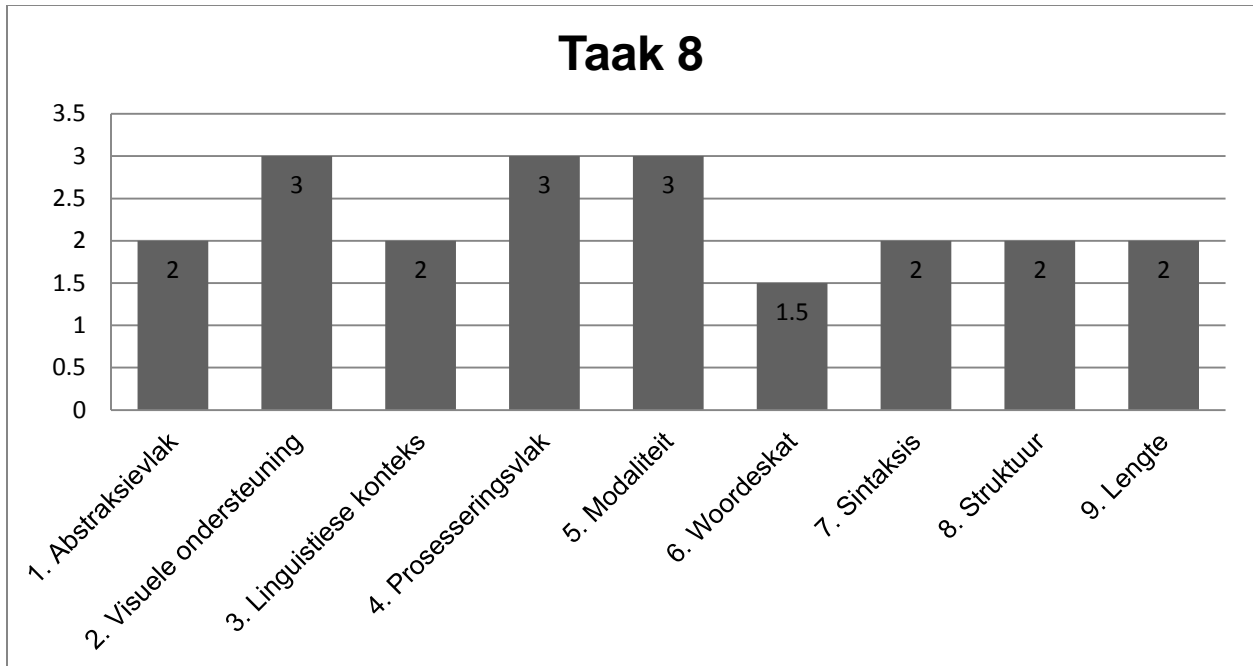
- Op **herstruktureringvlak** kan die taalgebruiker gebruik maak van kennis oor en ervaring by betrokkenheid by buitemuurse aktiwiteite om sodoende antwoorde te struktureer op vrae oor die onderwerp.
- Op **evaluerende vlak** kan die taalgebruiker luister na opinies, vrae en antwoorde op vrae oor die onderwerp van buitemuurse aktiwiteite.

Volgens Duran en Ramaut (2006: 51) se klassifikasie is die parameters vir taakkompleksiteit vir taak 8 soos volg:

(a) Wêreld	
1. Abstraksievlak	Daar en dan
2. Graad van visuele ondersteuning	Geen visuele ondersteuning
3. Linguistiese Konteks	Beperkte oorbodigheidsvlak,
(b) Taak	
4. Prossesseringsvlak	Evaluerend
5. Modaliteit	Verbaal
(c) Teks	
6. Woordeskat	Bekend
7. Sintaksis	Redelik lank met jukstaposisie
8. Struktuur	Deels eksplisiet
9. Lengte	Redelik lank

Tabel 6.25 Taakkompleksiteitsparameters vir taak 8

Bogenoemde taakkompleksiteitsparameters lyk op 'n kompleksiteitsgrafiek soos volg:



Figuur 6.8 Kompleksiteitsgrafiek van taak 8

Taak 8 kan gesien word as 'n komplekse taak. Slegs drie van die parameters – parameters 2, 4 en 5 – lê aan die komplekse kant van die grafiek terwyl die meerderheid van die parameters – parameters 2, 4, 7, 8, en 9 – in die middel van die grafiek lê. Parameter 6 – woordeskat – het 'n telling van 1.5 behaal wat dit nader aan die komplekse kant van die grafiek plaas. Hierdie taak stel gemiddelde tot hoë komplekse eise aan die taalaanleerders.

6.10. Taak 9: Verantwoordelikhede van proefonderwyser

Jy is 'n proefonderwyser wat onseker is oor wat van jou by die skool verwag word en jy vra 'n meer ervare onderwyser om raad.

6.10.1. Kommunikatiewe doelwitte:

- om formeel met onderwysers te praat
- om raad te vra tydens proeftydperk
- om na raad van ervare onderwysers te luister
- om te reageer op raad van ervare onderwysers

6.10.2. Dialoog

Mnr. Nolte: (1) Hallo Anita, is jy reg vir jou speelterrein-diens?

[Groet en vra vraag]

Anita: (2) Mōre Meneer, ek is reg ja, maar is nie heeltemal seker oor wat ek moet doen nie. (3) Kan Meneer dalk gou weer verduidelik asseblief?

[Groet, beantwoord vraag en vra vir verduideliking]

Mnr. Nolte: (4) Geen probleem nie, dis mos jou eerste jaar hier by ons, ek help graag.

[Beantwoord vraag en bied rasionaal vir hulpvaardigheid]

Anita: (5) Dankie Meneer.

[Spreek dank uit]

Mnr. Nolte: (6) Ons verwag eintlik maar net van julle om so 'n paar draaie om die skoolterrein te stap en 'n ogie oor die kinders te hou. (7) Jy kan sommer hier by die kleintjies begin.

[Bied antwoord op vorige vraag]

Anita: (8) Daar by die klimraam?

[Vra vraag oor lokaliteit]

Mnr. Nolte: (9) Ja, daar. (10) Hou hulle dop vir so 'n rukkie. (11) Maak seker dat hulle nie val nie, kyk uit vir situasies waar dit lyk of iemand afgeknou word, en sulke goed. (12) Jy kan met hulle gesels ook as jy wil, maar probeer om nie die hele pouse op een plek te spandeer nie.

[Beantwoord vraag en brei uit op antwoord, verskaf verdere riglyne]

Anita: (13) Goed so, Meneer, waarheen volgende?

[Bevestig antwoord en vra vraag]

Mnr. Nolte: (14) Dan kan jy stadig omstap na die graad 7's se kant. (15) Hulle sit gewoonlik daar naby die tennisbane. (16) Maak seker hulle kan jou sien. (17) As hulle weet jy is daar, is hulle minder geneig om kansse te vat.

[Beantwoord vraag breedvoerig]

Anita: (18) Ek sal so maak Meneer.

[Beantwoord vraag bevestigend]

Mnr. Nolte: (19) Dan kan jy voor om die skool stap, daar is dikwels 'n paar graad 5's wat op die voorste gras bal skop. (20) En as jy weer sien, is pouse ook verby!

[Brei uit op vorige vraag se antwoord]

Anita: (21) Dis mos net 25 minute?

[Vra vraag]

Mnr. Nolte: (22) Dis reg so. (23) Jy sal sien dis sommer gou.

[Beantwoord vraag bevestigend]

Anita: (24) Dankie Meneer, is daar enigiets spesifiek waarvoor ek moet uitkyk?

[Spreek dank uit en vra vraag]

Mnr. Nolte: (25) Nie regtig nie. (26) Ons leerders is meestal soet. (27) Jy kan miskien net so loer na die rugbyveld. (28) Daar is 'n gat in die draad en ons vang so nou en dan van die ouer seuns wat daar probeer uitglip.

[Beantwoord vraag en brei uit op antwoord]

Anita: (29) Hulle sal ook altyd kanse vat.

[Lewer kommentaar op antwoord]

Mnr. Nolte: (30) Dis mos maar hoe seuns is.

[Bevestig kommentaar]

Anita: (31) Daar lui die klok vir pouse nou. (32) Dankie vir die raad!

[Sluit gesprek af en spreek dank uit]

Mnr. Nolte: (33) Dis 'n plesier Anita! Sterkte!

[Aanvaar dank en wens sterkte toe]

6.10.3. Taakkenmerke

Uit die dialoog van taak 9 word die volgende taalgebruiksituasies en taaltake aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 28) se raamwerk afgelei:

Taalgebruiksituasies	Taaltake
Praat met senior onderwyser	Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme Begryp vrae en antwoorde oor welstand

	Stel en beantwoord vrae oor welstand
Praat oor speelterrein-diens	<p>Begryp en luister na vraag oor speelterrein-diens</p> <p>Beantwoord vraag oor speelterrein-diens</p> <p>Vra verduideliking oor verantwoordelikhede tydens speelterrein diens</p> <p>Spreek dank uit oor bereidwilligheid om verduideliking te gee oor verantwoordelikhede tydens speelterrein-diens</p> <p>Begryp en luister na vrae oor lokaliteit van bakens op speelterrein</p> <p>Beantwoord vrae oor lokaliteit van bakens op speelterrein</p>
Praat oor leerders se gedrag	<p>Stel en vra vraag oor leerders se gedrag tydens pouse</p> <p>Begryp en luister na antwoord op vraag oor leerders se gedrag tydens pouse</p> <p>Lewer kommentaar op antwoord op vraag oor leerders se gedrag tydens pouse</p> <p>Begryp en luister na kommentaar oor leerders se gedrag</p>

Tabel 6.26 Taalgebruikssituasies en taaltake van taak 9

Die parameters vir die beskrywing van tipe-taak 9 volgens Van Avermaet en Gysen (2006: 32) se raamwerk is:

Vaardighede	Praat- en luistervaardighede
Teksgenre	Dialog
Inligtingsprosesseringsvlak	Herstruktureringvlak

Gespreksgenote	Bekende ongelykes
Onderwerp	Speelterreindiens
Kontekstuele ondersteuning	Daar en dan
Linguistiese kenmerke	Bekende woordeskat wat gereeld gebruik word wanneer daar oor speelterreine gepraat word, komplekse sinne, vraag-en-antwoord stellings oor lokaliteit van bakens op speelterrein, gee van instruksies, negatiefvorm, voegwoorde, grammatikale strukture vir tyd en plek

Tabel 6.27 Parameters vir tipe-taak 9

Na aanleiding van Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se raamwerk kan die parameters vir die inligtingsprosseringsvlak van hierdie tipe-taak soos volg geformuleer word:

- Op **beskrywende vlak** kan die taalgebruiker na instruksies wat uitgevoer moet word tydens speelterreindiens luister, dit begryp en op die instruksies reageer deur dit te volg.
- Op **herstruktureringsvlak** kan die taalgebruiker luister na vrae oor lokaliteit van bakens op die speelterrein, en antwoorde op die vrae struktureer.

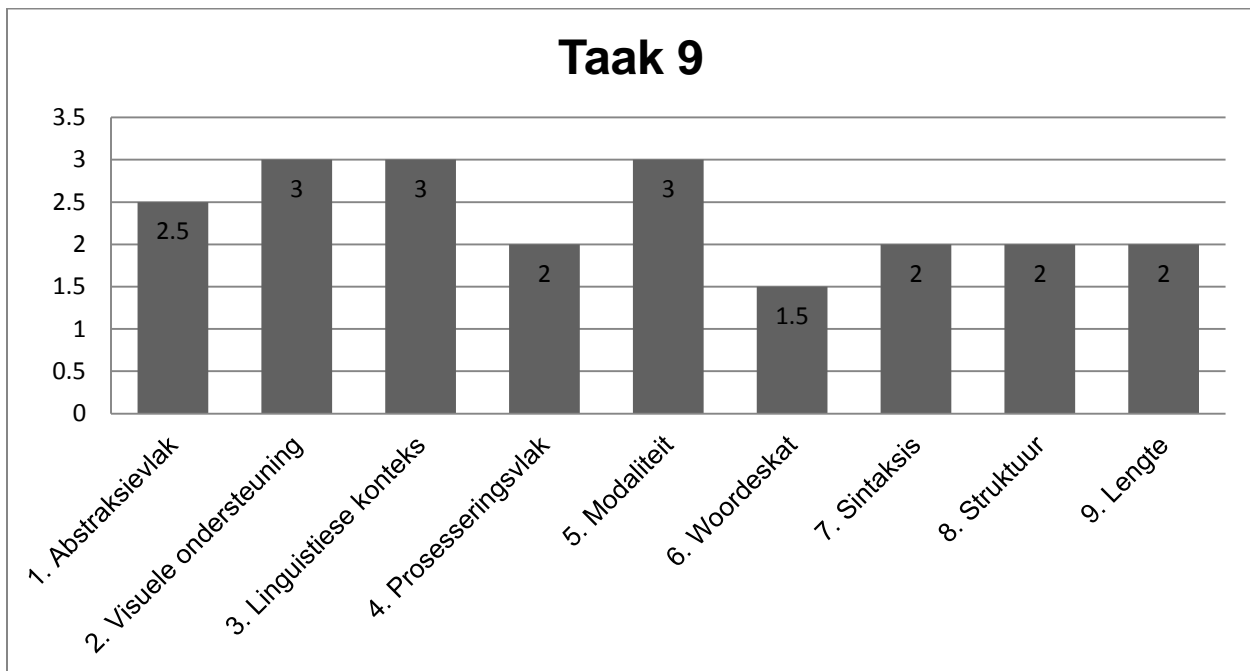
Volgens Duran en Ramaut (2006: 51) se klassifikasie is die parameters vir taakkompleksiteit vir taak 9 soos volg:

(a) Wêreld	
1. Abstraksievlak	Daar en dan
2. Graad van visuele ondersteuning	Geen visuele ondersteuning
3. Linguistiese Konteks	Lae oorbodigheidsvlak, Hoë inligtingsdigtheidvlak
(b) Taak	
4. Prosseringsvlak	Herstrukturerend

5. Modaliteit	Verbaal
(c) Teks	
6. Woordeskat	Bekend
7. Sintaksis	Redelik lank met jukstaposisie
8. Struktuur	Deels eksplisiet
9. Lengte	Redelik lank

Tabel 6.28 Taakkompleksiteitsparameters vir taak 9

Bogenoemde taakkompleksiteitsparameters lyk op 'n kompleksiteitsgrafiek soos volg:



Figuur 6.9 Kompleksiteitsgrafiek van taak 9

Taak 9 is gemiddeld in kompleksiteit. Die meerderheid van die parameters lê in die middel of onderste deel van die grafiek. Vier parameters – parameters 4, 7, 8 en 9 – lê in die middel van die kompleksiteitsgrafiek. Parameter 6 is die enigste parameter wat aan die eenvoudige kant van die grafiek lê. Drie parameters – parameters 2, 3 en 5 – lê aan die komplekse kant van die grafiek. Die eerste parameter het 'n telling van 2.5 behaal wat dit nader aan die komplekse kant van die grafiek plaas. Aangesien die meerderheid van die parameters in die middel of aan die

onderkant van die grafiek lê, kan hierdie taak gesien word as 'n taak wat gemiddelde komplekse eise aan taalaanleerders stel.

6.11. Taak 10: Klaskamerbestuur

Jy is een van twee onderwysstudente wat gesels oor die uitdagings wat julle ervaar ten opsigte van die toepassing van klaskamerbeheer sowel as interaksie met die leerders tydens jul proeftydperk.

6.11.1. Kommunikatiewe doelwitte:

- om informeel met medestudente te praat
- om oor ervarings tydens proeftydperk te praat
- om verskillende ervarings tydens proeftydperk uit te ruil
- om na ervarings van medestudente te luister
- om te reageer op ervarings van medestudente

6.11.2. Dialoog

Timo: (1) Hallo Danielle, het jy lekker geproef?

[Groet en vra vraag]

Danielle: (2) Haai Timo! (3) Ja wat, en jy?

[Groet, beantwoord vraag en vra vraag]

Timo: (4) Ook lekker. (5) Darem baie lekkerder as verlede jaar. (6) Of miskien raak ek dit nou net gewoond.

[Beantwoord vraag en brei uit op antwoord]

Danielle: (7) Kan wees. (8) Hoe was die skool waar jy was?

[Bevestig antwoord en vra vraag]

Timo: (9) Dit was weer in 'n arm gebied, maar die kinders was nie so ongedisiplineerd soos dié waarmee ek verlede jaar te doen gekry het nie. (10) Daar was darem in elke klas so 'n paar studente wat werklik belang gestel het en wat goeie werk gelewer het.

[Beantwoord vraag en lewer kommentaar op antwoord]

Danielle: (11) Ek was ook hierdie jaar by 'n skool 'n minder gegoede area en dit was vir my

'n groot aanpassing!

[Lewer kommentaar op antwoord uit eie ervaring]

Timo: (12) Ek kan so dink. (13) Was jy alleen daar of het van die ander studente ook daar geproef?

[Bevestig kommentaar en vra vraag]

Danielle: (14) Lizelle en Jacques was ook daar, so ek was gelukkig nie op my eie nie. (15) baie lank geneem om aan die kinders gewoon te raak. (16) Hulle kom uit baie ander omstandighede as ons en natuurlik het dit 'n impak op hulle werk.

[Beantwoord vraag en brei uit op antwoord]

Timo: (17) Ek het dit ook so gevind. (18) Dis vreemd om te dink dat daar waarskynlik net een of twee van die leerders in 'n klas is wat toegang tot rekenaars het.

[Bevestig antwoord en lewer kommentaar daarop]

Danielle: (19) Ja, dit is so. (20) Hulle lewensuitkyk verskil ook van ons s'n.

[Bevestig kommentaar en brei daarop uit]

Timo: (21) Was dit nie vir jou moeilik omdat jy so 'n kort klein meisietjie is wat vir kinders moet klasgee wat groter as jy is nie?

[Vra vraag]

Danielle: (22) Dit was seker die ergste! (23) Aan die begin wou ek sommer net huis toe kinders was onbeskof en het heeltyd aanmerkings gemaak, veral die seuns. (25) Ek het later geleer om dit te ignoreer, maar dit het my baie laat stres!

[Beantwoord vraag en brei uit op antwoord]

Timo: (26) Ek kan myself indink! (27) Ek is gelukkig redelik groot gebou, so min leerders sal dit waag om kanse te vat by my.

[Spreek simpatie uit en lewer kommentaar op situasie]

Danielle: (28) Ja, ek wens ons kon kies by watter skole ons wil proef.

[Spreek wens uit]

Timo: (29) Dit sou seker lekker gewees het, maar as hulle jou plaas, word jy blootgestel aan situasies waaraan jy nie noodwendig anders blootgestel sou word nie.

[Lewer kommentaar op uitgesproke wens]

Danielle: (30) Ek weet, ek weet. (31) Ek is net so bly dis verby!

[Bevestig kommentaar en spreek verligting uit]

Timo: (32) Nou hoop ons net dat ons by lekker skole aangestel word volgende jaar!

[Spreek hoop uit vir toekoms]

Danielle: (33) Na my proefervaring sien ek kans vir baie meer!

[Lewer kommentaar]

Timo: (34) Dis die regte houding. (35) Sien jou in klas môre!

[Bevestig kommentaar en groet]

Danielle: (36) Tot dan!

[Groet]

6.11.3. Taakkenmerke

Uit die dialoog van taak 10 word die volgende taalgebruiksituasies en taaltake aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 28) se raamwerk afgelei:

Taalgebruiksituasies	Taaltake
Praat met medestudent	Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme Begryp vrae en antwoorde oor welstand Stel en beantwoord vrae oor welstand
Praat oor ervarings tydens proeftydperk	Begryp en luister na vraag oor ervarings tydens proeftydperk Beantwoord vraag oor ervarings tydens proeftydperk Begryp en luister na vrae oor skool waarby geproef is Beantwoord vrae oor skool waarby geproef is

	<p>Stel en vra vraag oor skool waarby geproef is</p> <p>Vergelyk ervarings tydens proef tydperk by onderskeie skole waarby geproef is</p>
Praat oor uitdagings tydens proef tydperk	<p>Begryp en luister na vraag oor spesifieke uitdagings tydens proef tydperk</p> <p>Beantwoord vraag oor spesifieke uitdagings tydens proef tydperk</p> <p>Begryp en luister na kommentaar op antwoord oor spesifieke uitdagings tydens proef tydperk</p> <p>Lewer kommentaar oor spesifieke uitdagings tydens proef tydperk</p>

Tabel 6.29 Taalgebruikssituasies en taaltake van taak 10

Die parameters vir die beskrywing van tipe-taak 10 volgens Van Avermaet en Gysen (2006: 32) se raamwerk is:

Vaardighede	Praat- en luistervaardighede
Teksgenre	Dialog
Inligtingsprosesseringsvlak	Herstruktureringsvlak
Gespreksgenote	Bekende ongelykes
Onderwerp	Klaskamerbestuur, ervarings tydens proef tydperk
Kontekstuele ondersteuning	Hier en nou
Linguistiese kenmerke	Bekende woordeskat wat gereeld gebruik word wanneer daar oor onderwys gepraat word, vraag-en-antwoord stellings oor ervarings tydens proef tydperk, uitspraak van klagte, komplekse sinne, grammatikale strukture vir tyd en plek

Tabel 6.30 Parameters vir tipe-taak 10

Na aanleiding van Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se raamwerk kan die parameters vir die inligtingsprosesseringsvlak van hierdie tipe-taak soos volg geformuleer word:

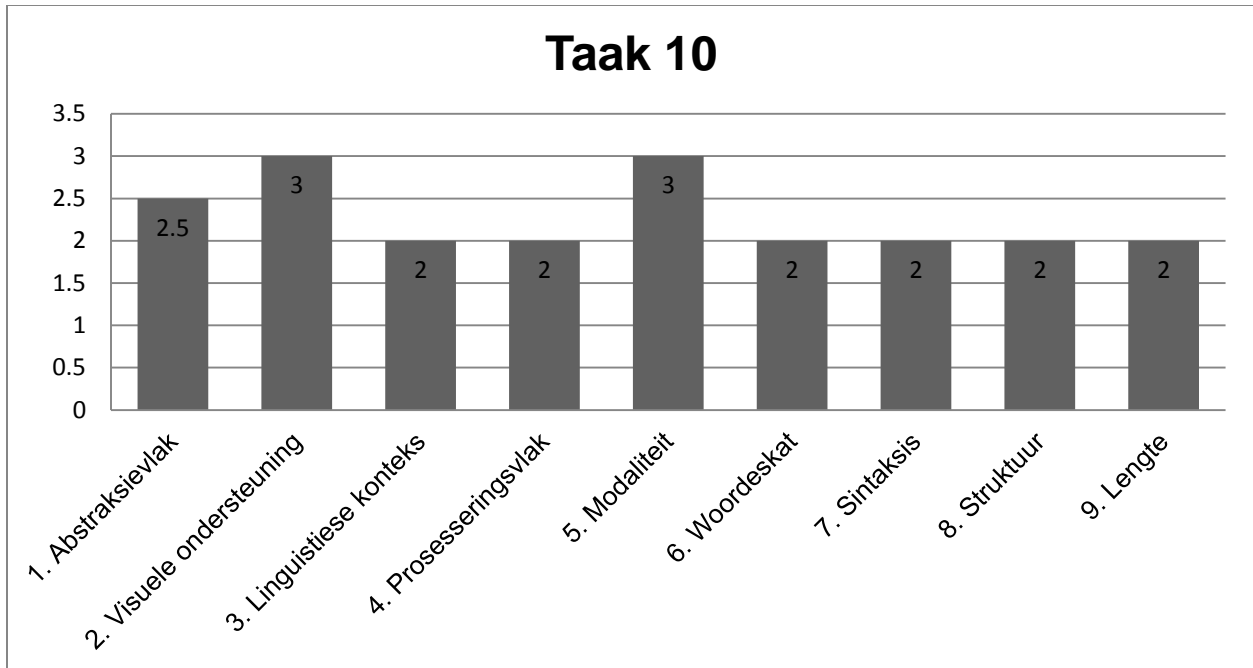
- Op **herstruktureringvlak** kan die taalgebruiker eie ervarings tydens die proef tydperk gebruik om vrae en antwoorde mee te struktureer.
- Op **evaluerende vlak** kan die taalgebruiker sy ervaring tydens die proef tydperk, sowel as die eienskappe van die skool waarby hy geproef het, vergelyk met die ervaring van 'n medestudent.

Volgens Duran en Ramaut (2006: 51) se klassifikasie is die parameters vir taakkompleksiteit vir taak 10 soos volg:

(a) Wêreld	
1. Abstraksievlak	Daar en dan
2. Graad van visuele ondersteuning	Geen visuele ondersteuning
3. Linguistiese Konteks	Beperkte oorbodigheidsvlak
(b) Taak	
4. Prossesseringsvlak	Herstrukturierend
5. Modaliteit	Verbaal
(c) Teks	
6. Woordeskat	Minder bekend
7. Sintaksis	Redelik lank met jukstaposisie
8. Struktuur	Deels eksplisiet
9. Lengte	Redelik lank

Tabel 6.31 Taakkompleksiteitsparameters vir taak 10

Bogenoemde taakkompleksiteitsparameters lyk op 'n kompleksiteitsgrafiek soos volg:



Figuur 6.10 Kompleksiteitsgrafiek van taak 10

Taak 10 is gemiddeld in kompleksiteit. Ses uit die nege parameters – 3, 4, 6, 7, 8 en 9 – lê in die middel van die grafiek. Parameters 2 en 5 lê aan die komplekse kant van die grafiek. Parameter 1 het 'n telling van 2.5 behaal wat dit bo die middel van die grafiek plaas en nader aan die komplekse kant. Taak 10 stel gemiddelde komplekse eise aan die taalaanleerder.

6.12. Afleidings en gevolgtrekkings

Bostaande tien dialoë dien as voorbeeld van tipes take wat gebruik kan word in 'n sillabus vir Afrikaans as tweedetaal vir taal vir spesifieke doeleindes met die fokus op BEd-studente en hul spesifieke behoeftes.

Die ontleding van elke dialoog het begin deur in die eerste plek die taalgebruiksituasies en die taaltake aan die hand van die parameters wat Van Avermaet en Gysen (2006:28) te identifiseer. Daarna is die parameters van die tipe-take, asook 'n formulering van die inligtingsprosesseringsvlakke verskaf. Die inligtingsprosesseringsvlakke gee 'n aanduiding van die komplekse aard van die taak. Volgende is die taak se parameters vir taakkompleksiteit aan die hand van Duran en Ramaut (2006: 51) se navorsing beskryf. Uit hierdie kompleksiteitsaanduidings is sekere afleidings gemaak wat op 'n aangepaste kompleksiteitsgrafiek, deur Adendorff (2012) ontwerp, voorgestel word om sodoende die kompleksiteitskarakter van die taak duideliker aan te toon.

Die afleidings en gevolgtrekkings wat uit die ontleding gemaak kan word, sal in bogenoemde

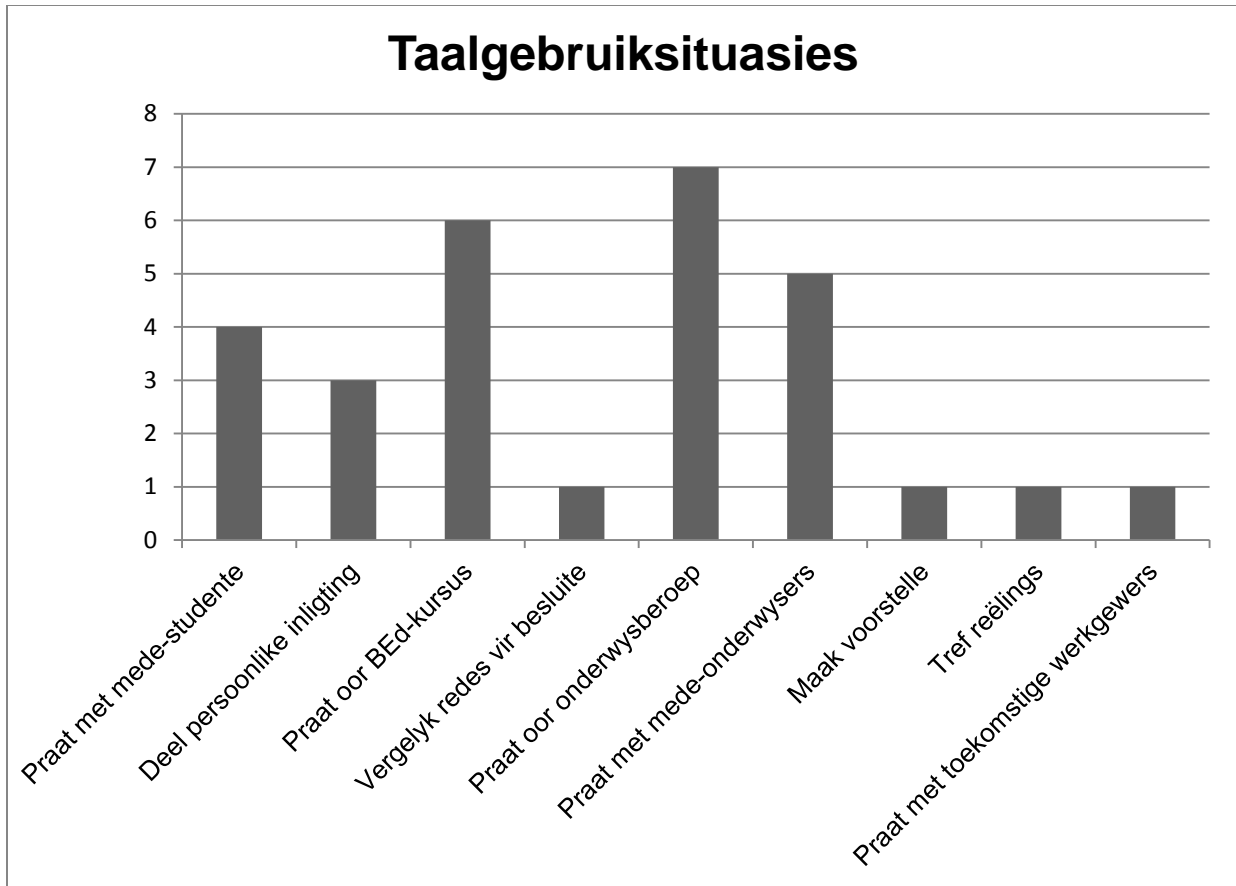
volgorde bespreek word.

6.12.1. Ontleding van taalgebruikssituasies

Die dialoë is ontwerp rondom die teikenkommunikasiesituasies wat onderwysstudente in hul uiteindelijke beroep sal teëkom – sien hoofstuk 4. Hierdie teikensituasies is uitgebrei tydens die materiaalontwerpproses om sodoende situasies in te sluit wat die studente tydens hul studiejare teëkom. As gevolg hiervan kan die situasies wat uitgebeeld word, beskryf word as werklikewêreld-situasies aangesien dit herkenbaar sal wees aan huidige BEd-studente. Tydens die ontleding van die dialoë, is die kommunikasiesituasies wat in elkeen voorkom telkens uitgelig. Dit word hier gekombineer om 'n oorsig te bied van die situasies wat gedek word:

Taalgebruikssituasies	Take
Praat met medestudente	Taak 1, 3, 7, 10
Deel persoonlike inligting	Taak 1, 5, 6
Praat oor onderwerpe wat verband hou met BEd-kursus	Taak 1, 3, 6, 7, 9, 10
Vergelyk redes vir besluite	Taak 1
Praat oor onderwerpe wat verband hou met die onderwysberoep	Taak 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9
Praat met mede-onderwysers	Taak 2, 4, 5, 8, 9
Maak voorstelle	Taak 2
Tref reëlins	Taak 3
Praat met toekomstige werkgewers	Taak 6

Tabel 6.32 Opsomming van taalgebruikssituasies



Figuur 6.11 Opsomming van taalgebruiksituasies

Die grafiek op die vorige bladsy is illustratief van die data wat in tabel 6.31 voorkom. Die doel van die grafiek is om die voorkoms van die verskeie taalgebruiksituasies duidelik te maak. Uit die grafiek is dit duidelik dat die meeste van die dialoë – sewe uit die tien dialoë – inhoud bevat wat handel oor die onderwysberoep en kwessies daarrondom. Dit is weerspieëlend van die fokus van hierdie studie: die ontwerp van 'n taakgebaseerde kursus vir Afrikaans vir spesifieke doeleindes vir BEd-studente. Aangesien die meerderheid van die dialoë handel oor die onderwysberoep en kwessies daarrondom, is dit in lyn met die fokus van die studie.

Die taalgebruiksituasie wat die tweede meeste in die dialoë voorkom, is die praat oor aspekte en onderwerpe wat verband hou met die BEd-kursus. Hierdie is weerspieëlend van die teikengroep wat die fokus van die voorgestelde kursus uitmaak. Dit is belangrik dat die BEd-studente blootgestel word om sake wat handel oor hul huidige situasie. Sodoende skakel die sake met die werklikheid wat verband hou met hul toekomstige teikensituasie – die onderwysberoep.

Drie uit die tien dialoë sluit die deel van persoonlike inligting in. Hierdie taalgebruiksituasie kom

voor in dialoë wat gesprekke tussen onderwysers uitbeeld sowel as in dialoë wat gesprekke tussen studente uitbeeld – sien tabel 6.31.

Die gespreksgenote in die dialoë wissel. Vyf uit die tien dialoë beeld onderwyser-onderwyser kommunikasie uit, vier uit die tien dialoë beeld student-student kommunikasie uit en slegs een dialoog beeld die kommunikasie tussen 'n student en 'n toekomstige werkgewer uit. Op hierdie wyse word 'n reeks kommunikasiesituasies waaraan BEd-studente blootgestel kan word gedek, terwyl die grootste fokus op kommunikasiesituasies in hul teikenberoep val.

Grafiek 6.11 kan bydra tot die ordening van take binne 'n kursus aangesien die kursusontwerper kan sien watter taalgebruiksituasies die meeste voorkom en watter minder gereeld voorkom. Taalgebruiksituasies wat meer gereeld voorkom behoort 'n groter fokus te kry in die uiteindelijke sillabus.

6.12.2. Ontleding van parameters van take se inligtingsprosesseringsvlakke

Nadat die dialoë ontleed is om die taalgebruiksituasies te identifiseer, is Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se parameters gebruik om die inligtingsprosesseringseise van elke taak te identifiseer. Dit word vervolgens in die volgende tabel voorgestel:

Taak	Beskrywingsvlak	Herstruktureringsvlak	Evalueringsvlak
1	x	x	x
2	x	x	x
3		x	x
4		x	x
5		x	x
6	x	x	
7		x	x
8		x	x

9	x	x	
10		x	x

Tabel 6.33 Opsomming van parameters van take se inligtingsprosesseringsvlakke

In 'n taakgebaseerde sillabus moet take op so 'n wyse georden word dat die take van die beskrywende vlak (minder kompleks) na die evalueringsvlak (meer kompleks) toeneem. Die drie vlakke wat in bostaande tabel uitgebeeld word, kan op 'n kontinuum geplaas word van eenvoudig na kompleks.



Figuur 6.12 Opsomming van inligtingsprosesseringsvlakke van take

Bostaande tabel en grafiek maak dit duidelik dat al die take op die herstruktureringsvlak geprosesseer moet word. Op hierdie vlak word daar van taalaanleerders verwag om inligting te herrangskik en te kan herstruktureer. 'n Goeie voorbeeld hiervan is om vir 'n werksonderhoud te gaan. Taak 6 bied 'n voorbeeld hiervan. Verder word agt uit die tien take op die evalueringsvlak geprosesseer, wat dit kompleks maak. Die afleiding kan gemaak word dat tagtig persent van die take kompleks is, terwyl slegs 20 persent minder kompleks is.

Die rede vir die ontwerp en insluiting van meer komplekse take, word weerspieël in die doel van teikengroep waaroor hierdie studie handel: Engelssprekende BEd-studente wat reeds op skool die vak Afrikaans addisionele taal geslaag het. Die taalaanleerders beskik reeds oor 'n vlak van Afrikaanse taalvaardigheid en die doel van die kursus is om hierdie taalvaardigheidsvlak te

ontwikkel en uit te brei met die oog op die taalaanleerder se toekomstige beroep – die onderwys. Juis hierom is dit moontlik om meer komplekse take aan die taalaanleerder te gee aangesien hulle reeds oor die vermoë om kreatief met die taal om te gaan, beskik. Dit verduidelik verder waarom slegs vier uit die tien take op die beskrywende vlak (minder kompleks) geprosesseer hoef te word. Die afleiding kan gemaak word dat hierdie vier take vroeër in die sillabus geplaas word terwyl die take wat meer kompleks is, later in die sillabus geplaas sal word.

Nadat die prosesseringsvlakke geïdentifiseer is, is die parameters wat Duran en Ramaut (2006) geïdentifiseer het, gebruik om die dialoë verder te ontleed om sodoende die kompleksiteitskarakter daarvan te bepaal.

6.12.3. Ontleding van parameters van taakkompleksiteit

Onderstaande tabel dien as opsomming van die tien take se kompleksiteitsparameters wat na aanleiding van die navorsing van Duran en Ramaut (2006), bepaal is. Weens die effektiwiteit daarvan is die voorstelling in ooreenstemming met die wyse waarop Adendorff (2012: 85) ’n opsomming van kompleksiteitsparameters bied:

Parameters	Eenvoudig → → → → → → → → → → → → → Kompleks		
(a) Wêreld			
1. Abstraksievlak	Konkrete beskrywing (hier en nou)	Ander (daar en dan) Taak 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	Abstrakte perspektief
2. Graad van visuele ondersteuning	Baie	Beperk	Geen Taak 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
3. Linguistiese konteks	Lae inligtingsdigtheidvlak Taak 5	Beperk Taak 1, 3, 4, 8, 10	Hoë inligtingsdigtheidvlak Taak 2, 6, 7, 9

(b) Taak			
4. Prosesseringsvlak	Beskrywend	Herstrukturerend Taak 1, 2, 4, 5, 6, 9, 10	Evaluerend Taak 3, 7, 8
5. Modaliteit	Nieverbaal (reseptief)	Beperk verbaal (reproduksievlak)	Verbaal (produktief) Taak 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
(c) Teks			
6. Woordeskat	bekend Taak 7, 8, 9	minder bekend Taak 1, 2, 3, 4, 5, 6, 10	onbekend
7. Sintaks	kort, eenvoudig	redelik lank Taak 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	lank, kompleks
8. Struktuur	eksplisiet, duidelik	deels eksplisiet Taak 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10	implisiet Taak 6
9. Lengte	kort	redelik lank Taak 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	lank

Tabel 6.34 Opsomming van parameters vir taakkompleksiteit

Bostaande tabel help om die kompleksiteitskarakter van elk van die take te bepaal.

Wat abstraksievlak betref, beskik al die take oor 'n ander perspektief wat beteken dat die dialoog in die daar en dan gesitueer is. Dit beteken dat al die take redelik kompleks is ten opsigte van abstraksievlak. Aangesien die fokus op verbale kommunikasie is, bied geen van die take visuele ondersteuning nie. Hierom word al die take as kompleks beskryf in die opsig van

visuele ondersteuning. Die linguistiese konteks van die take wissel. Slegs een taak beskik oor 'n lae inligtingsdigtheidvlak wat hom dus eenvoudiger maak as die vyf take wat oor 'n beperkte inligtingsdigtheidvlak beskik. Die vier take wat oor 'n hoë inligtingsdigtheidvlak beskik kan as kompleks beskryf word.

Sewe uit die tien take se prosesseringsvlak word as herstrukturerend beskryf wat in ooreenstemming is met die bevinding in tabel 6.32. Hierdie sewe take kan as deels kompleks beskryf word. Hierteenoor is die oorblywende drie take kompleks aangesien die prosesseringsvlak daarvan as evaluerend beskryf word. Die modaliteit van al die take is verbaal en dus kompleks aangesien al die take uit dialoë bestaan. In die dialoë word daar van die deelnemers verwag om verbaal met mekaar te kommunikeer.

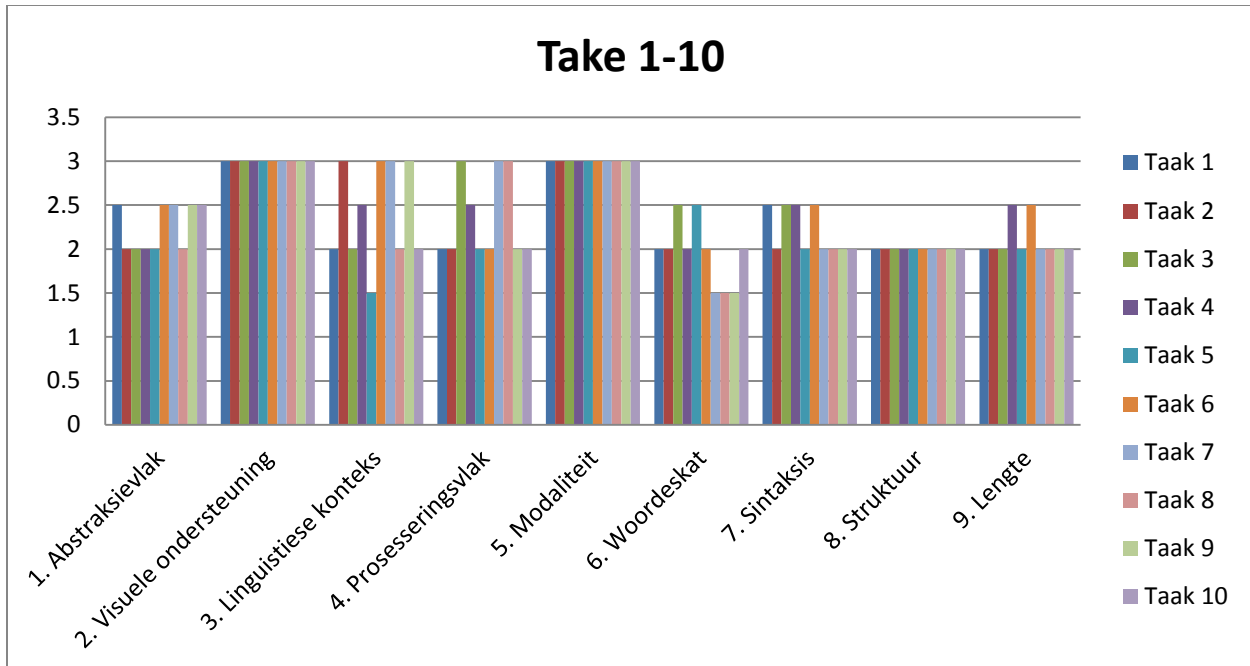
Die woordeskat van die take is of bekend (drie take) of minder bekend (sewe take). Geen take bevat onbekende woordeskat nie. Dus is die woordeskat van die take of eenvoudig of deels kompleks. Die sintaks van al die take word as redelik lank beskryf wat dit deels kompleks maak. Die rede hiervoor is dat die sinne wat in die dialoë voorkom redelik lank is en jukstaposisie voorkom. Die struktuur van al die take behalwe een word as deels eksplisiet beskryf wat dit deels kompleks maak. Die struktuur van taak 6 word as implisiet geklassifiseer wat veroorsaak dat dit meer kompleks is. Die dialoë is almal soortgelyk in lengte en is almal redelik lank. Die lengte van die dialoë maak hulle deels kompleks.

Dit is belangrik om in ag te neem dat hierdie take almal ontwerp is met 'n spesifieke doel. Die kompleksiteitskarakter daarvan kan gemanipuleer word deur die taak te wysig om sodoende een of meer van die parameters te beïnvloed. Op hierdie wyse kan die kompleksiteitskarakter van die taak verander word.

Nadat die take aan die hand van Duran en Ramaut (2006) se parameters ontleed is, is daar 'n kompleksiteitsgrafiek van elkeen getrek na aanleiding van die navorsing deur Adendorff (2012: 46).

6.12.4. Ontleding van die kompleksiteitsgrafieke van die take

Elkeen van die dialoë is aan die hand van Duran en Ramaut (2006) se parameters ontleed en daar is vervolgens 'n kompleksiteitsgrafiek van elke dialoog getrek sodat die kompleksiteit daarvan grafies afgelei kan word. Onderstaande grafiek dien as samestelling van die grafieke van die tien take:



Figuur 6.13 Samestelling van die kompleksiteitsgrafieke van die tien take

Uit die bostaande grafiek is dit duidelik dat die meerderheid van die parameters van die take of in die middel van die grafiek lê – wat dit tussen eenvoudig en kompleks maak – of aan die bo-kant van die grafiek lê – wat dit kompleks maak. Die afleiding kan gemaak word dat al tien take oorwegend kompleks is.

Die oorwegende kompleksiteit van die take is in ooreenstemming met die doel van hierdie tesis, wat die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus vir Afrikaans vir spesifieke doeleindes vir BEd-studente is. Die studente beskik oor meer as die basiese kennis van Afrikaans omdat hulle op skool die vak Afrikaans as addisionele taal moes slaag. Juis hierom is meer komplekse take geskik vir die teikengroep aangesien die doel is om hul bestaande taalvaardighede uit te brei en te ontwikkel in ooreenstemming met hul toekomstige beroep – die onderwys. Voorsiening word daarvoor gemaak dat nie al die taalaanleerders oor dieselfde taalvaardigheidsvlakke sal beskik nie. Hierom is sommige van die take minder kompleks. Die minder komplekse take sal vroeër in die sillabus georden word as die meer komplekse take.

6.13. Slot

Die doel van hierdie hoofstuk was die ontleding van die tien unieke dialoë wat na aanleiding van die behoefte-analise – sien hoofstuk 4 – ontwerp is. Die ontleding het plaasgevind aan die hand van die navorsing van Van Avermaet en Gysen (2006) en Duran en Ramaut (2006) wat in

hoofstuk 6 bespreek is. Die kompleksiteitsgrafiek soos deur Adendorff (2012) voorgestel, is gebruik.

Sodoende was dit moontlik om taalgebruiksituasies, wat algemeen binne die teikensituasie sal voorkom, in die dialoë te identifiseer. Die parameters wat Van Avermaet en Gysen (2006) identifiseer het, is verder gebruik om ondersoek in te stel na die prosesseringseise wat die take aan taalaanleerders sal stel. Vervolgens is Duran en Ramaut (2006) se parameters gebruik om die kompleksiteitskriteria van die take te ondersoek waarna daar 'n kompleksiteitsgrafiek van elkeen opgestel is.

Bostaande ontledings is geanaliseer en afleidings is oor die kompleksiteit van die take sowel as die ordening daarvan in 'n sillabus gemaak.

Die gevolgtrekking kan gemaak word dat die meerderheid van die take meer kompleks is in ooreenstemming met die taalvaardigheidsvlak van die teikengroep – BEd-studente. Sommige van die take is minder kompleks om voorsiening te maak vir die onvoorspelbare en wisselende vlakke van taalvaardigheid wat in een klaskamer voorkom. Die minder komplekse take sal vroeër in die sillabus georden word as die meer komplekse take.

Die volgende hoofstuk bied 'n oorsig van die tesis waarna die studie saamgevat sal word.

7. Samevatting en slot

7.1. Inleiding

Die doel van hierdie hoofstuk is om 'n opsomming te bied van die hoofbevindinge van die ondersoek wat gedoen is na die ontwerp van 'n taakgebaseerde kursus vir Afrikaans vir spesifieke doeleindes. Hierdie hoofstuk is verdeel in sewe onderafdelings: Eerstens word kortliks verwys na taakgebaseerde navorsing wat die grondslag van hierdie studie vorm; waarna die fokus na taal vir spesifieke doeleindes en kwessies daarrondom verskuif. 'n Oorsig van die behoefte-analise wat onderneem is vir hierdie studie word gegee; asook 'n kort bespreking oor genres. Die kwessies rondom kursusontwerp wat in hoofstuk 5 bespreek is, word kortliks opgesom waarna die bevindinge van die ontleding van die dialoë – hoofstuk 6 – opsommend weergegee word. Die hoofstuk – en tesis – sluit af met samevattende opmerkings oor die onderwerp, die studie en moontlikhede vir toekomstige navorsing.

Vervolgens word die taakgebaseerde benadering eerstens bespreek.

7.2. Die taakgebaseerde benadering

Die taakgebaseerde teorie het die laaste dekade as 'n invloedryke teorie na vore gekom as raamwerk vir navorsing oor tweedetaalverwerwing en -ontwikkeling binne die konteks van kommunikatiewe taalonderrig (Adendorff 2012, Ellis 2003, Klapper 2003, Nunan 2004 en Skehan 1998). Volgens Klapper (2003: 33) het die taakgebaseerde teorie as basis kommunikatiewe interaksie sodat genoegsame verstaanbare inhoud daardeur aan taal-aanleerders verskaf word om verwerwing tot gevolg te hê.

Die taakgebaseerde benadering in taalonderrig word as 'n effektiewe metode vir die aanleer van 'n taal beskou omdat dit die meeste geleenthede tot interaksie en betekenisonderhandeling bied. Die taakgerigte benadering bied 'n oplossing tot die probleme rondom tweedetaalonderrig aangesien die fokus nie op taal is nie, maar eerder op sinvolle, kommunikatiewe aktiwiteite wat deel uitmaak van take (Kruger 2006: 255). Adendorff (2012: 26) beklemtoon die voordeel wat die taakgebaseerde benadering bied deurdat dit taalaanleerders in werklikewêreld-situasies plaas waar daar gebruik gemaak kan word van huidige of bestaande taalvaardighede om sodoende taalontwikkeling tot gevolg te hê.

Om hierdie rede is die keuse gemaak om dié tesis binne die raamwerk van die taakgebaseerde teorie te situeer. Dié benadering word verder gesien as 'n ontwikkeling vanuit die kommunikatiewe benadering, waar die primêre funksie van taal as interaksie en kommunikasie

beskou word, wat daaraan gekenmerk word dat take die grondslag van die metodologie vorm sowel as die eenhede uitmaak waarvolgens kursusse georganiseer kan word (Littlewood 2004: 324). Daar bestaan verskeie definisies van wat as 'n taak gesien kan word. Vir die doeleindes van hierdie tesis, is gebruik gemaak van die definisie wat Adendorff (2012: 34) vir take geformuleer het: “[’n Taak word omskryf] as ’n stuk klaskamerwerk waar studente wat die Afrikaanse taalverwerwingskursusse volg, die taal moet verstaan, manipuleer, gebruik of al drie afwisselend toepas of benut, terwyl hulle aandag gevestig word op die mobilisering van hul grammatikale kennis om betekenis oor te dra”. In afdeling 2.2 is die taakgebaseerde teorie tesame met ander definisies van wat ’n taak behels, verder bespreek. Afdeling 5.4 het verdere inligting rondom take as eenhede van analise en die ontwerp van ’n taaksekwens gebied.

Die taakgebaseerde teorie word gereeld gebruik as basis vir navorsing oor taal vir spesifieke doeleindes.

7.3. Taal vir spesifieke doeleindes

Volgens Nunan (2004: 7) het die ontwikkeling van leerprogramme, wat gemik is op spesifieke groepe taalaanleerders, ontstaan as gevolg van die insig dat taal gebruik word as ’n hulpmiddel tot kommunikasie eerder as net ’n stel fonologiese, grammatikale en leksikale items. Nunan (2004: 7) beweer dat hierdie insig daartoe gelei het dat taal vir spesifieke doeleindes ’n belangrike onderafdeling van taalonderrig gevorm het en unieke benaderings tot kurrikulumontwerp, materiaalontwerp, pedagogie en assessering het daarvoor ontwikkel.

Afdeling 2.4 bied ’n oorsig oor taal vir spesifieke doeleindes. Die onderskeid tussen taal vir algemene doeleindes en taal vir spesifieke doeleindes is volgens Basturkmen (2010: 6) bespreek waarna inligting rondom die klassifikasie van taal vir spesifieke doeleindes (tabel 2.2) gegee is. Hierdie afdeling het ’n bespreking van die eienskappe van kursusse vir taal vir spesifieke doeleindes aan die hand van Brunton (2009) bevat.

Hoofstuk 3 fokus spesifiek op taal vir spesifieke doeleindes. Die ontstaan van hierdie tipe kursusse is bespreek waarna die verband tussen behoefte-analises en taal vir spesifieke doeleindes aandag geniet het (Nunan 2004: 7).

Die bespreking rondom die eienskappe van TSD-kursusse wat in afdeling 2.4 begin is, is in afdeling 3.3 voortgesit. Die onderskeid getref tussen veranderlike en absolute eienskappe van taal vir spesifieke doeleindekursusse is aan die hand van Dudley-Evans en St. John (1998) bespreek. Ten spyte van bogenoemde eienskappe van TSD-kursusse, het Gatehouse (2001) ’n reeks vaardighede geïdentifiseer wat taalaanleerders moet aanleer om suksesvol in hul

teikentaal in 'n beroepsituasie te kan kommunikeer. Die eerste hiervan is die vaardigheid om die spesifieke jargon binne 'n spesifieke beroepskonteks te verstaan en te kan gebruik. Die tweede vaardigheid is om die meer algemene akademiese vaardighede, soos om navorsing te kan doen, toe te kan pas. Die derde vaardigheid is om alledaagse taal effektief te kan gebruik om suksesvol informeel te kan kommunikeer, selfs buite die beroepskonteks. Hierdie vaardighede is, tesame met die klassifikasie van TSD-kursusse van Basturkmen (2003), bespreek.

Genre-analise, wat die analise van gesproke en geskrewe taal insluit, speel volgens Dudley-Evans en St. John (1998) 'n belangrike rol in hedendaagse TSD-kursusontwerp. Afdeling 3.5 bevat 'n bespreking van die skakeling tussen genre en taal vir spesifieke doeleindes. Die fokus val op onderrigprosedure in 'n genregebaseerde TSD-kursus (afdeling 3.5.1) sowel as op die voorbereiding vir 'n genregebaseerde kursus (afdeling 3.5.2).

Twee verdere aspekte wat in hoofstuk 3 aandag geniet het, is die rol van die TSD-onderwyser (afdeling 3.7) en kwessies rondom die onderrig van taal vir spesifieke doeleindes (afdeling 3.8). Basturkmen (2010: 7) wys daarop dat TSD-kursusse verskeie eise aan TSD-onderwysers stel. Aangesien TSD-kursusse verskil in tipe afhangende van die spesifieke veld of dissipline waarvoor die kursus ontwikkel is, word daar van TSD-onderwysers verwag om verskillende rolle te kan speel en oor verskillende tipes kennis te kan beskik (Bojović 2006). Navorsers is van mening dat TSD-onderwysers spesiale keuring en opleiding moet ondergaan om as sodanig te kan kwalifiseer. Die vier basiese elemente wat tydens TSD-onderwysersopleiding behandel word, is in afdeling 3.7 bespreek.

Daar bestaan 'n nou verband tussen taal vir spesifieke doeleindes en behoefte-analises. Laasgenoemde word volgende bespreek.

7.4. Behoefte-analises

Die tema van hoofstuk 4 is behoefte-analises. Behoefte-analises is die eerste stap in die kursusontwerpproses en dit verleen geldigheid aan enige daaropvolgende aktiwiteite. Dit hou verskeie voordele vir die onderrig en leer van tale in, soos die verbetering van onderrigmetodes en die aanpassing van kursusmateriaal by spesifieke groepe. Die fokus van hierdie hoofstuk is die metodologiese stappe wat deel vorm van 'n behoefte-analise. Die navorsing van Brown (2009) is gebruik en toegepas op die behoefte-analise wat onderneem is as deel van hierdie tesis.

Die verskillende partye wat betrokke is by behoefte-analises is in afdeling 4.3 bespreek. West (1994) beweer dat daar hoofsaaklik drie verskillende partye by 'n behoefte-analise betrokke is,

naamlik die taalaanleerder, die taalonderwyser en die borg. Die borg verwys na die instansie of individu wat verantwoordelik is vir die betaling van die taalaanleerder se studies.

Die doen van 'n behoefte-analise is nie iets wat lukraak plaasvind nie en onderwysers en kursusontwerpers word aangeraai om 'n sistematiese benadering daartoe te volg. Deur die navorsing van Schutz en Derwing (in Brown 2009), Jordan (1997) en Graves (2000) te kombineer, identifiseer Brown (2009: 270) tien metodologiese stappe in 'n behoefte-analise wat toegepas is op die behoefte-analise wat vir hierdie studie onderneem is. Hierdie toepassing vind in afdeling 4.4 plaas.

Tydens die behoefte-analise is 'n reeks kommunikasiesituasies geïdentifiseer – sien afdeling 4.4.2.3 – wat in ag geneem is met die ontwerp van die dialoë in hoofstuk 6. Hierdie kommunikasiesituasies is geïdentifiseer na aanleiding van die bronne en studies van tipes tekste waarmee onderwysers in aanraking kom. Die kommunikasiesituasies is verder gegroepeer volgens die deelnemers aan die situasie: onderwyser-onderwyser-kommunikasie, onderwyser-leerder-kommunikasie, onderwyser-ouer-kommunikasie en onafhanklike-onderwyser-kommunikasie.

Na aanleiding van die behoefte-analise, is die volgende stap die ontwerp van 'n kursus of sillabus waarby die geïdentifiseerde behoeftes geïmplementeer word.

7.5. Kursusontwerp

Die doel van hoofstuk 5 is om riglyne te verskaf vir die ontwerp van 'n taakgebaseerde of taakondersteunende sillabus vir TSD met toeligtig oor materiaal wat gebruik word en die benutting daarvan in die lesinglokaal. Hier is Van Avermaet en Gysen (2006) se taalgebruik-situasies, Duran en Ramaut (2006) se kompleksiteitskaal en Adendorff (2012) se kompleksiteitsgrafiek onder meer bespreek en gebruik vir die gradering en ordening van die sillabus.

Verskillende benaderings rondom die kursusontwerpproses is eerste in afdeling 5.2 bespreek. Kursusontwerp is nie 'n prosedure wat lukraak geskied nie. Verskeie navorsers bied riglyne by die ontwerp van 'n kursus. Daar is spesifiek gefokus op die werk van García Mayo (2000), Yalden (1987), Barnard en Zemach (2003) en Willis en Willis (2007).

In afdeling 5.3 is meer spesifiek gekyk na materiaalontwerp en die navorsing van Dudley-Evans en St. John (1998) en Hutchinson en Waters (1987) het die grondslag van hierdie bespreking gevorm. Dit gebeur dikwels dat die verantwoordelikheid van materiaalontwerp op die skouers

van die TSD-onderwyser val. Die belangrike rol wat die TSD-onderwyser in die materiaalontwerpproses speel, is in afdeling 5.3.3 ondersoek.

Na aanleiding van die data wat verkry is in die behoefte-analise, is tien unieke dialoë geskryf wat in die laaste hoofstuk bespreek en ontleed is.

7.6. Ontleding van dialoë

Hoofstuk 6 het bestaan uit die ontleding van tien dialoë wat verteenwoordigend is van kommunikasiesituasies waarin die teikengroep – onderwysers en onderwysstudente – hulself kan bevind. Die ontleding het geskied aan die hand van die navorsing van Van Avermaet en Gysen (2006) en Duran en Ramaut (2006).

Die parameters van Van Avermaet en Gysen (2006) is gebruik om ondersoek in te stel na die prosesseringseise wat die take aan taalaanleerders sal stel. Vervolgens is Duran en Ramaut (2006) se parameters gebruik om die kompleksiteitskriteria van die take te ondersoek waarna daar 'n kompleksiteitsgrafiek van elkeen opgestel is.

Afleidings en gevolgtrekkings wat gemaak is na aanleiding van die ontleding van die dialoë, is in afdeling 6.12 bespreek. Uit die ontleding van die taalgebruiksituasies wat in die dialoë voorkom, is daar afgelei dat die meerderheid van die dialoë handel oor die onderwysberoep en kwessies daarrondom. Dit is in lyn met die fokus van hierdie tesis: die ontwerp van 'n taakgebaseerde kursus vir Afrikaans vir spesifieke doeleindes vir BEd-studente.

Nadat die take volgens die parameters van Van Avermaet en Gysen (2006) ontleed is om ondersoek in te stel na die prosesseringseise wat aan taalaanleerders gestel word, is daar gesien dat tagtig persent van die take kompleks is, terwyl slegs 20 persent minder kompleks is.

Die rede vir die ontwerp en insluiting van meer komplekse take, word weerspieël in die aard van die teikengroep waaroor hierdie studie handel: Engelssprekende BEd-studente wat reeds op skool die vak Afrikaans addisionele taal geslaag het. Die taalaanleerders beskik reeds oor 'n vlak van Afrikaanse taalvaardigheid en die doel van die kursus is om hierdie taalvaardigheidsvlak te ontwikkel en uit te brei met die oog op die taalaanleerder se toekomstige beroep – die onderwys. Juis hierom is dit moontlik om meer komplekse take aan die taalaanleerder te gee aangesien hulle reeds oor die vermoë beskik om kreatief met die taal om te gaan.

Die take is almal verder aan die hand van Duran en Ramaut (2006) se parameters ontleed en daar is vervolgens 'n kompleksiteitsgrafiek van elke dialoog getrek sodat die kompleksiteit

daarvan grafies afgelei kan word. Uit die kompleksiteitsgrafieke kan die afleiding gemaak word

dat al tien take oorwegend kompleks is.

Die oorwegende kompleksiteit van die take is in ooreenstemming met die doel van hierdie tesis, wat die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus vir Afrikaans vir spesifieke doeleindes vir BEd-studente is. Die studente beskik reeds oor meer as basiese kennis van Afrikaans omdat hulle op skool die vak Afrikaans as addisionele taal moes slaag. Juis hierom is meer komplekse take geskik vir die teikengroep aangesien die doel is om hul bestaande taalvaardighede uit te brei en te ontwikkel in ooreenstemming met hul toekomstige beroep – die onderwys.

Hoofstuk 6 dien as die voorlaaste hoofstuk van die tesis waarin die besprekings wat in die voorafgaande hoofstukke voorkom saamgevat word deur die praktiese toepassing van die teorie rondom kursusontwerp. Vervolgens word daar samevattende opmerkings oor die onderwerp, die studie en moontlikhede vir toekomstige navorsing gemaak.

7.7. Samevattende opmerkings

Tydens die studie is besef dat die ontwerp van geskikte kursusmateriaal sowel as die ordening van take binne die sillabus komplekse prosesse is wat metodies aangepak moet word. Dit is nuttig om 'n reeks stappe – soos dié deur Hutchinson en Waters (1987: 121) voorgestel – tydens die materiaalontwerpproses te volg om sodoende fokus te behou.

Die gevolgtrekking is gemaak dat die ontwerp van 'n taakgebaseerde kursus vir taal vir spesifieke doeleindes geen eenvoudige taak is nie en dat daar verskeie aspekte en belanghebbendes is wat in ag geneem moet word. Soos in afdeling 4.3 getoon is, is dit belangrik dat alle belanghebbendes deel vorm van die behoefte-analise wat die kursusontwerpproses vooruitgaan. Sodoende kan die kursusontwerper probeer om deur die ontwerp van die kursus aan al die partye se behoeftes te voldoen.

Alhoewel die fokus van hierdie tesis slegs op die navorsing oor kursusontwerp en die voorstel van riglyne vir die ontwerp van 'n taakgebaseerde kursus geval het, kan 'n vereenvoudigde voorstelling vir 'n sillabus vir Afrikaans as tweede taal vir spesifieke doeleindes vir onderwys-studente na aanleiding van die ontleding van die data verkry uit die behoefte-analise, tesame met die dialoë en die ontleding daarvan, saamgestel word.

Oorkoepelende tema	Take	Taalgebruik-situasies	Taaltake
1. Ervarings as onderwys-student en proef-onderwyser	Taak 1: Gesprek oor kursus	Praat met medestudente	Gebruik gepaste groet en aanspreekvorme Stel en vra vrae oor welstand Begryp vrae en antwoorde oor welstand
		Deel persoonlike inligting	Stel en vra vrae oor persoonlike inligting Begryp vrae en antwoorde oor persoonlike inligting
		Praat oor ingeskrewe kursusse	Stel en vra vrae oor BEd-kursus Begryp vrae en antwoorde oor BEd-kursus Bied redes vir keuse van tipe BEd-kursus
		Vergelyk redes vir keuse van ingeskrewe kursusse	Stel en vra vrae oor redes vir tipe BEd-kursus Begryp vrae en antwoorde oor tipe BEd-kursus Stel en vra vrae oor die moontlike verandering van tipe BEd-kursus Begryp vrae en antwoorde oor verandering van tipe BEd-kursus

	Taak 9: Verantwoordelikhede van proefonderwyser	Praat met senior onderwyser	Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme Begryp vrae en antwoorde oor welstand Stel en beantwoord vrae oor welstand
		Praat oor speelterrein- diens	Begryp en luister na vraag oor speelterrein- diens Beantwoord vraag oor speelterrein-diens Vra verduideliking oor verantwoordelikhede tydens speelterrein diens Spreek dank uit oor bereidwilligheid om verduideliking te gee oor verantwoordelikhede tydens speelterrein- diens Begryp en luister na vrae oor lokaliteit van bakens op speelterrein Beantwoord vrae oor lokaliteit van bakens op speelterrein
		Praat oor leerders se gedrag	Stel en vra vraag oor leerders se gedrag tydens pouse Begryp en luister na antwoord op vraag oor leerders se gedrag tydens pouse Lewer kommentaar op antwoord op vraag oor leerders se gedrag tydens pouse Begryp en luister na kommentaar oor leerders se gedrag

	Taak 6: Werksonderhoud	Praat met moontlike toekomstige werkgewers (skoolhoof, lede van die beheerliggaam)	Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme Begryp vrae en antwoorde oor welstand Stel en beantwoord vrae oor welstand
		Praat oor persoonlike inligting	Begryp en luister na vrae oor persoonlike inligting Beantwoord vrae oor persoonlike inligting Begryp en Luister na vrae oor ouers se beroep Beantwoord vrae oor ouers se beroep Begryp en luister na vrae oor bereidwilligheid om in Engels en Afrikaans klas te gee Beantwoord vrae oor bereidwilligheid om in Engels en Afrikaans klas te gee
		Praat oor buitemuurse aktiwiteite	Begryp en luister na vrae oor buitemuurse betrokkenheid Beantwoord vrae oor buitemuurse betrokkenheid Luister na en begryp kommentaar op antwoord oor buitemuurse betrokkenheid
		Praat oor onderwys- ervaring	Begryp en luister na vrae oor vorige onderwyservaring Beantwoord vrae oor vorige onderwyservaring Luister na kommentaar op antwoord oor vorige onderwyservaring

	Taak 3: Opstel van 'n CV	Praat met medestudente	Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme Begryp vrae en antwoorde oor welstand Stel en beantwoord vrae oor welstand
		Praat oor die opstel van 'n CV	Stel en vra vrae oor vordering met die opstel van CV's Begryp vrae en antwoorde oor die vordering met die opstel van CV's Stel en vra vrae oor wanneer die CV's gepos gaan word
		Praat oor gemeenskapsbetrokkenheid	Stel en vra vrae oor gemeenskapsbetrokkenheid Begryp vrae en antwoorde oor gemeenskapsbetrokkenheid Lewer kommentaar op antwoorde oor gemeenskapsbetrokkenheid Vra raad oor die insluiting van gemeenskapsbetrokkenheidsaktiwiteite by CV Gee raad oor die insluiting van gemeenskapsbetrokkenheidsaktiwiteite by CV Begryp raad oor die insluiting van gemeenskapsbetrokkenheidsaktiwiteite by CV Vergelyk gemeenskapsbetrokkenheidsaktiwiteite

		Praat oor getuigskrifte	<p>Stel en vrae vra oor die insluiting van getuigskrifte by CV</p> <p>Begryp vrae en antwoorde oor die insluiting van getuigskrifte by CV</p> <p>Vergelyk hoeveelheid getuigskrifte wat ingesluit word by CV's</p>
		Tref saamryeëlings vir die ingee van CV's	<p>Vra vir toestemming om saam te mag ry om CV's te gaan pos</p> <p>Begryp vrae en antwoorde oor vraag om saam te ry om CV's te gaan pos</p>
2. By die skool	Taak 7: Klasvoorbereiding	Praat met medestudent	<p>Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme</p> <p>Begryp vrae en antwoorde oor welstand</p> <p>Stel en beantwoord vrae oor welstand</p>
		Praat oor lesvoorbereiding	<p>Vra raad oor lesvoorbereiding</p> <p>Gee verduideliking oor die les waarvoor die raad benodig word</p> <p>Lewer kommentaar op die tema van die les</p> <p>Vra vraag oor vorige ervaring met die aanbied van 'n klas oor dieselfde tema</p> <p>Begryp en luister na antwoord oor die aanbied van 'n klas oor dieselfde tema</p> <p>Maak voorstel om speletjie te maak van die lesinhoud</p> <p>Ruil idees uit oor moontlike speletjie oor idiome</p>

		Praat oor toets	<p>Stel en vra vraag oor toetsinhoud</p> <p>Begryp en luister na antwoord op vraag oor toetsinhoud</p>
	Taak 5: 'n Vakhoof praat met twee onderwysers oor die kwartaalbeplanning vir Aardrykskunde	Praat met mede-onderwysers	<p>Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme</p> <p>Begryp vrae en antwoorde oor welstand</p> <p>Stel en beantwoord vrae oor welstand</p>
		Praat oor vakansie	<p>Stel en vra vrae oor die vakansie wat verby is</p> <p>Luister en begryp antwoorde op vraag oor vakansie wat verby is</p> <p>Ruil vakansie-ervarings uit</p> <p>Lewer kommentaar op vakansie-ervarings van mede-onderwysers</p>
		Praat oor beplanning	<p>Luister en begryp inligting wat verskaf word oor die beplanning vir graad 9 Aardrykskunde</p> <p>Stel en vra vrae oor die beplanning vir graad 9 Aardrykskunde</p> <p>Begryp antwoorde op vrae oor die beplanning vir graad 9 Aardrykskunde</p> <p>Stel en vra vrae oor die inhoud van die graad 9 Aardrykskunde sillabus</p> <p>Begryp antwoorde op vrae oor die inhoud van die graad 9 Aardrykskunde sillabus</p>

	Taak 8: Naskoolse aktiwiteite	Praat met mede-onderwyser	Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme Begryp vrae en antwoorde oor welstand Stel en beantwoord vrae oor welstand
		Praat oor buitemuurse betrokkenheid	Begryp en luister na vraag oor betrokkenheid by netbal Beantwoord vrae oor betrokkenheid by netbal Vra vraag oor betrokkenheid by rugby Begryp en luister na antwoord oor betrokkenheid by rugby Lewer kommentaar op antwoord op vraag oor betrokkenheid by rugby Wens geluk met prestasie tydens betrokkenheid by skaak Begryp en luister na aanvaarding van gelukwensing tydens betrokkenheid by skaak Begryp en luister na gelukwensing vir betrokkenheid by skoolkoerant Aanvaar en spreek bedanking uit vir gelukwensing vir betrokkenheid by skoolkoerant
		Praat oor skoolkonsert	Begryp en luister na klagtes oor tydsbestuur tydens skoolkonsert Maak voorstel om ekstra klasse aan te bied om op te maak vir verlore klastyd tydens skoolkonsert

<p>3. Uitdagings in die onderwys</p>	<p>Taak 10: Klaskamerbestuur</p>	<p>Praat met medestudent</p>	<p>Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme Begryp vrae en antwoorde oor welstand Stel en beantwoord vrae oor welstand</p>
		<p>Praat oor ervarings tydens proeftydperk</p>	<p>Begryp en luister na vraag oor ervarings tydens proeftydperk Beantwoord vraag oor ervarings tydens proeftydperk Begryp en luister na vrae oor skool waarby geproef is Beantwoord vrae oor skool waarby geproef is Stel en vra vraag oor skool waarby geproef is Vergelyk ervarings tydens proeftydperk by onderskeie skole waarby geproef is</p>
		<p>Praat oor uitdagings tydens proeftydperk</p>	<p>Begryp en luister na vraag oor spesifieke uitdagings tydens proeftydperk Beantwoord vraag oor spesifieke uitdagings tydens proeftydperk Begryp en luister na kommentaar op antwoord oor spesifieke uitdagings tydens proeftydperk Lewer kommentaar oor spesifieke uitdagings tydens proeftydperk</p>

	Taak 2: Gesprek oor leerder se akademiese vordering	Praat met mede-onderwyser	Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme Begryp vrae en antwoorde oor welstand Stel en beantwoord vrae oor welstand
		Praat oor 'n leerder se akademiese prestasie	Verskaf inligting oor 'n leerder se akademiese prestasie Stel en vra vrae oor 'n leerder se akademiese prestasie Begryp vrae en antwoorde oor 'n leerder se akademiese prestasie lewer kommentaar op 'n leerder se akademiese prestasie gebaseer op persoonlike opinie stel en vra vrae oor 'n leerder se prestasie in ander vakgebiede Begryp vrae en antwoorde oor 'n leerder se prestasie in ander vakgebiede
		Maak voorstelle vir die verbetering van 'n leerder se akademiese prestasie	Maak voorstelle oor die verbetering van 'n leerder se akademiese prestasie lewer kommentaar oor voorstelle vir die verbetering van 'n leerder se akademiese prestasie Gee instruksies vir die implementering van die voorstelle vir die verbetering van 'n leerder se akademiese prestasie

	Taak 4: Gesprek oor die gedrag van 'n leerder	Praat met skoolhoof	Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme Begryp vrae en antwoorde oor welstand Stel en beantwoord vrae oor welstand
		Praat oor die gedrag van 'n leerder	Dra klagtes oor die gedrag van 'n leerder oor Luister en begryp kommentaar wat gelewer word op die klagtes oor die gedrag van 'n leerder Begryp vrae wat gevra word oor die gedrag van 'n leerder Beantwoord vrae wat gevra word oor die gedrag van 'n leerder
		Praat oor persoonlike inligting van 'n leerder	Verskaf inligting oor die graad, vakkeuses en punte van 'n leerder Ruil persoonlike inligting uit oor die leerder Lewer kommentaar op die persoonlike inligting van die leerder
		Praat oor stappe wat gevolg gaan word vir die verbetering van 'n leerder se gedrag	Vra toestemming om met die leerder se ouers kontak te maak Begryp antwoord op vraag vir toestemming om met die leerders se ouers kontak te maak Maak voorstel om 'n afspraak met die skoolsielkundige te maak vir die leerder Begryp kommentaar en antwoord op voorstel om 'n afspraak met die skoolsielkundige te maak vir die leerder

Tabel 7.1 Vereenvoudigde sillabus vir Afrikaans vir spesifieke doeleindes vir BEd-studente

Die opsommende voorstel op die voorafgaande bladsye dien as raamwerk wat gebruik kan word vir die ontwerp van 'n sillabus wat aan die behoeftes wat tydens hierdie studie geïdentifiseer is, kan voldoen. Die tabel fokus slegs op die oorkoepelende temas wat van belang is vir die teikengroep sowel as taalgebruiksituasies wat daaruit spruit. Die fokus is oorwegend kommunikatief. Die kursusontwerper kan hierdie taalgebruiksituasies sowel as dialoë as prikkel gebruik vir die ontwerp van fokus op vorm-aktiwiteite.

'n Aspek wat duidelik na vore gekom het tydens die doen van die behoefte-analise vir hierdie tesis, is die behoefte aan 'n Afrikaanse taalkursus wat spesifiek gerig is op onderwysstudente soos voorgestel word in hierdie tesis. Onderwysstudente word in hul onderskeie modules opgelei om eendag as onderwysers op te tree. Die meerderheid van hulle vakke is beroepsgerig en hulle sukkel om die belangrikheid van 'n algemene taalkursus in te sien. Hierdie probleem kan opgelos word deur die instelling van 'n taalkursus wat op hulle spesifieke behoeftes sowel as die behoeftes en eise van hul toekomstige beroep gerig is.

Hierdie navorsing spruit uit die navorsing deur Adendorff (2012) oor kompleksiteit in taakgebaseerde onderrig en leer van Afrikaans as tweede taal op universiteitsvlak. In Adendorff (2012: 11) se proefskrif is die leemtes in ondersoek na taal vir spesifieke doeleindes uitgewys, veral in Afrikaans en op universiteitsvlak.

Met hierdie navorsing wil ek 'n bydrae lewer tot die navorsing wat reeds oor die taakgebaseerde benadering gedoen is. Alhoewel hierdie navorsing gedoen is binne die konteks van die Universiteit van Stellenbosch, kan dit by ander universiteite en binne ander vakgebiede en tale toegepas word. Die navorsing wat in hierdie tesis weergegee word, kan toegepas word op ander vakgebiede om sodoende 'n raamwerk op te stel vir die ontwerp van 'n kursus vir Afrikaans vir spesifieke doeleindes op enige ander terrein.

Bronnelys

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

Alshumaimeri, Y. A. N. 1999. *Saudi students' perceptions of their textbook: English for Saudi Arabia, (EFSA), secondary year one*. Ongepubliseerde magister-verhandeling. Leeds: Leeds Universiteit. Beskikbaar: <http://faculty.ksu.edu.sa/yousif/Master%20Dissertation/Chapter%203%20Needs%20Analysis.pdf>. [afgelaai op 23 Augustus 2012].

Anthony, L. 1997. *Defining English for specific purposes and the role of the ESP practitioner*. Beskikbaar: <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/abstracts/Aizukiyo97.pdf>. [afgelaai op 22 Julie 2012].

Barnard, R. en Zenach, D. 2003. Materials for specific purposes. In: Tomlinson, B. (red.). *Developing materials for language teaching*. Londen/New York: Continuum: 396-313.

Basturkmen, H. 2003. Specificity and ESP course design. *RELC Journal* 34: 48. Beskikbaar: <http://rel.sagepub.com/content/34/1/48>. [afgelaai op 9 September 2012].

Basturkmen, H. 2006. *Ideas and options in English for specific purposes*. Londen: Lawrence Erlbaum Associates.

Basturkmen, H. 2010. *Developing courses in English for specific purposes*. Londen: Palgrave MacMillan.

Belcher, D.D. 2006. English for specific purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday. *TESOL Quarterly* 40(1): 133-156. Beskikbaar: <http://www.jstor.org/stable/40264514>. [afgelaai op 23 September 2012].

Berwick, R. 1989. Needs assessment in language programming: From theory to practice. In: Johnson, R. K. (red.). *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press: 48-62.

Bhatia, V. K. 1993. *Analysing genre: Language use in professional settings*. New York: Addison Wesley Longman.

Bhatia, V. K. 2002. *Applied genre analysis and ESP*. Beskikbaar: http://exchanges.state.gov/education/engteaching/pubs/BR?functionalsec4_10.htm. [afgelaai op 23 September 2012].

- Bhatia, V. K. 2004. *Worlds of written discourse: A genre-based view*. New York: Continuum.
- Biber, D. en Conrad, S. 2009. *Register, genre and style*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bindaka, E. en Christopoulou, M. 2002. *Needs analysis in ELT*. Referaat gelewer by die Patras State School Teacher's Seminar. Beskikbaar: http://www.ekadeve.gr/arthra/ekpaideutika/NEEDS_ANALYSIS_IN_ELT.doc. [afgelaai op 18 Julie 2012].
- Bojović, M. 2006. *Teaching foreign languages for specific purposes: Teacher development*. Referaat gelewer by die 31e jaarlikse konferensie vir die Association of Teacher Education in Europe: 487-494. Beskikbaar: <http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/487-493.pdf>. [afgelaai op 10 Julie 2012].
- Bowles, H. 2012. Analyzing language for specific purposes discourse. *The Modern Language Journal* 96: 43-58.
- Brown, J. D. 1995. *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. New York: Heinle & Heinle.
- Brown, J. D. 2009. Foreign and second language needs analysis. In: Long, M.H. en Doughty, C.J. (red.). *The handbook of language teaching*. Chichester: Wiley-Blackwell: 269-293.
- Brunton, M. 2009. An account of ESP – with possible future directions. *English for Specific Purposes* 8:3.
- Bygate, M., Skehan, P. en Swain, M. (reds.). 2001. *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. Londen: Longman.
- Chambers, F. 1980. A re-evaluation of needs analysis. *The ESP Journal* 1(1): 25-33.
- 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.
- Cummins, J. 2008. BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In: Street, B. en Hornberger, N.H. (reds.). *Encyclopedia of language and education*. New York: Springer Science & Business Media LLC: 71-83.
- Douglas, D. 2000. *Assessing languages for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T. 2000. Genre analysis: A key to a theory of ESP? *Ibérica* 2: 3-11. Beskikbaar:

<http://www.aelfe.org/documents/text2-Dudley.pdf>. [afgelaai op 18 Julie 2012].

Dudley-Evans, T. en St. John, M. 1998. *Development in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

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.

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

Fatihi, A.R. 2003. The role of needs analysis in ESL program design. *South Asian Language Review* 13(1&2): 39-59.

García Mayo, M.P. 2000. *English for specific purposes: Discourse analysis and course design*. Bilbao: Servicio Editorial. Universidad del País Vasco/ Euskal.

Gatehouse, K. 2001. Key issues in English for specific purposes curriculum development. *The Internet TESL Journal* 7(10). Beskikbaar: <http://iteslj.org>. [afgelaai op 21 Mei 2012].

Geldenhuys, C.M. 2011. *Task-based course design for campus communication in Isixhosa*. Ongepubliseerde M-tesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Gilabert, R. 2005. Evaluating the use of multiple sources and methods in needs analysis: A case study of journalists in the Autonomous Community of Catalonia (Spain). In: Long, M. H. (red.). *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press: 182-199.

Graves, K. 2000. *Designing language courses: A guide for teachers*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Hutchinson, T. en Waters, A. 1987. *English for specific purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hyland, K. 2002. Genre: Language, context and literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*. Londen: Cambridge University Press. 22:113-135.

Hyland, K. 2009. Specific purpose programs. In: Long, M.H. en Doughty, C.J. (red.). *The handbook of language teaching*. Chichester: Wiley-Blackwell Publication.

Iwai, T., Kondo, K., Limm, S.J.D., Ray, E.G., Shimizu, H. en Brown, J.D. 1999. Japanese language needs analysis. Beskikbaar: <http://www.nflrc.hawaii.edu/Networks/NW13/NW13.pdf>. [afgelaai op 17 Julie 2012].

- Johns, A. 1991. English for specific purposes: Its history and contribution. In: Celce-Murcia, M. (red.). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle: 67-77.
- Jordan, R.R. 1997. *English for academic purposes*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Kandil, A. 2003. Needs analysis and the Arab learners. *TESOL Arabia* 10(2): 10-17. Beskikbaar: <http://ilearn.20m.com/research/needs>. [afgelaai op 12 Junie 2011].
- Kaur, S. 2007. ESP Course design: matching learner needs to aims. *English For Specific Purposes World Journal* 1(14).
- Kikuchi, K. 2005. Student and teacher perceptions of learning needs: a cross analysis. *Shiken: JALT Testing and Evaluation SIG newsletter* 9(2): 8-20.
- Klapper, J. 2003. Taking communication to task? A critical review of recent trends in language teaching. *Language Learning Journal* 27: 33-42.
- Kruger, E. 2006. *Die gebruik van humormateriaal in die onderrig van Afrikaans*. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Lawrence, M. J. 2004. *Taalbehoefes van volwasse nie-moedertaalsprekers by die RAU*. Ongepubliseerde magister-verhandeling. Johannesburg: Universiteit van Johannesburg.
- Lambert, C. 2010. A task-based needs analysis: putting principles into practice. *Language Teaching Research* 14(1): 99-112.
- Lepetit, D. en Cichocki, W. 2002. Teaching languages to future health professionals: A needs assessment study. *The Modern Language Journal* 86(3): 384-396.
- Littlewood, W. 2004. The task-based approach: Some questions and suggestions. *ELT Journal* 58(4): 319-326.
- Long, M.H. 2005. *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M.H. en Crookes, G. 1992. Three approaches to task-based syllabus design. *Teaching English to speakers of other language Quarterly* 26(1): 27-56.
- Long, M.H. en Doughty, C.J. 2009. *The handbook of language teaching*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Maley, A. 1984. On chalk and cheese, babies and bathwater and squared circles: Can traditional and communicative approaches be reconciled? In: Larson, P., Judd, E. en Messerschmitt D. (reds.). *On TESOL '84: A brave new world for TESOL: Selected papers from*

the 18th annual convention of TESOL. Houston: TESOL: 6-11.

Martin, J. R. 2009. Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education* 20: 10-21.

Minister van Onderwys. 2002. *Language policy for Higher Education*. Pretoria: Staatsdrukker. Beskikbaar: <http://www.polity.org.za/article/language-policy-for-higher-education-november-2002-2002-11-15>. [afgelaai op 15 Julie 2011].

Minister van Onderwys. 2010. *Draft policy on the minimum requirements for teacher education qualifications selected from the Higher Education Qualifications Framework (HEQF)*. Pretoria: Staatsdrukker. Beskikbaar: <http://www.dhet.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=x/q3U3/0qSo=>. [afgelaai op 7 Junie 2013].

Mohan, B.A. 1990. LEP students and the integration of language and content: Knowledge and tasks. *First Research Symposium on Limited English Proficient Student Issues*. OBEMLA. Beskikbaar: <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/symposia/first/lep.htm>. [afgelaai op 18 Julie 2012].

Munby, J. 1978. *Communicative syllabus design: A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programs*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nakao, K. 2011. Shogakko university English course: Needs analysis from the perspective of pre-service teachers. In: Stewart, A. (red.). *JALT2010 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.

Norris, J.M. 2009. Task-based teaching and testing. In Long, M.H. en Doughty, C.J. (reds.). *The handbook of language teaching*. Chichester: Wiley- Blackwell.

Nunan, D. 1988. *Syllabus design*. Hong Kong: Oxford University Press.

Nunan, D. 2004. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Osman, H. 2004. Genre-based Instruction for ESP. *The English Teacher* 23: 13-29.

Paltridge, B. 2006. *Discourse analysis: An Introduction*. Londen: Continuum.

Porcher, L. 1983. Reflections on language needs in the school. In: Richterich, R. (red.). *Case studies in identifying language needs*. Strasbourg: Council of Europe/Oxford: Pergamon, 127-149.

Richards, J.C. en Rodgers, T.S. 1986. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Robinson, P. 1991. *ESP today: A practitioner's guide*. Prentice Hall: Prentice Hall International.

- Robinson, P. 1998. State of the art: SLA theory and second language syllabus design. *The Language Teacher Online* 22(4). [afgelaai op 12 Maart 2011].
- Robinson, P. 2009. Syllabus design. In: Long, M.H. en Doughty, C.J. *The handbook of language teaching*. Chichester: Wiley-Blackwell: 294-310.
- Samuda, V. en Bygate, M. 2008. *Tasks in second language learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Salmani-Nodoushan, M. A. 2007. Are task type and familiarity predictors of performance on tests of language for specific purposes? *The Asian ESP Journal* (3)1.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Smart, G. 1992. Exploring the social dimension of a workplace genre and the implications for teaching. *Carlton Papers in Applied Language Studies* 9:33-46.
- Songhori, M.H. 2007. Introduction to needs analysis. *English for specific purposes world* 4: 1-25. Beskikbaar: www.esp-world.info. [afgelaai op 18 Januarie 2013].
- Suid-Afrikaanse Departement van Basiese Onderwys. 2011. *Nasionale Kurrikulum- en assesseringsbeleid verklaring: Afrikaans Eerste addisionele taal*.
- Swales, J. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swan, M. 2005. Legitation by hypothesis. The case of task-based instruction. *Applied Linguistics* 26(3): 376-401.
- Universiteit van Stellenbosch. 2013. *Jaarboek 2012: Deel 6*. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch: 71-74.
- 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 der Walt, C. en Ruiters, J. 2011. Every teacher a language teacher? Developing awareness of multilingualism in teacher education. *Journal for Language Teaching* 45(2): 96.
- Van Dyk, T.J. 2005. Towards providing effective academic literacy intervention. *Per Linguam* 21(2): 38-51.
- Van Rensburg, C. en Weideman, A.J. 2002. Language proficiency: current strategies, future remedies. *SAALT Journal for Language Teaching* 36(1&2): 152-164.

- West, R. 1994. Needs analysis in language teaching. *Language Teaching* 27(1):1-19.
- West, R. 1997. *ESP – State of the art*. In: Howard, R. en Brown, G. (reds.). *Teacher education for LSP*. Clevedon: Multilingual Matters: 68-79. Beskikbaar: <http://www.man.ac.uk/CELS/esp/west.htm>. [afgelaai op 18 Julie 2012].
- White, R. V. 1988. *The ELT curriculum: Design, innovation and management*. Oxford: Blackwell.
- Willis, D. en Willis, J. 2007. *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Xiao, L. 2006. What can we learn from a learning needs analysis of Chinese English majors in a university context? *Asian EFL Journal* 8(4): 74-99.
- Yalden, J. 1987. *Principles of course design for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zhu, W. en Flaitz, J. 2005. Using focus group methodology to understand international students' academic language needs: a comparison of perspectives. *TESL-EJ* 8(4).