

# Taakgerigte aktiwiteite om die kommunikasievaardighede van addisionele taal-leerders in Afrikaans te ontwikkel

**A B S T R A C T** This article provides a report of a qualitative research programme which was conducted with learners in the senior phase at a primary school. The aim of the research was to determine how task-based activities may contribute to the communicative abilities in the teaching of Afrikaans as an additional language. The focus of the research is specifically on the learning of Afrikaans as an additional language in the classroom context, and the acquisition process by way of spontaneous communication and interaction with target language speakers is not taken into account. The researcher discusses the task-based approach to additional language teaching by giving a literature review in this regard and specific attention is given to aspects of form versus function language teaching. Criteria used in the design of the teaching material as well as the teaching programme are described. Eventually the communicative potential of the task-based activities in the teaching programme is evaluated and the researcher proposes some ideas for the possibility of similar teaching and research programmes.

**Keywords:** Afrikaans as an additional language, communicative language teaching, experiential learning, form and function in language teaching, task-based language teaching

**Sleutelbegrippe:** Afrikaans as 'n addisionele taal, ervaringsleer, kommunikatiewe taalonderrig, taakgerigte taalonderrig, vorm en funksie in taalonderrig

## 1. Inleiding en probleemstelling

Die rol van grammatika-onderrig in addisionele taal-onderrig is een van die mees kontroversiële sake in die navorsing oor addisionele- of tweedetaalonderrig. Enkele argumente wat voorstanders

en teenstanders van formele onderrig opper, word hiermee uitgelig. Voorstanders van formele onderrig soos Seliger (1979) en Sharwood Smith (1981) meen dat die fokus op formele eienskappe van tweedetaalafvoerdata die formulering en toetsing van hipoteses by die leerder fasiliteer (Kadia, 1988: 509) – daarom is formele onderrig volgens hierdie navorsers 'n kortpad tot tweedetaal-aanleer en dit verhoog formele akkuraatheid. Daarteenoor redeneer Krashen (1985) en Kadia (1988: 509) dat kennis van grammatika 'n beperkte waarde het en dat dit in spontane kommunikasie selfs teenproduktief kan wees.

Baie onderwysers wat verantwoordelik is vir die onderrig van Afrikaans is in 'n vorige bedeling opgelei en het só tradisionele inhoudgerigte opvoeders geword met 'n meganistiese fokus op strukturele kennis van die taal (Blacquièrre, 1989). Daar is tydens hulle opleiding te min klem gelê op leerders se affektiewe betrokkenheid en die verband tussen taalontwikkeling, gevoelens, houdings, kommunikatiewe vaardighede en denke (Botha, 1989). Dit is waarskynlik een van die redes waarom baie leerders 'n negatiewe houding en 'n gebrek aan intrinsieke motivering teenoor die onderrig van Afrikaans het en waarom baie 'n onbevredigende ontwikkeling van denke en kommunikatiewe vaardighede (veral lees en skryf) toon.

Voorbeelde van leerders se negatiewe gesindhede teenoor Afrikaans word deur Bosch (1995: 18) bespreek. Bosch toon met verwysing na ondersoekte deur Boooyse (1992) en Dube (1992) aan dat leerders die onderrigwyse van Afrikaans as vak negatief beleef en dat hierdie negatiewe beleving aanleiding gee tot swak gemotiveerdheid ten opsigte van die vak, onderprestasie, lomp taalhantering en swak uitdrukkingsvermoë.

As teenvoeter vir genoemde moontlike negatiewe gesindhede in die addisionele-taalonderrig-konteks, kan die taakgerigte benadering die onderrig van Afrikaans interessant en sinvol maak omdat die fokus nie op die taalstrukture is nie, maar op sinvolle, kommunikatiewe aktiwiteite (Viviers, 1997: 7-13; Van den Branden, 2000: 4). Die gebruik van hierdie benadering kan daartoe bydra dat taalonderrig tot suksesvolle aanleer en prestasie kan lei, nie net in Afrikaans nie maar ook op ander vakgebiede (Viviers, 1997: 7).

Hierdie artikel bied 'n verslag van 'n kwalitatiewe ondersoek waar taakgerigte aktiwiteite gebruik is in die onderrig van Afrikaans as addisionele taal aan leerders in die senior fase by 'n primêre skool. Die fokus van die navorsing is spesifiek die aanleer van Afrikaans as 'n addisionele taal in die klaskamerkonteks, en taalverwerwing deur middel van spontane kommunikasie en interaksie met moedertaalsprekers word nie bespreek nie. Die navorser bespreek vervolgens die taakgerigte benadering tot taalonderrig deur 'n literatuuoroorsig te gee voordat die onderrigprogram as deel van die navorsing aandag kry. Daarna volg die kriteria wat in aanmerking geneem is by die ontwerp van die onderrigmateriaal en aktiwiteite wat gebruik is. Uiteindelik word die kommunikatiewe potensiaal van die taakgerigte aktiwiteite in die onderrigprogram geëvalueer en die navorser doen enkele aanbevelings vir die moontlikheid van soortgelyke onderrig- en navorsingsprogramme.

## **2. Taakgerigte benadering tot taalonderrig**

Viviers (1997: 7-13) toon aan hoe die taakgerigte benadering tot taalonderrig uitkomsgebaseerde onderwys kan fasiliteer en voer aan dat dit een van die maklikste maniere is om aan al die eise van die nuwe onderwysstelsel te voldoen. Dit stem ooreen met sienings van verskeie ander navorsers (Long & Crookes, 1992; Van Avermaet & Van den Branden, 1996; Skehan, 1998; Ellis, 2003).

'n Taak kan gedefinieer word as 'n aktiwiteit waarvan die betekenis primêr is, daar is 'n doelwit waarheen beweeg word, die aktiwiteit is uitkomsgerig en daar bestaan 'n verband met die alledaagse werklikheid (Skehan, 1998: 268). Wat vir hierdie artikel relevant is, is die verbande wat tussen taakgerigte taalonderrig, kreatiwiteit en taalspel gelê kan word. Cook (2000: 150) beklemtoon dat taalspel sowel sosiaal as kognitief belangrik geag word en dat die spel met woorde, grense en betekenis nie net 'n middel is nie (omdat dit by leerders se behoeftes pas), maar ook as 'n doel gesien kan word.

Die opvoedkundige take bring nie net 'n gevoel van vryheid binne grense nie, maar gaan ook gepaard met die konsep van ervaringsleer en beskik oor intrinsieke motiveringspotensiaal (Cook, 2000: 154; Van den Branden, 2000: 7). Meervoudige intelligensie-aktiwiteite waarvan Van den Berg (2003: 241-242) melding maak (vgl. Gardner, 1991, 1999; Kreschevsky & Seidel, 1998; Ridge, 1998; Fasko, 2001) en wat in die onderrigprogram van hierdie navorsingsprogram gebruik is, kan ingedeel word onder spesifieke take volgens Viviers (1997: 11-12) se uiteensetting van taaktipes, aangevul deur dié van Willis (1996: 149) en Ellis (2003: 213):

- Handelingstake (bv. eksperimente, die uitvoer van instruksies, invul van vorms) is take wat bydra tot die ontwikkeling en integrasie van die liggaamlik-kinestetiese en naturalistiese intelligensies.
- Inligtingsgapings en inligtingverwerkingstake (bv. die saamstel van lyste, rangskikking, sortering, klassifisering, ordening, prioritisering, vergelyking, beskrywing, beoordeling) behels die ontwikkeling en integrasie van die visueel-ruimtelike, logies-wiskundige en linguïstiese intelligensies.
- Probleemoplossingstake (bv. raaisels, gevallestudies, beplanning) kan gesien word as die ontwikkeling en integrasie van die logies-wiskundige en linguïstiese intelligensies.
- Kreatiewe take (bv. gedigte, verhale, dialoë, tekeninge, rolspel, uitstappies, onderhoude, advertensies, plakate) ontwikkel en integreer die linguïstiese, visueel-ruimtelike, liggaamlik-kinestetiese, inter- en intrapersoonlike en selfs naturalistiese en musikale intelligensies.
- Ekspressiewe take (bv. deel van gevoelens, gedagtes, opinies, herinneringe, ervarings, reaksies, voorkeure, persoonlikheidsvraelyste, dagboekinskrywings) het te make met die ontwikkeling en integrasie van die intra- en interpersoonlike intelligensies.

Huis- en addisioneletaal-onderrig hoef nie meer verskillende benaderings te verg nie (Van den Branden, 1995: 49; 2000: 13). Probleme wat uit die tradisionele, formele benadering tot taalonderrig voortgespruit het en wat in tweedetaalonderrig gemanifesteer het, is volgens Van den Branden waarskynlik een van die beste maniere wat taalonderwysers bewus gemaak het van die struikelblokke in taalonderrig en die gebrek aan belangstelling wat met taalonderrig gepaard gegaan het. Van den Branden (1995; 2000) verwys na navorsing van onder andere Stevick (1976), Long en Crookes (1992) en Skehan (1998) waarin gemotiveer word hoe belangrik taakgerigte taalonderrig is om leerders se lewenswerklikheid betekenisvol met onderwys te integreer deur middel van outentieke tekste en aktiwiteite.

Opvoedkundige take in taalonderrig het verskeie dimensies, naamlik dat die take doelgerig en gekontekstualiseer is, en sowel outentieke aktiwiteite as integrasie van metakognitiewe, konseptuele kennis en begrip van die onderwerp, prosesse en produkte insluit (Clark, 1996: 261). Vormgefokusde taalonderrig behoort egter nie uit taakgerigte taalonderrig uitgesluit te word nie, en Brokensha en Greyling (2003: 75) haal studies aan wat onderneem is om hierdie

standpunt te motiveer. Ook Brutan (2002: 281) maan dat taakgerigte aktiwiteite gekies behoort te word volgens opvoedkundige én linguistiese doelwitte (in die Suid-Afrikaanse konteks sal dit na uitkomst verwys). Grammatika-onderrig neem dus steeds 'n belangrike plek in hierdie benadering in, maar die volgorde van aanbieding daarvan is nie dieselfde as in tradisionele benaderings nie (Van den Branden, 1995, 2000; Long & Robinson, 1998; Skehan, 1998).

### 3. Taalonderrigbeskouings: Vorm of funksie?

Die navorsingsprogram waaroor hierdie artikel verslag doen, het nie kwantitatiewe data opgelewer nie, maar die leerders se uitnodigings- en bedankingsbriewe, sowel as die onderwyseres se beoordeling van die inhoud van die lesprogram het die noodsaak vir verdere verheldering en navorsing in hierdie verband uitgewys. Daarteenoor het die leerders se aktiewe deelname aan en meeleving van die onderrigprogram duidelik geblyk uit die video-opname van die lesse. In hierdie afdeling word 'n bespreking gebied van fasette van die verskillende beskouings oor taalonderrig, hetsy met die fokus op vorm of op funksie.

#### 3.1 Fokus op vorm in taalonderrig

Spada (1986, in Ellis, 1990: 131-2) toon in 'n studie aan dat die onderrig van taalstrukture belangriker as kontak vir leerders se tweedetaalvermoë is. Sy bevind dat dié tipe onderrig saamhang met die mate waarin leerders aan die teikentaal blootgestel word. Volgens Spada blyk dit dat kontak 'n positiewe invloed het indien die onderrig meer vorm-gefokus is. Die implikasie hiervan is dat leerders sowel formele onderrig as informele blootstelling nodig het, en dat die twee tesame beter resultate tot gevolg het as slegs een daarvan. Ellis (1990: 133) lewer kommentaar op Spada se studie en meen ook dat leerders sowel formele onderrig as informele kontak nodig het. Verder meen Ellis dat formele onderrig die beste sal werk waar daar ook geleentheid vir informele taalgebruik is.

'n Aspek wat verdien om verder ondersoek te word, is die langtermynuitwerking wat onderrig op die akkuraatheidsproduksie van die leerders se sinsbou in soortgelyke onderrig- en navorsingsprogramme sou hê. In 'n studie deur Lightbown, Spada en Wallace (1980) is bevind dat die gevolge van onderrig waarneembaar was direk na hul studie, maar dat die produksie verswak het soos wat tyd verbygegaan het. Harley (1987, in Ellis, 1990: 52) het dieselfde bevind, naamlik dat die prestasie van die eksperimentele groep ná drie maande nie meer van dié van die kontrolegroep verskil het nie.

Van Patten (1988: 245-249; Willis, 1996: 54-60; Skehan, 1998: 61; Johnston, 2005: 192) gebruik die term *fossilering* om te verwys na die neiging van tweedetaal-aanleerders om self die ontwikkeling van hulle intertaalgrammatika in die rigting van die teikentaal tot stilstand te bring. Hulle bereik 'n plato waar hulle nie verder gaan nie. Bruzzezze (1977) en Schumann (1978) (in Larsen-Freeman & Long, 1991: 308) suggereer dat fossilering wat plaasvind voordat onderrig voorsien word, tot gevolg het dat die grammatiese substelsels wat onderrig word, nie 'n uitwerking op die akkuraatheidsproduksie het nie.

Lightbown (1983, in Larsen-Freeman & Long, 1991: 308) wonder of die soort intensiewe drilwerk soos gebruik in die oudiolinguale metode (en steeds van toepassing in baie Suid-Afrikaanse skole waar onderwyserse nie Afrikaanssprekendes is nie, en/of in 'n formalistiese paradigma opgelei is [Blacquière, 1989]), lei tot die verskynsel van "oorleer" wat – soos fossilering – kan veroorsaak dat die intertaal van die leerder nie verder ontwikkel nie.

Pienemann (1984, in Larsen-Freeman & Long, 1991: 280) se onderrigbaarheidshipotese voorspel dat die onderrigbaarheid van 'n linguistiese item – en selfs die gevolge van enige eksterne faktore (soos die natuurlike blootstelling aan 'n teikenstruktuur) – altyd beperk sal word deur die item se leerbaarheid. Dit wil sê leerders sal items alleenlik aanleer wanneer hulle psigolinguisties gereed is om dit te leer. Wat die onderrigbaarheid van linguistiese items betref, noem Ellis (1990: 166-7) twee kriteria waaraan voldoen moet word voordat items leerbaar sal wees, naamlik (a) formele eenvoudigheid, en (b) die duidelikheid van vorm-funksieverhoudings.

Tog is dit steeds in die tweedetaalklaskamer 'n vraag hoe onderwysers moet weet wanneer 'n individuele leerder gereed is om die volgende item aan te leer. Ellis (1990: 165) voer aan dat onderrig wel die aanleer van formules fasiliteer. Ondersoeke deur Weinert (1987) en Pienemann (1984) word deur Ellis (1990: 165) aangehaal. In dié ondersoeke kon leerders roetine en patrone gedurende die onderrigssessie memoriseer, en later in hulle spontane spraak reproduseer. Ellis kom tot die gevolgtrekking dat formules op dieselfde manier as woordeskat aangeleer word.

Wong Fillmore (1976, in Larsen-Freeman & Long, 1991: 69) redeneer dat die memorisering van formule-uitings in die aanleer van 'n tweede taal onvervangbaar is, omdat dit lei tot die leerder se eie analise waaruit kreatiewe reëls selfstandig gekonstrueer kan word. Krashen en Scarcella (1978) en Schmidt (1983, in Larsen-Freeman & Long, 1991: 69) staan egter hierdie siening van Fillmore teen en meen dat gememoriseerde uitinge en kreatiewe spraak op verskillende neurologiese maniere geproduseer word en dat die gemelde ooreenkoms nie bestaan nie. Tog het Schmidt se proefpersoon meer as 'n honderd sinne en frases gememoriseer, wat tot vlotheid van die persoon se taalgebruik gelei het.

### *3.2 Fokus op funksie (kommunikasie) in taalonderrig deur integrasie van leerders se meervoudige intelligensies*

In aansluiting by Brumfit (1983: 89) se argument dat die aanleer van taal 'n fasiliterende rol in enige kurrikulum kan speel, en dat dit dus eerder 'n prosesvak as 'n inhoudsvak is, word hier spesifiek verwys na take wat die integrasie van leerders se meervoudige intelligensie (MI) in die kommunikatiewe benadering tot taalonderrig moontlik maak. Brumfit (1983: 94) verwys na Crawford-Lange (1982) se onderskeiding tussen kurrikulumontwerpe wat berus op stelsels- en gedrag (produkt) aan die een kant en probleemgesentreerdheid (proses) aan die ander kant. Waar eersgenoemde ontwerpe afhanklik is van die analisering van die vakinhoud in onderskeibare leereenhede wat aangeleer moet word, word kultuur volgens laasgenoemde ontwerpe in die sentrale posisie geplaas, en die veronderstelling word gemaak dat taal 'n kommunikatiewe instrument is wat aan daardie kultuur uitdrukking gee (Brumfit, 1983: 94). Die integrasie van MI-taalaktiwiteite kan die funksionaliteit van taalgebruikskennis en kommunikasievaardighede van multikulturele leerders ontwikkel deur die taalonderrig meer leerdergesentreerd en vlotheidgerig (eerder as akkuraatheidsgerig) te maak – dit sluit dus aan by Brumfit se bespreking van kommunikatiewe taalonderrigprogramme (Brumfit, 1979: 185; Brumfit, 2001: 48).

Ridge (1998: 34) meen dat die gebruik van MI deur opvoeders voorsiening kan maak vir ryker, meer relevante taalleerervarings waar leerders hulle ware vermoëns kan demonstreer. Dit sluit aan by wat Gardner (1999: 20) omskryf as "to teach for understanding, to prepare individuals for the world beyond school ..." Navorsing het getoon dat leerders deur MI-onderrigstrategieë gehelp kan word om beheer te neem van hulle eie leerproses (Prescott, 2001); hulle

probleemoplossingsvaardighede te ontwikkel (Fasko, 2001); en argumente deur middel van hulle intelligensies te artikuleer (Krechevsky & Seidel, 1998: 26) en te kommunikeer. Van den Berg (2004) se bespreking van die integrasie van MI in taalhandboeke toon egter aan dat taalonderwysers nog nie baie gebruik maak van leerders se ander (as linguistiese) intelligensies nie.

#### **4. Navorsingsprogram**

Die navorsingsvraag was hoe taakgerigte taalonderrig tot effektiewe kommunikatiewe taalonderrig aan addisionele taal-leerders in die senior fase (graad 6 tot 9) binne uitkomsgebaseerde onderwys kan bydra. Die doel van die navorsing was dus om vas te stel in watter mate die ontwikkeling van kommunikatiewe vaardighede van graad 6- en 7-leerders van Afrikaans as 'n addisionele taal deur die gebruik van taakgerigte aktiwiteite bevorder kan word.

Die beginsels van gevallestudiebeskrywing is dat dit prakties, probleemoplossend, eksperimentierend, reflekerend en evaluerend is. Hierdie beginsels is tydens die navorsingsproses in ag geneem. Babbie en Mouton (2001: 282) se bespreking van die konseptualisering van die gevallestudie dien as riglyn, want dit is 'n weerspieëling van hoe hierdie navorsingsprojek ontwikkel het.

Die navorsingsontwerp was eksplorasie van aard met 'n spesifieke ontwikkelingsoriëntering, waar die navorser deur modellering taakgerigte onderrigstrategieë gebruik het om Afrikaans as addisionele taal te onderrig deur middel van visuele en konkrete materiaal. Die paradigma wat geïmplementeer is, was 'n kombinasie van kwalitatiewe en kritiese metateorie oor die taakgerigte en kommunikatiewe benadering tot taalonderrig.

##### *4.1 Teikengroep*

Een van die onderwysers by die Laerskool Norwood ('n oostelike voorstad van Johannesburg) wat bereid was om indiensopleiding deur middel van ervaringsleer (Kolb, 1984) te ontvang, het drie dubbelperiodes van haar leerdergroepe vir die onderrigprogram beskikbaar gestel. Hierdie leerders was in graad 6 en 7 en het Afrikaans as 'n (tweede) addisionele taal aangeleer. Hulle was meestal van Soweto, Alexandra en die omliggende gebiede rondom Norwood afkomstig en hulle huistaal was oorwegend Sesotho, IsiZulu en Engels.

Tydens die eerste sessie het die navorser die les onderrig, daarna het die navorser en onderwyseres gesamentlik die tweede dubbelperiode behartig, en uiteindelik het die onderwyseres alleen die derde sessie se taalonderrig gedoen. 'n Vryskutfoto graaf het 'n video-opname van die tweede en derde lesse gemaak sodat dit as data en onderrigmateriaal kon dien. Die eerste les is beskou as 'n proefloop sodat die foto graaf kon sien wat die dinamika van die les is en waarop om te fokus.

##### *4.2 Onderrigprogram*

Voordat die les begin het, het die leerders uitnodigingsbriefies aan die navorser, die foto graaf en die skoolhoof geskryf. Die onderwyser het die leerders gehelp om die formele register ("ons nooi u na ons Afrikaanse les") sowel as die insluiting van tyd, plek en datum te gebruik in die briewe wat die leerders op hulle eie manier versier en aangebied het. Na afloop van die les het die leerders bedankingsbriewe aan die navorser en die foto graaf geskryf waarin hulle die nuwe woorde (en formele aanspreekvorm) wat hulle geleer het, moes gebruik. Albei hierdie aktiwiteite kan gesien word as geleentheid wat gebied is vir ekspressiewe en kreatiewe take.

Tydens die les het die leerders eerstens na 'n komiese legkaartprent gekyk en objekte en persone opgenoem waarvoor hulle reeds Afrikaanse woorde ken. In hierdie stadium het die navorser en onderwyser die meervouds- en verkleiningsvorme van die woorde wat leerders genoem het, terloops uitgewys (vgl. Ellis, 2003: 230). Die leerders moes ook aan die hand van 'n voorbeeldsin identifiseer wat in die prentjie vir hulle snaaks was. Hierdie aktiwiteit is voorbeelde van inligtingverwerkingstake.

Daarna het die leerders die legkaartstukke wat hulle ontvang het, gebou en die totale legkaart as klasgroep gesamentlik voltooi (dieselfde as die prent waarna hulle gekyk het). Vervolgens het die leerders die woorde gebou wat hulle as geskommelde letters ontvang het en gekontroleer of dit reg gespel was volgens die flitskaarte wat op die skryfbord geplak was. Met hierdie woorde is 'n verskeidenheid enkelvoudige sinne volgens 'n gegewe struktuur (bv. "die konstabel blaas op 'n fluitjie") gebou. Albei die aktiwiteite waarin die leerders iets moes bou, kan gesien word as voorbeelde van probleemoplossings- en inligtingverwerkingstake.

Die volgende stap was dat die leerders elkeen 'n miniatuur (baie klein weergawe van die oorspronklike item, ± 5 cm groot – sommige was speelgoed, bv. pop, bank, kar, huis, boom, ens.) gekies het wat by 'n werkwoord wat aan hulle gegee is, gepas het en hulle eie sinne met die woord moes maak. Laastens het almal 'n vel papier ontvang waarop die nuwe woordeskat in "bingo"-speletjievorm geskommel was. Die onderwyseres het telkens nuwe sinne met die woorde gebou. Leerders moes dus goed luister en afmerk watter woorde hulle hoor. Die wenner het 'n sjokolade ontvang. Hierdie aktiwiteit het elemente van 'n handelingstaak (omdat dit 'n speletjie is) en 'n inligtingsverwerkingstaak (hulle moes lees en luister na inligting en daarna die woord afmerk).

Die onderstaande kriteria is in gedagte gehou met die opstel van take vir die onderrigprogram (vgl. Nunan, 1989; Viviers, 1997: 9-10; Williams & Burden, 1997; Poupore, 2005: 252; Skehan, 1998: 121vv; Ellis, 2003: 206vv):

- Taalgebruik het gevorder van maklik na moeiliker, en het van eenvoudige opdragte na meer komplekse taalstrukture beweeg. Die vier taalvaardighede is ook in ag geneem – dus reseptiewe (luister, lees en kyk) teenoor produktiewe (praat) vaardighede. Die take het veral gekonsentreer op kyk, lees, luister, dink en redeneer, en die aktiwiteite het gelei tot praat.
- Die legkaart wat die leerders moes bou, was handeling- en probleemoplossingsgerig. Taal was slegs die middel om die instruksie te verduidelik. Die fokus was dus nie op die taal nie. Die take is beplan met die oog op relevante taalgebruik. Vir die onderwyseres was die taalgegewe belangrik – daar is op selfstandige naamwoorde (meervoud en verkleining), werkwoorde en enkelvoudige sinne gefokus – die grammatika is egter in 'n relevante aktiwiteit verdoesel. Take het uitgeloop in konkrete handeling – die leerders moes opstaan en saam die legkaart bou, hulle moes stap en miniature kies om by die gegewe werkwoord (geskommelde letters waarmee hulle woorde moes bou) te pas.
- Elke taak het nuwe taalkennis bevat. Die gaping tussen die leerder se kennis en die nuwe kennis wat aangebied is, was hoofsaaklik die leerders se ontbrekende woordeskat vir die aktiwiteite in Afrikaans – die meeste van die persone, objekte, diere en aktiwiteite in 'n straattoneel was vir hulle bekend en hulle kon hulle wel hieroor in Engels, wat die skool se medium van onderrig is, uitdruk. Die gaping was dus oorbrugbaar en die prent het gehelp om die brug te vorm tussen die ou kennis en die nuwe kennis.

- Die take (bou van legkaart, woorde met letters en sinne met miniature, speel van bingo met die nuwe woordeskat) was intrinsiek motiverend en het die leerders se nuuskierigheid geprikkel en hulle aktief betrek – die take is gekies en gestruktureer om leerders se motivering en belangstelling te prikkel, en aan hulle toepaslike uitdagings te stel. Aan elke leerder is die geleentheid gegee om self besluite te neem en keuses te maak in ooreenstemming met elkeen se lokus van beheer.
- Beplanning van take is gedoen sodat elke leerder 'n aktiewe rol by die uitvoering van die taak gekry het. Daar was take van verskillende moeilikheidsvlakke sodat elkeen die taak doeltreffend binne sy/haar vermoë kon uitvoer. Groepwerk was hier baie nuttig, want elkeen in die groep het 'n gedeelte van die inligting (legkaartstukke) gekry en die groep was dus verplig om te kommunikeer en saam aan die oplossing (bou van totale legkaart) te werk.
- Die take is individueel en as 'n groep gedoen. Die interaksie het geleentheid vir portuurgroep-onderrig gegee, sodat dié wat die taal beter beheers het, ander leerders wat gesukkel het, kon help. Omdat veral die bou van sinne 'n taak met meervoudige oplossings was, het dit tot groter interaksie gelei – lede van die groep kon stry, mekaar help, items bespreek, oor die oplossing onderhandel, ensovoorts.
- Die take het geleidelik moeiliker word, en vroeëre take (soek na woorde in die prent) het inligting en woordeskat verskaf vir die daaropvolgendes (bou van woorde en sinne, speel van bingo). Daar is dus begin met konkrete inligting en hier-en-nou-situasies, en daar is geleidelik beweeg na meer abstrakte inligting en verwyderde situasies waar die leerders hulle verbeelding moes gebruik om eie sinne met behulp van die miniature te bou.
- Die take het verskillend omgegaan met teks – opdragte het gevarieer tussen inligting soek (prent wat in segmente verdeel was), inligting orden (woorde bou met letters wat aan hulle gegee is), inligting evalueer (eie woorde vergelyk met woorde op flitskaarte), inligting verwerk (sinne bou volgens voorgeskrewe sinspatrone) en rekonstrueer (sinne bou sonder gegewe patrone).
- Die onderwyseres het nie die rol van dominante allesweter gespeel wat die interaksie van die klas monopoliseer nie; sy het die leerders begelei deur gepaste take te ontwikkel sodat hulle aan die gang kon kom. Sy het hulle slegs ondersteun of gehelp tydens die uitvoer van die taak. Sy het aan die einde van 'n taak of gedeelte die taalelemente onder die aandag van die hele klas gebring (meervoud, verkleining) en so taalkennis ingeskerp.
- Die leerders is gekonfronteer met die inligting om 'n bepaalde taak te kon doen. Die onderwyseres was dus die brug tussen kennis wat verwerf moes word en die leerders, en die leerders het self die kennis uit die ervaring gekonstrueer. Die onderrigprogram was dus leerdergesentreerd en die leermetode was spontaan en terloops.
- Take het gevorder van konkrete, bekende dinge (prent met uitbeelding van rolskaatse in 'n straattoneel) na abstrakte, niebekende dinge (bou van sinne met nuwe woordeskat) – veral die identifisering van inkongruensie in die prent (bv. 'n baba in 'n boom en 'n olifant in 'n huis) het die leerders se abstrakte denke uitgedaag en informele gesprek tussen die onderwyseres en leerders aangemoedig.
- Die take se progressie het gewissel van gekontekstualiseerd (straattoneel) na gedekontekstualiseerd (eie sinne). Dit het begin by hier-en-nou-situasies en langs 'n kontinuum beweeg tot by gedekontekstualiseerde take waar die leerders se sinne alleen staan en die woordeskat daaruit voortspruit.
- Die take het beweeg van bloot beskrywend of verwerkend na moeiliker handelinge soos om die teks te rekonstrueer, te interpreteer en te evalueer. Dit het dus van bloot begryp, na



uitvoer van die instruksies, na strukturele en inhoudelike verwerking gevorder. Laasgenoemde het ook die weergee en sintetiseer van inligting ingesluit.

## 5. Bevindings

Hoewel die verskil tussen kommunikatiewe onderrig en formele onderrig in die huidige studie met graad 6- en 7-leerders nie statisties bereken en vergelyk is nie, het dit tog uit die video-opname en bedankingsbriewe duidelik geblyk dat die vermoë en motivering van al drie groepe wat onderrig is om selfstandige naamwoorde en werkwoorde te identifiseer en te formuleer en sinne daarmee te bou, aansienlik ontwikkel het met behulp van die taakgerigte aktiwiteite. Akkuraatheid, vlotheid sowel as algemene kommunikatiewe vaardighede is in die onderrigprogram ontwikkel deur onderrig wat betekenisgefokus was (prent, legkaart en miniature), waar leiding deurentyd deur middel van vormgefokusde aktiwiteite, spelling en die vervangingstabel, sowel as korreksies in konteks gegee is. In 'n opvolggesprek tussen die navorser en onderwyseres het geblyk dat laasgenoemde mettertyd begryp het dat veral die vervangingstabel 'n bruikbare onderriginstrument is om leerders se sinsbouvaardighede te ontwikkel, juis omdat die leerders in latere lesse oor ander sinstrukture weer na die gebruik van sodanige tabelle verwys het. Alhoewel die verwante linguistiese items in die huidige ondersoek nie afsonderlik bereken en vergelyk is nie, het die leerders se taalgebruik aangetoon dat Engels 'n groot invloed op hulle Afrikaans het en dat foutfossiele ook voorkom.

Dit ly geen twyfel nie dat die taakgerigte aktiwiteite in die kommunikatiewe benadering tot taalonderrig pas. Van den Berg (2004: 112-113) se opsomming van die kenmerke van hierdie benadering rakende 'n mikro-evaluering van die onderrigprogram is gebruik om die kommunikatiewe waarde van die take in die navorsingsprogram te beoordeel. Daar is spesifiek gelet op die leerdergebaseerde, responsgebaseerde en leergebaseerde reaksies van die teikengroepe (vgl. Ellis, 2003: 325):

- Die gebruik van taakgebaseerde aktiwiteite het gelei tot die aanleer van taal met die doel om effektief te kan kommunikeer. Werklike kommunikasie is moontlik gemaak deur die basiese taalvaardighede luister, praat en lees geïntegreerd aan te bied, hoewel daar nie in die lesse enige skryfwerk van die leerders verwag is nie. Laasgenoemde is wel in die uitnodigings- en bedankingsbriewe van die leerders geïntegreer.
- Taalverwerwing het tydens 'n holistiese proses plaasgevind. Verskeie aspekte van die taal is uitgelig (selfstandige naamwoorde en werkwoorde), maar hierdie aspekte is as 'n eenheid binne die konteks van die prent onderrig.
- Pogings om in die doeltaal te kommunikeer is van die begin af aangemoedig deur die skryf van uitnodigings en die gebruik van formele aanspreekvorme, sowel as in die terloopse sinne wat in die les na vore gekom het.
- Kommunikatiewe bevoegdheid binne die konteks van die prent was die uiteindelijke doel van die les. Die betekenis wat die leerders in die konteks van die prent gekonstrueer het, was belangriker as struktuur en vorm.
- Taalonderrig is gebaseer op die siening dat taal kommunikasie is, dat taal 'n sosiale instrument is wat gebruik kan word om oor betekenis te onderhandel (deur te kyk na die prent) en vir probleemoplossing (met die woord- en legkaartbou). Taal is teen die agtergrond van 'n legkaartprent met moontlike en onmoontlike (komiese) alledaagse situasies aangebied.

- Korrekte uitspraak is in konteks aangeleer soos wat die leerders hulle eie woorde opgenoem het en Afrikaanse woorde vir objekte gesoek het. Kodewisseling deur sowel leerders as die onderwyseres is toegelaat soos wat dit nodig geag is.
- Taal is in toenemende kompleksiteit aangeleer deur van woordeskat na sinne te vorder, en geïntegreer met die tema van die prent en die leerders se belangstellings.
- Die les was leerdergesentreerd en die onderwyseres het as die fasiliteerder in die leerproses opgetree. Leerders is toegelaat om foute te maak en hulle foute is as 'n natuurlike deel van die leerproses gesien. Intrinsieke motivering het voortgespruit uit die leerders se belangstelling om in die teikentaal te kommunikeer.
- Leerders is aangemoedig om tydens die leerproses met medeleerders en die onderwyseres te kommunikeer. Interaksie het die leerproses bevorder en koöperatiewe leer is aangemoedig met behulp van die legkaart- en woordbou-aktiwiteite.
- Deur gebruik te maak van Gardner (1991; 1999) se teorie van MI as basis vir die ontwikkeling van onderrigstrategieë, het die les in die onderriggedeelte van die navorsingsprogram met behulp van visuele en konkrete materiaal die geleentheid geskep vir kreatiewe taaluiting van skoolleerders in die senior fase. Die take wat in hierdie navorsingsprogram gebruik is, het op leerders se visuele (prent), logiese en probleemoplossingsvaardighede (legkaart en woordbou), liggaamlik-kinestetiese (konkrete miniature om sinne te bou), ruimtelike (identifisering van objekte in segmente op prent) en interpersoonlike (groepswerk en portuurhulp) intelligensies gekonsentreer.

## 6. Slotopmerkings en aanbevelings vir verdere studie

Die taakgerigte benadering pas goed by die konstruktivistiese leerteorie van ervaringsleer (Clark, 1996: 252; Van den Branden, 2000: 13) en die humanistiese taalonderrigbenadering (Viviers, 1997: 7-9), omdat dit leerdergesentreerd is en dus op die leerder se behoeftes fokus. Die uitkomst is deur die onderwyseres geformuleer na aanleiding van wat leerders in die lewe daarbuite met taal kan doen – die onderrigbenadering is nie primêr besorg oor wat die formele eienskappe van taal is nie, maar oor die funksies van taal (vgl. Brumfit, 1983, 2001). Die leerders is gemotiveer om deel te neem en hulle het taal implisiet geleer deur die taak uit te voer (vgl. Nunan, 1989).

Die aspek van fossilering in taalonderrig kan met meer akkuraatheid vasgestel word oor 'n langer termyn as wat in die navorsingsprogram moontlik was. Dit sou met vrug opgevolg en ondersoek kon word aan die hand van 'n foute-analise, 'n bewusmakingsproses, produksie-inoefeninge- en herkenningsaktiwiteite (Ellis, 2003: 261). Indien soortgelyke ondersoeke oor 'n langer termyn gedoen sou kon word, sou daar bepaal kon word of die leerders werklik die vermelde linguistiese items (werkwoorde en selfstandige naamwoorde) aangeleer het omdat hulle daarvoor gereed was.

Die enigste formule wat tydens lesse in die huidige navorsingsprogram gebruik is, was die vervangingstabel op grond waarvan die leerders hulle eie sinne met selfstandige naamwoorde en werkwoorde kon bou. Dit sou interessant wees om in 'n opvolgstudie vas te stel hoe die formele onderrig van die selfstandige naamwoorde en werkwoorde in Afrikaans tot die teikengroep se prestasie kan bydra.

Die navorsingsprogram het uiteindelik getoon dat taakgerigte aktiwiteite wel daartoe kan bydra dat die kommunikatiewe vaardighede van leerders van Afrikaans in die senior fase ontwikkel. Dit was verder duidelik dat die leerders sowel as die onderwyseres die onderrigprogram met taakgerigte aktiwiteite geniet het.

## BRONVERWYSINGS

- Babbie, E. & Mouton, J. 2001. *The practice of social research*. New York: Oxford University Press.
- Blacquièrre, A. 1989. Kommunikatiewe taalonderrig: Moontlikhede vir Afrikaans Tweede Taal. *Klasgids*, Mei: 50-57.
- Bosch, B. 1995. Taalgesindhede en die onderrig van Afrikaans. *Per Linguam*, 11(1): 14-24.
- Botha, L. 1989. Tweedetaalteorie vir die eerstetaalonderwyser. *Per Linguam*, 5(1): 50-58.
- Brokensha, S.I. & Greyling, W.J. 2003. Consciousness-raising about grammar in the second-language classroom: Utilising authentic samples of learner-learner interaction in a task-based oral activity. *Journal for Language Teaching*, 37(1): 74-91.
- Brumfit, C. 1983. *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brumfit, C. 2001. *Individual freedom in language teaching: Helping learners to develop a dialect of their own*. Oxford: Oxford University Press.
- Brumfit, C. & Johnson, K. 1979. *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Brutan, A. 2002. From tasking purposes to purposing tasks. *ELT Journal*, 56(3): 280-288.
- Clark, J.L. 1996. Task-based learning: Purposes, processes and ever-improving knowledge and language. *Journal for Language Teaching*, 30(4): 251-269.
- Cook, G. 2000. *Language play, language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1990. *Instructed second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: University Press.
- Fasko, D. 2001. An analysis of Multiple Intelligence theory and its use with the gifted and talented. *Roeper Review*, 23(3): 126-131. [Elektronies]. Beskikbaar: EbscoHost, Academic Search Premier. [2003, 4 November].
- Gardner, H. 1991. *The unschooled mind*. London: Fontana Press.
- Gardner, H. 1999. *The disciplined mind*. New York: Simon & Schuster.
- Johnston, C. 2005. Fighting fossilization: Language at the task versus report stages, in C. Edwards, & J. Willis. (eds.). *Teachers exploring tasks*. New York: Palgrave Macmillan. 191-200.
- Kadia, L. 1988. The effect of formal instruction on monitored and spontaneous naturalistic interlanguage performance. *TESOL Quarterly*, 22: 509-515.
- Kolb, D. 1984. *Experiential education: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Krashen, S.D. 1985. *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Krechevsky, M. & Seidel, S. 1998. Minds at work: applying Multiple Intelligences in the classroom, in R.J. Sternberg & W.M. Williams (eds.) *Intelligence, instruction and assessment: Theory into practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 17-42.
- Larsen-Freeman, D. 1986. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M.H. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Lightbown, P.M. & Spada, N. 1990. Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching. Effects on second language learning. *SSLA*, 12: 429-448.

- Lightbown, P.M., Spada, N. & Wallace, R. 1980. Some effects of instruction on child and adolescent ESL learners, in R.C. Scarcella & S.D. Krashen (eds.). *Research in Second-Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Long, M.H. 1998. Focus on form in task-based language teaching. *ESL, University of Hawaii Working Papers*. 35-49.
- Long, M.H. & Crookes, G. 1992. Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26(1): 27-55.
- Long, M.H. & Robinson, P. 1998. Focus on form. Theory, research and practice, in C. Doughty & J. Williams. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 33-55.
- Nunan, D. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Poupore, G. 2005. Quality interaction and types of negotiation in problem-solving and jigsaw tasks, in C. Edwards & J. Willis (eds.). *Teachers exploring tasks*. New York: Palgrave Macmillan. 242-255.
- Prescott, H.M. 2001. Helping students say how they know what they know. *Clearing House*, 74(6): 327-332. [Elektronies]. Beskikbaar: EbscoHost, Academic Search Premier. [2003, 3 November].
- Ridge, E. 1998. Multiple intelligences and outcomes based education. *Per Linguam*, 14(2): 31-43.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Avermaet, P. & Van den Branden, K. 1996. Taakgericht onderwijs: Theoretiese uitgangspunten, in VON-Werkgroep NT2. *Taakgericht taalonderwijs: Een onmogelike taak?* Antwerpen: Uitgeverij Plantyn. 9-20.
- Van den Berg, G. 2003. Taalonderrig en die teorie van meervoudige intelligensies. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 36(3 & 4): 233-245.
- Van den Berg, G. 2004. Die geleentheid wat uitkomsgebaseerde taalhandboeke bied vir die ontwikkeling van leerders se meervoudige intelligensies. Ongepubliseerde DEd-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Van den Branden, K. 1995. NT1 en NT2: Geen aparte werelde meer. *Vonk*, 24(5): 3-9.
- Van den Branden, K. 1996. Taakgericht onderwijs: de puntjes op de i, in *Het schoolvak Nederlands. Verslag van de negende conferentie*. Utrecht: APS. 51-60.
- Van den Branden, K. 2000. Zeven vragen over taakgericht onderwijs (en een poging tot antwoord erop ...). *Vonk*, 29(3): 3-19.
- Van Patten, B. 1988. Review essay. How juries get hung: Problems with the evidence for a focus on form in teaching. *Language Learning*, 38(2): 241-260.
- Viviers, D. 1997. Taakgerigte taalonderwys. *Karring*, 13: 7-13.
- Williams, M. & Burden, R.L. 1997. *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. 1996. *A framework for task-based learning*. Oxford: Longman.

**OOR DIE OUTEURS**

**Estelle Kruger**

Departement Kurrikulumstudie  
Fakulteit Opvoedkunde  
Universiteit van Stellenbosch  
Matieland  
Stellenbosch  
7602

E-pos: [ekruger@sun.ac.za](mailto:ekruger@sun.ac.za)

**Marijke Poser**

Francesweg 32  
Norwood  
Johannesburg  
2192

E-pos: [marijke@stasolutions.co.za](mailto:marijke@stasolutions.co.za)