

Die assessering van huistale in die Suid-Afrikaanse Nasionale Seniorsertifikaateksamen¹ – die strewe na regverdigheid en groter geloofwaardigheid

Colleen du Plessis, Sanet Steyn en Albert Weideman

Colleen du Plessis, Departement Engels, Universiteit van die Vrystaat
Sanet Steyn, Sentrum vir Akademiese en Professionele Taalpraktyk, Noordwes-universiteit
Albert Weideman, Universiteit van die Vrystaat

Opsomming

Regverdigheid is 'n onontbeerlike vereiste vir hoërisiko-toetse, soos uittreevlakeksamens vir skoolverlaters. Die eksaminering van eerste tale met 'n amptelike status in Suid-Afrika aan die einde van graad 12 bied 'n pertinente voorbeeld van waarna hier verwys word. Nie net die verskeie verslae aan dat die taalvraestelle leerders oor die verskillende tale heen tans ongelyk behandel nie, maar daar is ook geen voor die hand liggende oplossing vir tekortkominge in die toetsinstrumente nie. Daar bestaan ook onsekerheid of die voorgeskrewe formaat en inhoud van die eksamenvraestelle voldoende ooreenstem met die doelwitte van die kurrikulum. Hierdie artikel doen verslag oor 'n projek wat onderneem word deur 'n vieruniversiteitsvennootskap in taaltoetsingsnavorsing om 'n daadwerklike oplossing vir die probleem te vind. As 'n eerste stap om groter ekwivalensie tussen die standaarde van hierdie taalvraestelle te bewerkstellig word konseptuele duidelikheid verlang oor die konstruksie waarop die uittreevlak-assesserings volgens die doelstellings en spesifikasies van die nuwe Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring (KABV) gegrond is. Die artikel sluit af met die aanbevelings van 'n eerste en voorfinale verslag, en verskaf 'n raamwerk vir die daaropvolgende ondersoek.

Trefwoorde: graad 12; huistaal; KABV; konstrugeldigheid; Nasionale Senior Sertifikaat; taalassessering

The assessment of home languages in the South African National Senior Certificate examinations – ensuring fairness and increased credibility

Abstract

High-stakes tests, such as exit-level examinations for school leavers, demand fairness in every respect. The examination of first languages, referred to as home languages (HL) in South Africa, at the end of grade 12 is a particular case in point. Not only have several

reports indicated that the language papers treat learners across the various languages unequally, but there is also no immediately apparent remedy for their shortcomings. Reports by the Council for Quality Assurance in General and Further Education and Training (Umalusi) and the Department of Basic Education show patent discrepancies between national averages per language and province, with variations in excess of 10%, as well as average pass rates of as high as 99% in the case of at least eight of the home languages over a four-year period (2009–2012). Concerns have also been raised as to whether the prescribed format and content of the examination papers are adequately aligned with the objectives of the curriculum.

In this context, it is understandable that the statutory body tasked with the oversight of the quality of these examinations, Umalusi, would be concerned that the 11 home languages for which examinations are written have papers whose quality and effects are comparable and fair. In order to address this problem, Umalusi has commissioned a number of research projects. This paper reports on one such project being undertaken by a four-university partnership in language testing research to design a deliberate solution for the lack of equivalence between the HL papers. The Inter-Institutional Centre for Language Development and Assessment (ICELDA) is a pool of expertise bound together in a partnership between the Universities of Pretoria, Free State and Stellenbosch and North-West University that develops and designs language tests and courses (ICELDA, 2013).

As a first step towards introducing greater comparability of standard between the language papers, conceptual clarity is sought on the construct on which the exit-level examination papers should be premised in accordance with the objectives and specifications of the new Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS). This is considered to be a key aspect in the process to validate any language test or examination. Concerns about the way HL ability is examined have existed for some time. Even before the introduction of the outcomes-based National Senior Certificate, which replaced the previous grade 12 exit qualification in 2008, assessment practices were identified as an area of contention in the 2007 report on “Making educational judgements: Reflections on judging standards of intended and examined curricula” (Umalusi 2011). From reports on the quality of the grade 12 examinations issued since then, it is clear that the emphasis up to now has been on the determination of standards and the compilation of comprehensive and revised curriculum statements. However, insufficient attention has been devoted to the design of the three HL examination papers and the abilities that they assess. As a result, the various examinations cannot be compared across languages or different years of administration.

In view of the fact that the predominant purpose of the grade 12 school-leaving examination is to measure the achievement of curriculum objectives and subject content covered during the school year, it is imperative that the HL papers be aligned appropriately with the curriculum and that they are founded on the same philosophical principles. There is no doubt that the conceptual framework that underlies CAPS goes back to linguistic ideas originating in the early 1970s on a differentiated communicative competence that supports actual language use by varied repertoires of functionally defined language acts. In their subsequent development, these constitute socially informed ideas about language that have broadened our perspective of what constitutes language ability and language use – that mastery of language is much more than having a grammatical command of it. It should, therefore, not be surprising that CAPS refers to the teaching approaches underlying it as communicative and text-based, in line with current international thinking about language use and language mastery. Although all the HL examination papers are based on the same curriculum, it is clear from an initial analysis of examination tasks that there is a lack of conceptual clarity on what the focus of the papers should be. In other words, the HL papers do not reflect the same understanding of language and do not measure the same constructs.

The word *construct* in language testing is a technical term that refers to the overall ability or trait being measured, or a theoretically defensible definition of what is to be assessed. Since language is a complex phenomenon incorporating heterogeneous types of language, rather than a singularly identifiable object, various abilities and different kinds of knowledge are involved simultaneously in the execution of any language act. There are also normative principles that guide language use in different contexts. One therefore needs to distinguish between the language situation itself and the conditions for using language in that situation. Such a distinction is important when articulating any construct. An important descriptor in CAPS is the required assessment of “*high* knowledge and *high* skills”, signalling the assessment of an advanced language ability. It is therefore clear that the distinction between the First Additional Language (FAL) and HL examination papers relates to the measurement of more advanced language than basic interpersonal communicative skills (BICS). Moreover, in addition to developing a cognitive academic language proficiency (CALP), HL students also need to display a professional language proficiency for employment purposes and access to trade and industry. This level would require greater proficiency than conversational language ability, but not necessarily the same kind of academic language ability referred to in CALP. The three levels identified above – social, academic and professional – apply to a number of different fields of discourse. Examinees writing the HL papers should therefore be able to handle different types of discourse and display an advanced command of features of language across them.

Language operates in particular contexts and lingual spheres, relating to what Halliday refers to as fields of discourse. These spheres may be considered material, since they are governed by “*typical* norms and principles that give a different content to the factual language used” within a situation. Consequently, distinct lexical and syntactic differences can be discerned in the language used in diverse contexts. The use of different dialects within communities and varying tones of voice to convey meaning further illustrate this. The norms that regulate the lingual spheres are typical because they apply to social forms or relationships that require a typical kind of language use within a particular temporal and structural context. Human beings as the users of language fulfil a subjective lingual role in which they then select from a repertoire of already developed registers in order to express themselves through language in ways deemed appropriate to a given situation. There are “normative principles of a logical, aesthetic, legal, technico-formative, economic, social, ethical or confessional nature” that guide and stamp language use in different contexts. One therefore needs to distinguish between the language situation itself and the conditions for using language in that situation. Such a distinction is evidently important when articulating any construct related to high language ability.

Humans seem to have an inherent ability (a communicative competence) to recognise and use different varieties of language. Vocabulary plays a role in distinguishing between material lingual spheres, but is insufficient on its own because in different contexts language is qualified by various aspects of our experience. Each sphere has a typical language of its own. Moreover, the social structure in which the language is employed is responsible for further distinctions, for example different roles we assume when using language as writers or readers, or as speakers or hearers. In terms of the content of the language curriculum outlined in CAPS, the dominant material lingual spheres of relevance to the teaching and assessment of the respective languages would seem to be the following:

- social (including inter-personal communication and the handling of information)
- economic/professional (including the world of work and commerce)
- academic (including academic and scientific language and advanced language ability)
- aesthetic (including the appreciation of literature and art)

- ethical (including an appreciation of the values embedded in language use)
- political (including the critical discernment of power relations in discourse).

On the basis of the lingual spheres identified in the curriculum and the stated learning outcomes a proposed formulation of the general underlying construct for the HL examination papers would be the following:

The assessment of a differentiated language ability in a number of discourse types involving typically different texts, and a generic ability incorporating task-based functional and formal aspects of language.

The conceptual framework and primary construct such as that proposed here enables us to devote our attention to the articulation of the construct in a selection of language papers by examining the task specifications reflected in the papers and marking memoranda, so as to be able to express an opinion on whether these are sufficiently representative of the curriculum and whether the same abilities are being measured across the language groups. Any underrepresentation of tasks that assess high language ability will undermine the validity of the examination.

Inasmuch as the curriculum and assessment standards may help to organise what should happen in the classroom, they provide no guarantee of contributing towards the quality of education and assessment practices, or of ensuring equivalence across different language examinations. One of the main contributing factors to the varying standards and quality of the HL examination papers identified so far is the fact that important norms and principles in language testing have not been applied to the design of the papers, an issue that will be covered in detail in subsequent studies. The extent to which examiners are adequately trained in the principles of construct validity and reliability in language assessment thus needs investigating.

Without denigrating the importance of standards and curricula, the emphasis needs to be shifted from setting standards to ensuring accountability, which can be defined simply as a way of explaining that all measures undertaken may be considered appropriate and necessary. This aspect of accountability in language teaching and assessment is directly related to defining the underlying construct and articulating it in the form of detailed specifications based on defensible theories of language and communicative competence.

Keywords: CAPS; construct validity; grade 12; home language; language assessment; National Senior Certificate

1. Konteks en verduideliking van terme en probleem

Hoe verseker nasionale onderwysdepartemente regverdigheid in die hoërisiko-assesserings wat hulle administreer? Hierdie artikel sal aantoon hoe een van die gehaltebeheerowerhede vir onderwys en opleiding in Suid-Afrika, naamlik Umalusi, geraak word deur 'n klaarblyklik onregverdige meting van taalvermoë en dan oplossings vir die probleem oorweeg. Die klem val op 'n besonder problematiese kwessie, een wat begryp moet word binne die konteks van beduidende beleidskommeling oor die afgelope 20 jaar as gevolg van 'n proses van grondwetlike en sosiale verandering.

In Suid-Afrika tel die Nasionale Seniorcertifikaat- (NSS-) eksamen (Departement van Onderwys 2008a; 2008b) aan die einde van graad 12, die finale jaar op sekondêre skool, as hoëbelangassessering. Dié uitslae dra proporsioneel die meeste by om te bepaal wie toelating tot die arbeidsmark verkry, asook aan wie geleenthede vir verdere studie aan hoëronderriginstansies gebied word (Nel en Kistner 2009). Volgens die sogenaamde Toelatingspunt-telling (TPT), die indeks wat gebruik word om 'n individuele kandidaat se algehele peil in hierdie eksamen aan te dui, lewer die uitslae van die stel eerstetaaleksamenvraestelle, of sogenaamde huistaalvraestelle, 'n beduidende bydrae. Binne hierdie konteks is dit te verstane dat die Raad vir Gehalteversekering in Algemene en Verdere Onderwys en Opleiding (bekend as Umalusi), die statutêre liggaam wat met die toesig oor eksamen gehalte gemoeid is, die verwagting koester dat vraestelle in die 11 huistale regverdig en vergelykbaar sal wees.

Om hierdie kwessie te bekyk, het Umalusi talle ondersoeke van stapel gestuur (Umalusi 2009a; 2009b; 2009c; 2010; 2011; 2012a; 2012b; 2012c). Kortliks bevestig hierdie ondersoeke dat die klem tot nou toe op die vasstelling van standaarde en die samestelling van uitgebreide en hersiene kurrikulumverklarings geval het. Die onderskeie eksamens kan egter nie as regverdig en gelyke assesserings bestempel word nie. Tabel 1 illustreer die opvallende teenstrydighede tussen nasionale gemiddeldes per taal en provinsie oor 'n vierjaarperiode.

Tabel 1. Vierjaar gemiddelde leerderprestasie in die huistaaleksamen: 2008–2011 (Umalusi 2012a:9)

	Oos-Kaap	Vrystaat	Gauteng	KwaZulu-Natal	Limpopo	Mpumalanga	Noordwes	Noord-Kaap	Wes-Kaap	Nasionale Gemiddeld
Sesotho	61,2	54,8	57,0	56,6		57,8	54,6	55,1	56,2	52,9
Engels	52,1	50,4	55,0	58,1	49,3	49,5	51,6	55,7	54,2	53,0
Afrikaans	51,8	58,4	61,8	61,7	63,7	63,2	64,3	50,1	54,8	55,5
Setswana		54,8	55,6		56,2	63,6	59,3	55,0	62,1	55,7
Sepedi		56,5	52,7		60,7	61,9	48,5			57,4
IsiXhosa	60,7	60,3	57,6				57,8	58,3	60,4	59,5
IsiZulu	68,1	49,4	60,1	63,7	58,5	51,6	51,9		55,0	60,0
SiSwati			64,4	67,7		85,1	33,0	53,0	59,0	61,7
Xitsonga		58,7	53,8		66,2	64,3				62,7
Tshivenda			56,7		65,4	53,3				63,4
IsiNdebele			58,5		65,3	66,9				64,4

'n Besondere teenstrydigheid is die buitengewoon hoë gemiddelde van net oor die 85% vir SiSwati wat deur leerders in die Mpumalanga-provinsie behaal is teenoor die ooreenstemmende en kommerwekkend lae 33% wat in dieselfde eksamen deur leerders in Noordwes behaal is. Hierdie uitslae illustreer dat daar nie net oor huistaaleksamens heen uiterse prestasieskommeling voorkom nie (met meer as 10% variasie), maar selfs binne dieselfde taaleksamenvraestel.

'n Verdere bekommernis: vergeleke met nietalige skoolvakke is die gemiddelde persentasie van leerders wat die huistaalvakke slaag, buitengewoon hoog (Departement van Basiese Onderrig 2012b:5; Umalusi 2012c:61). Tabelle 2 en 3 stel die gemiddelde slaagsyfers per

huistaaleksamen oor die vierjaarperiode 2009–2012 teenoor die gemiddelde slaagsyfers in ander skoolvakke.

Tabel 2. Gemiddelde nasionale NSS-slaagsyfer per huistaaleksamen (2009–2012)

(Saamgestel uit data verkry van Departement van Basiese Onderwys 2010:57, 2011b:55; 2012a:59)

	2009	2010	2011	2012	4-jaar-gemiddeld
Engels	93,2	92,8	94,0	95,3	94,0
Afrikaans	94,5	97,2	98,1	98,3	96,5
Sesotho	97,2	99,0	99,3	99,7	98,8
IsiZulu	98,6	99,1	99,4	99,4	99,0
Sepedi	98,5	99,3	99,1	99,6	99,0
Xitsonga	98,9	99,1	99,3	99,2	99,0
SiSwati	98,8	99,2	99,4	99,3	99,1
Setswana	99,2	99,4	99,4	99,7	99,2
IsiNdebele	99,8	99,8	99,9	99,9	99,4
IsiXhosa	99,7	99,7	99,8	99,9	99,6
Tshivenda	99,8	99,8	99,9	99,9	99,8
Gemiddeld	98,1	98,6	98,9	99,1	98,5

Tabel 3. Gemiddelde nasionale NSS-slaagsyfer per sleutelvak² 2009–2012

(Departement van Basiese Onderwys 2012b:5)

	2009	2010	2011	2012	4-jaar-gemiddeld
Wiskunde	46,0	47,4	46,3	54,0	48,4
Fisiese wetenskap	36,8	47,8	53,4	61,3	49,8
Rekeningkunde	61,5	62,8	61,6	65,6	62,9
Landbouwetenskap	51,7	62,6	71,3	73,7	64,8
Lewenswetenskappe	65,5	74,6	73,2	69,5	70,7
Ekonomie	71,6	75,2	64,0	72,8	70,9
Geografie	72,3	69,2	70,0	75,8	71,8
Besigheidstudies	71,9	71,1	78,6	77,4	74,8
Geskiedenis	72,2	75,8	75,9	86	77,5
Wiskundige geletterdheid	74,7	86,0	85,9	87,4	83,5
Engels Eerste Addisionele Taal	92,7	94,5	96,2	97,8	95,3

Die gemiddeldes mag moontlik daarop dui dat sommige eksamenvraestelle van 'n veel hoër standaard as ander is. So 'n vergelyking is egter nie moontlik sonder 'n verduideliking van presies wat gemeet word en 'n gedetailleerde ontleding van vraestelle nie. 'n Oorvereenvoudigde interpretasie van moeilikheidsvlakke gebaseer op gemiddelde tellings is derhalwe nie noodwendig nuttig en betroubaar nie.

Assesseringspraktyke is reeds in Umalusi se 2007-verslag, *Making educational judgements: Reflections on judging standards of intended and examined curricula* (Umalusi 2011), en nog voor die inwerkingtreeding van die uitkomsgebaseerde Nasionale Senior Sertifikaat, wat die vorige graad 12-uittreekwalifikasie in 2008 vervang het, as 'n kontensieuse gebied geïdentifiseer. Besonder relevant vir die huidige bespreking is die spesifieke verwysing in hierdie verslag na die noodsaaklikheid om ondersoek in te stel na die gebruik van tegnologie om die eksamineringstelsel te verbeter. Boonop ontbreek konseptuele klaarheid oor die onderliggende taalvermoë wat in die eksamen vraestelle gemeet word, met ander woorde dit wat in taaltoetsing bekend staan as die *konstruk*, 'n voorvereiste vir die aanwending van enige vorm van psigometriese meting (Umalusi 2011:23).

In taaltoetsing word die term *konstruk* gebruik om te verwys na die onderliggende vermoë, kennis of vaardigheid wat gemeet word (Bachman 1990; Davies, Brown, Elder, Hill, Lumley en McNamara 1999; Davidson en Lynch 2002; Hughes 2003; Van Dyk en Weideman 2004; Weir 2005). Die konstruk verteenwoordig dus 'n abstrakte voorstelling van iets wat as basis moet dien by die vertolking van toetsuitslae. Dis belangrik dat die konstruk breedvoerig beskryf word, sodat dit op 'n konkrete manier deur middel van toetsvrae en take gemeet kan word (Van Dyk en Weideman 2004). 'n Leesbegripstoets sou byvoorbeeld leesvermoë as konstruk kon gebruik, wat daarna in heelwat fyner besonderhede geartikuleer kon word. Met ander woorde, alle tersaaklike leesverwante strategieë en kognitiewe verwerking wat benodig word om inligting in 'n teks te ontsluit, word gedek. By die artikulering van die toets- of eksamenkonstruk word daar besluit watter geskikte toetstake en -items gebruik sou kon word om die meting op 'n geldige en betroubare manier uit te voer. Die itemspesifikasies en gepaardgaande taaktipes wat aangewend word ten einde die nodige toonbeelde of bewyse van die gedefinieerde konstruk te genereer, vorm dan die bloudruk of raamwerk van so 'n toets of eksamen (vgl. Patterson en Weideman 2013b).

Om die probleem in die eksamen vraestelle onder die loep te neem en die eksamineringstelsel te verbeter, het Umalusi die Interinstitutionele Sentrum vir Taalontwikkeling en -Assesering [ICELDA] genader om 'n oplossing voor te stel. ICELDA verteenwoordig 'n vennootskap tussen die Noordwes-Universiteit en die Universiteite van Pretoria, Vrystaat en Stellenbosch en betrek vakkundiges wat taaltoetsing en -kursusse ontwikkel (ICELDA 2013). Toe die ICELDA-span aanvanklik die vorige Umalusi-verslae (Umalusi 2009a; 2009b; 2009c; 2010; 2011; 2012a) oorweeg het, het dit gou aan die lig gekom dat die bestaande assesseringstelsel nog nie grondig ondersoek is nie. Onsekerheid bestaan oor die mate waartoe die huidige eksamineringsformaat van die onderskeie taalvraestelle ooreenstem met die doelstellings van die hersiene kurrikulum. 'n Kompliserende faktor by hierdie verkenning was dat die vraestelle tot die span se beskikking gebaseer was op die uitgediende kurrikulum. Dié is pas vervang deur 'n ander, die *Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring: Graad 10–12 (KABV)* (Departement van Basiese Onderwys 2011a), wat onderrig en assessering vanaf 2013 en daarna sou rig. 'n Vlugtige vergelyking van die nuwe en ou kurrikula het egter aangetoon dat hulle grootliks dieselfde is. Daarom het die span besluit om die huidige ondersoek op die toekoms te rig eerder as om gedane sake te probeer goedmaak. 'n Bykomende oorweging was dat, na alle waarskynlikheid, die vorige assesseringspraktyke nie gou en drasties sou verander nie (Weideman 2014). Inteendeel, die moontlikheid was groter dat taalassessering in sy huidige formaat voortgesit sou word. Dit is betekenisvol dat die ICELDA-navorsingspan se aanvanklike beoordeling een van die kernbesorgdhede van die Umalusi-verslae bevestig het (Umalusi 2011), te wete dat klaarheid ontbreek oor die onderliggende eksamenkonstruk. Die hersiene kurrikulum, wat in elk geval dieselfde vir alle huistale is, blyk 'n goeie vertrekpunt te wees by die identifisering en artikulasie van die konstruk. Klarheid oor die konstruk hou direk verband met die beginsel van regverdigheid in taaltoetsing en is noodsaaklik vir die geldigheid van die assessering. Alle huistaaleksamens behoort op dieselfde konstruk

gebaseer te word, en daar behoort genoeg samewerking te wees tussen opstellers van die onderskeie kurrikula en assesserings om te oortuig dat standarde en verwagtinge deurgaans vergelykbaar is, met ander woorde dieselfde omvang en moeilikheidsgraad het.

Wanneer dit oor die gelyktydige assessering van wyd uiteenlopende taalvermoëns binne die bestek van 'n enkele metingsgeleentheid gaan (byvoorbeeld 'n eksamen), word die artikulering van 'n konstruk nog belangriker. Daar moet boonop 'n teoretiese grondslag bestaan wat die konstruk regverdig. Patterson en Weideman (2013a:108) stel dit duideliker deur *konstruk* te omskryf as 'n teorie-ondersteunde begrip wat aandui wat gemeet moet word. Soos later in die bespreking sal blyk, is enige konstrukartikulering afhanklik van die eiesoortige kenmerke van die betrokke taalsfeer of -sfeer waarbinne vermoë gemeet moet word. Die graad 12-studente wat die huistaaleksamen aflê, sal eerstens verskil in hulle vermoë om verskillende diskoerstipes te hanteer wat 'n differensiële taalvermoë blootlê (Patterson en Weideman 2013a:108). Tweedens sal hulle ook verskil in hulle beheersing van taalstrukture en -kenmerke oor die verskillende diskoerstipes heen. Daar word dus verwys na 'n differensiële en generiese taalvermoë wat op verskillende maniere gemeet moet word.

Die vernaamste doelstelling van die huidige artikel is dus om die oorkoepelende konstruk van die graad 12-huistaaleksamen te artikuleer. Dit sal meebring dat daar in opvolgstudies ondersoek ingestel kan word na die teoretiese verdedigbaarheid van die take en items wat in huistaalvraestelle voorkom. Hierdie soort konstrukverheldering word erken as 'n kernaspek by die validering van 'n taaltoets of -eksamen (Hughes 2003; Weir 2005; Green 2014). Dit is juis omdat belangrike norme en beginsels in taaltoetsing nie toegepas word by die opstel van huistaalvraestelle nie dat wisselende standarde en gehalte voorkom (Bachman en Palmer 1996; Fulcher en Davidson 2012). As eerste stap begin hierdie artikel dus deur ondersoek in te stel na die nuwe Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) vanuit die perspektief van die nuwe kurrikulumdoelwitte, asook die taalteorieë wat daaraan ten grondslag lê. Die ondersoek word gedoen aan die hand van die taalvaardighede (nl. praat-, luister-, lees- en skryfvaardighede) en generiese en gedifferensieerde taalvermoëns wat in die beleidsdokument gespesifiseer word. Die verwagte uitkoms van die artikel is om uiteindelik 'n konseptuele raamwerk vir die assessering van die huistale aan die einde van die graad 12-skooljaar te help ontwikkel, asook om 'n plan voor te stel wat groter assesseringsekwivalensie oor die verskeie huistaaleksamens heen sal verseker.

2. Algemene doelwitte van die Suid-Afrikaanse kurrikulum

Enige konseptuele raamwerk by die assessering van die huistale behoort ontwikkel te word volgens die norme en standarde van die Nasionale Kurrikulumverklaring graad R-12, wat teen 2014 ten volle geïmplementeer moes gewees het. Duidelikheidshalwe sal alle verwysings in hierdie artikel betreffende hierdie verklaring betrekking hê op die KABV vir die Verdere Onderwys- en Opleidingsfase (graad 10-12) en die huistale in die besonder.

Die breë mikpunt van die kurrikulum is om leerders in staat te stel om binne 'n aantal uiteenlopende kontekste te kan funksioneer. Hulle behoort in staat te wees om as vrye landsburgers aan die samelewing deel te neem, toelating tot hoër onderwys te bekom en in staat te wees om die oorgang vanaf skool na die werksplek te kan oorbrug (Departement van Basiese Onderwys 2011a:4). Gesamentlik verskaf hierdie doelstellings die agtergrond waarteen taalaanleer en -assessering behoort plaas te vind. Dit is opvallend dat die KABV die beginsel van "*hoë kennis en hoë vaardighede*" onderskryf en dat die minimum

standaarde wat verwerf moet word as “hoë, bereikbare standaarde in alle vakke” sal wees (Departement van Basiese Onderwys 2011a:4).

Die gebruik van die term *hoë* hou verband met ’n onderskeid wat die KABV tref tussen verskillende onderrigvlakke wat op al 11 die amptelike tale van toepassing is. Daar word na hierdie vlakke verwys as huistaalvlak en eerste addisionele taalvlak. Tegnies gesproke verwys die opvatting oor huistaal na daardie taal wat deur ’n leerder binne die konteks van die huis of as die eerste taal aangeleer word. In werklikheid is baie huishoudings meertalig, wat die leerder aan verskeie tale blootstel. Derhalwe stel die KABV-dokument dit duidelik dat die verwysing na “huistaal” verwant is aan die *vlak* waarop die taal aangebied word eerder as aan die omgewing waarin die taal aangeleer is en gebruik word. Die standaard wat daarom vir huistaalvlak gestel word, is die hoogste moontlike in die sekondêreskoolstelsel. In hierdie lig beskou kan twee taalvaardigheidsvlakke aanvanklik geïdentifiseer word wat van toepassing op die assessering van huistaalvermoë is, naamlik ’n basiese sosiale vlak van taalgebruik en ’n gevorderde akademiese vermoë:

Huistaalvlak maak voorsiening vir taalvaardighede wat die bemeestering van basiese interpersoonlike kommunikasievaardighede en kognitiewe akademiese vaardighede reflekteer. Basiese interpersoonlike kommunikasievaardighede word benodig in sosiale situasies en kognitiewe akademiese vaardighede is nodig vir leer oor die kurrikulum heen. Klem word op die onderrig van luister-, praat-, lees- en skryfvaardighede gelê. Hierdie vlak bevorder leerders se literêre, estetiese en verbeeldingsryke bevoegdhede sodat hulle oor die vermoëns beskik om hulle lewewêreld te herskep, beter te begryp en hul verbeelding te gebruik. (Departement van Basiese Onderwys 2011a:8)

Hierdie siening van twee bemeesteringsvlakke spruit ongetwyfeld voort uit die werk van Cummins (Cummins 1980; Cummins en Davison 2007), waarin onderskei word tussen die vaardigheid van eerstetaal- en tweedetaalsprekers in tweetalige opvoedkundige omgewings, en die verskillende vermoëns wat benodig word vir Basiese Interpersoonlike Kommunikasievaardighede [BICS], of omgangstaal, en Kognitiewe Akademiese Taalvermoë/-vaardigheid [CALP], of akademiese taal. Daar word ook aan die einde van afdeling 2.1 van die KABV verwys na die noodsaaklikheid om in staat te wees om taal van ’n voldoende hoë standaard te besig ten einde toelating tot verdere en hoër onderwys of die werksomgewing te bekom (Departement van Basiese Onderwys 2011a:8). In die lig van laasgenoemde kan ’n derde bemeesteringsvlak toegevoeg word, naamlik dié van professionele taalvaardigheid wat nodig is vir indiensnemingdoeleindes en die beroepe. Hierdie vlak sal groter vaardigheid as omgangstaalvlak vereis, maar nie noodwendig dieselfde soort akademiese taalvaardigheid waarna daar in CALP verwys word nie. Hierdie drie vlakke – sosiaal, akademies en professioneel – is van toepassing in verskillende diskoersvelde, ’n aspek wat verder aan in die artikel ter sprake kom.

Dit word uit die staanspoor duidelik dat die KABV se konseptuele terminologie die oogmerk benadruk om gedifferensieerde taalvaardighede by leerders te ontwikkel. Ter opsomming: vanuit die algemene kurrikulumdoelwitte en -beginsels kan verskillende linguale werklikhede of sferes geïdentifiseer word wat, tesame met funksioneel-gedefinieerde, generiese opvattinge oor taalgebruik, deel van ’n kontekstuele en teoretiese raamwerk vorm waarvolgens taalonderrig en assessering behoort te geskied.

3. Konseptuele onderskeide wat die KABV ten grondslag lê en as 'n basis vir die formulering van 'n onderliggende konstruk vir taalassessering mag dien

Daar bestaan geen twyfel nie dat die konseptuele raamwerk onderliggend aan die KABV terugreik na linguistiese begrippe wat in die vroeë 1970's geformuleer is met betrekking tot 'n gedifferensieerde kommunikatiewe vaardigheid (Habermas 1970; Hymes 1972; Halliday 1978) en wat taalgebruik in uiteenlopende repertoires van funksioneel-gedefinieerde taalhandelinge ondersteun (Searle 1969; Wilkins 1976). In vorige tradisies in die toegepaste linguistiek – die dissipline wat taalonderrig en -toetsing onderlê – word die klem geplaas op suiwer grammatiese aspekte van taal (fonologie, morfologie, sintaksis en semantiek). Die sosiale konteks waarbinne taal gebruik word om gedeelde betekenis te bewerkstellig en die invloed van konteks op taalgebruikskeuses word grootliks oor die hoof gesien (Myburgh 2015). Danksy die werk van taalkundiges soos Habermas (1970), Hymes (1972) en Halliday (1978) en taalassesseringskundiges soos Bachman (1990), Van Dyk en Weideman (2004), Weir (2005) en Fulcher en Davidson (2007) word die klem verskuif na funksionele eienskappe van taal. In die daaropvolgende ontwikkeling het hierdie oorspronklike sosiale begrippe aangaande taal nie net ons perspektief verdiep en verbreed oor wat taalvermoë en taalgebruik behels nie – dat die bemeestering van taalvaardighede byvoorbeeld veel meer vereis as net grammatiese kennis – maar het dit ook die toets van die tyd deurstaan, en toenemend hul relevansie vertoon (Van der Walt, Evans en Kilfoil 2009). Hierdie perspektiewe lê byvoorbeeld ten grondslag van toonaangewende wyses van taalonderrig in talle lande (Richards 2006), en bied ook die teoretiese onderbou vir 'n volledige spektrum van genregebaseerde benaderings tot taalonderrig (Carstens 2009; Polio en Williams 2011). Dit is daarom nie verbasend nie dat die KABV na die onderrigbenaderings onderliggend daaraan as “kommunikatief” en “teksgebaseerd” verwys (Departement van Basiese Onderwys 2011a:11). Ons moet verder daarop let dat hierdie konseptuele raamwerk volkome in ooreenstemming is met huidige internasionale denke oor taalgebruik en die aanleer van 'n taal.

Ten grondslag van hierdie ontslote en verrykte sosiolinguistiese taalbegrippe lê die opvatting dat taal in spesifieke kontekste en linguale sfere funksioneer, in aansluiting by dit waarna Halliday as diskoersvelde verwys (Halliday 1978:221). Weideman (2009:40) verduidelik dat hierdie sfere as materieel beskou mag word, aangesien hulle gereguleer word deur *tipiese* norme en beginsels wat verskillende inhoude verleen aan die feitelike taal wat binne 'n gegewe konteks gebruik word. Op basis van sulke kontekstgespesifiseerde taalnorme kan beduidende leksikale en sintaktiese verskille onderskei word in die taal wat in uiteenlopende kontekste gebruik word. Die gebruik van verskillende dialekte binne gemeenskappe en variasies in stemtone om betekenis oor te dra, illustreer die punt verder. Die norme wat die linguale sfere reguleer, is tipies, want hulle is van toepassing op eiesoortige sosiale verhoudings, wat elk 'n tipiese soort taalgebruik binne 'n spesifieke temporale en strukturele konteks vereis. As taalgebruikers vervul mense 'n subjektiewe linguale rol waarin hulle dan 'n keuse vanuit 'n repertorium van reeds-ontwikkelde registers uitoefen om sodoende hulleself op 'n gepaste wyse, volgens die gegewe situasie, deur taal uit te druk. Daar bestaan normatiewe beginsels van 'n logiese, estetiese, juridiese, tegniese-formatiewe, ekonomiese, sosiale, etiese of gelowige aard (Weideman 2009:41) wat taalgebruik in verskillende kontekste rig en stempel. Daar moet dus 'n onderskeid getref word tussen die taalsituasie self en die vereistes vir taalgebruik binne daardie situasie. Dié onderskeid is veral belangrik by die artikulering van enige konstruk wat met hoë taalvermoë verband hou.

Mense blyk oor 'n inherente vermoë te beskik om verskillende taalvariasies te herken en te besig. Woordeskat speel 'n rol om onderskeid tussen materiële linguale sfere te tref, maar is onvoldoende op sy eie, want in verskillende kontekste word taal deur verskillende aspekte

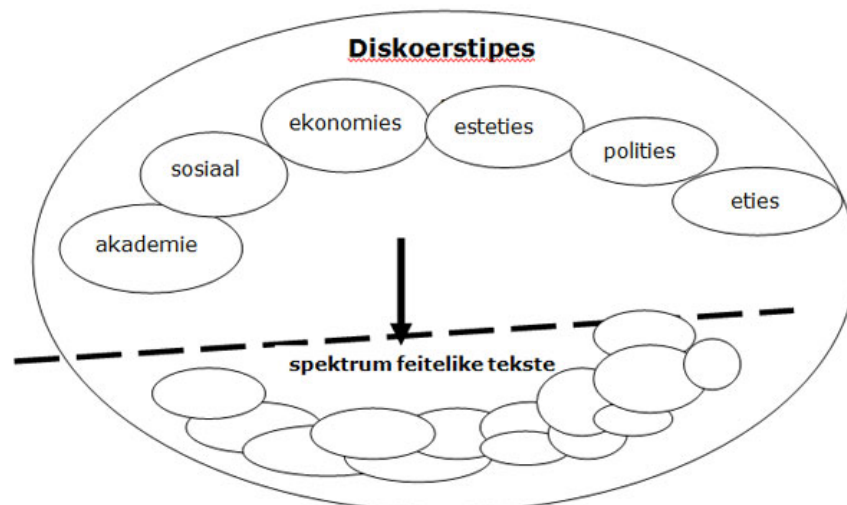
van ons ervaring gerig. Elke sfeer bevat dus sy eie tipiese taal of diskoers. Die sosiale strukture waarin die taal aangewend word, gee aanleiding tot verdere onderskeide, deur byvoorbeeld te differensieer tussen die verskillende rolle wat ons aanneem wanneer ons taal gebruik: as sprekers en luisteraars; as skrywers en lesers; as luisteraars en notaskrywers; of as dosente of onderwysers en leerders.

Die nut van 'n sistematiese en teoretiese raamwerk soos hier bo uiteengesit met betrekking tot materiële linguale sfere blyk nog duideliker wanneer taalvaardighede en -vermoë gemeet word. Die implikasie is dat voorsiening in die skoolksaminingstelsel gemaak moet word vir beide 'n gedifferensieerde taalvermoë binne verskillende materiële linguale sfere en 'n generiese taalgebruiksbevoegdheid wat funksionele en formele taalaspekte inkorporeer. Die vermoede bestaan egter dat die formaat en spesifikasies vir die graad 12-huistaalvraestelle juis nie voldoende voorsiening maak vir die genoemde taalsfere en diskoerstipes nie, en boonop nie 'n onderskeid tref tussen generiese taalgebruik en die vermoë om taalgebruik te kan afwissel in ooreenstemming met gebruikskonteks nie (vgl. Du Plessis en Weideman 2014).

Wat betref die inhoud van die taalkurrikulum soos in die KABV uiteengesit, blyk die relevante dominante materiële linguale sfere in die onderrig en assessering van die onderskeie tale die volgende te wees:

- sosiaal (insluitend interpersoonlike kommunikasie en inligtinghantering)
- ekonomies/professioneel (insluitend die arbeidsmag en sakewêreld)
- esteties (insluitend die waardering van letterkunde en kuns)
- akademies/opvoedkundig (insluitend akademiese en wetenskapstaal en gevorderde taalbeheersing)
- eties (insluitend die waardering van die waardes wat in taalgebruik vasgelê is)
- polities (insluitend die kritiese vermoë om magsverhoudinge in diskoers raak te kan sien).

Die sosiolinguistiese begrippe waarna daar in hierdie artikel verwys word wat onderskeid moontlik maak tussen die taalnorme wat taalgebruik in sulke linguale sfere of diskoerstipes spesifiseer, en die feitelike taalgebruik ("tekste") wat in die verskillende diskoerssfeer voorkom, kan diagrammaties so voorgestel word (figuur 1).



Figuur 1: Vereistes vir gedifferensieerde taalgebruik en feitelike tekste

Die diagram illustreer dat diskoerssfeer die vereistes vir taalgebruik in 'n wye verskeidenheid feitelike tekste bepaal. Hierdie verskeidenheid diskoerstipes ondersteun nie slegs die opvatting oor 'n gedifferensieerde taalgebruiksvaardigheid nie, maar begelei en waarborg ook die verskille in verskillende tekstipes. Die KABV maak voorsiening hiervoor deur verwysing na 'n groot verskeidenheid tekstipes wat onderrig moet word, ongeag van die mate waarin elkeen van die inheemse tale geskiedkundig al sulke tekste ontwikkel het al dan nie. Die kombinasie van tekste wat verband hou met die onderrig van lees en skryf en relevant is tot die huistaaleksamenvraestelle³ word opgesom in tabelle 4 en 5 hier onder volgens die dominante sfeer wat in die leerplan geïdentifiseer is. Etiese en politieke tekste mag ook in enige van hierdie diskoerstipes opduik.

Tabel 4. Diskoersvelde wat gedifferensieerde leesvermoëns in die KABV illustreer (KABV, Departement van Basiese Onderwys 2011a)

Diskoerstipe	Voorbeelde van feitelike leestekste
Sosiaal	briewe, dagboekinskrywings, uitnodigings, e-posboodskappe, sms'e, Twitter-mikroblogs, notas, verslae, telefoongidse, televisiegidse, dialoë, blogs, Facebook- en ander sosialenetwerkinskrywings, kennisgewings, doodsberigte
Ekonomies/Professioneel	formele briewe, notules en sakelyste, advertensies, webwerwe, verslae, brosjures, telefoongidse
Esteties	romans, dramas, kortverhale, gedigte, films, radio en televisie, reekse / dokumentêre programme, radiodramas, opstelle, biografieë, outobiografieë, volksverhale, mites en legendes, liedjies, grappe, foto's, illustrasies, musiekvideo's, spotprente, strokiesverhale
Akademies/Opvoedkundig	woordeboeke, ensiklopedieë, skedules, handboeke, vakwoordeboeke, roosters, tydskrifartikels, koerantartikels, redaksionele kommentaar, resensies, brosjures, toesprake, padkaarte, grafieke, tabelle, sektordiagramme, breinkaarte, diagramme, plakkaat, strooibiljette, pamflette, tekens en simbole, televisie-dokumentêre, internettuisies, dataprojeksies, transparante, spotprente, graffiti

Tabel 5. Diskoersvelde wat gedifferensieerde skryfvermoëns in die KABV illustreer (KABV, Departement van Basiese Onderwys 2011a)

Diskoerstipe	Voorbeelde van feitelike geskrewe tekste
Sosiaal	formele en informele briewe, dialoë, toesprake, onderhoude, doodsberigte
Ekonomies/Professioneel	saketransaksies, formele briewe, notules, memorandum en sakelyste, onderhoude, curricula vitae
Esteties	verhalende en beskrywende opstelle, kuns-, film- en boekresensies
Akademies/Opvoedkundig	literêre, beredeneerde, diskursiewe en reflektiewe opstelle, verslae, koerantartikels, tydskrifartikels

Vanselfsprekend bestaan daar oorvleueling van tekste en tekstipes oor diskoerssfeer heen. Die vermoë van graad 12-huistaalleerders om op verskillende vaardigheidsvlakke in hierdie uiteenlopende sfeer te funksioneer en om veelsydigheid in terme van register en styl te toon, is wat in die huistaaleksamens geassesseer moet word.

Gepaardgaande met die duidelike klem in die KABV op 'n gedifferensieerde taalvermoë is daar terselfdertyd 'n sterk aanduiding dat algemene, gevorderde-vlak-taalvaardighede net so belangrik is. Sulke funksionele taalvaardighede word geag bruikbaar te wees oor die gedifferensieerde stel linguale sfeer of diskoerstipes heen. Daarom is dit belangrik dat hierdie algemene, funksionele taalvermoëns behoorlik in ag geneem word by die volledige stel toetsspesifikasies wat die bloudruk van die taaleksamenvraestelle gaan uitmaak. Soos ons reeds aangedui het, en weer hier onder gaan doen, sal die definisie van taalvermoë dus uit beide 'n generiese en 'n gedifferensieerde komponent moet bestaan.

4. Potensieel problematiese aspekte van die nuwe kurrikulum

Of die huidige komponente van die eksamenvraestelle en taakseleksie as 'n voldoende basis vir die assessering van hoëvlaktaalbeheersing beskou kan word, is 'n vraag wat nog beantwoord moet word in die gedetailleerde ontleding van die taalvraestelle, 'n verdere aspek van die ondersoek. In taaltoetsing word aanvaar dat 'n lae verteenwoordiging van noodsaaklike vermoëns of die insluiting van onnodige of irrelevante take die geldigheid van die assessering sal ondermyn (vgl. Davidson en Lynch 2002:11; Weir 2005:18). Laasgenoemde kwessies sal deel uitmaak van die bespreking in latere verslae oor die geldigmaking van die taalvraestelle. 'n Verdere bekommernis is tot watter mate al die teks- en taaktipes wat deur die leerplan geïdentifiseer word, van toepassing gaan wees op daardie tale wat nog nie tot op die vlak van akademiese tale ontwikkel is nie.

Verder verkry die ontwikkeling van kritiese taalbewustheid beduidende prominensie in die KABV, asook die ontwikkeling van kritiese vermoëns. Dit is 'n leergebied wat nie net gevorderde taalvermoë vereis nie, maar ook ander tipes kennis, byvoorbeeld 'n bewustheid van huidige vraagstukke, menseregte en omgewingsaangeleenthede. Die konstruk strek dus verder as die toetsing van 'n gevorderde algemene taalvermoë en verbrei tot die terrein van gevorderde burgerlike, etiese en akademiese geletterdheid. Tabel 6 bevat 'n seleksie van hoërde-vermoëns wat deur die KABV vereis word.

Tabel 6: Kritiese taalbewustheidsvermoëns (KABV, Departement van Basiese Onderwys 2011a:23-24)

Kritiese taalbewustheid behels onder meer die vermoë om:

- bewus te wees van die sosiopolitieke en kulturele agtergrond van tekste en skrywers
- die effek van keuses en weglatings op betekenis waar te neem
- die verhouding tussen taal en mag te verstaan
- taalvariëteite te herken
- die doel van die insluiting of weglating van inligting uit te wys.

Die insluiting van 'n kritiese taalbewustheidskomponent in die Nasionale Beleidsverklaring word geregverdig deur sy doel om toelating tot hoër onderwys te bevorder en sy beginsel

van aktiewe en kritiese leer: dit moedig 'n aktiewe en kritiese benadering tot leer aan, eerder as papegaaiwerk en onkritiese onderrig van geykte waarhede (KABV, Departement van Basiese Onderwys 2011a:4). Studies rakende die akademiesegeletterdheidsvlakke van universiteitstudente suggereer inderdaad dat daar baie meer aandag aan kritiese denke en lees op skoolvlak geskenk behoort te word om sodoende die ongelykhede van die verlede uit te wis en leerders van 'n meer vloeiende oorgang vanaf graad 12 tot hoër onderwys te verseker (Van Dyk en Weideman 2004; Van der Slik en Weideman 2007). Die diskoerstipe wat hulle op tersiêre vlak sal aantref, is van 'n hoogs tipiese aard (Patterson en Weideman 2013a; 2013b) en dit is vandag bekend dat heelparty studente onvoldoende voorbereid is om die akademiese en geletterdheidseise van hoër onderrig baas te raak. Dieselfde is van toepassing op die hoëvlakvermoë wat benodig word om 'n welsprekende burger en deelnemer aan openbare en etiese debatte te wees. Nietemin, wanneer gevorderde taalvaardighede van dié aard geassesseer word, behoort daar omsigtig te werk gegaan te word, veral waar van lesers verwag word om pragmatiese gevolgtrekkings te maak, met ander woorde waar daar van hulle verwag word om inligting in 'n sekere teks met kennis van buite die teks te kombineer (Hughes 2003:139). Dit spreek vanself dat om eksamentake wat sekere leerders bevoordeel te voorkom, alle leerders dieselfde toegang tot eksterne kennis behoort te hê. In die Suid-Afrikaanse konteks is dit problematies en uiters idealisties. Nie net het skole in Suid-Afrika nie ewe veel hulpbronne tot hul beskikking nie, maar onderwysers is self nie altyd ewe goed gekwalifiseer vir die vereistes van taalontwikkeling in die klaskamer nie. Kreatiewe maniere sal gevind moet word om bestaande klaskamerpraktyke aan te vul sodat die hoëorde-denke en -vaardighede kan ontwikkel soos in die ou en in die nuwe kurrikulum in die vooruitsig gestel word (KABV), veral as dit die bedoeling is om sistematies en regverdig te assesseer.

'n Verdere ongemaklikheid met die KABV is dat dit 'n moontlike teenstrydigheid huisves: aan die een kant maak dit gebruik van die verouderde opvatting oor die skeiding van taal-“vaardighede” (luister en praat, lees en skryf), en aan die ander kant vereis dit “integrasie” van hierdie vaardighede. 'n Oplossing is om te aanvaar dat luister, lees, praat en skryf in die eerste instansie nie werklik geskei kan word nie: hulle is in so te sê alle vorme van taalgebruik verweef. 'n Vaardighedsneutrale taalstandpunt voer ons inderwaarheid veel verder in die soeke na 'n oplossing (Powers 2010; Plakans 2012; Weideman 2013; Yu 2013). Dit is waarskynlik dat hierdie feitelike integrasie weerspieël sal word in die finale voorstellings van daaropvolgende verslae wat ICELDA aan Umalusi sal voorlê.

5. Gevolgtrekkings

In soverre die kurrikulum en assesseringstandaarde mag help met klasbeplanning, bied hulle steeds geen waarborg dat dit 'n bydrae sal lewer tot die gehalte van onderrig en assesseringspraktyke, of die versekering van ekwivalensie oor verskillende taaleksamens heen nie. Sonder om die belangrikheid van standaarde en kurrikula gering te skat, wys Davies daarop dat die klem verskuif moet word vanaf die stel van standaarde na die versekering van verantwoordbaarheid, wat hy eenvoudig definieer as 'n verduideliking dat dit wat gedoen is, toepaslik en noodsaaklik is (Davies 2010:484). Hierdie aspek van verantwoordbaarheid in taalonderrig en -assessering is direk verwant aan die bepaling van die onderliggende konstruk. Dit artikuleer in die gedaante van gedetailleerde spesifikasies wat op verdedigbare teorieë van taal en kommunikatiewe vaardigheid gebaseer word; dit is ook die gekose strategie hier ten einde die probleem wat in die inleiding van hierdie artikel geopper is, onder die loep te neem.

Vanuit die voorgaande bespreking van gedifferensieerde en generiese vermoëns is dit voor die hand liggend dat taal 'n komplekse verskynsel is wat veelvuldige en heterogene taaltipes omvat eerder as dat dit 'n enkelvoudige, uitkenbare objek is. Enige taalverwante handeling vind plaas binne 'n unieke konteks wat direk verband hou met die taalsoort wat gebruik word. Ons merk op dat taal uit baie vlakke bestaan, dinamies is en voortdurend aan die verander is. Hierdie taalbeskouing word voldoende in die KABV weerspieël, beide in die erkenning en identifisering van verskillende diskoerstipes se materiële linguale sferes, en in die generiese vermoëns wat weerspieël word in die taaktipes wat van leerders verwag word om uit te voer in die afdelings rakende funksionele taalgebruik en formele taalstrukture en -konvensies.

As al die bogenoemde in ag geneem word, behels 'n voorgestelde formulering van 'n algemene onderliggende konstruk vir die huistaaleksamenvraestelle die volgende: die assessering van 'n gedifferensieerde taalvermoë in 'n aantal diskoerstipes soos vergestalt in tipies verskillende tekste, en 'n generiese vermoë wat taakgebaseerde, funksionele en formele aspekte van taal inkorporeer.

Die konseptuele raamwerk en primêre konstruk wat hier voorgestel word, laat ons toe om aandag te skenk aan die aanwending van die konstruk in 'n seleksie taalvraestelle deur die taakspesifikasies te bestudeer wat in die vraestelle en nasienmemoranda weerspieël word. Dit stel ons in staat om 'n mening te lug oor of hierdie aanwending voldoende verteenwoordigend van die kurrikulum is en of dieselfde vermoëns oor taalgroepe heen gemeet word. Voorlopige ontledings (Du Plessis 2014; Du Plessis en Weideman 2014) openbaar 'n gebrek aan vergelykbaarheid van konstruksies in veral huistaalvraestelle 1 en 3. Daar word van sommige geëksamineerdes verwag om aansienlik meer vrae te beantwoord as ander, en die afwisselende moeilikheidsgraad tussen die vraestelle kan tot 'n sekere mate toegeskryf word aan die gebrek aan konseptuele klaarheid oor konstruksies wat gemeet word. Eerder as om 'n gedifferensieerde taalvermoë te weerspieël, soos in die KABV uiteengesit, blyk die klem in van die huistaalvraestelle op algemene taalvermoë te val. As gevolg hiervan bestaan daar onvoldoende verteenwoordiging van die materiële linguale sferes waarna daar in hierdie artikel verwys word, asook min bewyse van die toetsing van die beginsel van "hoë kennis en hoë vaardighede" soos onderskryf in die KABV (Departement van Basiese Onderrig 2011:4), dié onderskeidende faktor tussen taalvermoë op huistaal- en eerste addisionele taal-vlak.

Opvolgstudies oor groter gelykheid of ekwivalensie in standarde tussen die huistaalvraestelle behoort na drie aspekte in die besonder te kyk. Eerstens moet ondersoek ingestel word na die mate waartoe eksamineerders en moderators van die vraestelle voldoende opgelei is in die beginsels van konstrukgeldigheid en betroubaarheid in taaltoetsing. Onlangse maatreëls wat aangekondig is deur die Minister van Onderwys (Motshekga 2015) om groter vergelykbaarheid by die gehalte van die nasienwerk te verseker, asook die moontlike instel van bevoegdheidstoetse vir nasieners, is daarom prysenswaardig. Nogtans, al sou nasieners die nodige onderrigervaring en vakkennis besit, en al word hulle deeglik opgelei in die nasien van eksamenvraestelle, sal dit hoegenaamd nie kan vergoed vir 'n gebrek aan kennis oor die belangrike beginsels van konstrukgeldigheid en betroubaarheid by die persone wat verantwoordelik is vir die ontwerp van die vraestelle nie.

Tweedens moet ondersoek ingestel word na moontlike alternatiewe vorme vir die huidige formaat van die vraestelle en punttoekenning om voorsiening te maak vir die gedifferensieerde taalvermoë wat in die KABV voorgeskryf word, asook vir 'n meer geïntegreerde benadering tot die assessering van taalvermoë wat meer outentieke taakspesifikasies ten toon stel.

Laastens: deur die ontwikkeling van 'n stel parallelle toetse van gevorderde taalvermoë oor die huistaal-spektrum heen, kan die onderwysowerhede voorsien word van 'n verdedigbare empiriese maatstaf om prestasie in die huistale te vergelyk. Indien sulke toetse 'n ruim 20% van die totale punte van die eksamen uitmaak, kan ruimte gelaat word om ekwivalensie in meting deur statistiese bewerkings van die uitslae te verkry. Dit sou ook die moontlikheid bied om prestasie oor verskillende jare heen te vergelyk.

Geldigheidstudies bied nuttige bykomende inligting oor beide die gehalte van die kurrikulum en die graad 12-uitreevlakassessering. In Suid-Afrika is sulke bekragtigings van taalkurrikula en -eksamens skaars. Deur konstrukverheldering as vertrekpunt te gebruik, kan toekomstige eksamenvraestelle as meetinstrumente groter geloofwaardigheid verkry. Terselfdertyd sal die uitkomst van die assessering meer vergelykbaar wees en ook billiker teenoor die ongeveer halfmiljoen graad 12-studente wat jaarliks die huistaaleindeksamen aflê.

Ten slotte stel ons in die vooruitsig dat ons voorgestelde benadering die aantal assesseringsopsies en -strategieë tot die beskikking van toekomstige eksamineerders beduidend kan uitbrei deur beide die aanwending van 'n nuwe (generiese) komponent, en die nuwe kombinasies van huidige komponente daar te stel vir die assessering van veral die gedifferensieerde kant van die taalvermoë wat hier ter sprake is. Per definisie kan sulke toetsplanne dan die assessering van die volle taalvermoë wat deur die kurrikulum in die vooruitsig gestel word, bestryk. Sonder voldoende aandag aan beide komponente, die generiese en die gedifferensieerde kante van kommunikatiewe taalvermoë, in al 11 die huistale, sal ongelykhede bly voortbestaan en sal die mikpunt van regverdige en verantwoordelike assessering ons bly ontwyk.

Bibliografie

Bachman, L.F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L.F. en A.S. Palmer. 1996. *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.

Carstens, A. 2009. The effectiveness of genre-based approaches in teaching academic writing: Subject-specific versus cross-disciplinary emphases. Ongepubliseerde D.Phil-proefskrif, Universiteit van Pretoria.

Cummins, J. 1980. The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, 14(2):175–87.

Cummins, J. en C. Davison (reds.). 2007. *International handbook of English language teaching Part 1*. New York: Springer Science+Business Media, LLC.

Davidson, F. en B.K. Lynch. 2002. *Testcraft: A teacher's guide to writing and using language test specifications*. New Haven: Yale University Press.

Davies, A. 2010. Accountability and standards. In Spolsky en Hult (reds.) 2010.

Davies, A., A. Brown, C. Elder, K. Hill, T. Lumley en T. McNamara. 1999. *Studies in language testing: Dictionary of language testing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Departement van Basiese Onderwys. 2010. *Report on the National Senior Certificate Examination Results*. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.

—. 2011a. *Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring: Verdere onderwys- en opleidingsfase Graad 10–12 Afrikaans Huistaal*. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.

—. 2011b. *Report on the National Senior Certificate examination: Technical report*. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.

—. 2012a. *National Senior Certificate Examination: Technical Report 2012*. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.

—. 2012b. *National Senior Certificate Examination Schools Subject Report 2012*. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.

Departement van Onderwys. 2008a. *National Curriculum Statement Grades 10–12 (General). Subject Assessment Guidelines. Languages: Home Language, First Additional Language, Second Additional Language*. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.

—. 2008b. *National Senior Certificate report*. Pretoria: Departement van Onderwys.

Dreitzel, H.P. (red.). 1970. *Recent sociology 2*. Londen: Collier-Macmillan.

Du Plessis, C. 2014. Issues of validity and generalisability in the Grade 12 English Home Language examination. *Per Linguam*, 30(2):1–19.

Du Plessis, C. en A. Weideman. 2014. Writing as construct in the Grade 12 Home Language curriculum and examination. *SAALT Journal for Language Teaching*, 48(2):127–47.

Fulcher, G. en F. Davidson. 2007. *Language testing and assessment: An advanced resource book*. Londen: Routledge.

Fulcher, G. en F. Davidson (reds.). 2012. *The Routledge handbook of language testing*. New York: Routledge.

Green, A. 2014. *Exploring language assessment and testing: Language in action*. New York: Routledge.

Habermas, J. 1970. Toward a theory of communicative competence. In Dreitzel (red.) 1970.

Halliday, M.A.K. 1978. *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Londen: Edward Arnold.

Hughes, A. 2003. *Testing for language teachers*. 2de uitgawe. Cambridge: Cambridge University Press.

Hymes, D. 1972. On communicative competence. In Pride en Holmes (reds.) 1972.

ICELDA. 2013. Inter-Institutional Centre for Language Development and Assessment. <http://icelda.sun.ac.za> (18 September 2013 geraadpleeg).

Long, M.H. en C.J. Doughty (reds.). 2011. *The handbook of language teaching*. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.

Motshekga, A. 2015. Competency tests for matric exam markers, principals, and educators. OQ 70 NA. Response by the Minister of Basic Education to parliamentary questions in the National Assembly, 10 March 2015.

<http://www.education.gov.za/Newsroom/ParliamentaryQuestions/2015ParliamentaryQuestions/tabid/884/ctl/Details/mid/3407/ItemID/3488/Default.aspx>.

Myburgh, J. 2015. The assessment of academic literacy at pre-university level: A comparison of the utility of academic literacy tests and Grade 10 Home Language results. Ongepubliseerde MA-verhandeling, Universiteit van die Vrystaat.

Nel, C. en L. Kistner. 2009. The National Senior Certificate: Implications for access to higher education. *South African Journal for Higher Education*, 23(5):953–73.

Patterson, R. en A. Weideman. 2013a. The typicality of academic discourse and its relevance for constructs of academic literacy. *Journal for Language Teaching*, 47(1):107–23.

—. 2013b. The refinement of a construct for tests of academic literacy. *Journal for Language Teaching*, 47(1):125–51.

Plakans, L. 2012. Writing integrated items. In Fulcher en Davidson (reds.) 2012.

Polio, C. en J. Williams. 2011. Teaching and testing writing. In Long en Doughty (reds.) 2011.

Powers, D.E. 2010. The case for a comprehensive, four-skilled assessment of English language proficiency. TOEIC Compendium 12.10, ETS.
<https://www.ets.org/Media/Research/pdf/TC-10-12.pdf> (2 Desember 2015 geraadpleeg).

Pride, J.B. en J. Holmes (reds.). 1972. *Sociolinguistics: Selected readings*. Harmondsworth: Penguin.

Richards, J.C. 2006. *Communicative language teaching today*. New York: Cambridge University Press.

Searle, J.R. 1969. *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Londen: Cambridge University Press.

Spolsky, B. en F.M. Hult. 2010. *The handbook of educational linguistics*. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.

Umalusi (Raad vir Gehalteversekering in Algemene en Verdere Onderwys en Opleiding). 2009a. *2008 Maintaining standards report part 1: Overview*. Pretoria: Umalusi.

—. 2009b. *2008 Maintaining standards report part 2: Curriculum evaluation*. Pretoria: Umalusi.

—. 2009c. *2008 Maintaining standards report part 3: Exam paper analysis*. Pretoria: Umalusi.

—. 2010. *Report on the quality assurance of the National Senior Certificate assessment and examination 2010*. Pretoria: Umalusi.

—. 2011. *All the cattle in the kraal: An overview of Umalusi's research 2003–2011*. Research report. Pretoria: Umalusi.

—. 2012a. *The standards of the National Senior Certificate Home Languages examinations: A comparison of South African official languages*. Pretoria: Umalusi.

—. 2012b. *Developing a Framework for assessing and comparing the cognitive challenge of Home Language examinations*. Pretoria: Umalusi.

—. 2012c. *Technical report on the quality assurance of the examinations and assessment of the National Senior Certificate (NSC) 2012*. Pretoria: Umalusi.

Van der Slik, F. en A. Weideman. 2007. Testing academic literacy over time: Is the academic literacy of first year students deteriorating? *Ensovoort*, 11(2):126–37.

Van der Walt, C., R. Evans en W.R. Kilfoil. 2009. Learn 2 teach: English language teaching in a multilingual context. 4de uitgawe. Pretoria: Van Schaik.

Van Dyk, T. en A. Weideman. 2004. Switching constructs: On the selection of an appropriate blueprint for academic literacy assessment. *Journal for Language Teaching*, 38(1):1–13.

Weideman, A. 2009. *Beyond expression: A systematic study of the foundations of linguistics*. Grand Rapids: Paideia Press.

—. 2013. Academic literacy interventions: What are we not yet doing, or not yet doing right? *Journal for Language Teaching*, 47(2):11–23.

Weideman, A. 2014. Innovation and reciprocity in applied linguistics. *Literator*, 35(1):1–10.

Weir, C.J. 2005. *Language testing and validation: An evidence-based approach*. New York: Palgrave Macmillan.

Wilkins, D. 1976. *Notional syllabuses: A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Londen: Oxford University Press.

Yu, G. 2013. From integrative to integrated language assessment: Are we there yet? *Language Assessment Quarterly*, 10(1):110-14.

Eindnotas

¹ Met erkenning aan Jeanne Smit wat betrokke was by die vertaling van sekere gedeeltes van die artikel.

² Sleutelvakke is daardie skoolvakke met die hoogste aantal leerders, m.a.w. die gewildste vakke (Departement van Basiese Onderwys 2012b:5).

³ Die assessering van gesproke vaardigheid vorm deel van skoolgebaseerde assessering; die mondelinge–eksamen-komponent dra tot 12,5% van die finale skoolverlaterpersentasie by (Departement van Basiese Onderwys 2011a:80).