

WAT IS DIT WAT ONS MET BEHULP VAN 'N TAALTOETS EVALUEER?

M. Viljoen

Venda Onderwyskollege, Venda

1. INLEIDING

Taalvermoë, veral die vermoë om 'n tweede taal te gebruik, is die mees komplekse vermoë om te evalueer, aangesien 'taal' gebruik word vir die evaluering van 'taalvermoë' (Bachman 1990: 1-2; Bachman 1988: 149; Raatz 1981: 199; Clark 1979: 35).¹ Taal is dus tegelykertyd die vermoë wat geëvalueer word en die instrument of metode waarmee evaluering gedoen word. Die eienskappe van die instrument of metode van evaluering kan gevolglik ooreenstem met die eienskappe van die taalvermoë wat geëvalueer word (Bachman 1990: 21). In die ontwerp van taaltoetse en die interpretasie van die resultate van taaltoetse, moet genoemde ooreenstemming voorkom word deur te onderskei tussen spesifieke vermoëns wat lei tot 'n betroubare variansie in toetsresultate, naamlik taalvermoë of aspekte daarvan, en faktore wat kan lei tot metingsfoute.² Indien hierdie onderskeid nie getref word nie, kan die geldigheid van afleidings wat met behulp van toetsresultate gemaak word oor 'n toetspersoon se taalvermoë, bevraagteken word (Bachman 1990: 239).

Aangesien taalvermoë 'n komplekse vermoë is om te evalueer, en die resultate van sommige taaltoetse 'n rol speel in beslissings wat die lewens van individue beïnvloed, moet alle toetsontwerpers bereid wees om hul toetse aan geldigheidsondersoeke te onderwerp. In 'n geldigheidsondersoek is die kernvraag: Wat is dit wat ons met behulp van 'n taaltoets evalueer? Hierdie vraag kan ook geformuleer word as: Beantwoord die taaltoets aan die doel waarvoor dit ontwerp is?

'n Geldigheidsondersoek van 'n taaltoets behels 'n gedetailleerde ondersoek van die toetsprosedure as geheel, omdat elke aspek van die toetsprosedure 'n invloed kan hê op die taalgedrag van die toetspersoon in die toetssituasie. Die drie belangrikste vrae wat in 'n geldigheidsondersoek van 'n taaltoets beantwoord moet word, is:

- 1 Wat is die aard van dit wat ons met behulp van 'n taaltoets wil evalueer?
- 2 Is dit moontlik om met behulp van taaltoetse betroubare en geldige resultate te verkry?

3 Beantwoord die taaltoets aan die doel waarvoor dit ontwerp is?

In hierdie referaat sal daar gepoog word om te demonstreeer in watter mate insigte uit die Taalwetenskap kan bydra tot die beantwoording van die bostaande drie vrae.

2. WAT IS DIE AARD VAN DIT WAT ONS MET BEHUP VAN 'N TAALTOETS WIL EVALUEER?

2.1 Die konsep 'geldigheid'

Dit is eintlik verkeerd om na die betroubaarheid en geldigheid van toetse te verwys. "Tests do not have reliabilities and validities, only test responses do ..." (Messick 1989: 14). Betroubaarheid hou verband met toetsresultate, en geldigheid met die interpretasie van toetsresultate, asook die wyse waarop die interpretasie van die toetsresultate gebruik word. *The American Psychological Association* (1985: 9; 1975: 25) stel dit as volg: "Questions of validity are questions of what may be properly inferred from a test score; validity refers to the appropriateness of inferences from test scores or other forms of assessment ... It is important to note that validity is itself inferred, not measured ... It is therefore something that is (judged) as adequate, or marginal or satisfactory." (Vgl. Messick 1989: 13; Cronbach 1971: 447). Die interpretasie van toetsresultate kan dus nooit 100% geldig wees nie: "... validity is a matter of degree, not all or none". 'n Geldigheidsondersoek van 'n spesifieke toets is nie 'n eenmalige ondersoek nie, want geldigheid is "an evolving property and validation an ongoing process" (Messick 1989: 13; vgl. Cronbach 1971: 503; Messick 1981).

Navorsers was tradisioneel op die gebied van toetsing geneig om op drie tipes geldigheid te konsentreer, asof die drie tipes geldigheid "three different roads to psychometric salvation" was. "If you can't demonstrate one kind of validity, you've got two more chances" (Guion 1980: 4). Die drie tipes geldigheid waarna gewoonlik verwys is, is: inhoudsgeldigheid, kriteriumverwante geldigheid en konstruktiegeldigheid. Navorsers is vandag meer geneig om geldigheid as 'n ondeelbare konsep te beskou (Messick 1989: 19; 1980: 1014). Alle data - of dit verband hou met die inhoud, kriterium of die konstruk - wat ingesamel word tydens 'n geldigheidsondersoek van 'n toets of toetsprosedure, kan eerder as aanvullende of komplementêre data beskou word. Cronbach (1984: 126) wys daarop: "With almost any test it makes sense to join all three kinds of inquiry in building an explanation. The

three distinct terms do not more than spotlight the inquiry." Cronbach kom tot die gevolgtrekking dat die doel van 'n geldigheidsondersoek is om te verstaan en te verduidelik, en dat alle tipes data wat ingesamel word, deel vorm van 'n ondersoek na konstrugeldigheid (Cronbach 1984: 136; Messick 1989: 19).

'n Ondersoek na konstrugeldigheid is die proses waardeur daar inligting ingesamel word om die interpretasie van die resultate van 'n toets te steun. Die insameling van data met betrekking tot inhoudsgeldigheid en kriteriumverwante geldigheid vorm deel van die ondersoek na die konstrugeldigheid van 'n toets. Inhoudsgeldigheid hou verband met die graad waarin die toetsitems, vrae en take waaruit die toets saamgestel is, 'n verteenwoordigende monster vorm van 'n gedefinieerde inhoudsdomein en domein van vermoëns (Bachman 1988: 150-151; Mulder 1981: 219).³ Kriteriumverwante geldigheid word gewoonlik statisties bepaal deur die korrelasie tussen die toetspersone se toetsprestasies en hul prestasies in een of ander kriterium te bereken. Die probleem wat ondervind word, is die beskikbaarheid van 'n kriterium. Daar kan onderskei word tussen gelyktydige geldigheid (wanneer die kriterium dadelik beskikbaar is), en voorspellingsgeldigheid (wanneer die kriterium eers op 'n later stadium toegepas kan word). Vgl. Mulder 1981: 218. Konstrugeldigheid wat, soos aangedui, inhouds- en kriteriumverwante geldigheid insluit, dui op die mate waarin taalgedrag in 'n toetsituasie verband hou met voorspellings wat gemaak is op grond van 'n teorie van vermoëns of konstrukte. Menslike kwaliteite soos intelligensie en die vermoë om taal te gebruik, is variabele wat bekend staan as konstrukte.⁴ Sodra ons die kennis en vermoëns definieer wat ons in taaltoetse wil evalueer, definieer ons konstrukte. Konstrukte is nie direk waarneembaar nie en ons kan net uit die gedrag van individue waarnemings en afleidings maak oor betrokke konstrukte (Bertrand en Cebula 180: 113-114). In 'n ondersoek na konstrugeldigheid is dit nie belangrik of konstrukte wel bestaan nie. Wat belangrik is, is die mate waarin daar op grond van die toetsresultate afleidings gemaak kan word oor konstrukte (Bachman 1990: 292). Die vraag wat ons in 'n ondersoek na konstrugeldigheid vra, is: Wat is die aard van dit wat ons wil evalueer? (Vgl. Oller 1979: 66; Palmer et al; 1981)

Om bostaande vraag te beantwoord, moet ons 'n uitgewerkte linguïstiese teorie van taal as vertrekpunt neem (Skehan 1988 I: 211; Shohamy 1988: 165; Canale en Swain 1980: 1; Cronbach 1971: 443). Daar sal kortliks verwys word na die teoretiese raamwerk vir kommunikatiewe kompetensie van Canale en Swain (Canale 1988; Swain 1985: 35-38; Canale en Swain 1980), en daarna sal die Bachman-model van kommunikatiewe taalgebruik of "communicative language use" wat ontwikkel is na

aanleiding van Canale en Swain se navorsing oor kommunikatiewe kompetensie, bespreek word (Bachman 1990; Bachman en Palmer 1989; 1982; Bachman en Clark 1987; Bachman en Savignon 1986).

2.2 Die aard en struktuur van taalvermoë

In die literatuur oor die aard en struktuur van taalvermoë is die vraag: is taalvermoë 'n ondeelbare onderliggende kompetensie, of bestaan dit uit verskillende komponente of dimensies?

2.2.1 Taalvermoë: Een ondeelbare onderliggende kompetensie?

Die dominante tema in navorsing oor taaltoetsing tot ongeveer 1978 was: Hoe toets ons? Aspekte van taaltoetsing wat beklemtoon is, was die ontwerp van wetenskaplike toetsmetodes wat die eienskappe het van objektiwiteit en betroubaarheid (Skehan 1988 I: 211; Davies 1978). Alhoewel Carroll reeds in 1941 besin oor die vraag "Wat toets ons?", is dit Oller wat eers in 1979 met erns navorsing doen oor die aard en struktuur van taalvermoë. Oller beweer dat daar een globale ondeelbare vermoë onderliggend aan taalgedrag is (Bachman en Clark 1987: 22), en sy hipotese staan bekend as die "Unitary Competence Hypothesis" of UCH. Vlg. Oller 1979 en Skehan 1988 I:1 212. Navorsers soos Farhady (1979), Bachman en Palmer (1981a, 1981b), Carroll (1983) en Vollmer (1983), toets Oller se hipotese en kom tot die gevolgtrekking dat taalvermoë nie 'n ondeelbare vermoë is nie, maar dat dit eerder uit onderskeie dimensies of komponente bestaan wat onderling met mekaar verband hou (Skehan 1988 I: 212-213). Oller gee uiteindelik toe en sê: "... I am happy to join Vollmer in shovelling a bit of ceremonial dirt into the hole in which the old UCH lies buried." Oller wys egter daarop: "We must still, it seems, deal with the question of just what any given general factor represents, as well as the question of what components go to make it up." (Oller 1983b: 37). Veral navorsers soos Canale en Swain en Bachman lewer vanaf 1980 'n positiewe bydrae tot die identifisering en die beskrywing van die onderskeie komponente van taalvermoë.

1kyk asb spesifiek na hierdie tipe verwysing - dit lyk asof daar 'n "1" voor die dubbelpunt moet wees.

2.2.2 Taalvermoë: 'n Modulêre uitgangspunt

Canale en Swain (1980; 1988) bestudeer literatuur en relevante navorsing oor die konsep 'kommunikatiewe kompetensie'. Volgens Canale (1983: 13) is daar "compelling empirical evidence for a modular view (van taalvermoë) and against a global one". Volgens 'n modulêre siening van taalvermoë bestaan taalvermoë uit verskillende komponente. Canale en Swain steun die modulêre of multidimensionele siening van taalvermoë en gebruik die konsep 'kommunikatiewe kompetensie' wat die nosie 'komponente' as uitgangspunt het, as vertrekpunt in hul navorsing oor taalonderrig en -toetsing en in die ontwerp van hul raamwerk vir kommunikatiewe kompetensie (Cziko 1984: 231).

Hymes (1972: 269-293) gebruik die term "kommunikatiewe kompetensie" of "communicative competence" vir die eerste maal. Volgens Hymes (1972) is Chomsky se siening van 'kompetensie' of "competence" en 'taalgedrag' of "performance" te eng. Chomsky (1965: 4) omskryf 'kompetensie' as "the speaker-hearer's knowledge of his language" en 'taalgedrag' as "the actual use of language in a concrete situation". Hymes brei Chomsky se nosie 'kompetensie' uit tot 'kommunikatiewe kompetensie'. Volgens Hymes (1972) behels kommunikatiewe kompetensie *grammatikale kompetensie* (die implisiete en eksplisiete kennis van die reëls van grammatika), asook *sosiolinguistiese kompetensie* (die kennis van die reëls vir die gepaste gebruik van taal).

Hymes (1972) sluit, anders as Chomsky, ook "ability for use", dus vermoë en vaardigheid, by sy definisie van kompetensie in. Aansienlike verwarring ontstaan mettertyd oor die inhoud van die konsep 'kommunikatiewe kompetensie'. In hul poging om hierdie verwarring op te klaar, ontwerp Canale en Swain 'n teoretiese raamwerk vir die beskrywing van kommunikatiewe kompetensie.. Die teoretiese raamwerk van Canale en Swain sou lei tot die ontwerp van verskeie modelle van kommunikatiewe kompetensie, byvoorbeeld die Bachman-model (Canale 1983).

2.3 'n Beskrywende model: 'n Teoretiese raamwerk vir kommunikatiewe kompetensie

Die raamwerk vir kommunikatiewe kompetensie (Canale en Swain 1980; Canale en Swain 1988) wat bespreek word, is die hersiene aangepaste raamwerk wat volg na twee jaar se navorsing oor kommunikatiewe taaltoetsing (Canale 1983), en kan

bestempel word as 'n deskriptiewe model van kommunikatiewe kompetensie (Cziko 1984: 23-24). Die primêre doel van 'n deskriptiewe of beskrywende model is die insluiting en definiëring van alle tipes kennis wat noodsaaklik is vir suksesvolle kommunikasie. In 'n beskrywende model word daar gepoog om alle komponente van kommunikatiewe kompetensie te definieer en te organiseer tot 'n logiese aanvaarbare struktuur (Skehan 1988 I: 213).

In die teoretiese raamwerk vir kommunikatiewe kompetensie (Canale 1983; Canale en Swain 1980) behels die nosisie 'kommunikatiewe kompetensie' grammatikale, sosiolinguistiese, diskoers- en strategiese kompetensie. *Grammatikale kompetensie* sluit die kennis van die kenmerke en die reëls van taal in, naamlik van die leksikon, morfologie, sintaksis, semantiek, spelling en fonologie (Canale 1983: 7; Canale en Swain 1980: 29). *Sosiolinguistiese kompetensie* is die kennis waarvoor die individu beskik om taal op gepaste wyse voort te bring en te verstaan in sosiolinguistiese kontekste wat onderhewig is aan die invloed van faktore soos die status van die sprekers/hoorders en die konvensies wat 'n rol speel tydens interaksie (Canale 1983: 7; Canale en Swain 1980: 30). *Diskoerskompetensie* het te doen met die wyse waarop grammatikale vorms deur die spreker gekombineer word om sodoende eenheid te verkry in 'n gesproke of geskrewe teks. *Strategiese kompetensie* behels die spreker se kennis van strategieë om kommunikasiebreuke te voorkom, bv. deur die woord "stasie" te vervang met 'n frase "die plek waarheen treine gaan", indien die spreker die woord "stasie" nie ken nie, of vergeet het (Canale 1983: 10-11).

Canale en Swain (1980: 7) huiwer aanvanklik om enige idee van "ability for use" of 'vermoë' by hul definisie van kommunikatiewe kompetensie in te sluit (Taylor 1988: 158). In die hersiene raamwerk vir kommunikatiewe kompetensie verwys Canale (1983) egter in die definisie van kommunikatiewe kompetensie na kennis van taal, en vaardigheid of "skill" om die kennis te gebruik tydens interaksie in kommunikasiesituasies. Canale (1983: 5) beweer "communicative competence refers to both knowledge and skill in using this knowledge when interacting in actual communication". **Kennis** (Canale 1983) verwys na die individu se bewuste en onbewuste kennis van taal. **Vaardigheid** verwys na die mate van sukses waarmee die kennis van taal gedemonstreer kan word tydens werklike kommunikasie (Canale en Swain 1980: 34; Canale 1983: 5). Canale en Swain onderskei tussen 'kommunikatiewe kompetensie' en 'kommunikatiewe taalgedrag' of "communicative performance". Die kommunikatiewe taalgedrag van die spreker dui op die mate van sukses waarmee die spreker sy/haar kennis van taal kan demonstreer in betekenisvolle kommunikasiesituasies (Canale en Swain 1980: 34). Canale (1983)

vervang later die term "communicative performance" met "actual communication" of "werklike kommunikasie". Canale sê: "... (communicative competence) is an essential part of communication but is reflected only indirectly, and sometimes imperfectly (eg. in random and inadvertent slips of the tongue, mixing of registers) due to general limiting conditions" (bv. moegheid, spanning ens.). Kommunikatiewe kompetensie is volgens Canale dus nie alleen onderliggend aan werklike kommunikasie nie, maar vorm 'n noodsaaklike deel van kommunikasie (Canale 1983: 5).

Die Canale en Swain-raamwerk vir kommunikatiewe kompetensie is die eerste stap in die ontwerp van 'n model van kommunikatiewe kompetensie (Canale 1983: 12). Bostaande raamwerk oefen 'n groot invloed uit op navorsing oor taaltoetsing en lei tot die ontstaan van 'n hele aantal modelle van kommunikatiewe kompetensie met die Bachman-model as toonaangewende model (Bachman 1990, 1988; Bachman en Clark 1987; Skehan 1988 I: 213-214).

2.4 'n Werkende model: Die Bachman-model van kommunikatiewe taalgebruik

Volgens Cziko (1984: 24) is die Bachman-model 'n werkende model waarin die komponente beskryf word waaruit kommunikatiewe kompetensie bestaan en waarin daar gepoog word om die verband tussen die onderskeie kompetensies aan te dui (vgl. Bachman 1990: 81). In 'n werkende model word aangedui of die onderskeie kompetensies onafhanklik van mekaar verwerp kan word en of daar meer van die een kompetensie as die ander verwerp kan word. 'n Werkende model van kommunikatiewe kompetensie word makliker empiries of proefondervindelik getoets as 'n beskrywende model (vgl. Skehan 1988 I: 213).

Die Bachman-model van kommunikatiewe taalgebruik verskil in 'n paar opsigte van die Canale en Swain-raamwerk. Verskille sal in die bespreking van die Bachman-model aangedui word. Die Bachman-model van kommunikatiewe taalgebruik behels twee raamwerke: die raamwerk vir "communicative language ability" of 'kommunikatiewe taalvermoë', en die raamwerk waarin die fasette van die toetsmetode bespreek word wat taalgedrag in toetsituasies kan beïnvloed (Bachman 1990: 80-107; Bachman 1988).

2.4.1 'n Raamwerk vir kommunikatiewe taalvermoë

Bachman verdeel kommunikatiewe taalvermoë in drie komponente: taalkompetensie, strategiese kompetensie en psigofisiologiese meganismes (Bachman 1990: 84; Bachman en Palmer 1989: 17).

Taalkompetensie (Bachman 1990: 87) behels organisatoriese en pragmatiese kompetensie. Die subkomponente, nl. grammatikale en tekstuele kompetensie van die Canale en Swain-raamwerk (Canale 1983), vorm in die Bachman-model deel van organisatoriese kompetensie. *Organisatoriese kompetensie* (Bachman 1990: 87) behels die vermoë om grammatikaal korrekte sinne te herken of voort te bring, om die proposisionele inhoud van sinne te begryp, en om sinne te orden om 'n teks te vorm. *Grammatikale kompetensie* bestaan uit 'n reeks onafhanklike kompetensies, bv. die kennis van die leksis, morfologie, sintaksis en fonologie wat die keuse van woorde en woordvorme, die rangskikking van woorde in sinne, en die rangskikking van sinne beheer om sodoende proposisies uit te druk.⁵ *Tekstuele kompetensie* is kennis van die konvensies en norme van 'n taal, wat noodsaaklik is vir die samevoeging van uitinge om 'n betekenisvolle gesproke of geskrewe teks te vorm (Bachman 1990: 87-88; Bachman 1988: 155-156). Die komponent sosiolinguistiese kompetensie in die Canale en Swain-raamwerk vorm in die Bachman-model (1990: 89-98; 1988) tesame met illokusionêre kompetensie, deel van *pragmatiese kompetensie*. Ilokusionêre kompetensie (Bachman 1988: 156) sluit die kennis in wat benodig word om illokusionêre taalhandelinge uit te voer, soos om 'n versoek te rig. Sosiolinguistiese kompetensie sluit die kennis in van sosiolinguistiese konvensies wat die gepaste gebruik van taal in verskillende situasies in 'n spesifieke kultuur beheer (Bachman 1990: 94-98).

Volgens Bachman (1990: 98-106) word kommunikasie gekenmerk deur die dinamiese wisselwerking tussen die spreker/hoorder, die diskoers en die konteks waarin die interaksie plaasvind. Die vermoë wat noodsaaklik is vir die realisering van kommunikatiewe doelwitte gedurende kommunikasie noem Bachman (1990: 98-106; Bachman 1988: 156) **strategiese kompetensie** wat uit drie komponente bestaan: 'n evalueringskomponent, 'n beplanningskomponent en 'n uitvoeringskomponent. Die funksie van strategiese kompetensie is om in die voortbring en begrip van diskoers gedurende die evalueringsfase relevante informasie uit die konteks te bekom. Die informasie uit die konteks word vergelyk met die nuwe informasie in die diskoers. Daar word vervolgens vasgestel watter taalkompetensie beskikbaar is vir

die realisering van kommunikatiewe doelwitte, en of die doelwitte bereik is. Noodsaaklike items word gedurende die beplanningsfase onttrek uit die taalkompetensie en 'n plan word geformuleer vir die realisering van kommunikatiewe doelwitte. Die uitvoeringskomponent steun op psigo-fisiologiese meganismes vir die seleksie van 'n geskikte modaliteit en kanaal waardeur kommunikatiewe doelwitte verwesenlik word.

Tot dusver is die kompetensie bespreek wat volgens Bachman deel vorm van die raamwerk vir kommunikatiewe taalvermoë. Om taalgebruik of "language use" volledig te beskryf, (Bachman 1990: 107) moet die psigo-fisiologiese meganismes beskryf word wat belangrik is vir die kommunikasieproses.

Psigo-fisiologiese meganismes vorm 'n aparte komponent in die Bachman-model van kommunikatiewe taalgebruik omdat hierdie meganismes verband hou met neurologiese en fisiologiese prosesse wat plaasvind as taal gebruik word (Bachman 1990: 107). Al die kompetensies wat tot dusver bespreek is, kan gerealiseer word in luister, praat lees en skryf. Bachman onderskei tussen die vier genoemde vaardighede op grond van modaliteit (*reseptief en produktief*), en kanaal (*ouditief en visueel*). Sensoriese meganismes word benut in luister en lees (die reseptiewe modaliteit) en motoriese meganismes as daar geskryf en gepraat word (die produktiewe modaliteit). Vgl. Bachman en Clark 1987: 25.

3. **BESPREKING**

In taalonderrig is dit soms nodig om te onderskei tussen dit wat die spreker weet, dit wil sê sy kennis van taal, en die vaardigheid waarmee die spreker sy kennis van taal gebruik, en dit wat die spreker doen, naamlik sy taalgedrag (Taylor 1988: 166).

In die uiteensetting van die Canale en Swain-raamwerk vir kommunikatiewe kompetensie is reeds aangedui dat Canale en Swain kennis en vaardigheid met mekaar assosieer in hul definisie van 'kommunikatiewe kompetensie' en hul beskrywing van die komponente van 'kommunikatiewe kompetensie'. In die Bachman-model word die term "communicative language ability" gebruik in plaas van "communicative competence" (Canale 1988: 68). "Communicative language ability" of 'kommunikatiewe taalvermoë' word gedefinieer as "both knowledge, or competence, and skill in implementing or executing that competence" (Bachman 1988: 155). Bachman assosieer, soos Canale en Swain, kennis met vaardigheid. Sy

definisie van 'kompetensie' is nie beperk tot linguistiese kompetensie nie, maar stem ooreen met Hymes (1972) se definisie van kompetensie omdat Bachman "ability" of 'vermoë' definieer as "both knowledge or competence in language use". Volgens Bachman (1988) is sy definisie van 'kommunikatiewe taalvermoë' 'n omvattende definisie van "proficiency" of 'taalbedrewenheid'.

Deur 'kompetensie' te assosieer met "ability to perform", word uiteraard aspekte van 'taalgedrag' of "performance" by 'kompetensie' ingesluit (Taylor 1988: 164). Sodoende vervaag die onderskeid tussen 'kompetensie' en 'taalgedrag' (Taylor 1988: 166). 'n Moontlike oplossing vir bogenoemde probleem is om te onderskei tussen 'kompetensie' en 'taalbedrewenheid' (Taylor 1988: 166). 'Kompetensie' sou dan verwys na onderliggende sisteme van kennis wat die basis vorm van die 'taalgedrag' van die spreker/hoorder (vgl. Chomsky 1965: 9), 'taalbedrewenheid' na "the ability to make use of competence" en 'taalgedrag' verwys na "what is done when proficiency is put to use" (Taylor 1988: 166).

Sodra daar na 'kompetensie' verwys word as die onderliggende sisteme van kennis wat die basis vorm van die taalgedrag van die spreker/hoorder, is die implikasie dat 'kompetensie' 'n statiese konsep is wat verband hou met staat, struktuur of vorm. 'Taalbedrewenheid' daarteenoor is 'n dinamiese konsep wat verband hou met proses en funksie en wat impliseer dat daar tussen vlakke van 'taalbedrewenheid' onderskei kan word (Canale 1983). 'Taalbedrewenheid' word nie gelyk gestel aan 'taalgedrag' nie, maar word beskou as 'n onderliggende vermoë waaroor die spreker/hoorder beskik. Upshur (1979: 76) verwys ook na die twee sienings van 'taalbedrewenheid'. Ons kan sê 'n persoon is taalbedrewe, "Someone is proficient". Dié siening van taalbedrewenheid sal in die ontwerp van taaltoetse en die interpretasie van toetsresultate impliseer dat 'n individu "X kan doen" as hy/sy taal gebruik, "that an individual is 'able to do X' in the language", wat beteken dat 'taalbedrewenheid' gelyk gestel word aan 'taalgedrag'. Ons kan ook sê dat 'n persoon oor die vermoë x beskik, "that an individual 'has ability x'" wat impliseer dat 'taalbedrewenheid' 'n onderliggende vermoë is wat nie direk waarneembaar is nie, en waaroor daar slegs afleidings gemaak kan word. Laasgenoemde siening kom ooreen met die definisie van 'taalbedrewenheid' as "the ability to make use of competence".

Tot op hierdie stadium is die kennis en vermoë beskryf wat lei tot 'n betroubare variansie in toetsresultate deur te verwys na die raamwerk vir kommunikatiewe taalvermoë van Bachman. Bachman (1990; 1988) beklemtoon dat 'n komplekse

vermoë soos taalvermoë alleenlik met 'n groot mate van sukses geëvalueer kan word as daar duidelik onderskei word tussen die kennis en vermoë wat geëvalueer word en die fasette van die toetsmetode wat taalgedrag in toetsituasies beïnvloed en wat kan lei tot metingsfoute. In watter mate kan die effek van die taalvermoë wat geëvalueer word, verhoog word en sodoende die betroubaarheid van die resultate van 'n taaltoets? Betroubaarheid is 'n voorvereiste vir geldigheid: toetsresultate moet betroubaar wees om geldig te wees (Bachman 1990: 160; Clark 1979: 41; Popham 1978: 31).

4. DIE BETROUBAARHEID EN GELDIGHEID VAN RESULTATE VAN TAALTOETSE

4.1 Die konsep van 'betroubaarheid'

Daar word gewoonlik verwys na die betroubaarheid van 'n toets, terwyl 'betroubaarheid' streng gesproke verwys na die betroubaarheid van toetsresultate (Bachman 1988: 158). Smith (1975: 58) definieer 'betroubaarheid' as volg: "Will the same method used by different researchers at different times produce the same results?" As 'n individu se resultate van 'n toets konsekwent bly in die aflegging van dieselfde toets by verskillende geleenthede, of by die aflegging van 'n soortgelyke toets met gelyksoortige items, of by die aflegging van dieselfde toets onder wisselende omstandighede, is die toetsresultate betroubaar (Popham 1978: 30-32; Clark 1979: 41; Stanley 1971: 356).

Metingsfoute veroorsaak 'n fluktuasie in toetsresultate. Hoe groter die metingsfout is, hoe groter is die fluktuasie in die toetsresultate met die gevolglike vermindering in die betroubaarheid van die toetsresultate (Bachman 1990: 178; Mulder 1981: 211; Henning 1987: 78-79). Geen toetsresultate kan 100% betroubaar wees nie, en daarom word daar slegs na grade van betroubaarheid van toetsresultate verwys (Bertrand en Cebula 1980: 117).

Om die vraag oor die betroubaarheid van die resultate van 'n taaltoets te beantwoord, word daar kortliks verwys na faktore wat die resultate van taaltoets negatief kan beïnvloed, asook die moontlikheid om faktore te kontroleer wat kan lei tot metingsfoute in taaltoets.

4.2 Faktore wat die betroubaarheid van taaltoets beïnvloed

Bachman (1990) verdeel die faktore wat taalgedrag in taaltoetse kan beïnvloed en kan lei tot metingsfoute, in drie hoofgroepe: toetsmetode-faktore, toevallige en tydelike faktore, en eienskappe of attribute wat nie deel is van die taalvermoë wat geëvalueer word nie. Bachman se raamwerk vir toetsmetode-faktore behels die volgende: fasette van die toetsomgewing, fasette van die toetsformaat, en fasette van die input en die verwagte respons (1990: 117-157).

Fasette van die *toetsomgewing* sluit bv. in temperatuur en humiditeit (Vgl. Berkoff 1985; Bowen 1978). Fasette van die *toetsformaat* behels die toetsorganisasie. Bestaan die toets uit individuele items of uit subtoetse? Mag die toetspersoon die subtoetse in willekeurige volgorde voltooi teen sy eie tempo? Die *input* is die informasie in die instruksies en taaltake. Die toets-informasie kan in verskeie vorms aangebied word. 'n Taaltoets kan bv. die vorm aanneem van 'n veelkeusige-antwoord toets waarin die toetspersoon slegs die korrekte respons uit 'n aantal moontlike response kies, wat makliker is as om self 'n respons te formuleer in 'n tweede of vreemde taal. Die input of informasie in die toetsinstruksies kan die toetspersoon bevoordeel of benadeel deurdat die input bv. tegniese taal, streektaal, of kulturele verwysings bevat. Die onderwerp van die diskoers, asook die dialek in die input van veral mondelinge toetse kan toetspersone bevoordeel of benadeel.

Deur middel van duidelike instruksies en die spesifikasie van die toetstake word daar gepoog om 'n spesifieke respons van die toetspersoon te kry wat die *verwagte respons* genoem word (Bachman 1990: 125). Dit kan gebeur dat die *werklike respons* verskil van die van die *verwagte respons* en dan word daar verwys na 'n vermindering in responsbetroubaarheid. Die gevolg is dat 'n toets responsgeldigheid kortkom (Henning 1987: 92).

In die interpretasie en gebruik van toetsresultate moet die rol van **toevallige faktore en persoonlike eienskappe** van die toetspersoon in aanmerking geneem word (Fok 1985: 133; Bachman 1990: 270-279; Skehan 1988 I: 1-2; Shohamy 1981). *Toevallige faktore* is onvoorspelbare en tydelike toestande: die konsentrasievermoë van die toetspersoon, sy emosionele toestand, die invloed van ongekontroleerde fasette van die toetsomgewing, soos die daaglikse verandering van die omgewing en die wisselvallige wyse waarop die eksaminator bv. 'n mondelinge onderhoud toepas. Toevallige faktore beïnvloed alle toetspersone nie op dieselfde wyse nie (Bachman

1990). *Attribute of persoonlike eienskappe* sluit bv. die volgende in: die geslag van die toetspersoon, sy agtergrondkennis en etniese agtergrond. *Attribute* soos agtergrondkennis en sosio-ekonomiese faktore beïnvloed nie alle toetspersone se gedrag op dieselfde wyse nie, en kan een toetspersoon se taalgedrag sistematies in alle taaltoetse beïnvloed.

5. BESPREKING

Is dit moontlik om fasette (sien 4.2) te kontroleer wat 'n effek kan hê op die veranderlikes in die toetssituasie en wat kan aanleiding gee tot metingsfoute?

Bachman wys daarop dat die belangrikste probleme in die evaluering van taalvermoë nie die is van die betroubaarheid van toetsresultate nie (Bachman 1988: 149). Dit is moontlik om die meeste fasette te kontroleer wat 'n effek kan hê op die vier veranderlikes in die toetssituasie, naamlik die toetspersoon, die toetsomgewing, die eksaminator en die meetinstrument.

Tot op hierdie stadium het ons aandag gegee aan die definiëring van die kennis en vermoëns wat lei tot 'n betroubare variansie in die resultate van 'n taaltoets. Die faktore wat taalgedrag in toetssituasies kan beïnvloed, is oorsigtelik bespreek en daar is aangedui dat die meeste van die fasette wat taalgedrag in die toetssituasie kan beïnvloed, kontroleerbaar is. Dit is dus moontlik om deur middel van taaltoetsresultate te verkry met 'n hoë mate van betroubaarheid. Betroubaarheid waarborg egter nie die geldigheid van die afleidings wat met behulp van toetsresultate oor taalvermoë gemaak word nie. Die interpretasie van die resultate van 'n taaltoets is alleenlik geldig as die toets beantwoord aan die doel waarvoor die toets ontwerp is (Messick 1980: 1012). Die vraag wat nou ontstaan, is waarom sommige taaltoetse nie aan die doel beantwoord waarvoor dit ontwerp is nie?

6. BEANTWOORD 'N TAALTOETS AAN DIE DOEL WAARVOOR DIT ONTWERP IS?

Die belangrikste redes waarom taaltoetse soms nie beantwoord aan die doel waarvoor dit ontwerp is nie, is geleë in die definisie van taalbedrewenheid, die invloed wat die definisie van taalbedrewenheid het op die definiëring van die nosie 'outsiteit' en die implikasies wat die definisie van 'outsiteit' inhou vir die ontwerp

van metingskale vir die evaluering van taalvermoë. Die nosie 'outensiteit' word eers toegelig; daarna word die vraag beantwoord: "Wat is outentieke taaltoetse?" Twee benaderingswyses tot taaltoetsing word bespreek, naamlik die Real-life of (RL)-benaderingswyse en die Interaction/Ability of (IA)-benaderingswyse. Daar word kortliks gewys op die implikasie wat die twee onderskeie benaderingswyses inhou vir die ontwerp van metingskale vir die evaluering van kommunikatiewe taalvermoë soos dit deur Bachman gedefinieer is (1990).

6.1 Die nosie 'outensiteit'

Taalgedrag in kommunikasiesituasies word deur die konteks beperk. Toetstaal wat deel is van die input van taaltoetse, bv. toetsprosedure soos die mondelinge onderhoud, en die taalgedrag van die individu in die toetssituasie is aan nog meer beperkings onderhewig. Perren (1967) maak die volgende opmerking oor 'n prosedure soos die mondelinge onderhoud "... both participants know perfectly well that it is a test and not a tea party, and both are subject to psychological tensions, and what is more important, to linguistic constraints of style and register thought appropriate to the occasion by both participants." Toetstaal en taalgedrag in toetssituasies word dus deur sommige navorsers bestempel as "non-natural" en "non-normal" (vgl. Bachman 1990: 144), "artificial", "created" and "abnormal" (vgl. Lynch 1982: 19; Spolsky 1985: 34) en "contrived" (Canale en Swain.1980). Teenoor genoemde terme word die term "outentiek" gebruik wat 'n positiewe inhoud het waarvoor sinonieme soos "realistic", "real-life" en "natural" gebruik word (Lynch 1982: 19; vgl. Stevenson 1985a, 1985b).

6.2 Die nosie 'outentieke taaltoetse'

Bachman wys op twee benaderingswyses tot taaltoetsing wat nou verband hou met die wyse waarop 'outentieke taaltoetse' gedefinieer word. Hierdie twee benaderingswyses is die Real-life of RL-benaderingswyse en die Interaction/Ability of IA-benaderingswyse.

6.2.1 Outentieke taaltoetse soos gedefinieer met die Real-life (RL)-benaderingswyse as uitgangspunt

Voorstanders van die Real-life benaderingswyse tot taaltoetsing beskou outentieke taaltoetse as toetse waarin daar realistiese kommunikasiesituasies of "real-life situations" geskep word waarin die toetspersoon sy taalvermoë demonstree. 'Taalbedrewenheid' word gedefinieer as dit wat die individu in taal kan doen in werklike kommunikasiesituasies. Na aanleiding van die taalgedrag van die toetspersoon in die toetssituasie word daar dan voorspellings gemaak oor die taalvermoë van die toetspersoon. 'Outensiteit' is die mate waarin die toetstake 'n weerspieëling is van "real-life language tasks" (Bachman 1990: 307).

Voorstanders van die Real-life benaderingswyse tot taaltoetsing ken sekere eienskappe aan outentieke taaltoetse toe. Outentieke toetse word beskou as direkte en "performance" toetse en die konsep "real-life performance" word gebruik om te onderskei tussen direkte en indirekte toetse. In direkte toetse word daar gepoog om in beide die toetsformaat en die toetsprosedure "real-life situations" na te boots waarin die toetspersoon sy taalbedrewenheid kan demonstree. Omdat voorstanders van hierdie benaderingswyse besef dat daar nie in toetse taalgedrag geïsoleer kan word wat in alle opsigte ooreenkom met die taalgedrag in werklike kommunikasiesituasies nie, word toetse volgens die Real-life benaderingswyse gegroepeer op 'n kontinuum op grond van die aard van die toetstake, die aard van die response en die mate waarin die taalgedrag in die toetssituasie 'n weergawe sou wees van taalgedrag in werklike kommunikasiesituasies (Skehan 1988 I: 216; Shohamy en Reves 1985: 57; Savignon 1985: 252-253; Jones 1985; Clark 1978: 23; Rea 1985: 26).

Die Real-life benaderingswyse ken die volgende eienskappe aan direkte toetse toe. Direkte toetse is *inherent geldig* omdat die term "direk" die indruk skep dat outentieke taalgedrag (wat 'n weerspieëling is van taalgedrag in werklike kommunikasiesituasies) direk geëvalueer kan word. 'n Voorbeeld van 'n direkte taaltoets wat op 'n stadium beskou is as die taaltoets wat die beste daarin geslaag het om outentieke taalgedrag te isoleer, is die FSI Oral Interview.⁶ "After all, the person tested is simply asked to sit down and talk with his testers, surely an authentic behaviour. What could have greater face validity, for oral proficiency as being assessed as it is demonstrated in real conversation?" (Spolsky 1985: 34; vgl. Rea 1985).

6.2.1.1 Bespreking

Bachman (1990) en Bachman en Savignon (1986: 382) wys daarop dat alle toetse slegs indirekte aanwysers is van die aspekte van kennis en/of vermoë wat ons wil evalueer. Vgl. Rea 1985 en Widdowson 1978. Daar kan ook nie aanspraak gemaak word daarop dat direkte toetse inherent geldig is nie. Geldigheid hou verband met "what a test measures and how well it does so" en nie met "what a test superficially appears to measure" nie. Vgl. Anastasi 1976: 134, 139 en Stevenson 1985b. Ons kan hoogstens na aanleiding van waargenome taalgedrag afleidings oor die onderliggende taalvermoë van die individu maak. Deur te beweer dat direkte toetse taalgedrag isoleer wat 'n weerspieëling is van taalgedrag in werklike kommunikasiesituasies, word taalbedrewenheid gelyk gestel aan taalgedrag en kan daar geen afleidings gemaak word oor die vermoë van die individu om taal te gebruik nie. Volgens Bachman is die doel van taalbedrewenheidstoetse om afleidings te maak oor die vlak van taalbedrewenheid van die individu en oor sy vermoë om taal te gebruik ongeag die tyd en konteks waarin die evaluering plaasvind (Bachman 1990: 310-312).

6.2.2 Outentieke taaltoetse soos gedefinieer met die Interaction/Ability benaderingswyse tot taaltoetsing as uitgangspunt

In sy oorsig oor outentieke taaltoetse beweer Bachman dat die Interaction/Ability benaderingswyse tot taaltoetsing 'n beter oplossing bied vir die ontwerp van outentieke taaltoetse (Bachman 1990: 313-315). Bachman wys daarop dat die onderskeidende kenmerk van kommunikatiewe gedrag of "communicative performance" die dinamiese wisselwerking is tussen die taalgebruiker, die diskoers en die konteks. Bachman verwys na die navorsing van Widdowson oor die nosie 'outsiteit'. Volgens Widdowson hou 'outsiteit' verband met die *gepaste respons* in die diskoers. Widdowson beskryf 'outsiteit' (bv. wanneer 'n toetspersoon 'n teks lees) as "a characteristic of the relationship between the passage and the reader and it has to do with appropriate response" (1978: 80). Soos Widdowson definieer Bachman 'outsiteit' as 'n funksie van die interaksie tussen die toetspersoon en die toetstaak. "Outsiteit" is vir Bachman sinoniem met "communicative language use" en "the negotiation of meaning". Vgl. Bachman 1990: 317.

Die verskil tussen die Real-life benaderingswyse en die Interaction/Ability benaderingswyse tot die definiëring van 'outensiteit', is die inhoud van die term "outensiteit" en die wyse waarop die konsep 'outensiteit' geoperasionaliseer word.⁷ Voorstanders van die Real-life benaderingswyse poog om in die ontwerp van taaltoetse aspekte van taalgebruik in te sluit wat "real-life language use" weerspieël; daarteenoor word in Interaction/Ability benaderingswyse tot taaltoetsing twee teoretiese raamwerke in die ontwerp van toetse benut. Eerstens die teoretiese raamwerk vir kommunikatiewe taalvermoë (Bachman 1990) wat die aspekte van taalgebruik insluit wat relevant is vir beide die interpretasie en die gebruik van toetsresultate, en tweedens die teoretiese raamwerk vir toetsmetode-faktore (Bachman 1990). Die fasette van die toetsmetode soos dit beskryf word in laasgenoemde raamwerk word gekombineer om gepaste interaksie te bevorder in die toetssituasie. Die doel van die Interaction/Ability benaderingswyse is om die taalvermoë van die toetspersoon te evalueer. Die oorweging is nie die evaluering van taalgedrag in "real-life situations" soos in die geval van die Real-life benaderingswyse nie. Volgens Bachman bied die teoretiese raamwerk vir kommunikatiewe taalvermoë en die raamwerk vir toetsmetode-faktore 'n beter basis vir die ontwerp van outentieke taaltoetse met 'n hoë mate van betroubaarheid en geldigheid. Deur die sorgvuldige kontrole van die fasette van die toetssituasie kan die outensiteit van die interaksie tussen die toetspersoon, die toetsmetode en die konteks verhoog word (Bachman 1990: 318-319).

Moet alle taaltoetse outentiek wees om kommunikatiewe taalvermoë te evalueer? Volgens Bachman is dit, gegewe dit wat ons weet van die aard van kommunikatiewe taalvermoë, onwaarskynlik dat toetstake wat nie outentieke interaksie bevorder nie, alle aspekte van kommunikatiewe taalvermoë sal evalueer. Indien ons toetse wil ontwerp wat kommunikatiewe taalvermoë in sy geheel wil evalueer, moet ons toetse ontwerp waarin daar onderskei word tussen die *kennis en vermoëns* wat ons wil evalueer, en die fasette van die toetsmetode wat taalgedrag in toetssituasies beïnvloed. Die ontwerp van toetse met die Interaction/Ability benaderingswyse as uitgangspunt stel groot eise aan toetsontwerpers (Bachman 1990: 331).

Die Real-life en die Interaction/Ability benaderingswyse tot taaltoetsing hou onderskeidelik implikasies in vir metingskale wat gebruik word vir die evaluering van taalvermoë.

6.3 Die geldigheid van die afleidings wat gemaak word met behulp van die resultate van metingskaal gebaseer op die Real-life benaderingswyse tot taaltoetsing

'n Voorbeeld van 'n metingskaal met die Real-life benaderingswyse tot taaltoetsing as basis, is die metingskaal van die ACTFL/OPI (American Council on the Teaching of Foreign Languages Oral Proficiency Interview). Soos aangedui, beskou voorstanders van die Real-life benaderingswyse taalbedrewenheid as "the ability to function effectively in language in real-life contexts" (vgl. Kramsch 1986: 366). In die metingskaal van die ACTFL/OPI word daar onderskei tussen vlakke van taalbedrewenheid, naamlik "Novice (Low, Mid, High)", "Intermediate (Low, Mid, High)", "Advanced" en "Superior" (vgl. Byrnes en Canale 1987; Clark en Clifford 1988; Lantolf en Frawley 1985). In elke vlak van taalbedrewenheid word die taalfunksies gespesifiseer wat 'n toetspersoon moet uitvoer om 'n spesifieke vlak van taalbedrewenheid te bereik. Dié taalfunksies is 'n uiteenloende versameling van grammatikale take (byvoorbeeld om vrae te vra en te beantwoord), en illokusionêre handelingte wat uitgevoer moet word (byvoorbeeld om te beskryf, te oortuig en inligting te voorsien). Die konteks waarin die taalfunksies uitgevoer moet word, word gespesifiseer en die grammatikale akkuraatheid waarmee die toetspersoon die taalfunksies moet uitvoer, word beklemtoon. (Vgl. Barnwell 1987; Kramsch 1986: 368; Raffaldini 1988: 197-199; Bachman en Savignon 1986; Savignon 1985).

Skaaldefinisies soos die van die ACTFL/OPI skep eerstens die illusie dat 'n tweede taal op linêre en kummulatiewe wyse aangeleer word. Tweedens word daar deur die konteks en die taalfunksies wat op elke vlak van taalbedrewenheid bemeester moet word te spesifiseer, nie onderskei tussen die kennis en vermoë wat geëvalueer word en die fasette van die toetsmetode wat die taalgedrag in die toetssituasie negatief kan beïnvloed nie (Bachman: 1990: 325-328). Deur bykomend in elke vlak van taalbedrewenheid die x-aantal grammatikale reëls en taalfunksies te spesifiseer wat die toetspersoon moet bemeester om 'n spesifieke vlak van taalbedrewenheid te bereik, word die betrokke toetsprosedure slegs 'n prestasietoets (Barnwell 1987: 38-39; Kramsch 1986: 370; vgl. Magnan 1988). 'n Toetsprosedure met 'n metingskaal soos hierbo bespreek, is alleenlik geskik vir toetssituasies waarin die besluite wat geneem word nie bindend en onomkeerbaar is nie, en waar die domein van taalgebruik relatief homogeen is en maklik geïdentifiseer kan word. Die grootste beperking van toetsprosedures met die Real-life benaderingswyse tot taaltoetsing, is dat daar nie geldige afleidings gemaak kan word oor die onderliggende kennis en vermoë van die individu, naamlik sy 'kompetensie' en 'taalbedrewenheid' nie (sien 3).

(Vlg. Bachman 1990: 330). Indien die resultaat van 'n toetsprosedure met die Real-life benaderingswyse as basis as 'n globale punt aangedui word, kan daar geen geldige afleidings gemaak word oor die onderskeie komponente van taalvermoë soos dit deur Bachman (1990) in sy raamwerk vir kommunikatiewe taalvermoë beskryf word nie.

6.4 Die geldigheid van die afleidings wat gemaak word met behulp van die resultate van metingskaal gebaseer op die Interaction/Ability benaderingswyse tot taaltoetsing

Die metingskaal van die *Oral Interview Test of Communicative Proficiency in English* (Bachman en Palmer 1983, in Bachman 1990: 325) het die Interaction/Ability benaderingswyse tot taaltoetsing as basis. Die Bachman-Palmer metingskaal (1983) bestaan uit drie eenhede: grammatikale, pragmatiese en sosiolinguistiese kompetensie. Elke eenheid bestaan uit subskale waarvan die definisies ooreenkom met dié van die aspekte van die kennis en vermoëns soos dit gedefinieer is in die Bachman-raamwerk vir kommunikatiewe taalvermoë. Met behulp van die resultate van die Bachman-Palmer-metingskaal van 1983 kan daar afleidings gemaak word oor die onderliggende kennis en/of vermoë van die individu om taal te gebruik, wat nie moontlik is wanneer daar soos in die geval van die ACTFL/OPI slegs 'n globale punt beskikbaar is nie. In die subskale van die Bachman-Palmer-metingskaal word daar gepoog om te onderskei tussen die kennis en vermoëns wat geëvalueer word en die fasette van die toetsmetode wat taalgedrag in die toetssituasie beïnvloed. Daar word nie in die definisie van die drie kompetensies wat die drie eenhede in die Bachman-Palmer-metingskaal vorm, melding gemaak van spesifieke taalhandelinge, onderwerpe en situasies wat die toetspersoon moet kan hanteer nie. Die klem val dus in 'n metingskaal soos dié van Bachman-Palmer op die evaluering van taalvermoë (Bachman 1990: 325-328).

7. SAMEVATTING

In hierdie referaat is gepoog om die vraag te beantwoord: "Wat is dit wat ons met behulp van taaltoets evalueer?" Eerstens is daar gedemonstreer hoe konstruerte gedefinieer kan word wat sal lei tot 'n betroubare variansie in die resultate van 'n taaltoets. Deur die fasette te kontroleer wat kan lei tot metingsfoute, kan toetsresultate verkry word met 'n hoë graad van betroubaarheid. Om te verseker dat

die afleidings wat ons maak na aanleiding van toetsresultate geldig is, moet ons seker wees dat die taaltoets beantwoord aan die doel waarvoor dit ontwerp is. Toetse wat ontwerp is met die Real-life benaderingswyse tot taaltoetsing as basis, het beperkte gebruiksmoontlikhede omdat die doel van laasgenoemde toetse is om dit te evalueer wat die toetspersoon in 'n werklike kommunikasiesituasie kan doen. Daarteenoor bied toetse wat ontwerp is met die Interaction/Ability benaderingswyse tot taaltoetsing as basis die moontlikheid dat daar na aanleiding van die toetsresultate afleidings gemaak kan word oor die onderliggende taalvermoë van die individu soos dit bv. beskryf is deur Bachman in sy raamwerk vir kommunikatiewe taalvermoë (1990). In die ontwerp van taaltoetse wat gebaseer is op die Interaction/Ability benaderingswyse tot taaltoetsing, speel twee raamwerke 'n belangrike rol, naamlik die raamwerk vir kommunikatiewe taalvermoë en die raamwerk vir toetsmetode-faktore. Die fasette van die toetsmetode word gekontroleer en gekombineer om te verseker dat outentieke interaksie bevorder word. Sodoende word outentieke taalgedrag geïsoleer waarvan daar geldiger afleidings gemaak kan word oor die toetspersoon se onderliggende kennis van taal en die vermoë om die kennis gepas te gebruik.

8. SLOT

Insigte uit die Taalwetenskap speel reeds 'n belangrike rol in die ontwikkeling van modelle van kommunikatiewe taalgedrag soos die Bachman-model. Vir die doel van taalonderrig en taaltoetsing is voortgesette navorsing nodig wat betref die uitbreiding en verfyning van die model van kommunikatiewe taalgedrag van Bachman - veral ten opsigte van die komponent strategiese kompetensie wat deel vorm van die Bachman-raamwerk vir kommunikatiewe taalvermoë. Verdere navorsing moet gedoen word oor faktore wat taalgedrag in toetssituasies beïnvloed, die beskrywing van die vlakke van taalbedrewenheid in metingskale vir die evaluering van kommunikatiewe taalvermoë of komponente daarvan, en veral oor die nosisie 'outsiteit' wat volgens Bachman (1990) 'n sentrale plek inneem in taalonderrig en taaltoetsing.

Vir taalonderrig en taaltoetsing is dit belangrik dat insigte uit die navorsing oor die aard en struktuur van taalvermoë en taalverwerwing vanaf die gebied van die Taalwetenskap deurvloei na opvoedkundige beleidmakers, kurrikulum- en sillabusontwerpers en die taalonderwyser. Deur kursusse soos die MA in Algemene Taalwetenskap wat deur die Departement van Taalwetenskap van die Universiteit van

Stellenbosch aangebied word, kan die taalonderwyser by navorsing oor taalverwerwing, taalonderrig en taaltoetsing betrek word. Chomsky (1966: 45) sê ... "Teachers in particular have a responsibility to make sure (the linguist's) ideas and proposals are evaluated on their merits and not passively accepted on the grounds of authority, real or presumed ... It is the language teacher himself that must validate or refute any specific proposal." Deur deel te neem aan navorsing oor taalverwerwing, taalonderrig en taaltoetsing kom die taalonderwyser sy verantwoordelikheid teenoor sy beroep na.

VOETNOTE

- 1 'Taalvermoë word in hierdie referaat as 'n neutrale term gebruik vir die kennis en vermoë waaroor die spreker/hoorder beskik om taal te gebruik en te verstaan. As daar na die spreker/hoorder of individu verwys word as 'hy' word daar verwys na manlike sowel as vroulike sprekers/hoorders.
- 2 Twee statistiese konsepte wat te doen het met betroubaarheid is 'gemiddelde' en 'variansie'. Die gemiddelde word gesimboliseer deur \bar{X} , wat 'n rekenkundige gemiddeld is van die punte van 'n groep toetspersone. Die variansie of S_2 is 'n statistiek wat aandui hoe individuele punte afwyk of verskil van die gemiddeld (Bachman 1990: 166). Toetse word ontwerp om verskille aan te dui. Dit is logies dat daar nie 'n geldigheidsondersoek gedoen kan word van onbetroubare variansie nie, maar slegs van betroubare variansie.
- 3 "Domein" verwys na 'n goed gedefinieerde area van kennis en vermoëns waaruit 'n reeks taaltake geselekteer word wat die toetspersoon moet uitvoer. Die gedefinieerde domein dien as die kriterium waarvolgens die status van die toetspersoon bepaal word.
- 4 Variabele of veranderlikes is 'n aanvaarde term in verskeie wetenskappe en word gebruik om dié basiese verskynsels waarna konsepte verwys, te tipeer. Die eienskappe is veranderlik, m.a.w. kan verskillende waardes aanneem bv. inkomste, sosiale klas, prestasie, werkloosheid, ens. (Mouton 1988: 129).
- 5 Wanneer 'n stel- of beweringsin deskriptiewe of informatiewe betekenis bevat, word beskrywings/konstaterings proposisies genoem.
- 6 Die FSI Oral Interview of *Foreign Service Institute's Oral Interview* is 'n mondelinge onderhoud wat sedert 1956 gebruik word. Die ACTFL/OPI of *American Council on the Teaching of Foreign Languages Oral Proficiency Interview* is ontwikkel met die FSI Oral Interview as basis. Die FSI Oral Interview is gebruik vir die evaluering van die taalvermoë van individue in die VSA wat in die buiteland diens moes doen bv. in die diplomatieke diens. Die ACTFL/OPI word wêreldwyd gebruik vir akademiese doeleindes naamlik die evaluering van die taalvermoë van

studente en leerlinge by skole, kolleges en universiteite (Barnwell 1987; Spolsky 1979; Jones 1978).

- 7 Basies kom operasionalisering of operasionele definiëring neer op die spesifisering of ontwikkeling van 'n meetinstrument waardeur betrokke domeinverskynsels in die greep gekry kan word. 'n Navorser ontwerp dus 'n meetinstrument waarmee hy geldige data of inligting oor 'n onderliggende konstruk of taalvermoë kan insamel. Die konsep 'taalvermoë' kan op hierdie wyse meetbaar gemaak word (Mouton 1988: 64-65).

BIBLIOGRAFIE

- 1975 American Psychological Association. Standards for Educational and Psychological Testing. Washington, DC: American Psychological Association.
- 1985 American Psychological Association. Standards for Educational and Psychological Testing. Washington, DC: American Psychological Association.
- Anastasi, A.
- 1976 Psychological testing (4th ed.) New York: Macmillan
- Bachman, L.F.
- 1990 Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford, etc. Oxford University Press.
- Bachman, L.F.
- 1988 "Problems in examining the validity of the ACTFL oral proficiency interview." Studies in Second Language Acquisition 10.2: 149-64
- Bachman, L.F. and J.L.D. Clark
- 1987 "The measurement of foreign/second language proficiency." Annals of the American Academy of Political and Social Science 490: 20-33.
- Bachman, L.F. and A.S. Palmer
- 1981a "The construct validation of the FSI oral interview." Language Learning 31, 1: 67-86.
- Bachman, L.F. and A.S. Palmer
- 1981b Self-assessment of Communicative Competence in English. Salt Lake City, Utah: Mimeograph.
- Bachman, L.F. and A.S. Palmer
- 1989 "The construct validation of self-ratings of communicative language ability." Language Testing 6: 1.

Bachman, L.F. and S.J. Savignon

1986 "The evaluation of communicative language proficiency: a critique of the ACTFL oral interview." The Modern Language Journal 70, 4: 380-90.

Barnwell, D.

1987 "Oral Proficiency Testing in the United States." British Journal of Language Teaching, XXVI: 35-41.

Berkoff, N.A.

1985 "Testing Oral Proficiency: A New Approach" in Lee et al. 1985: 93-99.

Bertrand, A en J.P. Cebula

1980 Tests, measurement and evaluation. A developmental approach. London, etc: Addison-Wesley Publishing Company.

Bowen, J.D.

1978 "The effect of environment on proficiency testing." Workpapers in Teaching English as a Second Language XII. University of California at Los Angeles: 57-61.

Brière, E.J. and F.B. Hinofotis (eds.)

1979 Concepts in Language Testing: Some Recent Studies. Washington, D.C.: TESOL.

Byrnes, H. and M. Canale (eds.)

1987 Defining and developing proficiency guidelines, implementations, and concepts. Lincolnwood, Illinois: National Textbook Co. 16-24.

Canale, M.

1983 "On some dimensions of language proficiency" in Oller 1983a: 333-42.

Canale M.

1988 "The Measurement of Communicative Competence." Annual Review of Applied Linguistics Vol. 8: 67-84 Cambridge University Press.

Canale, M. and M. Swain

- 1988 "Some Theories of Communicative Competence," in W. Rutherford and M.S. Smith (eds.) Grammar and Second Language Teaching: Newbury House Publishers.

Canale, M. and M. Swain

- 1980 "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing." Applied Linguistics 1,1: 47.

Carroll, J.B.

- 1941 "A factor analysis of verbal abilities." Psychometrika 6: 279-307.

Carroll, J.B.

- 1983 "Psychometric theory and language testing" in Oller 1983a: 80-107.

Chomsky, N.

- 1966 Linguistic theory. North East Conference on the Teaching of Foreign Languages.

Chomsky, N.

- 1965 Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge, Mass.: MIT Press.

Clark, J.L.D. (ed.)

- 1978 Direct Testing of Speaking Proficiency: Theory and Application. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Clark, J.L.D.

- 1979 "Direct vs. semi-direct tests of speaking ability" in Brière and Hinofotis 1979: 35-49.

Clark, J.L.D. and R.T. Clifford

- 1988 "The FSI/ILR/ACTFL Proficiency scales and testing techniques: development, current status, and needed research" in Valdman 1988: 129-47.

Cronbach, L.J.

1971 "Validity" in Thorndike 1971: 443-597.

Cronbach, L.J.

1984 Essentials of Psychological Testing. Fourth Edition. New York: Harper and Row.

Cziko, G.A.

1984 "Some problems with empirically-based models of communicative competence." Applied Linguistics 5,1: 23-38.

Davies, A.

1978 "Language Testing. Survey Article Parts I and II. Language Teaching and Linguistic Abstracts 11 3/4: 145-159 and 215-231.

Farhady, H.

1979 "The disjunctive fallacy between discrete-point and integrative tests." TESOL Quarterly 13: 347-357.

Fok, A.C.Y.

1985 "Language proficiency and related factors" in Lee et al. 1985: 127-36.

Guion, R.M.

1980 On Trinitarian doctrines of validity. Professional Psychology, 11,385-398.

Henning, G.

1887 A Guide to Language Testing, Cambridge, Mass.: Newbury House.

Higgs, T.V. (ed.)

1984 Teaching for Proficiency: The Organizing Principle. Lincolnwood, IL: National Textbook.

Hughes, A. and D. Porter

1983 Current Developments in Language Testing. London: Academic Press.

Hymes, D.H.

1972 "On communicative competence" in J.B. Pride and J. Holmes (eds) Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin: 269-93.

Jones, R.L.

1978 "The oral interview of the Foreign Service Institute" in Spolsky 1979: 104-15.

Jones, R.L.

1985 "Some basic considerations in testing oral proficiency" in Lee et al. 1985: 77-84.

Klein-Braley, C. and D.K. Stevenson (eds.)

1981 Practice and Problems in Language Testing 1. Frankfurt: Verlag Peter D. Lang.

Kramsch, C.

1986 "From language proficiency to interactional competence." The Modern Language Journal 70, 4: 366-72.

Lantolf J.P. and W. Frawley

1985 "Oral proficiency testing: A critical analysis", The Modern Language Journal, Vol. 69: 337-345.

Lee, Y.P., A.C.Y., Fok, R. Lord and G. Low (eds.)

1985 New Directions in Language Testing. Oxford: Pergamon Press.

Linn, R.L. (ed.)

1989 Educational Measurement. Third Edition. New York, etc: Collier Macmillan Publishing Company.

Lynch, A.J.

1982 "Authenticity in Language Teaching: Some applications for the Design of Listening Materials," British Journal of Language Teaching Vol XX 1: 9-16.

Magnan, S.S.

- 1988 "Grammar and the ACTFL Proficiency Interview: Discussion and Data." The Modern Language Journal 72,3: 266-276.

Messick, S.A.

- 1980 "Test validity and the ethics of assessment." American Psychologist 35, No 11, 1012-1027.

Messick, S.A.

- 1981 "Evidence and ethics in the evaluation of tests." Research Report 81-9. Princeton, NJ: Education Testing Service.

Messick, S.

- 1989 "Validity", in Linn (ed.) 1989: 13-104.

Mouton, J. en H.C. Marais

- 1988 Metodologie van die geesteswetenskappe. Basiese begrippe. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

Mulder, J.C.

- 1981 Statistiese Tegnieke in Opvoedkunde. Pretoria: HAUM Opvoedkundige Uitgewery.

Oller, J.W. Jr.

- 1979 "Explaining the reliable variance in tests; the validation problem" in Brière and Hinofotis 1979: 61-74.

Oller, J.W. Jr. (ed.)

- 1983a Issues in Language Testing Research. Rowley, Mass.: Newbury House.

Oller, J.W. Jr.

- 1983b "Response to Vollmer. "g" what is it?" Current Developments in Language Testing. London: Academic Press.

Palmer, A.S., P.J.M. Groot and G.A. Trosper (eds.)

1981 The Construct Validation of Tests of Communicative Competence.
Washington, DC: TESOL.

Perren, G.

1967 "Testing ability in English as a Second Language. 3: Spoken language.
English Language Teaching 22(1), 22-29.

Popham, W.J.

1978 Criterion-Referenced Measurement, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Raatz, U.

1981 "Are oral tests tests?" in Klein-Braley and Stevenson 1981: 197-212.

Raffaldini, T.

1988 "The use of situation tests as measure of communicative ability" in
Valdman 1988: 197-216.

Rea, P.M.

1985 "Language Testing and the communicative teaching curriculum" in Lee
et al. 15-32.

Savignon, S.J.

1985 "Evaluation of Communicative Competence: The ACTFL Provisional
Proficiency Guidelines." The Modern Language Journal, 69ii: 129-134.

Shohamy, E.

1981 "Effective considerations in language testing." The Modern Language
Journal 66: 13-17.

Shohamy, E.

1988 "A Proposed Framework for Testing the Oral Language of
Second/Foreign Language Learners," S.S.L.A. 10, 165-179.

Shohamy, E. and T. Reves

1985 "Authentic language tests: where from and where to?" Language Testing 2, 1: 148-59.

Skehan, P.

1988 Language Testing. Part 1 (1988a), Language Testing. Part II, (1988b) Language Teaching, 21(4), 211-221, 1-13.

Smith, H.W.

1975 Strategies of social research. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Spolsky, B.

1979 Some Major Tests. Advances in Language Testing Series: 1 Arlington, Va Centre for Applied Linguistics.

Spolsky, B.

1985(a) "The limits of authenticity in Language Testing." Language Testing 2, 1: 31-40.

Stanley, J.C.

1971 "Reliability", in Thorndike (ed.) 1971: 356-442.

Stevenson, D.K.

1985a "Authenticity, validity and a tea party." Language Testing 2, 1: 41-7.

Stevenson, D.K.

1985b "Pop validity and performance testing" in Lee et al. 1985: 111-18.

Swain, M.

1985 "Large-scale Communicative Language Testing: A Case Study," in Lee et al. 1985: 35-46.

Taylor, D.S.

1988 "The Meaning and Use of the Term 'Competence' in Linguistics and Applied Linguistics," Applied Linguistics, Vol. 9, No. 2: 148-167.

Thorndike, R.L. (ed.)

1971 Educational Measurement. Second edition. Washington, DC: American Council on Education.

Upshur, J.A.

1979 "Functional proficiency theory and a research role for language tests" in Brière and Hinofotis 1979: 75-100.

Valdman, A.

1988 "Introduction: The assessment of foreign language oral proficiency," Studies in Second Language Acquisition Vol. 10: 121-128.

Vollmer, H.J.

1983 "The structure of foreign language competence," in Hughs and Porter 1983: 3-30.

Widdowson, H.G.

1978 Teaching Language as Communication. Oxford, Oxford University Press.

Widdowson, H.G.

1979 Explorations in Applied Linguistics. Oxford; Oxford University Press.