

**DIE KEUSE VAN 'N TAAL VAN LEER EN
ONDERRIG IN DIE VERDERE EN HOËR
ONDERWYS IN SUID-GAUTENG**

J.J.J. van Rensburg

Hons. B.A., HOD (Nagraads)

Verhandeling voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad

Magister Educationis

in

Leer en Onderrig

aan die

**VAALDRIEHOEKKAMPUS VAN DIE
NOORDWES-UNIVERSITEIT**

Studieleier: Prof. L.M. Vermeulen

Vanderbijlpark

November 2006

DANKBETUIGINGS

My opregte dank en waardering aan:

- My Hemelse Vader wat aan my die geleentheid en kennis gegee het om hierdie studie aan te pak en suksesvol te voltooi;
- My vrou, Stephanie, wat my altyd ondersteun en aangemoedig het deur die verloop en afhandeling van hierdie studie;
- My studieleier en mentor, prof. L.M. Vermeulen. Sy raad, hulp, ondersteuning en insiggewende gesprekke was van onskatbare waarde vir my;
- My ma, Leóna van Rensburg, wat die liefde vir Afrikaans in my aangewakker het;
- My skoonouers, Gideon en Susan Herbst vir hulle ondersteuning en belangstelling in my studie;
- Aldine Oosthuizen vir die tegniese versorging van hierdie werk; en
- Die Noordwes-Universiteit wat 'n beurs aan my beskikbaar gestel het, sodat ek hierdie studie kon aanpak en voltooi.

Hierdie werk word opgedra aan my vrou, Stephanie van Rensburg en ter nagedagtenis aan my vader Koos, asook my grootouers, Hannes en Kintie van Rensburg wat ek nooit bevoorreg was om te ken nie.

ABSTRAK

Die navorsingsprobleem wat in die studie aangespreek word, is die neiging by veral Afrikataalsprekers om in die Verdere en Hoër Onderwysfases die moedertaal as taal van leer en onderrig (TLO) te verwerp ten gunste van Engels. Ten spyte van die reg, soos gestel in die Suid-Afrikaanse Grondwet, om in openbare onderwysinstellings in die taal van keuse onderwys te ontvang, is daar met die uitsondering van Afrikaans- en Engelssprekende leerders, 'n algemene verwerping van die moedertaal ten gunste van Engels.

'n Kwantitatiewe empiriese ondersoek is onder Graad 10-onderwysers in die distrikte Sedibeng-Oos en –Wes wat as verteenwoordigend van die Suid-Gautengstreek beskou kan word, onderneem. Die vraelys is deur 1 161 Graad 10-onderwysers voltooi ten einde hulle houdings (persepsies en vermoëns) oor die gebruik van al elf amptelike tale as tale van leer en onderrig, te bepaal. Die respondente kan as verteenwoordigend van die bepaalde streek se taaldemografie beskou word.

In die studie is aangetoon dat die gebruik van die moedertaal as TLO tot voordeel van die leerder se taal- en denkontwikkeling is en dat die té vroeë oorskakeling na 'n addisionele taal ook die aanleer van die addisionele taal nadelig beïnvloed. Deur 'n studie van die historiese agtergrond van die kwessie, is daar bevind dat daar reeds in die 19de eeu sterk teenkanting was teen pogings om 'n Afrikataal as TLO in skole te gebruik en dat die huidige verwerping van moedertaalonderrig nie net aan teenkanting teen die taalbeleid tydens die apartheidjare toegeskryf kan word nie. Verder is bevind dat die voorgestelde stelsel van gestruktureerde tweetalige onderwys 'n kompromis-voorstel is om die voordele van moedertaalonderrig met die algemene voorkeur vir Engels te versoen.

Oor die houding van Graad 10-onderwysers ten opsigte van die Grondwetlike Reg van onderrig in die taal van keuse, het die Afrikaanssprekende onderwysers beide statisties en prakties beduidend van die ander taalgroepe verskil in hulle aandrang op moedertaalonderrig tot Graad 12.

ABSTRACT

The research problem addressed in this study, is the tendency, of especially African Language speakers, to reject the mother-tongue as a language of learning and teaching (LoLT) in favour of English in the Further and Higher Educational Phases. In spite of the right, as stated in the South African Constitution, to receive instruction through the language of choice at public educational institutions, there is, with the exception of Afrikaans and English speaking learners, a general rejection of the mother-tongue in favour of English.

A quantitative empirical investigation was done among Grade 10 educators in the Sedibeng–East and West districts which can be regarded as representative of the Southern Gauteng region. The questionnaire was completed by 1 161 Grade 10 educators in order to determine their attributes (perceptions and abilities) regarding the use of all eleven official languages as languages of learning and teaching. The respondents can be seen as representative of the language demography of the specific region.

The study indicates that the use of the mother-tongue as LoLT is beneficial to the development of the language and the intellectual capacity of the learner and that switching to an additional language too early detrimentally influences the acquisition of the additional language. In a study of the historical background of the issue it was found that in the 19th century there was already strong opposition against efforts to use the African languages as LoLT in schools and that the present rejection of mother tongue teaching cannot only be attributed to the opposition against the language policy during the apartheid regime. It was further found that the proposed system of structured bilingual education was a compromise-proposal to reconcile the advantages of mother-tongue teaching with the general preference for English.

As for the attitude of the Grade 10 educators towards the Constitutional Right of instruction in the language of choice, the Afrikaans speaking educators significantly differed both statistically and practically from other language groups in their insurances on mother-tongue teaching until Grade 12.

INHOUDSOPGAWE

DANKBETUIGINGS	ii
ABSTRAK	iii
ABSTRACT	iv
INHOUDSOPGAWE	v
LYS VAN TABELLE	xi
HOOFSTUK EEN INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING	1
1.1 INLEIDING	1
1.1.1 Taalbepalings in die Suid-Afrikaanse onderwyswetgewing	4
1.1.2 Die Suid-Afrikaanse Skolewet	5
1.1.3 Die Onderwystaalbeleid van 1997	5
1.1.4 Norme en standaarde vir die skooltaalbeleid (1996)	6
1.2 TAALBEPALINGS VIR DIE HOËR ONDERWYS	8
1.2.1 Taalbeleid vir hoër onderwys	9
1.2.2 Implementering van die taalbeleid vir hoër onderwys	11
1.3 PROBLEEMSTELLING	14
1.4 NAVORSINGSDOELSTELLINGS MET DIE STUDIE	14
1.5 NAVORSINGSVRAE	15
1.6 NAVORSINGSONTWERP	15
1.6.1 Literatuurstudie	15
1.6.2 Empiriese studie	16

1.6.3	Navorsingsinstrument.....	16
1.6.4	Populasie en monster.....	16
1.6.5	Loodsprojek.....	17
1.6.6	Statistiese tegniek.....	17
1.7	HAALBAARHEID VAN DIE STUDIE.....	18
1.8	BEGRIPSVERKLARINGS.....	19
1.8.1	Taal van leer en onderrig (TLO).....	19
1.8.2	Verdere onderwys.....	19
1.8.3	Hoër onderwys.....	19
1.8.4	Huistaal.....	19
1.8.5	Moedertaal.....	19
1.8.6	Suid-Gauteng.....	19
1.9	HOOFSTUKINDELING.....	20
1.10	SAMEVATTING.....	20
HOOFSTUK TWEE DIE INVLOED VAN DIE TAAL VAN LEER EN ONDERRIG OP DENKONTWIKKELING EN LEERPRESTASIE.....		22
2.1	INLEIDING.....	22
2.2	DIE VERBAND TUSSEN TAAL EN DENKONTWIKKELING.....	25
2.3	DIE GEBRUIK VAN 'N NIE-MOEDERTAAL AS TAAL VAN LEER EN ONDERRIG.....	31
2.4	DIE GEBRUIK VAN 'N TWEETALIGE ONDERWYSTAAL- MODEL.....	35
2.5	SAMEVATTING.....	39

HOOFSTUK DRIE DIE TAAL VAN LEER- EN ONDERRIGBELEID: 'N HISTORIESE PERSPEKTIEF	42
3.1 INLEIDING	42
3.2 DIE NEDERLANDSE TYDPERK (1652-1795 en 1803-1806)	44
3.3 DIE ENGELSE BEWIND IN DIE KAAPKOLONIE (1806-1910)	47
3.4 DIE TRANSVAALSE REPUBLIEK (1860-1910)	49
3.5 DIE VRYSTAATSE REPUBLIEK (1860-1910)	52
3.6 DIE TWEEDE VRYHEIDSOORLOG (1899-1902)	52
3.7 TRANSVAAL EN DIE VRYSTAAT (1902-1910)	53
3.8 UNIEWORDING (1910-1948)	55
3.9 DIE TAAL VAN LEER- EN ONDERRIGBELEID IN SWART SKOLE (1652-1910).	61
3.10 DIE TAALBELEID IN SWART SKOLE (1948-1994)	70
3.11 DIE TLO-BELEID IN DIE ONAFHANKLIKE (TBVC) STATE EN SELFREGERENDE GEBIEDE	75
3.12 DIE TAAL VAN LEER- EN ONDERRIGBELEID NA 1994	76
3.13 HOËR ONDERWYSINSTELLINGS	82
3.14 SAMEVATTING	84
HOOFSTUK VIER 'N EMPIRIESE ONDERSOEK NA DIE KEUSE VAN 'N TAAL VAN LEER EN ONDERRIG IN HOËRSKOLE IN DIE SUID-GAUTENGSTREEK	86
4.1 INLEIDING	86
4.2 PROBLEEMSTELLING	86

4.3	DOELSTELLINGS VAN DIE STUDIE	87
4.4	NAVORSINGSVRAE	87
4.5	NAVORSINGSONTWERP.....	88
4.5.1	Literatuurstudie.....	88
4.5.2	Empiriese navorsing	89
4.5.3	Navorsingsinstrument.....	89
4.5.4	Populasie en monsterneming	89
4.5.5	Loodsprojek.....	90
4.5.6	Statistiese tegniek	90
4.6	SAMEVATTING	91
HOOFSTUK VYF DATA-ANALISE VAN NAVORSINGSRESULTATE EN BESPREKING.....		92
5.1	INLEIDING.....	92
5.1.1	Verteenwoordiging van taalgroepe in die data.....	93
5.1.2	Statistiese verwerkings	93
5.2	NAVORSINGSVRAAG 3: WAT IS DIE HOUDING VAN GRAAD10-ONDERWYSERS T.O.V. DIE GRONDWETLIKE REG VAN ONDERRIG IN DIE TAAL VAN KEUSE?	95
5.2.1	Uitbreiding van die TLO na al elf amptelike tale	95
5.2.2	Uitbreiding van die TLO by hoër onderwysinstellings na al elf amptelike tale	96
5.2.3	Aandrang dat al elf amptelike tale as TLO gebruik moet word	97

5.3	NAVORSINGSVRAAG 4: WAT IS DIE HOUDING VAN GRAAD 10-ONDERWYSERS OM HULLE BEPAALDE HUISTAAL AS TAAL VAN LEER EN ONDERRIG TE GEBRUIK (2, 4, 5, 6)	98
5.3.1	Die vermoë van onderwysers om hulle huistaal as TLO te gebruik.....	98
5.3.2	Onderwysers se persepsie oor die leerders se keuse van Engels as medium van onderrig (TLO).....	99
5.3.3	Onderwysers se persepsie oor die medium van onderrig-keuse (TLO) van Afrikaanstalige ouers	100
5.3.4	Onderwysers se persepsie oor die medium van onderrigkeuse van Afrikataal-sprekende ouers	101
5.4	NAVORSINGSVRAAG NOMMER 5: WATTER INVLOED HET DIE GEBRUIK VAN 'N ADDISIONELE (TWEEDE) TAAL AS MEDIUM VAN ONDERRIG (TLO) OP DIE LEERPRESTASIE VAN LEERDERS? (7, 9)	102
5.4.1	Onderwysers se persepsie oor die invloed van Engels as TLO op die Graad 12-prestasie van leerders uit voorheen-benadeelde skole	102
5.4.2	Onderwysers se persepsies oor die verwerwing van taalvaardighede in Engels waar dit as TLO gebruik word.....	103
5.5	OPSOMMING	104
	HOOFSTUK SES OPSOMMINGS, BEVINDINGS EN AANBEVELINGS...	105
6.1	INLEIDING.....	105
6.2	BEVINDINGS.....	106
6.2.1	Hoofstuk 1: Inleiding en probleemstelling	106

6.2.2	Hoofstuk 2: Die invloed van die taal van leer en onderrig op denkontwikkeling en leerprestasie.....	106
6.2.3	Hoofstuk 3: Die taal van leer- en onderrigbeleid: 'n Historiese perspektief.....	107
6.2.4	Navorsingsvraag 1.....	109
6.2.5	Navorsingsvraag 2.....	110
6.2.6	Navorsingsvraag 3.....	111
6.3	AANBEVELINGS.....	112
6.4	SLOTOPMERKING	113
	BRONNELYS.....	116
	BYLAE A QUESTIONNAIRE ON LANGUAGE IN EDUCATION POLICY	130

LYS VAN TABELLE

Tabel 1.1:	Verspreiding ten opsigte van huistaal	13
Tabel 1.2:	Voorkeurtaal vir onderrig- en leerdoeleindes.....	13
Tabel 3.1:	Onderrigmedium van leerders.....	59
Tabel 5.1.1	Verteenwoordiging van taalgroepe in die data	93
Tabel 5.2.1	Vraag 1: Alle leerders moet in staat gestel word om die Graad 12-eksamen in hulle huistaal af te lê.	95
Tabel 5.2.2:	Vraag 3 - Al 11 amptelike tale moet as medium van onderrig (TLO) in hoër onderwysinstellings gebruik kan word.....	96
Tabel 5.2.3:	Vraag 8 - Alle leerders moet op die grondwetlike reg om in hulle huistaal onderrig te word, aandring	97
Tabel 5.3.1:	Vraag 2 - Ek is in staat om my vak (leerarea) in my huistaal aan te bied.	98
Tabel 5.3.2:	Vraag 4 – Die meerderheid van ons leerders verkies die gebruik van Engels as taal van leer en onderrig.	99
Tabel 5.3.3:	Vraag 5 – Afrikaanstalige ouers verkies om hulle kinders na skole te stuur wat Engels as medium van onderrig (TLO) gebruik.	100
Tabel 5.3.4:	Vraag 6 – Ouers wat 'n Afrikataal as huistaal gebruik, verkies om hulle kinders na Engelsmedium skole te stuur.	101
Tabel 5.4.1:	Vraag 7 – Gebrekkige taalvaardighede in Engels is een van die hooforsake van die swak Graad 12-prestasie van leerders uit die voorheen-benadeelde skole	102
Tabel 5.4.2:	Vraag 9 – Taalvaardigheid in Engels kan slegs verwerf word as dit ook as medium van onderrig (TLO) gebruik word.....	103

HOOFSTUK EEN

INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

1.1 INLEIDING

Volgens Brock-Utne en Alidou (2005:136) is die meerderheid lande in Suider-Afrika besig om 'n effektiewe taalstrategie te ontwikkel wat hulle van 'n oneffektiewe onderwysstelsel, wat van die koloniale periode oorgeërf is, te neem na 'n getransformeerde en kultureel-relevante stelsel wat die bevolking se linguïstiese agtergrond en sosio-kulturele omstandighede verteenwoordig. Ook in Suid-Afrika staan die kwessie van 'n onderwysstaalbeleid sentraal in grootskaalse pogings om die verdere en hoër onderwyslandskap te transformeer.

In Artikel 6(1) van Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (SA, 1996a) word elf tale as die amptelike tale van die Republiek verklaar wat volgens PANSAT (2001:6) die volgende persentasies eerste taal sprekers verteenwoordig: isiZulu (22.9); isiXhosa (17.9); Afrikaans (14.4); Sepedi (9.2); Engels (8.6); Setswana (8.2); Sesotho sa Leboa (7,7); Xitsonga (4.4); siSwati (2.5); Tshivenda (2.2) en isiNdebele (1.5). In Artikel 6 (5) van die Grondwet (SA, 1996) word verder bepaal dat 'n Pan-Suid-Afrikaanse Taalraad deur nasionale wetgewing ingestel moet word om onder meer die ontwikkeling en gebruik van al elf amptelike tale te bevorder. Die bevordering en ontwikkeling van al die amptelike tale en die ontwikkeling van programme vir die gelykstelling van voorheen benadeelde tale word as spesifieke doelwitte gestel. In Artikel 29(1) word die reg tot basiese en verdere onderwys gestel en in Artikel 29 (2) word ook bepaal dat elkeen die reg het om in openbare onderwysinstellings onderwys te ontvang in die amptelike taal of tale van eie keuse waar daardie onderwys redelikerwys doenlik is (SA, 1996a). Ten einde doeltreffende toegang tot en verwesenliking van hierdie reg te verseker, moet die staat alle redelike alternatiewe in die onderwys, met inbegrip van enkelmediuminstellings, oorweeg, met inagneming van billikheid, doenlikheid en die behoefte om die gevolge van wette en praktyke van die verlede wat op

grond van ras gediskrimineer het, reg te stel (SA, 1996a). Volgens Malherbe (2004:20) word die voordele van die reg tot moedertaalonderwys, waar ouers en leerders dit verkies, vir die bereiking van gelyke onderwysgeleentheids grootliks misken. Soos die geval in hoër onderwys, is moedertaalonderrig in die Verdere Onderwys- en Opleidingsfase (VOO, Graad 10-12) tans slegs vir Afrikaans- en Engelssprekende studente en leerders beskikbaar.

In haar inleiding tot die onderwysdebat het die Minister van Onderwys (Pandor: 2006b:6) aangedui dat die rol van taal in die onderwys aandag moet geniet: "Parents will have to be informed of the important need to support our increased promotion of the use of the mother-tongue at the early phases of schooling. Research evidence shows that a strong foundation for learning can be built through mother-tongue based education". Alhoewel die Minister die ontwikkeling van die inheemse tale wil bevorder, is sy terselfdertyd ook baie beslis oor die bevordering van Engels: "At the same time we must ensure that our learners master English and we will be awarding a prize to a school that has shown the greatest improvement in English as second language" (Pandor, 2006b:4).

In die 'Language Policy for Higher Education' wys die Ministerie van Onderwys (DvO: 2002:3) op die fundamentele Grondwetlike vereistes van nie-rassisme, geslagsgelykheid, menslike gelykwaardigheid en gelykheid wat aan elke taal gelyke status verleen en ook op die Grondwetlike verpligting dat die staat "must take practical and positive measures to elevate the status and advance the use of these languages (SA, 1996a). In die taalbeleid vir hoër onderwys (DvO, 2002:13) word hoër onderwysinstellings dan ook aangemoedig om 'n bydrae te lewer om die tale te ontwikkel. In die Vryheidsmanifes (The Freedom Charter) wat in 1955 deur die "Congress of the People" in Kliptown aanvaar is, word die taalregte soos volg gestel: "All people shall have equal rights to use their own language and to develop their own folk culture and customs" (Pampallis, 1991:200, 308).

Desnieteenstaande is daar tans, bykans tien jaar na die aanvaarding van die nuwe Grondwet (1996) en van die Onderwystaalbeleid (1997) geen teken dat die gebruik van al elf amptelike tale as tale van leer en onderrig daadwerklike

aandag geniet nie. In 'n belangrike verslag het die Menseregtekommissie (SAHRC, 2006:43) bevind: "The high percentage of rural children who simply do not understand what their teachers are saying is alarming and cannot be ignored."

Die vermoede bestaan dat, in teenstelling met die Afrikaanssprekende taalgroep wat hulle veral sedert 1806 beywer het om eers Nederlands en later Afrikaans, naas Engels, as akademiese taal te gebruik, daar nie 'n begeerte by die Afrikataalsprekers is om hulle tale as onderrigmedia te ontwikkel nie (De Wet, 2002:120). Die verdere vermoede bestaan dat die nasionale en provinsiale regerings, ander belanghebbendes en selfs eerste taalsprekers veral weens sosiaal-politieke en ekonomiese redes nie oortuig is van die wenslikheid om al elf amptelike tale as akademiese tale vir die verdere en hoër onderwyssektor te ontwikkel nie. Volgens die verslag van die Menseregtekommissie (SAHRC:2006:43) berus die verantwoordelikheid vir die lewering van kwaliteit onderwys by die regering en kan die verantwoordelikheid om die taalbeleid van skole te bepaal, nie deur die staat na die ouergemeenskap afgewentel word nie. Die feit dat nie-Engelssprekende skoolgemeenskappe, met die enkele uitsondering van die Afrikaanse taalgemeenskap, deurgaans aandring op Engels as taal van leer en onderrig, gee aanleiding tot die hipotese dat ander taalgroepe in die land nie begaan is of hulle huistaal as akademiese taal ontwikkel word nie.

Soos wat verder in hierdie studie aangetoon sal word, kan hierdie reg nie deur middel van 'n sogenaamde beleid van tweetalige of dubbelmediumonderrig of tweerigting-onderdompeling verwater word nie (DvO, 1997a). Artikel 30 van die Grondwet (SA, 1996a) bepaal egter ook dat elkeen die reg het om die taal van eie keuse te gebruik en om aan die kulturele lewe van eie keuse deel te neem, maar niemand wat hierdie regte uitoefen, mag dit doen op 'n wyse wat met enige ander bepaling van die Handves van Regte onbestaanbaar is nie. In die verband konstateer die Menseregtekommissie (SAHRC, 2006:43): "Providing teachers who cannot communicate in a language understood by learners is a serious violation of the right to basic education".

1.1.1 Taalbepalings in die Suid-Afrikaanse onderwyswetgewing

In Artikel 29 (1) (a) van die Suid-Afrikaanse Grondwet (SA, 1996a) word die reg tot basiese onderwys gestel en Artikel 29 (1) (b) brei die reg ook tot verdere onderwys uit. Soos reeds gemeld word in Artikel 29 (2) bepaal dat elkeen die reg het om in openbare onderwysinstellings onderwys te ontvang in die amptelike taal of tale van eie keuse waar daardie onderwys redelikerwys doenlik is. Die term *verdere onderwys* word deur die Departement van Onderwys gedefinieer as Graad 10 tot 12 insluitende die beroepsgerigte onderwys wat deur tegniese, beroeps- en ander kolleges en instellings aangebied word. Die begrip *hoër onderwys* verwys na onderwys na Graad 12 oftewel hoër as Vlak 4 op die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (DvO, 2002:7).

Hoofregter Mahomed het in 1995 in die saak “S v Makwanyane and another” (DvO: 2001a:4) die individuele reg om ‘n onderwystaal te kies, ondergeskik gestel aan oorwegings van gelykberegting en regstelling. In ‘n rigtinggewende uitspraak van die Konstitusionele Hof in die saak van Ex Parte Gauteng Provincial Legislature (SA, 1996b) het Hoofregter Mahomed egter ook bepaal dat elke persoon die Grondwetlike Reg het om in die taal van sy of haar keuse onderrig te word: “The only qualification is that it must be ‘reasonably practical’. If it is, it can be demanded from the State”. Regter Kriegler in dieselfde saak (SA, 1996b) bepaal dat daar vanuit ‘n kulturele en linguïstiese perspektief geen duidelike meerderheidstaal is waarteen minderheidstale beskerm moet word nie: “Linguistically and culturally speaking there are only minorities in our country”. Regter Sachs (SA, 1996b) het met die voorafgaande uitsprake saamgestem en verder bepaal dat bloot op grond van getalle, kan Engels (8.7% van die bevolking) nie as ‘n meerderheidstaal in Suid-Afrika beskou word nie: “However, as a ‘sociological’ or ‘functional’ majority language and as a dominant lingua franca, English represents a threat to the development of the other official languages”.

1.1.2 Die Suid-Afrikaanse Skolewet

Artikel 6 (1-2) van die Suid-Afrikaanse Skolewet (SA, 1996c) verleen aan die Minister die reg om norme en standaarde vir die taalbeleid in openbare skole daar te stel, en aan die Bestuursliggame van openbare skole die reg om onderhewig aan die bepalings van die Grondwet, die Skolewet en toepaslike provinsiale wetgewing, die taalbeleid van 'n skool te bepaal. Om onderwys van 'n hoë kwaliteit te verseker, moet moedertaalonderrig volgens die Menseregtekommissie (SAHRC:2006:43) bevorder word: "The State has a duty to ensure that arguments of availability and accessibility are not used to undermine acceptability. History, budgets, parents' subjective choices, and systemic systems of inequality that are still perpetuated and upheld must not stand in the way of mother-tongue learning and language of instruction choices".

1.1.3 Die Onderwystaalbeleid van 1997

Soos reeds aangetoon, word die ontwikkeling en bevordering van alle amptelike tale in die Onderwystaalbeleid (DvO, 1997a:1) as doelstellings gestel. Dit is egter baie duidelik in die Onderwystaalbeleid dat die bevordering van meertaligheid as die primêre fokus van die beleid gesien word. Alhoewel die beleidmakers bewus is van die kognitiewe en ekonomiese voordele verbonde aan die gebruik van die huistaal (moedertaal) as TLO en om addisionele tale bloot as vakke te onderrig, word die volgende model aanbeveel: "...the type of structured bilingual education found in dual-medium (also known as two-way immersion) programmes. Hence, the Department's position that an additive approach to bilingualism is to be seen as the normal orientation of our language-in-education policy". Die onderwystaalbeleid wat neerkom op 'n gestruktureerde tweetaligheidsmodel is in ooreenstemming met die ANC Policy Guidelines (in NEPI, 1992:40) wat bepaal dat: "all individuals must have access through their mother-tongue and a language of wider communication" tot alle onderwysgeleenthede. In die verslag oor taalbeleid van die Wes-Kaap was die sentrale aanbeveling: "To implement the policy of mother-tongue based bilingual education in Grades R – 6 as from 2004-2005 in all primary schools of the Western Cape Province".

1.1.4 Norme en standaarde vir die skooltaalbeleid (1996)

In terme van Artikel 6(1) van die Skolewet (SA, 1996c) het die Minister bepaalde norme en standaarde vir die formulering van 'n openbare skool se taalbeleid daargestel (DvO, 1997b). Onderhewig aan die staat se erkenning van die waarde van diversiteit is die volgende doelstellings in die "Norms and values regarding language policy" (DvO, 1997b:2) gestel:

- die handhawing, bevordering, voldoening aan en die uitbreiding van die individu se taalregte en wyse van kommunikasie in die onderwys;
- die fasilitering van nasionale en internasionale kommunikasie deur die bevordering van twee- of meertaligheid deur koste-effektiewe en doeltreffende meganismes;
- die regstelling van die historiese verwaarlosing van histories benadeelde tale in skoolonderwys.

Ten opsigte van die beskerming van die individu se taalregte is die volgende bepalings gestel:

- die ouer oefen die taalregte van 'n minderjarige leerder namens hom/haar uit en verdere verwysings na die leerder sluit derhalwe die ouer in;
- die leerder moet tydens aansoek om toelating tot 'n bepaalde skool sy/haar taalkeuse uitoefen;
- skole wat die keusetaal van die leerder as TLO gebruik en wat plek in die bepaalde graad het, moet die leerder toelaat;
- waar geen skool in 'n bepaalde distrik die keusetaal van die leerder as TLO gebruik nie, moet die leerder die provinsiale departement versoek om waar prakties haalbaar die gerief te voorsien;
- indien daar in Graad 1 tot 6 minder as 35 aansoeke, en in Graad 7 tot 12 minder as 30 aansoeke vir 'n bepaalde TLO is en geen ander skool in die distrik die bepaalde TLO gebruik nie, moet die Hoof van die Provinsiale

Departement van Onderwys met inagneming van die volgende faktore aan hulle behoeftes voldoen:

- die plig van die Staat en leerder se grondwetlike regte, insluitende die behoefte aan gelykberegting,
 - die behoefte aan regstelling van rasgebaseerde diskriminerende wetgewing en gebruike van die verlede,
 - praktiese haalbaarheid,
 - op advies van die betrokke openbare skole se beheerliggame en skoolhoofde.
- Dit is prakties haalbaar om onderwys in 'n bepaalde TLO te gebruik indien minstens 40 (Graad 1-6) en minstens 35 (Graad 7-12) leerders dit in 'n spesifieke graad in 'n spesifieke skool versoek;
 - aan provinsiale onderwysdepartemente word die taak opgelê om skaars menslike hulpbronne te deel en om voorsiening te maak vir die aanbied van programme vir die handhawing van huistale waar dit nie as 'n addisionele taal aangebied kan word nie en
 - leerders en beheerliggame wat ontevrede met 'n bepaalde beslissing is, moet binne 60 dae na die LUR appeleer vanwaar appèlle na PANSAT en/of die Arbitration Foundation of South Africa verwys kan word.

Ten opsigte van die nuwe Nasionale Senior Sertifikaat wat vanaf 2006 in Graad 10 geïmplementeer word, bepaal die Departement van Onderwys (DvO, 2005:5) dat 'n kandidaat minstens twee van die elf amptelike tale moet aanbied waarvan een op die huistaalvlak en die ander op óf die huistaal- óf eerste addisionele taalvlak moet wees. Daar word verder bepaal dat een van die twee gekose taalvakke die taal van leer en onderrig moet wees. Omdat die Graad 12-eksamens op die stadium net in Afrikaans of Engels afgelê kan word en omdat geen hoër onderwysinstelling tans een van die ander nege amptelike tale as amptelike taal van leer en onderrig gebruik nie, is een van die twee tale wesentlik verpligtend. Omdat taalbeleid in hoër onderwys

medebepalend in die keuse van 'n taal van leer en onderrig in die skoolpraktyk is, sal die huidige beleid daaromtrent kortliks bespreek word.

1.2 TAALBEPALINGS VIR DIE HOËR ONDERWYS

In Artikel 5(2)(i) van die Hoër Onderwyswet (SA, 1997) word bepaal dat die Hoër Onderwyskomitee die Minister van Onderwys kan adviseer oor die taalbeleid en in Artikel 27(2) word bepaal dat die Raad van 'n betrokke hoër onderwysinstelling in lyn met die taalbeleid soos bepaal deur die Minister en in ooreenstemming met die betrokke Senaat die taalbeleid van 'n instelling moet bepaal, dit publiseer en op versoek beskikbaar stel. In die daaruitspruitende Language Policy for Higher Education (DvO, 2002:7) word die volgende gestel: "Evidence suggests that the majority of universities and techicons use English as the sole medium of instruction or, as is the case in most historically Afrikaans medium institutions, offer parallel/dual instruction in English and Afrikaans".

In die National Plan for Higher Education (DvO, 2001:10) beaam die Departement van Onderwys die verslag van die Council on Higher Education dat die kategorisering van universiteite in "histories bevoordeelde" en "histories benadeelde" universiteite aan die vervaag is en dat die 36 hoër onderwysinstellings almal bloot Suid-Afrikaanse instellings is: "They must be embraced as such, must be transformed where necessary and must be put to work for and on behalf of all South Africans". Anthonissen (2004:3) beweer dat Engels die enigste taal van leer en onderrig by die meerderheid (17) van die universiteite in Suid-Afrika is en dat Engels en Afrikaans by ses van die universiteite wat sy as histories Afrikaanse universiteite (Stellenbosch, Wes-Kaap, Vrystaat, Pretoria, Potchefstroom en RAU) beskou, gebruik word. Die Histories Afrikaanse Universiteite (HAU's), tans bekend as meertalige universiteite, was genoodsaak om groter toeganklikheid te verseker en maak hoofsaaklik van die volgende tegnieke gebruik om taalmatig aan die behoeftes van studente te voldoen: parrallelmediumonderrig, dubbelmediumonderwys en simultane tolking (Giliomee en Schlemmer, 2006:9).

Tussen 1993 en 1999 het die verspreiding van swart studente aan histories swart hoër onderwysinstellings van 49% na 23% en by afstandsonderriginstellings van 38% na 27% gedaal terwyl dit aan histories wit instellings van 13% na 41% gestyg het. Insgelyks het die aantal swart studente by histories wit Engelsmedium universiteite met 10 000 (100%) en by tradisioneel wit Afrikaansmedium universiteite met 56 000 (1 120%) gestyg (DvO, 2001a:37). Steeds word die taalbeleid van histories Afrikaansmedium instellings toenemend gesien as 'n hindernis tot groter toeganklikheid: "...although the historically Afrikaans-medium institutions are gradually moving towards the adoption of a combination of dual and parallel-medium language strategies, language continues to act as a barrier to access at some of these institutions" (DvO, 2001a:38). Ook ten opsigte van die personeelprofiel van die histories wit instellings word daar na regstellende transformasie gestreef: "Changes in the demographic profile of the student body of the higher education system have generally not been accompanied by a similar change in the staff profile so that black people and women remain under-represented in academic and professional positions, especially at senior levels" (DvO, 2001a:40).

Uit die voorafgaande syfers kan die afleiding gemaak word dat veral die histories Afrikaansmedium-instellings genoodsaak was om aanpassings aan hulle taalbeleid en onderrigpraktyk te maak, veral gesien in die lig van die oorweldigende sosiaal-politieke en ekonomiese eise om transformasie en gepaardgaande groter toeganklikheid vir beide studentetoelatings en personeelaanstellings. Die noodsaak word deur Anthonissen (2004:5) soos volg gestel: "State funding for higher education is linked to the ways in which universities are made accessible to all, particularly to students from formerly marginalised communities".

1.2.1 Taalbeleid vir hoër onderwys

Soos reeds aangetoon, moet die Minister van Onderwys, kragtens Artikel 27(2) van die Wet op Hoër Onderwys (SA, 1997), 'n taalbeleid vir hoër onderwys bepaal. Die Raad van 'n hoër onderwysinstelling moet met die ooreenstemming van die betrokke Senaat, 'n taalbeleid bepaal en publiseer

wat binne die raamwerk van die taalbeleid wat deur die Minister daargestel is, moet val.

In die Taalbeleid vir Hoër Onderwys stel die Departement van Onderwys (DvO, 2002:10-16) die volgende aspekte:

- die Ministerie erken die huidige posisie van Engels en Afrikaans as die dominante tale van onderrig in hoër onderwys en glo dat weens praktiese en ander oorwegings sal die status quo gehandhaaf word totdat die ander Afrikatale tot 'n vlak ontwikkel is waar dit vir hoër akademiese funksies gebruik kan word (DvO, 2002:10);
- die Ministerie erken dat Afrikaans as 'n akademiese en wetenskaplike taal 'n nasionale bate is. Om die rede word die behoud van Afrikaans as 'n medium van akademiese uitdrukking en kommunikasie in hoër onderwys ondersteun en daar sal verseker word dat die kapasiteit van Afrikaans as sodanige medium nie afgeskaal word nie (DvO, 2002:11);
- met betrekking tot veeltaligheid in hoër onderwysinstellings se taalbeleide en taalgebruike erken die ministerie die belangrike rol wat hoër onderwys ter wille van sosiale, kulturele, intellektuele en ekonomiese ontwikkeling in die bevordering van veeltaligheid moet speel (DvO, 2002:14);
- veranderinge ten opsigte van die diversiteit van studente- en personeelprofiële, inisiatiewe soos studenteondersteuning, mentorskappe en berading en die skep van 'n ontvanklike institusionele kultuur wat taaldiversiteit bevorder, is belangrike wyses om 'n klimaat te skep waar alle mense bevestiging en bemagtiging ervaar om hulle volle potensiaal te verwerklik (DvO,2002:15);
- van hoër onderwysinstellings word verwag om strategieë te ontwikkel om veeltaligheid te bevorder en om hulle eie taalbeleide in ooreenstemming met die voorafgaande beleidsraamwerk te ontwikkel en om dit aan die minister voor te lê (DvO, 2002:15).

Met verwysing na die ontwikkeling en gebruik van die inheemse tale aan hoër onderwysinstellings, is die Minister (Pandor, 2006c:2) van mening dat dit slegs suksesvol kan wees as dit gepaardgaan met 'n "systemic under-girding by the entire schooling system and the enhanced public and social use of indigenous African languages in the daily lives of South Africans". In Oktober 2006 het die Minister van Onderwys (Pandor, 2006c:3) 'n nuwe nasionale program aangekondig "...to revitalize the teaching and learning of indigenous languages in higher education institutions. This will focus on supporting the learning of the languages in all undergraduate programmes and also in teacher-education programmes". Die departement is tans besig met 'n loodsprojek wat daarop gemik is om die inheemse tale ook vir lesings te gebruik en wil 'n omgewing skep waar "...multilingualism will become a reality not in the residences alone but in the lecture halls as well".

1.2.2 Implementering van die taalbeleid vir hoër onderwys

Wat die implementering van die taalbeleid vir hoër onderwys aanbetref, moet elke hoër onderwysinstelling 'n taalplan aan die Departement van Onderwys voorlê. Wat die implementering van sodanige taalplan betref, word die Noordwes-Universiteit (NWU) as eksemplaar bespreek. Met die samesmelting van die hoër onderwysinstellings is die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys en die Universiteit van Noordwes (voormalige Bophuthatswana) saamgevoeg. Terselfdertyd is personeel en studente van die Sebokeng Kampus van die voormalige Vista Universiteit ook by die Vaaldriehoekkampus van die PU vir CHO geïnkorporeer. Dit behels dat die NWU se aktiwiteite tans op drie kampusse, Potchefstroom, Mafikeng en Vanderbijlpark, bedryf word en omdat die taaldemografie en taalvoorkeure van die studentepopulasie van die kampusse verskil, word verskillende tale en groeperinge van tale as TLO op die verskillende kampusse gebruik.

In die algemene of institusionele onderrigtaalbeleid van die Noordwes Universiteit (NWU, 2006:3) wat in Mei 2006 deur die Senaat aanvaar is, word die volgende taalbeleidsbeginsels gestel:

- in die uitvoering van die onderrigtaalbeleid neem die NWU kennis van historiese oorwegings wat vantevore die onderskeie universiteite se onderrigtaalbeleide gerig het;
- die onderrigtaalbeleid van die NWU verreken telkens elke kampus se taaldemografiese en taalvoorkeuroorwegings binne 'n omgewing waar die taalregte van alle belanghebbendes hoog geag word;
- die volgende parameters vorm die basis van die onderrigtaalbeleid en word op buigsame en akkomoderende wyse in 'n onderrigtaalplan verreken:
 - (i) die taalverspreiding en taalbehoefte op die onderskeie kampusse,
 - (ii) die diversiteit in die onderrigprogramme,
 - (iii) die verskillende nismarkte wat deur die aflewering Modi en/of onderrigprogramme bedien word, en
 - (iv) die infrastrukturele kapasiteit van die onderskeie kampusse.

In die lig van die voorafgaande taalbeleidsbeginsels is die volgende taalbeleid gestel:

- Afrikaans en Engels word as primêre onderrigtale by die NWU gebruik en deur voortdurende aksienavorsing word bepaal watter bydrae gelewer kan word tot die ontwikkeling van die Streeksafrikatale as hoërondewystale;
- verskillende taalafleweringmodusse word op die onderskeie kampusse aangewend om verhoging en fasilitering van toegang tot hoër onderwys te bewerkstellig, onder andere enkelmedium-, parallel- en dubbelmediumonderrig en ook klaskamertolkdienste. Die uitbreiding van tolkdienste na verdere onderrigprogramme geskied aan die hand van 'n onderhandelde stel standarde en prosedures;
- die Taaldirekoraat, in oorleg met die onderskeie kampusbesture tree as aanmeldings- en bemiddelingspunt op wanneer taalregte geskend word of vir die voorkoming van die skending van taalregte;

- dit bly die verantwoordelikheid van die onderskeie kampusbesture om die onderrigtaalbeleidsbeginsels telkens in 'n haalbare en meetbare kampustaalplan om te skakel, te onderhandel en die implementering daarvan te bestuur.

In 'n taaloudit oor taalhoudings en taalvoorkeure wat in September 2005 onderneem is, is die volgende vir die vier kampusse van die Noordwes-Universiteit gevind (NWU:2005:4 -12):

Tabel 1.1: Verspreiding ten opsigte van huistaal

	Kampusse			
	Potch	VDK	Mafikeng	Mankwe
1. Afrikaans as huistaal	91,94%	35,53%	1,48%	2,05%
2. Engels as huistaal	2,12%	5,86%	5,04%	4,11%
3. 'n Sotho-taal as huistaal	3,81%	39,19	79,76%	86,3%
4. 'n Nguni-taal as huistaal	1,14%	13,19%	7,38%	4,11%

Tabel 1.2: Voorkeurtaal vir onderrig- en leerdoeleindes

	Kampusse			
	Potch	VDK	Mafikeng	Mankwe
Afrikaans	88,92%	31,17%	0,89%	1,36%
Engels	10,50%	58,26%	90,85%	96,60%
Setswana	0,18%	0,56%	6,96%	1,36%
Sesotho	0,18%	6,12%	0,60%	-

Uit bogenoemde bevindings kan die afleiding gemaak word dat alhoewel 'n Sotho-taal die huistaal van onderskeidelik 79,76% en 86,3% van die studente op die Mafikeng- en Mankwekampusse is, hulle oorwegend die gebruik van Engels (79,76% en 86,3%) as onderrig- en leertaal verkies. Op beide die Potchefstroom- en Vanderbijlparkcampusse het 'n klein persentasie (3,02% en 4,36%) van die studente wat Afrikaans as huistaal aangedui het, verkies om Engels as onderrig- en leertaal te gebruik. Soos in die geval van die skoolpraktyk, wil dit voorkom asof die leerders wat 'n Afrika-taal as moedertaal gebruik, verkies om Engels as die TLO in die hoër onderwys te gebruik.

1.3 PROBLEEMSTELLING

Die probleem wat in die studie aangespreek word, is die voorkeur veral onder Afrikataalsprekers vir die gebruik van Engels as taal van leer en onderrig (TLO) in die verdere en hoër onderwys en die gebrek aan vordering in die gebruik as TLO ten opsigte van die nege amptelike Afrikatale. In wese kom dit neer op 'n verwerping van die huis-, moedertaal of eerste taal deur die meerderheid (77%) van die Suid-Afrikaanse bevolking ten gunste van Engels. Die 77% sluit nie die Afrikaans- en Engelssprekende deel van die bevolking in nie. Vir die Afrikaanssprekende en tot 'n groter mate vir die Engelsprekende deel van die bevolking, is onderrig in die moedertaal vanselfsprekend.

1.4 NAVORSINGSDOELSTELLINGS MET DIE STUDIE

In teenstelling met die Afrikaanssprekende taalgroep wat hulle veral sedert 1806 beywer het om eers Nederlands en later Afrikaans, naas Engels, as akademiese taal te ontwikkel, is daar oënskynlik by die Afrikataalsprekers nie 'n begeerte of, sedert 1994, ook nie die politieke wil om hulle tale as onderrigmedia te ontwikkel nie. Die hipotetiese vermoede bestaan derhalwe dat die afwysing van die huistaal as taal van leer en onderrig aan bepaalde tale en in die geval spesifiek aan die Afrikatale gekoppel kan word.

1.5 NAVORSINGSVRAE

Aan die hand van die doelstelling van die studie, is die volgende navorsingsvrae geformuleer:

- 1.5.1 Watter invloed het die keuse van 'n taal van leer en onderrig (TLO) op die taal- en denkontwikkeling en leerprestasie van leerders?
- 1.5.2 Wat is die historiese agtergrond en huidige situasie ten opsigte van tale van leer en onderrig in Suid-Afrika?
- 1.5.3 Wat is die houding van Graad 10-onderwysers oor die Grondwetlike Reg van onderrig in die taal van keuse?
- 1.5.4 Wat is die houding (persepsies en vermoëns) van Graad 10-onderwysers oor die gebruik van al elf amptelike tale as tale van leer en onderrig?
- 1.5.5 Watter invloed het die gebruik van 'n addisionele (tweede) taal op die leerprestasie van leerders?

1.6 NAVORSINGSONTWERP

1.6.1 Literatuurstudie

Die doel met die literatuurstudie waarvan die resultate in Hoofstukke 1-3 'n neerslag vind, is om die nodige agtergrondinligting te bekom aangaande die wêreldwye kwessie van die keuse van 'n taal van leer en onderrig (TLO). 'n Uitgebreide literatuurstudie van meer resente primêre en sekondêre bronne is onderneem om te bepaal watter algemene persepsies daar oor die keuse van taal van leer en onderrig bestaan. In Hoofstuk 2 is daar gefokus op die invloed wat die TLO-keuse op algemene denkontwikkeling en leerprestasie het. In Hoofstuk 3 is bepaal watter wetgewing, beleidsbepalings en persepsies daar tans en in die resente verlede oor die TLO in Suid-Afrika bestaan. Aan die hand van die literatuurstudie is 'n vraelys ontwerp om die persepsies van Graad 10-onderwysers oor die keuse van taal van leer en onderrig te bepaal.

'n Databasis soektog (ERIC, NEXUS, NAVO) is gedoen om relevante en kontemporêre bronne en verwysings op te spoor. Te midde van die heersende debat, polemieks en hofsake wat daar oor die TLO-kwessie by skole en universiteite gevoer word, is besondere klem op Suid-Afrikaanse publikasies gelê.

1.6.2 Empiriese studie

'n Kwantitatiewe empiriese ondersoek deur middel van 'n vraelys, is onder Graad 10-onderwysers in die distrikte Sedibeng-Oos en -Wes wat as verteenwoordigend van die Suid-Gautengstreek beskou kan word, onderneem. Die rede waarom daar op Graad 10-onderwysers gefokus is, is dat hulle verantwoordelik is vir die onderrig van leerders in die Verdere Onderwys- en Opleidingsfase (Graad 10-12). Graad 10 is die eerste jaar van die fase wat uiteindelik tot die verwerwing van die Nasionale Senior Sertifikaat (Graad 12 of matrieksertifikaat) lei wat as toelatingsvereiste vir die hoër onderwys (veral universiteite) gestel word.

Omdat die Graad 10-onderwysers se menings as verteenwoordigend van dié van onderwysers in die VOO-fase beskou kan word, was dit belangrik om hulle houdings (persepsies en vermoëns) oor die gebruik van al elf amptelike tale as tale van leer en onderrig, te bepaal. Verder is dit ook noodsaaklik om hulle houding oor veral die implementering van die grondwetlike reg van onderrig in die taal van keuse te bepaal. Verder is daar ook bepaal wat hulle persepsies oor die effek van die gebruik van 'n addisionele (tweede) taal op die leerprestasie van leerders is.

1.6.3 Navorsingsinstrument

Vir die doel van die navorsing is 'n vraelys met 11 vrae na aanleiding van die literatuurstudie ontwikkel (Bylae A).

1.6.4 Populasie en monster

Aangesien die studie gemik is op die verdere en hoër onderwysband, is die vraelys in September 2005 voltooi deur Graad 10-onderwysers wat 'n

verpligte kursus ter voorbereiding vir die implementering in 2006 van die nuwe Nasionale Senior Sertifikaat (voorheen die Verdere Onderwys- en Opleidingsband) bygewoon het. Weens praktiese en koste-oorwegings is die empiriese navorsing beperk tot Graad 10-onderwysers wat aan hoërskole in Gauteng-Suid verbonde is en wat die verpligte indiensopleidingskursus bygewoon het wat deur die Skool vir Opvoedkundige Wetenskappe van die Fakulteit Vaaldriehoek van die Noordwes Universiteit vir die Gautengse Departement van Onderwys, aangebied is. Aangesien dit die eerste verpligte opleidingsgeleentheid vir die Nasionale Senior Sertifikaat ("nuwe matriek") was, het skole dikwels hulle meer senior (Graad 10-12) onderwysers vir die opleiding gestuur.

Die kursus is deur 1 647 Graad 10-onderwysers van die Sedibeng-Oos en Sedibeng-Wes distrikte bygewoon. Die Sedibeng-Oos distrik behels skole in dorpe soos Vereeniging, Sharpeville, Heidelberg, Rotunda, Meyerton en Devon en die Sedibeng-Wes distrik behels dorpe soos Vanderbijlpark, Sebokeng, Boipatong en Bophelong asook skole in die meer landelike gebiede (plaasskole). Aangesien die kursus verpligtend vir alle Graad 10-onderwysers in die streek was, kan die populasie as verteenwoordigend van Graad 10-onderwysers in die Gauteng-Suidstreek beskou word. Uit 'n totaal van 1 647 vraelyste wat tydens die indiensopleidingskursus versprei is, is 1 161 (70.49%) voltooide vraelyste terugontvang.

1.6.5 Loodsprojek

'n Voorlopige vraelys is voltooi deur onderwysers wat as deeltydse studente die NPOD en GOS-kursusse op die kampus volg. Na aanleiding van die proeflopie is die vraelys aangepas om dubbelsinnige en onnodige vrae uit te skakel.

1.6.6 Statistiese tegniek

Die vermoede bestaan dat die huistaal van onderwysers in baie gevalle deurslaggewend is vir bepaalde persepsies oor en die keuse van 'n taal van leer en onderrig. Met behulp van die Statistica-pakket is die volgende prosedures agtereenvolgens gebruik:

- MANOVA (meervoudige veranderlike analise van variansie) is gebruik om te bepaal of daar statisties-beduidende verskille tussen die response op Vraag 1 tot 9 tussen die verskillende taalgroepe (Vraag 10) is. Wilkes Lambda statistiek is vir die doel gebruik;
- met behulp van Tukey se t-toets is daar bepaal watter taalgroepe se response op die verskillende vrae beduidend van mekaar verskil. Die p-waarde ($p < 0,05$) is gebruik om statisties-beduidende verskille aan te dui en vir sodanige verskille is Cohen se d-waarde ($d > 0,5$) bereken om praktiese beduidendheid aan te dui.

Volgens Steyn (1999:11) word 'n statistiese beduidendheidstoets (soos byvoorbeeld die t-toets) gebruik om aan te toon dat 'n resultaat (byvoorbeeld, die verskil tussen twee gemiddeldes) beduidend na gelang van die effekgroottes is. Gewoonlik word 'n klein p-waarde (byvoorbeeld, kleiner as 0,05) beskou as genoegsame bewys dat die verkreeë resultaat statisties-beduidend is. Omdat die statistiese beduidendheid dikwels nie voldoende is om te verseker dat die verkreeë resultaat belangrik is nie, is dit noodsaaklik om ook die praktiese waarde daarvan te bepaal. Om praktiese beduidendheid aan te toon, word in die analise van die data van Cohen se d-waarde gebruik gemaak en is van die veronderstelling uitgegaan dat 'n d-waarde van $> 0,05$ as prakties beduidend beskou kan word (Steyn, 1999:13; Cohen, 1988 en 1990).

1.7 HAALBAARHEID VAN DIE STUDIE

Die navorser is as onderwyser aan 'n veeltalige hoërskool betrokke by die onderrig van leerders in die verdere onderwysfase en is op die hoogte van die probleme wat leerders ervaar wat nie in hulle huistaal onderrig word nie. Hy het dan ook toegang tot die nuutste beleidsdokumente en riglyne van die onderwysdepartement.

1.8 BEGRIPSVERKLARINGS

1.8.1 Taal van leer en onderrig (TLO)

Taal van leer en onderrig verwys na die taal wat die onderwyser gebruik om inligting aan die leerders oor te dra. Dit verwys ook na die taal wat leerders gebruik om vrae aan die onderwyser te stel.

1.8.2 Verdere onderwys

Vir die doel van hierdie studie verwys verdere onderwys na die Verdere Onderwys en Opleidingsband wat van Graad 10 tot Graad 12 plaasvind.

1.8.3 Hoër onderwys

Hoër onderwys behels die studie wat na die verdere onderwys (Graad 12) gevolg word en waarvoor die Nasionale Senior Sertifikaat (Graad 12) as toelatingsvereiste gestel word. Vir die doel van hierdie studie behels verdere onderwys slegs die studies aan tersiêre universiteitsinstellings.

1.8.4 Huistaal

Huistaal verwys na die taal wat ouers en kinders by die huis besig. Dit is nie noodwendig die moedertaal van die betrokke sprekers nie. Sommige persone wie se moedertaal Sesotho is, kan byvoorbeeld ook Engels as huistaal gebruik.

1.8.5 Moedertaal

Moedertaal, aldus ADEA (2005:220), verwys na die taal wat persone die beste in kan kommunikeer, die taal waarmee hulle die meeste vertrouwd is. Dit is belangrik om daarop te let dat huistaal en moedertaal nie altyd dieselfde taal is nie.

1.8.6 Suid-Gauteng

Suid-Gauteng verwys na beide die Sedibeng-Oos en Sedibeng-Wes distrikte van die Gautengse Departement van Onderwys. Die Sedibeng-Oos distrik behels skole in dorpe soos Vereeniging, Sharpeville, Heidelberg, Rotunda,

Meyerton en Devon en die Sedibeng-Wes distrik behels dorpe soos Vanderbijlpark, Sebokeng, Boipatong en Bophelong asook skole in die meer landelike gebiede (plaasskole).

1.9 HOOFSTUKINDELING

Hoofstuk 1: Inleiding en probleemstelling.

Hoofstuk 2: Die invloed van die taal van leer en onderrig op denkontwikkeling en leerprestasie.

Hoofstuk 3: Die taal van leer en onderrigbeleid: 'n Historiese perspektief.

Hoofstuk 4: 'n Empiriese ondersoek na die keuse van 'n taal van leer en onderrig in hoërskole in die Suid-Gautengstreek.

Hoofstuk 5: Data-analise van navorsingsresultate en bespreking.

Hoofstuk 6: Opsomming, bevindings en aanbevelings.

1.10 SAMEVATTING

In Hoofstuk 1 is die probleem gestel dat daar bykans tien jaar na die aanvaarding van die nuwe Grondwet (1996) en van die Onderwystaalbeleid (1997), geen teken is dat die gebruik van al elf amptelike tale as tale van leer en onderrig daadwerklike aandag geniet nie. Die vermoede is gestel dat, in teenstelling met die Afrikaanssprekende taalgroep wat hulle veral sedert 1806 beywer het om eers Nederlands en later Afrikaans, naas Engels, as akademiese taal te gebruik, daar nie 'n begeerte by die Afrikataalsprekers is om hulle tale as onderrigmedia te ontwikkel en te bevorder nie. Die verdere vermoede bestaan dat die nasionale en provinsiale regerings, ander belanghebbendes en selfs eerste taalsprekers veral weens sosiaal-politieke en ekonomiese redes nie oortuig is van die wenslikheid om al elf amptelike tale as akademiese tale vir die verdere en hoër onderwyssektor te ontwikkel nie.

Volgens 'n verslag van die Menseregtekommissie (SAHRC:2006:43) kan die verantwoordelikheid om die taalbeleid van skole te bepaal, nie deur die staat

na die ouergemeenskap afgewentel word nie. Die feit dat nie-Engelssprekende skoolgemeenskappe, met die enkele uitsondering van Afrikaanse taalgemeenskappe, deurgaans aandrang op Engels as taal van leer en onderrig, het aanleiding gegee tot die hipotese dat ander taalgroepe in die land nie begaan is of hulle huistaal as akademiese taal ontwikkel word nie. Verder is in hierdie inleidende hoofstuk die taalbepalings soos vervat in die Suid-Afrikaanse Grondwet (SA, 1996a), die Suid-Afrikaanse Skolewet (SA, 1996b), die Onderwystaalbeleid (DvO, 1997a), die Norms and Values regarding Language Policy (DvO, 1997b) die Hoër Onderwyswet (DvO, 1997a) en in die Language Policy for Higher Education (DvO, 1997) kortliks bespreek. Daar is bevind dat die grondwetlike reg soos vervat in Artikel 29(b) "om onderwys te ontvang in die amptelike taal of tale van eie keuse waar daardie onderwys redelikerwyse doenlik is" tans slegs deur Afrikaans- en Engelssprekende ouers en leerders opgeëis kan word omdat slegs Afrikaans en Engels tans as tale van leer en onderrig in die Verdere en Hoër Onderwysfases gebruik word. Omdat die Graad 12-eksamens op die stadium net in Afrikaans of Engels afgelê kan word en omdat geen hoër onderwysinstelling tans een van die ander nege amptelike tale as amptelike taal van leer en onderrig gebruik nie, is een van die twee tale wesentlik verpligtend. In die volgende hoofstuk sal die invloed van die taal van leer en onderrig op die denkontwikkeling van die leerder bespreek word.

HOOFSTUK TWEE

DIE INVLOED VAN DIE TAAL VAN LEER EN ONDERRIG OP DENKONTWIKKELING EN LEERPRESTASIE

2.1 INLEIDING

“Language planning in Africa has to take place against the background of several factors, including multilingualism, the colonial legacy, the role of education as an agent of social change, high incidence of illiteracy, and concerns for communication, national integration and development” (Bangbose, 2000:9).

In hierdie hoofstuk kom veral die eerste navorsingsvraag wat uit die probleemstelling spruit, ter sprake en word daar spesifiek gekyk na die invloed wat die keuse van 'n onderrigtaal op die leerprestasie en denkontwikkeling van die leerder het. Alhoewel elf amptelike tale grondwetlik in Suid-Afrika erken word en die Taal in Onderwysbeleid (DvO, 1997a) die ontwikkeling van al die amptelike tale wil bevorder, toon Heugh (2005:90) aan dat die ministerie en onderwysdepartement hulle eie taalbeleid ignoreer en in teenstelling daarmee 'n beleid van vroeë oorskakeling na Engels as TLO implementeer. In die voorafgaande hoofstuk is daarop gewys dat daar in die nasionale Onderwysstaalbeleid (DvO, 1997a) aanbeveel word dat 'n stelsel van uitbreidende twee- en/of meertaligheid in die vorm van “gestruktureerde tweetalige onderwys” ook bekend as “tweeringting onderdompeling” as ideaal gestel word. Ook hierdie beleid van “dual-medium instruction” waarin Engels *ab initio* as komplementerende TLO aangewend word, halveer die onmiskenbare voordele van onderrig in die moedertaal en dit ontaard in die praktyk in 'n vorm van afnemende meertaligheid. Wesentlik kan dit na aanleiding van die verslag van ADEA (2005:9), as beide 'n “subtractive” en ook as 'n “transition” onderwysstaalmodel geklassifiseer word omdat Engels steeds as die uiteindelijke teikentaal beskou word. Oor die implementering van die 1997-taalbeleid beweer Tyobeka (2006:9) “The LiEP largely remains at the level of intention and at worst rhetoric”. In Oktober 2006 het die Minister

(Pandor, 2006c:2) aangekondig dat die departement onderneem het om die taalbeleid op die volgende wyses te implementeer:

- 'n Nasionale moedertaal onderwysprogram waar die moedertaal vir ses jaar in die grondslag- en intermediêre fases as onderrigmedium gebruik sal word. Binne die program sal 'n onderskeid getref word tussen skole wat eentalige en meertalige skoolpopulasies bedien.

Na aanleiding van die nasionale beleid beveel die Wes-Kaapse Onderwysdepartement in hulle taalverslag (WKOD, 2002:3) aan dat 'n stelsel van "moedertaalgebaseerde tweetalige onderwys" gevolg word. Volgens die verslag behels hierdie vorm van toegevoegde of uitbreidende meertaligheid (in die Wes-Kaap verwys dit na Afrikaans, Engels en isiXhosa) die volgende:

- dat die huistaal (HT) van die leerder vanaf Graad R of Graad 1 tot aan die einde van Graad 6 as formatiewe TLO gebruik word;
- dat die Graad R/1 leerders ook van die begin af aan die eerste addisionele taal (EAD) bekendgestel word;
- dat indien ouers 'n tweetalige benadering verkies, die EAD as 'n ondersteunende TLO gebruik word wanneer leerders voldoende vaardighede daarin verwerf het;
- dat dit die ideaal is dat die HT en EAD as komplimentêre tale van leer en onderrig op 'n gelyke basis teen die einde van Graad 6 gebruik moet word.

In die taalverslag word 'n verdere ondersoek in die vooruitsig gestel om die wenslikheid te ondersoek dat die moedertaalgebaseerde tweetalige beleid ook na Graad 7-12 uitgebrei word en om deur konsultasie die voorgestelde beleid met die van die hoër onderwysinstellings in die provinsie te sinkroniseer (WKOD, 2002:3).

Volgens Pandor (2006a:2) word drie belangrike doelwitte met die toepassing van die implementering van die tweetalige onderwystaalbeleid nagestreef:

- die toenemende gebruik van en ontwikkeling van taalvaardighede in die moedertaal as 'n medium van onderrig in ten minste die primêre skool;
- verhoogde vaardighede in 'n tweede taal, soos Engels, met die oog op verdere studie en om aan die legitieme begeertes van ouers en leerders te voldoen;
- die ontwikkeling van kommunikatiewe vermoëns in ten minste een Afrikataal vir alle Suid-Afrikaanse kinders.

Soos wat verder in die hoofstuk aangetoon sal word, lei die ideaal van toegevoegde twee- of meertaligheid dikwels in die onderwyspraktyk tot afnemende meertaligheid omdat die dominante taal (Engels) dikwels die minder dominante moedertaal vervang. In die opsig word veral tradisionele Afrikaanse skole wat binne 'n dubbel- of parallelmedium-opset vir Engelstalige leerders voorsiening maak, weens veral koste-oorwegings toenemend gedwing om Afrikaans af te skaal. Onderwyskundiges soos Jansen (2006:18) bepleit ook toenemend die gebruik van Engels ten koste van die moedertaal: "Waarom hierdie kinders onderwerp aan ideologies-korrekte beleidsrigtings soos moedertaalonderrig, terwyl hulle direkte toegang het tot die een taal wat hulle kanse op sukses in sowel ons universiteitstelsel as ons globale ekonomie verbeter?" Malan (2006:11) berig na aanleiding van 'n taalberaad oor die volhoubaarheid van Afrikaans in tersiêre onderwys wat in September 2006 op Stellenbosch gehou is: "Hoewel die leiers herhaaldelik gewys word op die noodsaaklikheid van moedertaalonderrig om die land se inwoners in alle fasette maksimaal te ontwikkel, hang hulle 'n 'gekolonialiseerde bewussyn' aan wat die 'oordonderende' gebruik van Engels en hul benadering tot mag, elitisme en klasse-wedywering beklemtoon".

In die verband kan ook verwys word na die afskaling van die gebruik van Afrikaans by die Universiteit van Stellenbosch (Giliomee en Schlemmer, 2006:11), die Johannesburgse Universiteit (Ryan, 2006:11) en die Universiteit van Pretoria (Grove, 2006:18) midde in situasies wat onderskeidelik as 'n tweetalige (of T-opsie) of as dubbel- en/of parallelmedium beskryf word. De Stadler (in Rademeyer, 2006:8) beweer namens die vier rektore van die meertalige universiteite: "Taal kos geld. Dis tyd dat die regering geld uithaal sodat die universiteite vir meertaligheid kan doen wat die regering van hulle

verwag". Volgens Grové (2006:8), registrator van die Universiteit van Pretoria, het meertalige universiteite die steun van die staat nodig om aan hulle taalmandaat te voldoen: "Om die bestaande probleme op te los, gaan geld kos. Die bedrae ter sprake is egter nie só astronomies dat dit nie gedoen kan word nie. Daar word gekyk na 'n addisionele subsidie van sowat 8% per instelling". In September 2006 het die Minister van Onderwys in antwoord op 'n parlementêre navraag erken dat sy nog nie op die voorstelle oor veeltaligheid in die hoër onderwys van die vyf histories Afrikaanse rektore wat in Desember 2005 aan haar voorgelê is, gereageer het nie (Rademeyer, 2006:8).

Truter (2004:153) verwys na 'n soortgelyke taalsituasie wat in die 19de eeu in die Kaapkolonie ontstaan het, as 'n tipiese diglossia-situasie waarin twee tale (Engels en Afrikaans) langs mekaar gebruik word in 'n hiërargiese posisie waarin tussen 'n hoë (H) waarde en 'n lae (L) waarde taal onderskei word. Alhoewel Engels in Suid-Afrika 'n minderheidstaal (8.6%) is, is dit meestal die H-taal wat die hoër status in 'n diglossia-situasie beklee. In die hedendaagse Suid-Afrika word Engels dikwels as algemene omgangstaal beskou en Regters Sachs en Kriegler (SA, 1996b) verwys na Engels as die sosiologiese of funksionele taal en as die dominante "lingua franca" binne 'n taalreënboog waar geen taal 'n demografiese meerderheidstaal is nie. Dit lei in die praktyk daartoe dat die meerderheid nie-Afrikaanssprekende ouers en leerders Engels as TLO verkies wat volgens Pandor (2006a:2) "the chosen lingua franca" is. Dat die keuse van 'n nie-moedertaal as TLO 'n negatiewe invloed op die kognitiewe ontwikkeling van leerders het, sal vervolgens aangetoon word.

2.2 DIE VERBAND TUSSEN TAAL EN DENKONTWIKKELING

Taal en denke is onlosmaaklik verbind en die verband tussen taal- en denkontwikkeling word allerweë beklemtoon (Combrink, Grey & Schwellnus, 1981:9). Taal word nie gesien as 'n fisies-psigiese produk nie, maar as 'n skepping van die gees. Elke mens is vanaf geboorte in dialoog met die wêreld waardeur 'n mens-wêreld-verhouding geskep word. Volgens Chomsky (1975:4) is taal 'n opmerklike komplekse sisteem en nogtans verwerf die

normale kind die taal waaraan hy/sy blootgestel word, sonder spesifieke opleiding. Teen die tyd wat die kind op ongeveer sesjarige ouderdom die skool betree, beskik hy/sy reeds oor die vermoë om deur 'n uitgebreide woordeskat met die wêreld in kommunikasie te tree. Die beginsel van moedertaalonderwys is volgens Krige, Dove, Makalima en Scott (1994:129) daarop gebaseer dat "...the most crucial cognitive development of any learner occurs in the mother-tongue and the proper mastering of the basic learning skills in the mother-tongue is essential before a second language could be gradually introduced as a subject and not as a second medium of teaching and learning". Volgens Van Niekerk, De Wet en De Beer (2006:6) het wêreldwye navorsing getoon dat onderwys deur medium van die moedertaal die sleutel is tot sukses op skool en dat dit ook bevordelik is vir prestasie in Engels. Die bemeestering van basiese leervaardighede en konsepte in die moedertaal is essensieel voordat 'n tweede taal eers as vak en later geleidelik as tweede TLO ingestel kan word (King, 1979:411; Cummins, 1984:6; Akinnaso, 1988:98; Vygotsky, 1989:197; Macdonald, 1990:34; Lockett, 1995:75; Whittaker, 1999:2; Mwamwenda, 1995:170; Ndlovu, 1997:5; Grey, 2001:1; ADEA, 2005:7 en Pandor, 2006c:2).

Die Departement van Onderwys (DvO, 1999:13) verwys na resente studies wat aandui dat 'n sterk grondslag wat in die moedertaal gelê is, die aanleer van 'n tweede taal bevoordeel. Die departement is ook bewus van die verband tussen die verlies van vaardighede in die moedertaal en die onderwysprobleme wat leerders ervaar wat 'n tweede taal as TLO gebruik. Ook die Ministeriële Komitee (2003:9) het bevind: "The effectiveness of the educational experience is seriously limited for a learner who receives education in a foreign language". In die lig van hierdie erkenning is dit onverklaarbaar dat die departement steeds 'n stelsel van tweetalige onderrig voorstel wat nie net tweedetaal-leerders nie, maar ook die leerders wat verkies om in hulle moedertaal onderrig te word, sal benadeel.

Young (1995:66) verwys na Appel en Muysken (1990:105) en beweer dat leerders hoë kognitiewe vaardighede in 'n addisionele taal kan verwerf, mits hulle die nodige woordeskat en konsepte eers in die moedertaal verwerf het.

Skutnabb-Kangas en Toukoma (1976) onderskei tussen oppervlakkige vlotheid ("surface fluency") en konseptuele-linguistiese kennis ("conceptual-linguistic knowledge"). Cummins (1984:137) onderskei in die verband tussen:

- BIKV: Basiese interpersoonlike kommunikasievaardighede as die manifestasie van taalvaardighede in alledaagse, meestal gekontekstualiseerde en nie-akademiese situasies (BICS: "Basic Interpersonal Communicative Skills") en
- KATV: Kognitief/Akademiese taalvaardighede as die manifestasie van taal in dikwels gedekontekstualiseerde akademiese kontekste ("CALP: Cognitive/Academic Language proficiency").

Vir beide Young (1995:67) en Lockett (1995:75) is dit noodsaaklik dat die kind in sy/haar moedertaal eers op die KATV-vlak moet funksioneer voordat die bestaande kennis, konsepte en denkvaardighede na 'n addisionele taal oorgedra kan word. Cummins (1984:6) beweer "...strong promotion of literacy in the minority language (mother-tongue) is likely to be an important component of any educational programme that aspires to reverse the pattern of minority student school failure". Volgens Heugh (2006:9) onderskei die ADEA-verslag (2006) tussen vroeë skoolgeletterdheid (Graad 1-3) waarin die fokus op die lees van eenvoudige verhale val ("learning to read") en akademiese geletterdheid (vanaf Graad 4) wat op taalgebied hoër kognitiewe taalvaardighede vereis ("reading to learn").

Soos wat in die volgende hoofstuk aangetoon sal word, het Milner se opvolger, Selborne, in 1905 die beginsel neergelê dat die moedertaal van die leerder, Engels of Nederlands, die taal moet wees waarin die "rudiments of knowledge should be imparted" (Malherbe, 1925:328). In 1930 het Brookes (1930:84) binne die Suid-Afrikaanse konteks die gebruik van die moedertaal as TLO aanbeveel: "It is clear that one whose mother-tongue is not of the world's great languages is at an economic disadvantage. Yet surely the remedy is to teach him other languages well, without refusing him the mother-tongue as medium, and this might also apply to Native education". Ook Winter

(1943:27) sluit by hom aan: "It is agreed the vernacular must come first and be the medium of instruction for as long as circumstances prove necessary".

Meer as 60 jaar later beweer Heugh (2005:73-77): "We know that most children, who have to try to learn about mathematics and science through a language they do not know, will not succeed" en sy toon aan dat minder as 1% van die Afrikataalsprekers daarin slaag om die universiteitstoelatingsvereiste in Wiskunde en Wetenskap in Graad 12 te behaal. Heugh (2005:74) toon ook aan dat daar na 1976, toe die meerderheid van die swart skole die "straight for English"-opsie verkies het, 'n dramatiese afname in die slaagsyfer vir Graad 12 plaasgevind het, naamlik van 83,7% in 1976 tot 44% in 1983. Na aanleiding van Hartshorne (1992) beweer Heugh (2005:74) dat ook die slaagpersentasie in Engels as vak gedaal het nadat die gebruik van die moedertaal as TLO van 8 jaar na 4 jaar verminder is: "...from a 78% pass rate in 1978 when grade 12 students had still benefited from 8 years of MTE to 38% in 1984 when grade 12 students had only 4 years of MTE". Heugh (2005:90) toon ook aan dat Afrikaanssprekende leerders wat op skool en later ook op universiteit die moedertaal as TLO benut, deurgaans beter prestasies as enige ander groep in die land lewer. Na aanleiding van Reddy (2005) en soos bevestig deur Howie en Plomp (2006:163) toon sy ook aan: "In the recent international TIMMS 2003 survey, mother-tongue speakers of Afrikaans performed best of all South African students". Brock-Utne en Alidou (2005:140) beweer oor die TIMMS-resultate (Trends in International Mathematics and Science Studies): "We are not surprised that countries that top-performed in the mathematics test – Taiwan, Latvia, Russia – used their own language to teach and learn mathematics". Na aanleiding van Mehrotra (1998:479) beweer Brock-Utne en Alidou (2005:127, 134): "The achievement of the high-achievers has been unequivocal: the mother-tongue was used as the medium of instruction at the primary level in all cases. Students who have learned to read in their mother-tongue learn to read in a second language more quickly than those who are first taught to read in the second language" en "In recent years, Mali with "Ecoles de la Pédagogie Convergente" has also produced convincing evidence about the positive effects of familiar languages on pupils' ability to learn". Met verwysing na die 826 verskillende tale en 14

streektaal in Indië beweer King (1979:411): "In mixed linguistic groups it is often an important principle that children should be given primary instruction in their mother-tongue, and proceed to instruction in a major regional language later".

Heugh (1995, in Whittaker, 1999:2) beweer dat in nie-optimale onderwyssituasies soos wat in Afrika aangetref word, moet onderrig in die moedertaal tot aan die einde van die skoolloopbaan volgehou word: "Plunging children into English immersion programmes and expecting them to be competent users of the language (as medium of instruction/learning) in three to four years, is therefore unrealistic and irresponsible". Vir Whittaker (1999:2) is meertaligheid voordelig vir die ontwikkeling van meta-linguïstiese vaardighede maar dit bly steeds ondergeskik aan die aanleer van basiese leer- en hoër kognitiewe vaardighede wat die effektiëste in die moedertaal kan geskied. Pandor (2006a:1) erken dat veral die beginsel van moedertaalonderrig in die Taal in Onderwysbeleid van 1997 "has not been implemented convincingly up to this point. Resources have not been made available in amounts that would give effect to the policy. There has also been a poor response to fears that parents have about a perceived imposition of old style apartheid education. As always it is important to repeat that the policy does not, as some have claimed, deny children the opportunity to acquire English or any other second language". Sidego (2006:8), voorsitter van die Stigting vir die Bemagtiging van Afrikaans (SBA), beweer dat die feite ten gunste van moedertaalonderrig oorweldigend is maar dat dit nie nagejaag word nie: "Hoekom doen ons dit nie? Wat is die probleem? My vermoede is doodgewoon die gebrek aan politieke wil".

Soos wat verder in die hoofstuk aangetoon sal word, kan die voorgestelde beleid van tweetalige onderwys ontaard in 'n legitimisering van die praktyk van "code-switching" waarin onderwysers en leerders meestal in 'n Afrikataal kommunikeer alhoewel die skoolbeheerliggaam Engels as amptelike TLO verkies het. Vermeulen (2001:144) beweer dat die meerderheid Suid-Afrikaanse leerders reeds die nadele van 'n nie-amptelike beleid van tweetalige onderrig ervaar. Verskeie navorsers het aangetoon dat die gewilde

“straight for English”-taalbeleid in die meerderheid van swart skole dikwels ontaard in enkeltalige onderrig in die moedertaal wat die gebrek aan Engelse taalvaardighede van die leerders en onderwysers weerspieël (Cahill & Kamper, 1989:26; Whittaker, 1999:3; Alexander, 1995:80; Luckett, 1995:74; Vinjevold, 1999:220; Heugh, 2000:18, Tyobeka, 2006:7). Pandor (2006a:2) is ook bewus van die praktyk en stel dat die meerderheid ouers verkies dat hulle kinders Engels as TLO gebruik maar dat onderwysers nie oor voldoende vaardighede beskik om Engels as onderrigtaal te gebruik nie.

Afgesien van die suiwer linguïstiese voordele wat die gebruik van die moedertaal het, word daar ook dikwels verwys na die nadelige invloed wat die gebruik van 'n ander taal as TLO op die algemene vorming van die leerder het. Ngugi Wa Thiong'o (1986:4) beweer: “The choice of language and the use to which language is put is central to a people's definition of themselves in relation to their natural and social environment, indeed in relation to the entire universe”. Krige *et al.* (1994:129) sien moedertaalonderrig as 'n belangrike teenvoeter teen Westerse kulturele en linguïstiese imperialisme en vir Mwamwenda (1995:170) kom die gebruik van die moedertaal neer op meer as blote taalbeheersing: “The mother-tongue education facilitates cultural transmission, cognitive development and communicative abilities” (Akinnaso, 1988:98). In 1993 het 'n taakgroep van die Congress of South African Students (Cosas) soos volg aan die Minister van Onderwys berig: “Our feedback to the minister was that one cannot take indigenous languages from its speakers and, if feasible, people should learn in their own languages” (Ndlovu, 1997:5). For Luckett (1995:74) many of the “modern concepts which are critical for national reconstruction and development would be better communicated and understood if the African languages were used to learn and teach them.” Vir Schlemmer (in Malan, 2006:11) gly die land onherroeplik na Engels en kom dit neer op niks anders nie as 'n “massavervreemding van Suid-Afrikaners van hulle kultuur en agtergrond - in 'n konteks waarin leiers gefassineer is deur die groot magte, maar die dinamika en ideale van die kleiner groepe minag”.

2.3 DIE GEBRUIK VAN 'N NIE-MOEDERTAAL AS TAAL VAN LEER EN ONDERRIG

Volgens Alexander (in Rademeyer, 2006:8) is die meeste moedertaalsprekers van Afrika-tale teen moedertaalonderrig gekant omdat dié tale nie markwaarde het nie. Swart ouers en leerders is skepties oor moedertaalonderrig en glo Engels is die taal van geleenthede. Volgens Grové (in Malan, 2006:11) "het Afrikaans nog nie sy apartheidsjuk afgegooi nie en word moedertaalonderwys in Suid-Afrika steeds gesien as kode vir apartheid". ADEA (2005:9) beweer dat die gebruik van die moedertale in Afrika beskou word as 'n "...threat to national unity by the colonial powers and some of the African elites and has to a certain extent been used by policy makers to justify the use of the official/foreign language in government businesses and as the principal Mol in education".

Vanaf 1977 toe die keuse van 'n TLO aan skoolbeheerligaaime oorgelaat is, het die oorgrote meerderheid swart skole dan ook die "straight for English"-opsie verkies. Teen 1978 het amptelike statistiek daarop gewys dat 96% van die swart leerders in Suid-Afrika, Engels as TLO vanaf Standaard 5 (Graad 7) gebruik en is daar toenemende druk uitgeoefen om die moedertaal as TLO tot die eerste vier jaar te beperk (Hartshorne, 1992:204). Na die Soweto-onluste het die nuwe onderwyswet (SA, 1979. Wet No. 90 van 1979) die beginsel van moedertaalonderwys bevestig maar verpligte onderwys in die moedertaal is beperk tot die einde van Standaard 2 (Graad 4). Die De Lange-verslag (RGN, 1981) het 'n buigsamer onderwysaalbeleid voorgestel en volgens Hartshorne (1992:205) het Engels die byna uitsluitlike TLO in swart onderwys geword: "...an English-medium system, at least in theory if not always in practice". Na aanleiding van 'n RGN-opname beweer Pandor (2006b:2) "Most South Africans prefer the use of English as the language of instruction from grade 1 (with the exceptions of the Western Cape and the Northern Cape). And the commitment to English grows stronger from grade 6 to grade 12".

Beide Hartshorne (1992) en Heugh (2005:74) het aangetoon dat 'n vermindering in die aantal jare waarin die moedertaal as TLO gebruik word, gepaard gaan met laer slaagpersentasies: "The education achievement of

African pupils increased during the period of 8 years of MTE despite the poor resourcing of schools and significantly unequal expenditure between white and black children". Met verwysing na die verslag van Ramirez *et al* (1991) in die VSA, verklaar Heugh (2005:75): "The longer the mother-tongue is retained as medium of learning, the better the prognosis for L1 and L2 achievement, and the better the achievement in mathematics by the end of the secondary school". Leerders wat nie oor die vereiste taalvaardighede in Engels beskik nie, is ook nie in staat om in ander kurrikulumvakke soos Wiskunde en Fisiese Wetenskap te presteer nie.

In die verband het Howie en Plomp (2005:205) bevind dat onderrig in die moedertaal as TLO 'n positiewe invloed op leerders se prestasie in Wiskunde het: "Clearly a key problem is that in most of the schools the language of instruction and the mother-tongue of the teachers and/or the students are different". Ook Pandor (2006a:2) verklaar dat daar 'n groeiende besef is dat daar 'n positiewe korrelasie bestaan tussen die verlies aan die moedertaal en die onderwysprobleme wat leerders ervaar wat nie die moedertaal as onderrigtaal gebruik nie. Volgens Gersten (1999:41) toon navorsing aan dat alle leerders vir ten minste 5 jaar en verkieslik vir 7 jaar die moedertaal as TLO in alle akademiese vakke moet gebruik omdat: "...extensive academic instruction in the native language is necessary for students to benefit from the mainstream classroom". Luckett (1995:75) beweer dat 'n leerder eers in die moedertaal op 'n kognitief-akademiese taalvaardigheidsvlak (CALP) moet funksioneer voordat konsepte na 'n addisionele of tweede taal oorgedra kan word. Vygotsky (1989:197) beweer: "A foreign word is not related to its object immediately, but through the meanings already established in the native language - the native language serves as an established system of meanings". Na aanleiding van die bevindinge van die Threshold Project beweer Luckett (1995:75) dat swart leerders nadelig deur afnemende tweetaligheid ("subtractive bilingualism") beïnvloed word omdat onvoldoende vaardighede in beide tale dikwels die gevolg is. Die leerders kon nie in Engels verduidelik wat in die moedertaal geleer is nie en kon ook nie die kennis wat deur middel van Engels aangeleer is na hulle moedertaal vertaal nie. Volgens Luckett slaag die leerders nie daarin om op 'n kognitief-akademiese

taalvaardigheidsvlak (CALP) in enige een van die twee tale te funksioneer nie. "In concrete South African terms this means that mother-tongue instruction that develops first language reading skills for African language speaking students is not just developing African language skills, it is also developing a deeper conceptual and linguistic proficiency that is strongly related to the development of English literacy and general academic skills" (Lockett, 1995:75). Young (1995:66) koppel die swak matriekuitslae van swart leerders aan die feit dat hulle nie die moedertaal as TLO gebruik nie. Die feit dat die kandidate wat die Graad 12-eksamen in 'n nie-moedertaal aflê met 5% in die nie-taalvakke gekrediteer word, toon aan dat die departement van onderwys bewus is van die benadeling (Calitz, 1999).

Truter (2004:89, Shingler, 1973:125, Rose & Tunmer, 1975:186) verwys na die Broome-kommissie in Natal wat in 1937 skepties gestaan het teenoor die praktiese moontlikhede van onderrig in die moedertaal en van mening was dat die intelligenter leerder nie deur onderrig in die tweede taal benadeel word nie. In teenstelling met die ander drie provinsies het Natal die keuse van 'n TLO na Uniewording in 1910 aan die ouers oorgelaat: "So long as parents persist in their mistaken belief that proficiency in the English language is only possible by education through that medium, the commission has no doubt that in many cases a correct statement as to the home language would be given". Alhoewel die Wilks-kommissie in Natal (1946) waardering gehad het vir die demokratiese reg van elke ouer om oor die welsyn van sy kind te besluit, het hulle ook bevind dat ouers nie voldoende insig oor die voertaalaangeleentheid gehad het nie. "Ordonnansie nr 23 van 1942 wat die keuse in ouerhande gelaat het, het daarom na die mening van die Kommissie veroorsaak dat baie kinders onnodig benadeel is" (Truter, 2004:116). In 2006 is die Minister van Onderwys (Pandor, 2006c:3) steeds van mening dat ouers nie ingeligte besluite oor die voertaal kan neem nie en verwys een van haar strategieë na: "Launching a vigorous information and advocacy aimed at assisting parents and learners to make informed language decisions".

Dutscher (2004:8, in Brock-Utne & Alidou, 2005:127) toon aan dat die meerderheid leerders in Afrika leerprobleme ervaar omdat hulle nie verstaan

wat die onderwysers sê nie. Die bewering sluit aan by die bevinding van die SA Menseregtekommissie (SAHRC, 2006:43) wat in Hoofstuk 1 ter sprake was. Alhoewel dit van die doelwitte van die uitkomsgebaseerde onderwysbenadering is om leerdergesentreerdheid, koöperatiewe leer, dialoog en kritiese denke te bevorder, is onderwysers steeds nog geneig om notas op die skryfbord te skryf wat leerders dan kopieer om uit die hoof te leer en dit dan woordeliks in toetse en eksamens neer te skryf ("rote learning"). Brock-Utne en Alidou (2005:128) beweer oor die onderwyspraktyk: "Little thought has been given to the fact that this teaching style might be the only one possible when neither the teacher nor the students command the language of instruction". Oor die voorkeur vir Engels as TLO beweer Giliomee en Schlemmer (2006:5): "Dit is egter veral die middelklas wat hulle poste en voorregte wil beskerm en ook dié van hul kinders wat hulle na die beste skole stuur om te leer om Engels te praat. In die swakker skole leer die kinders van die laagste inkomstegroepe 'n geradbraakte Engels. Die veels te vroeë gebruik van Engels as voertaal verongeluk hul vordering op skool en vernietig enige hoop om eendag die universiteit te haal en 'n ordentlike pos te bekom. Verengelsing word deur hulle beskou as 'n elitevormende en elite bevestigende proses".

Vir Pandor (2006a:2) hang suksesvolle implementering van die taalbeleid af van "the effective utilization of mother-tongue education and the acquisition of competence in the chosen lingua franca". Vir Pandor (2006a:2) is hierdie *lingua franca* Engels en na aanleiding van 'n RGN-verslag beweer sy: "English is the language of perceived potential upward educational mobility among almost all black Africans; Afrikaans maintains some strengths at all levels ... and African languages, even at the lowest levels in the system, are considered as having a subsidiary role that diminishes yet further as the black child climbs through the system". Te midde van die onwilligheid by beide ouers en leerders om die moedertaal as TLO te aanvaar en 'n onvermoë of onwilligheid van die kant van die departement van onderwys om leer- en onderrigmateriaal in al elf amptelike tale te verskaf, het die departement besluit op 'n voorgestelde beleid van gestruktureerde tweetalige onderwys wat beskryf word as 'n stelsel van "...structured bilingual education found in dual-

medium (also known as two-way immersion) programmes” (DvO, 1997a:1), met die uiteindelijke uitkoms dat twee of meer tale as tale van leer en onderrig deur alle leerders in die land as TLO gebruik sal word (DvO, 1997a:13; Luckett; 1995:75, Vinjevold, 1999:211).

2.4 DIE GEBRUIK VAN 'N TWEETALIGE ONDERWYSTAALMODEL

As oplossing vir 'n situasie waarin die onmiskenbare voordele van moedertaalonderrig opgeweeg moes word teen die wense van swart ouers en leerders wat baie duidelik in die praktyk die gebruik van moedertaalonderrig verwerp, het die Departement van Onderwys (DvO, 1997a:3) op 'n taalmodel van sogenaamde gestruktureerde tweetalige onderwys, ook bekend as tweerigting blootstelling, besluit (DvO, 1997a:1). Te midde van die onwilligheid van ouers en leerders om moedertaalonderwys te aanvaar, die onvermoë van die onderwysdepartement om leermateriaal in al die amptelike tale beskikbaar te stel en veral die aandrang op die sosiale transformasie van die skoolstelsel, word 'n gestruktureerde tweetaligheidsmodel as die oplossing gesien. Die voorstel dat alle leerders in die land deur twee tale as tale van leer en onderrig onderwys moet ontvang, is geen nuutjie in Suid-Afrika nie. Daar is geen wesentlike verskille tussen aan die een kant die stelsel van gestruktureerde tweetaligheid (DvO, 1997a; WKOD, 2001) en die T-opsie op Stellenbosch (Vermeulen W, 2005) en aan die anderkant die bekende stelsel van dubbelmediumonderwys nie. Kenmerke van 'n tweetalige onderwysmodel was ook reeds teenwoordig in die Vrystaatse Onderwysordonnansie van 1891 (Rose & Tunmer, 1975:188) en in die Hertzogwet van 1908. In 1944 het die Smuts-regering op advies van Malherbe, die destydse Direkteur van Militêre inligting, ook probeer om 'n tweetalige taalmodel (Afrikaans en Engels) vir blanke onderwys in te stel met die primêre doel om nasionale eenheid onder blankes te bevorder. Dit toon ook bepaalde ooreenkomste met die twee- of drietalige model wat in 1976 as sneller gedien het vir die Soweto-onluste (Hartshorne, 1992:202) en soos reeds aangetoon, kom dit in die praktyk dikwels neer op 'n legitimisering van die nie-amptelike taalpraktyk van “code switching” waarin dië gebruik van Engels as teikentaal dikwels oorskadu word deur die gebruik van die taal waarin die onderwysers en leerders die

gemaklikste voel. Aangesien die swart leerders steeds die formele eksamens in Engels moet skryf, beplan die Minister (Pandor, 2006c:3): "A national programme to make available to learners all external assessment tools in the National Senior Certificate, and later in Grade 9 and systemic evaluation at Grades 3 and 6 in indigenous languages. The aim of this component of the implementation plan is to assist learners who are currently learning in a second language to understand the assessment instruments better".

Die voorgestelde gestruktureerde tweetalige onderwysmodel van die Departement van Onderwys (DvO, 1997a) en die Wes-Kaapse Onderwysdepartement se "moedertaalgebaseerde tweetalige onderwys" (WKOD, 2001) is gebaseer op die SEI (Structured English Immersion) en tweetalige programme (bilingual education) vir sogenaamde LEP (Limited English Proficiency) leerders in die VSA waarvan die einddoel is om anderstalige leerders vir die hoofstroom Engelse onderwysstelsel voor te berei. Die wetlike mandaat in die VSA is die vestiging van Engels en in die Lau-uitspraak het die hooggeregshof bevind dat "...only English performance counts in evaluating programmes for limited-English-proficient students" (Baker, 1999:708). Die situasie wat gemik is op Engels as teikentaal in die VSA is soortgelyk aan die situasie in Suid-Afrika waar die Graad 12-eksamen slegs in Afrikaans of Engels afgelê kan word en hoër onderwysinstellings slegs die twee tale as TLO benut. Die einddoel van die wesentlik afnemende tweetalige stelsel in die VSA is dat "...the students usually lose their native language - or retain it only at a basic oral, non-academic, non-literate level" (Meier, 1999:704).

Baker (1998:200) beskryf die gestruktureerde Engelse blootstellingsmodel (SEI) as waar Engels vir 70-90% van die totale tyd oor die eerste drie jaar as onderrigtaal gebruik word. Daarteenoor word in die sogenaamde tweetalige onderwysmodel meer gebruik gemaak van die moedertaal. Vir Baker (1999:709) word daar in die tweetalige model ("two-way immersion model") meer gebruik gemaak van die leerder se moedertaal (byvoorbeeld Spaans of Hispanies) binne 'n klassituasie waarin die onderwyser met nie meer as agt leerders nie, werk. Die onderwyser word ook meestal ondersteun deur 'n

Spaanssprekende assistentonderwyser (Baker, 1998:202). In die Wes-Kaap word ook op klein skaal van Xhosaspreekende assistentonderwysers gebruik gemaak. Vir Heugh et al. (1995:7) verwys toevoegende tweetaligheid ("additive bilingualism") na goed-ontwikkelde vaardighede in twee tale wat ook gepaard gaan met positiewe kognitiewe uitkomst. Dit behels dat moedertaalsprekers toenemend aan 'n addisionele taal bekendgestel word terwyl die moedertaal in 'n afnemende mate steeds as TLO gebruik word.

Ten spyte daarvan dat die huidige onderwystaalbeleid reeds in 1997 bekendgestel is, verwys Tyobeka (2006:10) na: "... limited examples of additive bilingualism in monolingual schools, particularly in African schools where this is almost invariably linked to a reduction in the status of home language". Pandor (2006a:3) beklemtoon die feit dat groter bevolkingsmobiliteit daartoe lei dat skole 'n groter diversiteit ten opsigte van taal, ras en godsdiens vertoon. Sy verwys na 'n skool in Pretoria waarin 14 nasies ("nations"), en 16 verskillende taalgroepe verteenwoordig is. Alhoewel net 20% van die leerders Engels as moedertaal gebruik, is die enigste TLO Engels en slegs Engels Eerste Taal (huistaal) en Afrikaans Tweede Taal (Eerste Addisionele Taal) word as taalvakke aangebied. Wat sy hiermee wil aantoon, is dat dit, weens die diverse bevolkingsamestelling van veral die stedelike skole, al hoe moeiliker is om die ideaal van moedertaalonderrig in die vorm van 'n gestruktureerde tweetaligheidsmodel na te streef. Na aanleiding van die Additive Bilingual Education projek (ABLE) in die Oos-Kaap waarin Xhosa vir die eerste drie jaar en Xhosa en Engels van Graad 4-9 op 'n 50/50-basis as TLO gebruik word, beweer Tyobeka (2006:12) dat daar geen boeke in Xhosa beskikbaar is om vanaf Graad 4 te gebruik nie. Soos wat in die volgende hoofstuk aangetoon sal word, het die sogenaamde TBVC-state, waarby die Transkei en Ciskei ingesluit was, spoedig na onafhanklikheidswording in die sestigerjare op Engels as enigste onderrigtaal besluit.

Vygotsky (1989:159-161) se teorie oor taalverwerwing toon aan dat dit nie effektief is om terselfdertyd 'n primêre en sekondêre taal aan te leer nie omdat twee verskillende prosesse daarby betrokke is. By die aanleer van 'n

addisionele taal word die betekenis wat alreeds in die moedertaal gevestig is na die addisionele taal vertaal: "The advanced knowledge of one's own language also plays an important role in the study of the foreign one, as well as those inner and outer relations that are characteristic only in the study of a foreign language. The acquisition of a foreign language differs from the acquisition of the native one precisely because it uses the semantics of the native language as its foundation. In learning a new language, one does not return to the immediate world of objects and does not repeat past linguistic developments, but uses instead the native language as a mediator between the worlds of objects and the new language" (Vygotsky, 1989:159-161).

Vir Whittaker (1999:2) is daar bepaalde voordele soos groter meta-linguïstiese bewustheid, by leerders wat meer as een taal in 'n stelsel van uitbreidende meertaligheid aanleer maar dit kan nooit belangriker word as om eers die basiese leervaardighede in die moedertaal aan te leer nie. Ten opsigte van Afrikaans- en Engelssprekende leerders in Graad 1 en 2 het Greenop, Broom en Cockroft (1999:12) aangetoon dat verskillende leesstrategieë wat verband hou met die bepaalde taal se struktuur, aangewend word. Hulle bevindings weerspreek die aanname dat alle leesonderrig in 'n universele opeenvolging van fases verloop en dat 'n kind terselfdertyd lees- en skryfvaardighede in twee tale kan ontwikkel. Hulle toon aan dat die geskikste leesonderrigmetode bepaal word deur die ortografiese struktuur van die betrokke taal. In dié verband word in die aanleer van Afrikaans wat op 'n fonetiese skryfwyse ("Ons skryf, soos ons praat") gebaseer is, meer klem op die klankmetode as op heel-woord herkenning (sigwoordeskat) geplaas. Hulle het bevind dat Afrikaanssprekende leerders, hoofsaaklik weens die ortografiese struktuur van die taal, in staat is om op 'n vroeë stadium meer vreemde woorde te lees as die Engelssprekende leerders. Ten opsigte van die Afrikatale wat soos Afrikaans, ook 'n meer fonetiese skryfwyse volg, beweer Greenop en andere (1999:14): "It may follow that isiZulu is more transparent relative to English, and thus children learning to read isiZulu may employ different strategies in learning to read". Om van 'n leerder in die aanvangsjare te verwag om terselfdertyd geletterdheid in twee tale deur middel van verskillende aanvangsleesmetodes te verwerf, kan lei tot taalverwarring wat die bereiking

van kognitief-akademiese taalvaardighede in beide tale kan vertraag. Aangesien die Departement van Onderwys (DvO, 1999:13) bewus is van die voordele van die gebruik van die moedertaal as TLO, is dit onverklaarbaar waarom daar besluit is op 'n algemene onderrigtaalbeleid van 'dual-medium immersion' wat nie net die tweedetaalleerders nie maar ook dié leerders wat moedertaalonderrig verkies het, sal benadeel. Volgens Truter (2004:85, Rose & Tunmer, 1975:189) was die Vrystaatse Onderwyskommissie in 1929 van mening dat tweetaligheid "may never be an ultimate aim in education and that the solution is not to be found in double or parallel medium schools. The Commission feels convinced that the highest aim in education can be realised only through the educationally sound single medium school organization".

2.5 SAMEVATTING

Alhoewel die gebruik van die moedertaal as TLO wêreldwyd as die norm aanvaar word (Danesi, 1988:452; Gersten, 1999:41; Whittaker, 1999:1), is TLO-kwessies sedert vroeg in die 19de eeu in Suid-Afrika tot so 'n mate verpolitiseer dat suiwer opvoedkundige en linguïstiese kwessies dikwels uit die argumente geweier is. Wolff (2005:181) beweer: "One of the axiomatic insights of sociolinguistics says that language planning is social planning". Rossouw (1999:100) en Chick (1992:275) toon aan dat enige poging om die moedertaal as TLO te bevorder deur veral die swart gemeenskap met agterdog bejeën word. Volgens Young (1995:68) is taalbeleid bepaal op "...pragmatic, political and economic grounds rather than on the basis of what is educationally and linguistically sound and best for all learners". Ook die huidige debat word oorheers deur argumente wat wentel om die skep van nasionale eenheid, die bevordering van 'n regverdige, demokratiese en nie-rassige Suid-Afrika, transformasie van die sosiale, politieke en ekonomiese samelewing, die skep van gelyke as dieselfde onderwysgeleenthede (Chick, 1992:286), groter gelykshaking en toeganklikheid, die uitwissing van linguïsme (linguïstiese rassisme), groter verdraagsaamheid tot en 'n negering van linguïstiese en kulturele verskille (Heugh, 1993:30), die neiging na groter gelykvormigheid inherent aan die industriële produksieproses en globale ekonomie en die oorheersing van die informasietegnologie en veral die

Internet (The Star, 1999:14). In die taaldebate word die fundamentele vraag oor wat in die beste belang van die kind is, dikwels totaal en al geïgnoreer. As een van die redes vir die onvermoë om die moedertaal te gebruik, beweer Tyobeka (2006:12) dat daar geen handboeke in Xhosa beskikbaar is om vanaf Graad 4 te gebruik nie en Pandor (2006a:1) is van mening dat die vorige regering die gebruik van die inheemse tale verwaarloos het: "The policy recognizes that past policy and practice has disadvantaged millions of children and it also promotes the effective learning and teaching of the previously neglected indigenous languages in South Africa". Daarteenoor, beweer Heugh (2005:89) ten opsigte van die haalbaarheid van die gebruik van die moedertaal as TLO: "Government, during the first phase of apartheid (1955-1976) succeeded in training teachers, developing technology, translating school text books and establishing mother-tongue medium education for eight years of primary education for African pupils in South Africa and Namibia (formerly South West Africa). Even with meager resources devoted to African education, the apartheid system developed the linguistic terminology, text books and teacher education programmes to establish the system in seven South African languages and several Namibian languages".

In Paragraaf 1.5.1 is die eerste navorsingsvraag oor die invloed van die taal van leer en onderrig (TLO) op die taal- en denkontwikkeling en leerprestasie van leerders gestel. In hierdie hoofstuk is daar gevolglik bevind:

- dat die gebruik van die moedertaal as TLO tot voordeel van die leerder se taal- en denkontwikkeling is;
- dat die gebruik van 'n nie-moedertaal op 'n te vroeë stadium lei tot swak skoolprestasie in die algemeen en dat dit ook nadelig is vir die aanleer van addisionele taal of tale; en
- dat die stelsel van sogenaamde gestruktureerde tweetalige onderwys 'n kompromis-voorstel is om die voordele van moedertaalonderwys met die algemene voorkeur vir die gebruik van Engels as TLO te versoen.

Binne die taaldebate kan daar in die hedendaagse Suid-Afrika duidelik onderskei word tussen diegene wat die bevordering van al elf amptelike tale

as TLO voorstaan en diegene wat die onafwendbaarheid van Engels as algemene omgangstaal of lingua franca en as enigste TLO wil bevorder. Hierdie aspekte sal in die volgende hoofstuk ter sprake kom om die verloop van die taal van leer- en onderrigkwessies binne 'n Suid-Afrikaanse konteks in historiese perspektief te plaas.

HOOFSTUK DRIE

DIE TAAL VAN LEER- EN ONDERRIGBELEID: 'N HISTORIESE PERSPEKTIEF

3.1 INLEIDING

In die voorafgaande hoofstuk is die gebruik van die moedertaal, die gebruik van 'n addisionele taal as taal van leer en onderrig (TLO) en ook die voorgestelde beleid van gestruktureerde tweetalige onderwys bespreek. In hierdie hoofstuk word deur middel van 'n kort historiese ondersoek bepaal op watter wyse die huidige onderwyspraktik in Suid-Afrika die resultaat is van meer as 350 jaar se bemoeienis met die saak. Vir Malherbe (1925:7) is die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel gekenmerk deur die opeenvolgende afdwinging van bepaalde aspekte van verskillende onderwysstelsels van buite. Eerstens, is die onderwysstelsel met die stigting van die eerste skool in 1658, gebaseer op die 17de eeuse godsdiens-gebaseerde onderwys van Nederland: "She was on the point of working out a system of her own – as a result of 150 years of independent adaption – when an English system was introduced".

Die voordele verbonde aan die gebruik van die huistaal word wêreldwyd, met die uitsondering van in die voorheen gekolonialiseerde gebiede in Afrika en Indië, aanvaar. Volgens Alexander (1989:8) vind die gebruik van 'n nasionale taal vir onderwysdoeleindes sy oorsprong in die Europese nasionalistiese bewegings van die laaste 200 jaar. Vir De Klerk (1975:209) is die aandrang op die gebruik van die moedertaal 'n algemene verskynsel tydens fundamentele hervorming en hy verwys in die verband na die bydrae van Martin Luther en van die Engelse Puriteine om die Bybel in die 17de eeu in onderskeidelik Duits en Engels as die taal van die mense beskikbaar te stel.

Vanaf 1806 tot die hede (2006) word die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel gekenmerk deur 'n voortdurende debat oor die kwessie van die taal van leer en onderrig (Malherbe, 1925:5; Hartshorne, 1992:186; Giliomee, 2003:47;

SAHRC, 2006:3). Vir Hartshorne (1992:186) is die onderwysaalbeleid van 'n land nooit neutraal nie omdat dit gerig is op die bereiking van bepaalde doelwitte wat gebaseer is op fundamentele kwessies soos die bepaalde lewensfilosofieë, mensperspektiewe, religieuse oortuigings, sieninge oor die rol van die staat en samelewing, die plek van die individu, politieke ideologieë en die invloed van ekonomiese kragte. In Suid-Afrika wentel die onderwysaalbeleid in die verlede en hede dikwels om kwessies soos politieke dominansie, die beskerming van magstrukture, die bewaring van voordele en die verdeling van die ekonomiese bronne. Hartshorne (1992:187) beweer: "As with schooling it has been an instrument of social and political control". Met verwysing na die medium van onderrig beweer Alexander (1989:65): "Formal education in state-controlled or state-aided schools is the most powerful means by which social planning takes place in the modern world" en "The language(s) used to teach particular (or all) subjects become the most important language(s) in the modern state". Vermeulen (2000:12) toon aan dat onderwysaalbeleid vanaf die vroeë 1800's in Suid-Afrika tot so 'n mate verpolitiseer is dat belangrike opvoedkundige en linguïstiese argumente dikwels buite rekening gelaat word.

Die onderwysaalbeleide van opeenvolgende regerings word vanaf 1652 tot die hede (2006) oorheers deur die gedagte dat opvoedkundige oorwegings en die belange van die leerders van sekondêre belang tot sosiaal-politieke oorwegings is. In die verband beweer die NEPI-verslag (NEPI, 1992:33): "A characteristic of most analyses of past language in education policies is that they reveal the political motivation and outcome more clearly than the educational motivation and outcome". Met die oorbeklemtoning van sosio-politieke en ekonomiese oorwegings word die fundamentele vraag, "Wat is in die beste belang van die leerder?" wat in die vorige hoofstuk ter sprake was, dikwels geïgnoreer. Die beginsel van moedertaalonderrig word vandag steeds verdag gemaak as 'n poging tot etniese skeiding (Rossouw, 1999:103), om te verdeel en te heers oor die swart bevolking of om 'n plafon op swart vordering te plaas (Chick, 1992:275). Die ANC (1994:61) beweer dat die koloniale magte en die wit minderheidsregering die onderwysaalbeleid tot 1994 as 'n instrument van kulturele en politieke kontrole misbruik het: "...first in the battle

for supremacy between the British and the Boers, and subsequently in maintaining white political and cultural supremacy over the black majority". In die NEPI-verslag (1992:13) word dan ook gestel; "...among speakers of African languages, mother-tongue policy has a bad image. It is associated with the inferior education offered under the Ministry of Bantu Education and its successors". Die meerderheid swart ouers beskou 'n beleid van moedertaalonderwys as diskriminerend en as 'n politieke foefie (Alexander, 1989:24, 48; Heugh, 1995:42; Vinjevold, 1999:208; Young, 1995:68) waardeur Engels- en Afrikaanssprekendes ten koste van die Afrikataalsprekers bevoordeel word (Luckett, 1995:73). Sidego (2006:9) is van mening dat Afrikaans met sy "politieke bekladse" beswaarlik die taal is om voor te loop in die stryd vir moedertaalonderrig: "Die byna instinktiewe reaksie van die nuwe politieke elite is dat die Afrikaners maar weer besig is met 'n politieke slenter en 'n duistere agenda".

In die huidige onderwystaaldebat word sosio-politieke en ekonomiese kriteria soos die skep van 'n regverdig, demokratiese, nie-rassige Suid-Afrika, nasionale eenheid, volle deelname van die massa aan sosiale, politieke en ekonomiese bedrywighede, die beskikbaarheid van gelyke onderwysgeleentheid (Chick, 1992:286), gelykskakeling, gelykwaardige toegang tot onderwysstelsels (NEPI, 1992:64), die uitwissing van linguïsmes (taalapartheid), toleransie van taal- en kulturele verskille (Heugh, 1993b:30), die neiging na eenvormigheid inherent aan die industrialisasieproses en internasionale ekonomie, en die oorheersende eise van die informasietegnologie en die Internet (The Star, 1999:14) weereens gebruik om die fundamentele vraag oor wat in die beste belang van die kind is uit die debat te dwing en Engels as algemene TLO te propageer. Vervolgens sal die historiese agtergrond vir die huidige taaldebat in Suid-Afrika geskets word.

3.2 DIE NEDERLANDSE TYDPERK (1652-1795 EN 1803-1806)

In 1658, eers ses jaar nadat Jan van Riebeeck 'n verversingspos vir die Hollandse Oos-Indiese Kompanjie (HOIK) aan die Kaap gestig het, het die eerste skool in Kaapstad ontstaan (Coetzee, 1975:3, Malherbe, 1925:28; Rose & Tunmer, 1975:85). Hierdie eerste skool was bedoel vir die onderrig

van slawe en die oogmerk was die aanleer van die Nederlandse taal en die Christelike godsdiens. Rose en Tunmer (1975:85) beskryf na aanleiding van Jan van Riebeeck se dagboek die stigting soos volg: "17th April 1658, fine morning. Arrangements were started for establishing a school for the Company's male and female slaves brought here from Angola by the Amersfoort, which had taken them of a prize Portuguese slaver. To encourage the slaves to attend and to hear and learn the Christian prayer, it is ordered that after school everyone is to receive a small glass of brandy and two inches of tobacco".

In 1663 is 'n tweede skool met 12 wit, 1 Hottentot en 4 slawekinders geopen. Die onderrig is deur die sieketrooster (Pieter van der Stael) behartig wat onder die beheer van die Goewerneur gestaan het (Malherbe, 1925:28, Pistorius, 1965:268, Du Toit, 1970:3). In 1663 is 'n ander sieketrooster, Ernestus Back, ook deur die HOIK aangestel om 'n veelrassige skool vir 17 kinders te begin (Du Toit, 1970:3).

In die 1680's toe Sybrand Mankadan as "sieketrooster" en onderwyser in Stellenbosch aangestel is, was religieuse onderrig wat veral gerig was op die verkryging van kerklidmaatskap, die hoofdoel van die skool. In die vroegste vorm van "tuisonderrig" het veral boere sogenaamde "onderwyserknegte" aangestel om geletterdheids- en godsdienstige opleiding aan hulle kinders te verskaf. Die eerste regulasies vir die beheer en toesig van die onderwys is in 1685 deur kommissaris Hendrik Adriaan van Rhee de gepromulgeer en in 1714 het Maurits Pasques de Chavonnes, in 'n "Ordonnantie van de School Ordenning" bepaal dat alle onderwysers hulle geloof in die kategismes van die Nasionale Sinode van Dordrecht (1619) van die Gereformeerde Kerk moes bely (Malherbe, 1925:35; Du Toit, 1975:1-10). Hierdie bepalings en ook die betrokkenheid van verskillende sendinggenootskappe by die onderwys van die inheemse bevolking was die begin van die noue bande wat onderwys in Suid-Afrika met die kerk gehad het. Volgens Davenport (1978:20) was onderwys tydens die HOIK-tydperk hoofsaaklik beperk tot die kategismes en basiese geletterdheidsopleiding. Davenport (1978:347) beweer ook dat die HOIK-skole en die sendingskole in die 19de eeu gemeng was omdat kinders

van alle rasse saam opgevoed is. Volgens Alexander (1989:12) was die HOIK daarop bedag om koste te bespaar en gevolglik is Nederlands aan die inheemse bevolking onderrig: "...the natives should learn our language, rather than we theirs". Alexander (1989:14) verwys na die eerste formele skole in Suid-Afrika as halfhartige sendingpogings en ook die "...first conscious intervention in the sphere of language policy in a multilingual South African polity, more particularly in the very complex matter of the medium of instruction." Volgens Truter (2004:9) het die 151 Franse vlugteling wat in 1688 aan die Kaap aangekom het, Nederlands as amptelike taal aanvaar en binne die volgende eeu het die Frans van die Hugenote volkome uitgesterf.

Wat die hervormingstydperk (1714-1782) ten opsigte van die Ordonnansie van de Chavonnes aanbetref, was daar op daardie stadium reeds 'n hele aantal openbare en privaatskole. Daar was egter geen besondere liggaam wat verantwoordelik was vir onderwysbeheer of 'n onderwyswet nie. Coetzee (1975:10) voer aan dat dorpskole meestal onder die kerkrade gestaan het, terwyl die kontrole oor die privaatskole en privaatonderwysers minimaal was. Om die gehalte van die onderwys te verhoog, is onderwysers uit Nederland ingevoer om onderrig in spesialiteitsvakke soos Frans, Latyn en Grieks aan te bied (Coetzee, 1975:23). Die onderwysstelsel aan die Kaap word deur Malherbe (1925:46) beskryf as 'n direkte oorplanting van die stelsel in Nederland en volgens hom was die aantal opgevoede persone aan die Kaap vergelykbaar met tendense in Europa.

Beide Malherbe (1925:49) en Coetzee (1975:41) beskou die kort tydperk tussen die eerste Engelse besetting van die Kaap (1803) en die tweede besetting (1806) as een van die hoogwatermerke in die Suid-Afrikaanse onderwys. Die Kommissaris-generaal De Mist was 'n baie bekwame onderwysadministrateur en hervormer en in 1804 het hy daarin geslaag om al die belangrike beginsels rakende basiese onderwys vir die massa op die wetboek te plaas wat Robert Lowe eers in 1863 op die Engelse wetboek kon plaas (Malherbe, 1925:49). Op 11 September 1804 het De Mist sy Skoolorder as Ordonnansie uitgevaardig. Volgens Coetzee (1975:34) het De Mist opdrag gegee dat bekwame onderwysers gevind word en dat daar 'n kweekskool

opgerig word waar kwekelinge hulle oor 'n tydperk van vyf jaar as onderwysers kon bekwaam. Tydens hierdie tydperk het skole vir jong dogters ontstaan en is ook gewone laerskole, Latynse skole asook kerkskole gestig. In die voorgestelde leerplan was onder meer Nederlands (praat-, lees- en skryfvaardighede en spelling), en ander moderne tale en daar is verder bepaal dat onderwysers Nederlands magtig moes wees en dat moedertaalonderwys aangemoedig moes word (Malherbe, 1925:50,55). Truter (2004:9) beweer dat De Mist die eerste persoon was wat onderwys as 'n "nasionale" aangeleentheid beskou het en hy het ook die moedertaal as vak en voertaal vir die eerste keer sterk beklemtoon en verpligtend gemaak vir alle onderwys in die Kolonie. Volgens Giliomee (2003:96) was die samelewing aan die Kaap teen 1800 nie rigied gesegreer nie – inwoners van Europese en nie-Europese afkoms het na dieselfde kerke en skole gegaan: "In Stellenbosch, in the final days of the Company, forty to fifty children 'of all colors' attended the public school".

3.3 DIE ENGELSE BEWIND IN DIE KAAPKOLONIE (1806-1910)

Tydens die eerste Britse besetting (1795-1803) is daar nie veel met onderwys sake ingemeng nie, omdat politieke vraagstukke gedurende die tyd 'n prioriteit was. Na die tweede besetting in 1806 is die sterk band tussen die Kerk en die onderwys volgens Coetzee (1975:41) verbreek en is daar met die verengelsing van die kolonie begin. Voor 1895 het die skole sterk onder die beheer van die kerk gestaan maar onder die Britse bewind het die pendulum na groter sekularisasie en nasionale beheer geswaai. Die aandrang dat die skool die nasionale en imperialistiese beleid moes dien, het skole onder direkte beheer van die regering gebring (Malherbe, 1925:9). Malherbe (1925:109) verwys in die verband na die getuienis van J.X. Merriman (premier van die Kaap in 1905) en na die 1884- en 1892-inspeksieverslae van die Donald Ross en konstateer: "One of the most authoritative agencies for furthering education in the localities has been the Dutch Reformed Church. It has been the very soul of local educational effort."

Volgens Du Toit (1975:43) het Cradock, goewerneur van die Kaap van 1812 tot 1814, aan skoolhoofde die opdrag gegee: "...to promote and establish the

cultivation of the English language to the greatest extent among your pupils of the highest rank, as the foundation upon which they will in future life best make their way," en hy het verder gestel dat "...a perfect knowledge of the English language is indispensable in the admission of offices". Vir sy opvolger, Somerset (1814), was dit essensieel dat "...all schools in the Colony (be) conducted by English masters" en in 1822 het hy Engels as enigste amptelike taal verklaar alhoewel die Nederlandssprekende koloniste met 8:1 in die meerderheid was (Haarhoff in Malherbe, 1943:2). Oor die gevolge van die verengelsingsbeleid beweer Davenport (1978:31): "Afrikaner scholars have commonly laid the later development of Afrikaner nationalism at the door of Somerset's Anglicisation policy, and there can be no doubt that, in intention, British policy was to adjust the cultural life of Colonial society to the legal realities of British rule".

Die afdwinging van Engels in die onderwys in die negentiende eeu, moet gesien word teen die agtergrond van die Britse koloniale beleid. Die oorheersing van Engels is as 'n middel gesien om verengelsing te bereik en om die politieke en ekonomiese dominansie te behou. Alexander (1989:15) beweer dat die Britse Imperialisme die regerende elite en die volgende generasies deur middel van die Engelse letterkunde en tradisies wou indoktrineer tot "uniform loyalty to the British Crown". Vir Mkabela en Luthuli (1997:48) is dit: "...not surprising to learn that British people wanted to Anglicise everything in South Africa during the 16th (sic rather 19th) century. They did not consider other people's language, because they knew that the adoption of their language would lead to colonisation and this was their major aim."

Die koloniste van Nederlandse, Duitse en Franse oorsprong het die verengelsingsproses as 'n bedreiging van hulle godsdienstige en kulturele vryheid vertolk en het privaatkole gestig om die gevaar af te weer. Teenoor die 28 Engelse regeringskole tussen die jare 1830-1839, het die aantal Nederlandse privaatkole van 39 in 1830 tot 94 in 1839 vermeerder (Du Toit, 1976:47; Truter, 2004:11). Met die mislukking van die vrye (gratis) regeringskole het Rose-Innes, Superintendent-generaal van Onderwys, met

die invoering van die Herschel-skole ook in 'n beperkte mate voorsiening gemaak vir onderwys in Nederlands. In 1843 is aan Hollandse skole 'n regeringstoelaag belowe op voorwaarde dat Engels ook in die skole onderrig word (Truter, 2004:12). In verband met die afdwinging van Engels as TLO, word Sir Langham Dale soos volg in Rose en Tunmer (1975:155) aangehaal: "On my first visit to an established Government school in the year 1859, I was confronted at the entrance by a notice, 'It is forbidden to speak Dutch'. I need not say that such prohibition has not been enforced since that day."

Marks en Trapido (1987:13) beweer: "In 1865 Dutch was abolished as a medium of instruction in government schools and this meant that the new revenues from the diamond fields did not go into Dutch-speaking schools with their poorly paid meesters, but went instead to support the already well-endowed English-speaking schools". Die Afrikanerbond het in 1870 aangedring op groter bydraes vir die skole wat Nederlands as onderrigmedium gebruik (Marks & Trapido, 1987:13).

Malherbe (1925:414-416) beweer: "In spite of recommendations of the Education Commissions of 1879 and 1892 the idea of mother-tongue instruction for the Dutch children at the Cape remained still unrealized for several years to come". Met Proklamasie nr. 113 in 1882 is die bepaling in die Onderwyswet van 1865 wat bepaal het dat Engels die enigste voertaal kan wees, herroep (Lubbe, 2006:2). Volgens Truter (2004:15 in Lubbe, 2006:2) het die vryheid van taalkeuse nie tot 'n oplewing van Hollands gelei nie omdat talle ouers uit gewoonte of onkunde steeds verkies het dat Engels as onderrigmedium gebruik word. Na aanleiding van die situasie in die laat 1800's in die Kaap toon Kapp (2005:48) aan dat die interne stryd tussen Hooghollands, Vereenvoudigde Nederlands en Afrikaans ook verlamwend ingewerk het op Afrikaners se vermoë om Milner se doelgerigte angliseringsbeleid teen te werk.

3.4 DIE TRANSVAALSE REPUBLIEK (1860-1910)

In die eerste helfte van die 19de eeu was onderwys in die Transvaal 'n private en plaaslike saak en is skoolmeesters dikwels self deur ouers en klein

gemeenskappe in diens geneem (Malherbe, 1925:224-225). In 1851 het die Volksraad op aandrang van die ouers en met die ondersteuning van die Nederduitse Gereformeerde Kerk (NGK) drie onderwysers van Nederland aangestel en in 1859 het die regering 'n Skoolkommissie aangestel met die doel om 'n stel onderwysregulasies vir die gebied op te stel. Ten opsigte van taalonderwys het die onderwyskomitee in 1866 die opdrag gekry om te verseker dat sowel Nederlands en Engels onderrig word en dat voorkeur by aanstelling aan onderwysers gegee moet word wat beide tale kon onderrig. Vir Malherbe (1925:233) is dit 'n bewys aan diegene dat die Boere nie teen die aanleer van die Engelse taal gekant was nie: "In fact, English gained ground rapidly. We find several English teachers in the schools during the next two decades, e.g., at Pretoria H. Stiemens and F.N. Jackson taught in the same building by means of a system of parallel classes". Uit 'n totaal van 62 leerders op Potchefstroom, is 22 in Engels onderrig, 20 in Nederlands en 20 het dubbelmedium-onderrig in beide Engels en Nederlands ontvang. Die Onderwyswet van Burgers van 1874 het aan die ouers die keuse gelaat om tussen Engels en Nederlands as medium van onderrig te kies. Van die 8 staatsgesubsidieerde skole in 1876 het 4 uitsluitlik Engels as onderrigmedium gebruik en sommige van die oorblywende vier het 'n stelsel van dubbelmedium-onderrig gevolg (Malherbe, 1925:255).

Met die eerste anneksasie van Transvaal (1877-1881) is Vacy Lyle, huisarts van Shepstone, as Superintendent van Onderwys aangestel en volgens hom was daar 'n groeiende begeerte onder die bevolking om Engels aan te leer. Sy standpunt oor die keuse van 'n medium van onderrig word hier direk weergegee omdat dit selfs vandag nog baie relevant is: "Bearing in mind the wording of the Proclamation of 12 April, 1877, annexing the country to the British Empire, I cannot conceive that it would be just to make a rule absolute that the English shall be the vehicle of instruction, and it would not fully satisfy the people under existing circumstances to make Dutch the vehicle, and yet to teach the rudiments of knowledge in two languages at the same time seems to me overtaxing young and undeveloped brains. Except in very exceptional cases, such a process must exercise a retarding influence, and children under it will not exhibit an average development, equaling that to be found where

only one language is used in Elementary Education” (Malherbe, 1925:256). Lyle het aanbeveel dat in stede van dubbelmediumskole eerder aparte skole vir Engels en Nederlandse leerders gestig word. Oor 'n spesifieke skool se keuse van 'n medium van onderrig het hy aangetoon dat dit “...should not be decided by the Government – or by any other authority at a distance, it should be, it must be decided by those immediately interested, whose children are to be educated at the school they are founding” (Malherbe, 1925:256).

Na die herstel van onafhanklikheid in 1881 het die Onderwyswet van 1882 slegs Nederlands as medium van onderrig erken. Die bepaling is egter nie afdwing nie en dit was eers na die aanstelling van Mansvelt as Superintendent in 1892 dat die onderwysadministrasie die bepaling probeer afdwing het. In reaksie het van die Boere wat verkies het dat hulle kinders tweetaligheid verwerf, hulle kinders na skole in die Kaapkolonie gestuur. In 1893 het George Hofmeyer daarop gewys dat dit vir veral loopbane in die handel en mynweese noodsaaklik is dat leerders oor goeie vaardighede in Engels beskik. Mansvelt, met die ondersteuning van die ingevoerde Nederlandse onderwysers, het die ouers se aandrang op Engels as kortsigtig afgemaak. Malherbe (1925:4) beweer: “The Afrikaners argued that Hollanders had no right to prescribe national sentiments for South Africans, and that, if South Africans desired to have their children bilingual in a bilingual country, their desires should receive due consideration”. Volgens Malherbe (1925:4) het die Afrikaners dikwels die Nederlands swakker verstaan as Engels en die aanleer van Nederlands was dikwels vir die leerders moeiliker en selfs meer kunsmatig as die aanleer van Engels. Met verwysing na die gebruik van Engels in Transvaal gedurende die laaste dekade van die 19de eeu het Malherbe (1925:288) beweer “...no other country would have shown as much consideration to the language of the foreigner”. Voor die uitbreek van die Tweede Vryheidsoorlog (1899-1902) is 'n nuwe onderwyswet in Transvaal aangekondig waarvolgens daar bepaal is dat skoolbeginners vir een uur per dag onderrig deur medium van Nederlands moes ontvang en dat dit teen die sesde graad twee-derdes van die tyd moes inneem. In reaksie het die Engelse gemeenskap sogenaamde Randse skole onder die beheer van die Witwatersrandse Council of Education ingestel (Malherbe, 1925:289).

3.5 DIE VRYSTAATSE REPUBLIEK (1860-1910)

In die Vrystaat was dit eers na die aanstelling van Brebner as Inspekteur van Skole in 1872 dat onderwys meer georganiseerd geraak het. Nederlands en Engels is as vakke in alle dorpskole onderrig en tydens die Brebner-tydperk is beide Nederlands en Engels as onderrigmedia gebruik. Die Onderwysordonnansie van 1891 het moedertaalonderrig tot aan die einde van Standaard 2 (vir die eerste vier jaar) verpligtend gemaak en daarna kon beide Engels en Nederlands gebruik word op voorwaarde dat Nederlands in minstens die helfte van die vakke as onderrigmedium gebruik word (Rose & Tunmer, 1975:188-189). Malherbe (1925:370) beweer dat die Vrystaat deurgaans baie liberaal in hulle houding teenoor die gebruik van Engels as onderrigmedium was en dat die Vrystaat gouer 'n hoër vlak van tweetaligheid as die ander Suid-Afrikaanse gebiede verkry het.

3.6 DIE TWEDE VRYHEIDSOORLOG (1899-1902)

Tydens die oorlog het die werksaamhede van die onderwysdepartemente in die Transvaal en Vrystaat tot stilstand gekom. Volgens Malherbe (1925:299) het beide die Boere en die Engelse militêre owerheid pogings aangewend om basiese onderwys te verskaf. In gebiede wat minder deur die oorlog ontwrig is, het die Boere met die hulp van geldelike bydraes uit Nederland privaat skole begin wat later as sogenaamde Christelike Nasionale Skole bekend gestaan het en tot lank na die vredessluiting in 1902 nog voortbestaan het. Die Engelse militêre mag het 'n groot aantal vrouens en kinders in konsentrasiekampe bymekaargebring en Noaks wat deur generaal Pretymann as onderwysadviseur aangestel is, het in verskeie van die kampe skole georganiseer (Coetzee 1975:296). In November 1900 is Sargent as waarnemende Direkteur van Onderwys vir die gekombineerde Transvaalse en Vrystaatse gebiede aangestel. Volgens Malherbe (1925:298) het Sargent beweer: "It seemed to be a unique opportunity for anglicizing a large group of the future Dutch population on a scale which would have been impossible in the case of the widely scattered population. The only instruction that was given through the Dutch language was in religion".

Vir die doel het Sargent 200 onderwysers uit Groot Brittanje vir die kampskole aangevra en die onderwysers wat in groepe van 50 vanaf die begin van 1902 gearriveer het, is spoedig gevolg deur onderwysers uit Kanada (40), New Zealand (20) en Australië (40). Volgens Malherbe (1925:299) het Sargent oor 'n sterk en goed-opgeleide span onderwysers beskik om die Engelse taal by die jonger generasie wie se vaders deur oorlogsgeweld onderwerp is, te vestig. In sy jaarverslag vir 1901 het Sargent (in Rose & Tunmer, 1975:188) soos volg berig: "There can be no doubt that for the purpose of modern life, English must be paramount, and, indeed the only language throughout South Africa. I have, therefore, determined to propose that English shall be the medium of instruction in all secular subjects. Volgens Rose en Tunmer (1975:188) was die beleid wat deur Sargent geïnisieer is, die grootste rede vir die ontstaan van die CNO-skole en van 'n taalstryd wat tot 1908 voortgeduur het.

3.7 TRANSVAAL EN DIE VRYSTAAT (1902-1910)

Volgens Yudelman (1984:20) wou die Britse Regering die goudmyne gebruik om Transvaal te rekonstrueer deur middel van die skep van werkgeleenthede om Britse immigrante te lok en "...thereby ensuring white Anglophone domination of the new electorate when the Transvaal attained self-governing status". Die dominansie van Engels in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is in die na-oorlogse jare versterk deur Milner (Goewerneur van die Transvaal en die Vrystaat en later Hoë Kommissaris in Suid-Afrika). In die verband het Milner (Davenport, 1978 in Hartshorne, 1992:190) opgemerk: "Dutch should only be used to teach English, and English to teach everything else". Haarhoff (in Malherbe, 1943:4) en Fowler *et al* (1990:125) beweer dat dit imperialistiese beleid tussen die vredesluiting (1902) en uniewording (1910) was om die Afrikaner deur middel van die skole te verengels ("anglicise"). Malherbe (1925:315) beweer: "The power of the State was used to bring about the denationalization of a people through the medium of schools. This was the policy of the Milner regime". Oor die beleid beweer Hartshorne (1992:190): "...this was political and cultural imperialism of a kind not experienced again until 1953". Die Onderwysordonnansie van 1903 het

bepaal dat die onderrig in Nederlands nie 5 uur per week mag oorskry nie. In teenstelling hiermee, het Mansvelt voor die oorlog (1896) 20 uit die 25 uur per week Engelse onderrig toegelaat. In reaksie op 'n petisie waarin die Afrikaners versoek het dat meer tyd vir onderrig in Nederlands toegestaan word, het Gool-Adams, die luitenant-goewerneur, gewys op die: "...general advantage which will accrue from the English language being the medium of instruction for the children of white parents, now that this state has become a part of the British Empire, and to the prestige that English has as a commercial language in every part of the world" (Malherbe, 1925:317, Louw, 2002:1).

In reaksie op Milner se verengelsingsbeleid het die Nederduitse Gereformeerde Kerk (NGK) met finansiële steun van Nederland 'n Sentrale Onderwyskomitee gestig wat spoedig meer as 200 skole tot stand gebring en beheer het. Malherbe (1925:322) wys op 'n verbasende analogie tussen die aksie van die NGK en die van die Anglikaanse Kerk tydens verskeie krisisse in die onderwysgeskiedenis in Engeland. Vir Sargent (1904, in Malherbe, 1925:322) "...the DRC minister took action similar to that of many clergyman of the Church of England, who ordered his parishioners from the pulpit, as well as on other occasions, to support the 'national' rather than the neighbouring 'board' school. In 'n amptelike memorandum aan Lyttelton het Milner (in Rose & Tunmer, 1975:102) opgemerk: "The existence of the rival Dutch schools would make it difficult to attract many of the most competent Dutch teachers to the Government schools" en "It is perfectly well known to be a fundamental principle of the educational policy of the Government that while the Dutch language is to be thoroughly well taught, the medium of instruction is, as a general rule, to be English".

Teen 1905 het die aantal CNO-skole tot meer as 250 gegroei en Coetzee (1941:97) het dit as 'n eie onafhanklike onderwysstelsel parallel tot die regeringskole bestempel. Milner se opvolger, Selborne, het in 1905 die beginsel neergelê dat die moedertaal van die leerder, Engels of Nederlands, die taal moet wees waarin die "rudiments of knowledge should be imparted" (Malherbe, 1925:328). In 'n Goewerment Kennisgewing van 1906 is daar

bepaal dat "...teachers shall be allowed to use either the English or Dutch language as the medium of instruction, so long as they make themselves understood to the children, provided that English shall be used as the medium as soon as the children are able to follow the teacher's instruction in that language. A knowledge of English as prescribed for each Standard shall be a condition of promotion from any Standard to a higher one" (Malherbe, 1925:328-341).

Met die bewindsverandering in Engeland is daar aan die Transvaal en die Vrystaat Verantwoordelike Regering toegeken en die Onderwyswet van 1907 het bepaal dat Engels as medium van onderrig vir Afrikanerkinders eers in Standerd 4 ingevoer mag word. In die Vrystaat het die Hertzogwet (1908) bepaal dat die moedertaal tot en met Standerd 4 gebruik kan word en dat die tweede taal geleidelik en toenemend as 'n bykomende onderrigmedium gebruik moes word. In gemengde klasse moes die onderwyser beide tale gebruik in 'n stelsel van dubbelmedium-onderrig. Vanaf Standerd 5 moes beide Engels en Afrikaans elkeen vir drie van die hoofvakke as belangrikste onderrigmedium gebruik word in 'n stelsel soortgelyk aan dit wat teen 1976 in swart skole toegepas is en tot die Soweto-onluste bygedra het.

3.8 UNIEWORDING (1910-1948)

Die onderwysstaalbeleid was volgens Malherbe (1925:414 en Truter, 2004:75) altyd 'n kontensieuse kwessie in Suid-Afrika en met Uniewording in 1910 is Engels en Nederlands op 'n gelykwaardige vlak geplaas en is die weg gebaan vir 'n tweetalige toekoms. Artikel 137 van die Grondwet het gestel dat beide Engels en Nederlands die amptelike tale sal wees en gelyke vryheid, regte en voorregte sal geniet. Die verslag van die Gekose Komitee (1911) wat deur die eerste Eerste Minister van die Unie benoem is om 'n eenvormige provinsiale taalbeleid vir die provinsies te ondersoek, het moedertaalonderrig verskans (Truter, 2004:75). 'n Ordonnansie Wysiging (No. 2 van 1912) het parallelmediumklasse voorgestel waar die praktiese organisasie van die skool dit regverdig. Indien daar meer as 15 leerders van 'n minderheidstaal in die klas is, was parallelmediumonderrig verpligtend (Malherbe, 1925:386). Met Uniewording in 1910 is die beginsels van moedertaalonderwys ten minste tot

Standaard 4 en tweetaligheid in drie van die vier provinsies aanvaar. Die feit dat die beginsel in die wetboek vervat is, het egter nie verseker dat dit wel in die onderwyspraktyk toegepas is nie. In 1915 het die Onderwystaalkommissie bevind dat die moedertaalbeginsel nie toegepas word nie en dat die Afrikanerkind daardeur benadeel word. Omdat die gebrekkige taalvaardighede van onderwysers in beide tale aan die wortel van die probleem gelê het, is sertifikate vir tweetalige onderwysers in 1916 ingestel (Malherbe, 1925:416).

In die 1917-verslag van die Onderwyskommissie in die Transvaal (in Rose & Tunmer, 1975:178) is aanbeveel dat Nederlands met Afrikaans as een van die amptelike onderrigtale vervang word. Volgens Malherbe (1925:20) het Afrikaans uit die 17de eeuse Nederlands ontwikkel en reeds aan die einde van die 19de eeu het die Afrikaners in Transvaal die Nederlands van die ingevoerde Nederlandse skoolmeesters ewe onverstaanbaar as Engels gevind (Malherbe, 1925:273). Volgens Hofmeyer (in Marks & Trapido, 1987:97) het die Provinsiale Rade reeds in 1914 bepaal dat Afrikaans as medium van onderrig tot Standaard 4 gebruik mag word en in 1918 is Afrikaans as vak aan twee plaaslike universiteite ingevoer. In die onderwys het Afrikaans gedurende die Eerste Wêreldoorlog in skole en kolleges die plek van Nederlands oorgeneem en in 1925 het die parlement Nederlands as een van die twee amptelike tale met Afrikaans vervang (Hartshorne, 1992:191). Marks en Trapido (1987:11) toon aan dat veral die NGK as kampvegter vir die regte van Nederlands en later Afrikaans opgetree het en dat die Afrikaanse taal die fokuspunt van Afrikaner nasionalisme en kultuur geword het. "As Isabel Hofmeyer shows in Chapter Three, it is very largely a twentieth century construct, which grew out of a patois which until the late nineteenth century was associated with the labouring poor of town and countryside" (Marks & Trapido, 1987:12).

Oor die verskynsel dat talle Afrikaanssprekende ouers aan die begin van die 20ste eeu probeer het om hulle kinders by Engelsmediumskole in te skryf, berig die verslag van die Transvaalse Onderwyskommissie in 1917: "Cases have occurred in which the parents of Afrikaansspeaking children, ignorant of

the fact that their children will be taught English in school, and desiring to make certain that they shall be taught that language, have falsely stated that their children's home language is English. It is of course desirable that every child should learn both the official languages, but a child in the grades and lower standards which is taught through a medium, which is not its home language, is very seriously handicapped. Where a child has only one home language, which is the case with all but a small minority of children, no choice should be left to the parents" (Rose & Tunmer, 1975:180).

Tot so laat as 1937 het die Broome Kommissie bevind dat 'n groot persentasie van die Afrikaanssprekende ouers in Natal verkies het om hulle kinders na Engelsmediumskole te stuur omdat hulle in 'n oorwegend Engelse omgewing woon (Rose & Tunmer, 1975:186). In Natal is ouers toegelaat om die onderrigmedium te kies en teen 1921 het steeds 58% van die Afrikaanssprekende leerders onderrig deur die medium van Engels ontvang (Malherbe, 1925:415). Daar is verder bevind dat Afrikaanse leerders benadeel word deur die ouers se keuse om hulle na 'n Engelsmediumskool te stuur: "The parent does not always possess the technical knowledge to act with wisdom in the interest of his child, and where matters arise which involve knowledge and understanding which lie outside what can be expected from the ordinary citizen, the State has wisely intervened and compelled parents to act according to its direction (RGN, 1981:34; Rose & Tunmer, 1975:186, 187; Truter, 2004:116).

In die ander drie provinsies is leerders verplig om onderrig tot Standaard 4 deur medium van die moedertaal te ontvang wat in sommige gevalle aanleiding gegee het tot hofsake teen Afrikaanssprekende ouers wat verkies het om hulle kinders na Engelsmediumskole te stuur (Truter, 2004:87). Hofmeyer (1987:114) toon aan dat talle Afrikaanssprekende ouers gedurende die eerste helfte van die 19de eeu hulle kinders na Engelsmediumskole gestuur het: "...since English language skills were a crucial passport to jobs in a 'British' urban economy".

In die 1917-verslag van die Transvaalse Onderwykommissie (Rose & Tunmer, 1975:180) is bevind dat die onbetwyfelbare groter opvoedkundige effektiwiteit

van enkelmediumskole opgeweeg moet word teen die "...the problematical social advantage to be gained from parallel classes for the two races (*Engels en Afrikaans*) in the same school, we should not hesitate to choose the certain educational advantage of separate schools. The separate school must be the rule, and dual medium schools the exception".

Ook Malherbe (1925:416) toon aan dat daar algemeen aanvaar is dat onderrig meer effektief geskied in 'n enkelmediumskool as in 'n dubbelmediumskool en in 1920 het die Transvaalse Onderwyskommissie dan ook aanbeveel dat aparte skole, waar prakties haalbaar, die algemene reël en parallel- en dubbelmediumklasse in dieselfde skool die uitsondering moes wees. Ordonnansie 15 van 1930 het bepaal dat die huistaal die onderrigmedium in al die standerds sal wees en dat die keuse deur die ouers uitgeoefen sal word. Artikel 49(5) van die ordonnansie het voorsiening gemaak vir enkel-, parallel- en dubbelmediumskole en verder is aangevoer dat afsonderlike onderrig meer effektief is en dat Engelssprekende onderwysers nie vertrou is met die sosiale siening van die Hollandse leerders nie. Die teendeel van Hollandse onderwysers en Engelse leerders geld ook hier (Rose & Tunmer, 1975:186). In die lig van bogenoemde is dit vreemd dat Vinjevold (1999:34) aanvoer dat die Nasionale Party sedert 1948 aparte skole vir Afrikaans- en Engelssprekende leerders geskep het. Volgens Vermeulen (2001:136) blameer ook Alexander (2000) en Heugh (2000) die apartheidsregering vir die gesegregeerde opvoeding en aparte ontwikkeling terwyl die beleid van segregasie waaruit apartheid en Bantoe Onderwys ontwikkel het, volgens Molteno (1984:89) die resultaat is "from the educational system which it had inherited from previous regimes". Daarteenoor verklaar Malherbe (1946:6) dat dubbelmediumskole in hoofsaaklik Afrikaanse gemeenskappe ontwikkel het en dat Engelse skole huiwerig was om Afrikaans as addisionele taal aan te bied in wat vandag bekend staan as die intermediêre fase (Graad 4-6). Die afleiding kan gemaak word dat veral die enkelmedium Engelse skole nie bereid was om enige ander taal as TLO te benut nie.

Ook in Natal het die Wilks-kommissie in 1946 bevind dat: "it is a fundamental principle of educational procedure that a child should, on first going to school, be taught through the medium of the language he understands best. This will be the language spoken in the home" (RGN, 1981:33, in Truter, 2004:115). In die eerste twee dekades nadat Afrikaans in 1925 amptelike status verkry het, het die aantal leerders wat Afrikaans as onderrigmedium gebruik het meer as verdubbel terwyl dit vir Engels as onderrigmedium meer konstant gebly het. Truter (2004:110) haal die volgende syfers vir die Transvaal aan en volgens hom kan die neigings ook op die ander provinsies van toepassing gemaak word:

Tabel 3.1: Onderrigmedium van leerders

Jaartal	1924	1929	1934	1939	1944	1948
Engels	50 829	54 184	54 172	58 196	58 918	56 467
Afrikaans	60 247	74 101	85 313	106 183	121 308	139 840

Bron: Coetzee, 1958:299, 319 in Truter, 2004:110

Een jaar nadat Afrikaans amptelike status verkry het, het die Superintendent-generaal van Onderwys in 1926 daarop gewys dat 91,4% van die Afrikaanssprekende leerders Afrikaans as onderrigmedium gebruik en hy het ten opsigte van taal beweert: "...that a revolution of the first magnitude has taken place in our educational system" (Malherbe, 1977:31 in Truter, 2004:110).

Volgens Truter (2004:101) het die Verenigde Party regering vroeg in die veertigerjare, gemotiveer deur simpatieke gevoelens teenoor Brittanje in die oorlogsjare, sterk pogings aangewend om veral Afrikaanse enkelmediumskole af te skaf. Malherbe wat in 'n vroeëre publikasie (1925:416) van mening was dat onderrig meer effektief in 'n enkelmediumskool as in 'n dubbelmediumskool geskied, het intussen Direkteur van Militêre Inligting geword en het in sy latere publikasie (1943:60) bevind dat die voordele van dubbelmediumonderwys die opvoedkundige nadele daarvan oortref (Truter,

2004:99; Malherbe, 1943:17, Malherbe, 1977:60). In 1944 het die leier van die Herenigde Party (HNP) in die Vrystaat (Adv. C.R. Swart) 'n mosie in die Parlement ter tafel gelê waarin die die moedertaal as medium van onderrig in die primêre, sekondêre en hoër onderwys en die onderrig van die tweede amptelike taal as taalkvak voorgestel word. In reaksie daarop het die Eerste Minister (Generaal Smuts) 'n gewysigde mosie ingedien (Truter, 2004:102) wat verbasende ooreenkomste toon met die jongste Onderwystaalbeleide van die Departement van Onderwys (DvO, 1997a) en van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (2004). In die 1944-model van "moedertaalgebaseerde tweetalige onderwys" wat met Smuts se mosie aanvaar is, is die volgende drie beginsels gestel:

- "that the child should be instructed through its home language in the early stages of its educational career;
- that the second language should be introduced gradually as a supplementary medium of instruction from the stage at which it is on educational grounds appropriate to do so; and
- that such changes should be introduced in the system of training of teachers as are necessary to make ideals of bilingualism and of national unity in the schools fully effective" (Truter, 2004:102).

In 1945 het die Transvaalse Provinsiale Owerheid met Ordonnansie nr. 5 van 1945 onder meer bepaal dat albei amptelike tale na Standerd 5 as voertale gebruik moes word (Truter, 2004:108). In Natal het die Gekonsolideerde Onderwysordonnansie nr. 23 van 1942 aan ouers die reg gegee om die onderrigmedium van die kind te kies en dit is deur die Afrikaanssprekendes beskou as 'n geleidelike vernietiging van Afrikaansmediumskole in Natal. Toe die Natalse Onderwysadministrasie in 1943 die Voortrekker Hoërskool in Pietermaritzburg (een van slegs twee Afrikaanse hoërskole in Natal) wou sluit, het die Afrikaanse gemeenskap 'n CNO-skool in Pietermaritzburg gestig wat na 1948 deur die Natalse Onderwysdepartement oorgeneem is. Alhoewel die Wilks-kommissie in Natal (1946) waardering gehad het vir die demokratiese reg van elke ouer om oor die welsyn van sy kind te besluit, het hulle ook

bevind dat ouers nie voldoende insig oor die voertaalaangeleentheid gehad het nie. "Ordonnansie nr. 23 van 1942 wat die keuse in oerhande gelaat het, het dus na die mening van die Kommissie veroorsaak dat baie kinders onnodig benadeel is" (Truter, 2004:116).

3.9 DIE TAAL VAN LEER- EN ONDERRIGBELEID IN SWART SKOLE (1652-1910).

Soos in die voorafgaande paragraaf 3.2 aangetoon, was die eerste skool wat in 1685 in die Kaap gestig is, bedoel vir die onderrig van slawe en die oogmerk was die aanleer van die Nederlandse taal en die Christelike godsdienst (Coetzee, 1975:3, Malherbe, 1925:28; Rose & Tunmer, 1975:85). Die tweede skool wat in 1663 gestig is, het voorsiening gemaak vir die opleiding van kinders van Europese, Khoisan en slaweafkoms en daar was geen rassessekering nie. Daar kan aanvaar word dat die taal van leer en onderrig in die skole deurgaans Nederlands was. In teenstelling met die eerste skole wat onder die bewind van die HOIK aan die Kaap opgerig is om aan die behoeftes van alle rasse te voldoen (Giliomee, 2003:96), is die Engelse bewind sedert 1806 gekenmerk deur 'n besliste skeiding van skole op rasse- en taalgrondslag.

Bydraende faktore tot die segregasie van skole was ongetwyfeld die verengelsingbeleid wat die Hollandse ouers gedwing het om hulle eie private skole te begin en die toestroming van sendinggenootskappe na Suid-Afrika onder die invloed van die geestelike herlewingswerk van John Wesley in Brittanje (Giliomee, 2003:96). Pioniers op sendinggebied was Van Lier van die NG Kerk in Kaapstad (1786), sy opvolger Vos wat by Tulbagh (1793) 'n sendingstasie begin het en Marquardt (1824). Die Morawiese Sendinggenootskap het teen 1792 die werk by Baviaanskloof (Genadendal) hervat wat vroeër (1743) deur Schmidt begin is. Volgens Giliomee (2003:98) het Van der Kemp en Read van die Londense Sendinggenootskap in 1799 na die Kaap gekom en is hulle gevolg deur die Wesleyan Church (1816), die Glasgow Missionary Society (1821), die Rynse (1829), Paryse (1829) en die Berlynse Sendingverenigings (1834).

Toe staatsubsidies vir swart onderwys in 1841 ingestel is, was dit onderhewig aan die voorwaarde dat Engels as onderrigmedium gebruik moes word. Die Onderwyswet van 1865 het bepaal dat Engels die onderrigmedium in alle eerste en tweede klas skole moes wees, terwyl die derde klas skole (meestal plaasskole) Nederlands in die eerste onderrigjaar kon gebruik (Du Toit, 1976:66; Hartshorne, 1992:190). Hartshorne (1992:189; Alexander, 1989:19) beweer: "For the nineteenth century missionaries schooling had to 'civilize' as well as 'evangelize', and for the British missionaries the way to do this, and the only way they knew, was to provide what was then regarded as a 'sound' education through the medium of English".

Ander sendelinge van die Europese kontinent, soos die van Duitsland en Switserland, het nie dieselfde toewyding aan Engels gehad nie en was van die begin af ten gunste van onderrig in die plaaslike tale (moedertaalonderrig). Volgens Hartshorne (1992:189) is bykans al die aanvanklike ontwikkelingswerk van die Afrikatale (Bybelvertaling, taalhandboeke, woordeboeke en die eerste skoolhandboeke) deur hierdie sendelinge en hulle afstammeling gedoen. Die Ministeriële Komitee (2003:20) beweer: "The early transcription of African languages by missionaries pioneered modern scholarship in those languages".

Volgens Rothstein (2004:1 en Conner, 2004:4) was Verwoerd en Eiselen na 1948 die meesterbreine om die segregasie van onderwys op rassegrondslag te bewerkstellig. In teenstelling daarmee beweer Giliomee (2003:108) na aanleiding van die Masters and Servants Ordinance van 1841: "More than in the eighteenth century, Cape society was now becoming polarized between whites and an undifferentiated category of people who were very poor and brown or black, and who could do little but work for whites". Die Engelse bewind het weinig pogings aangewend om die Khoisan te ontwikkel: "Instead, it assigned to missionary societies the task of educating 'colored' and poor people. Missionaries not only spread the message of the Gospel, but also taught the 'gospel of work', the English language, and how to read and write it. Education became segregated in practice. Lord Charles Somerset introduced free government schools to teach what he called "the burghers of the colony

'the disciplines of reading, writing, arithmetic and English'. A future head of the education department explained the term 'burghers' meant people of European descent. An 1834 report noted that 'the poorer classes and colored children ... were not allowed to take advantage of (government) schools'.

Volgens Alexander (1989:17) het een van die sendelinge, dr. John Philip, die sendingwerk gesien as "scattering the seeds of civilization and extending British interest, British influence and the British Empire". Rhodes wat in 1890 Eerste Minister van die Kaap geword het, was ten gunste van 'n beleid van segregasie en het in 1893 gestel: "...that certain parts of the country must be the home of the natives. Not everyone must have a piece of land, but it must be a place where people could go back to after work: (Giliomee, 2003:291). Dubow (1987:74) verwys in die verband na Parry (1983): "Thus Parry regards Rhodes's Glen Grey Act of 1894 as a key moment in the replacement of the assimilationist strategy by one of segregation". Die Glen Grey Wet was daarop gerig om deur middel van sogenaamde "black reserves" die aandrang op politieke regte vir swartes in die wit gebiede te beperk (Giliomee, 2003:293). Dubow (1987:74) verwys ook na Hyam (1968:539) : "Thus Hyam, writing of the Liberal government of 1905-08, claims that by this time the 'mid-Victorian objective of turning Blacks into black Europeans had long been given up, and the question of educating them towards self-government of the European type relegated to the distant future ... the tendency was towards segregation rather than assimilation". Marks en Trapido (1987:6) beweer: "If any one individual epitomised British 'race patriotism' and the racial ideology of social control, it was Lord Milner, High Commissioner of South Africa. It was during the Milner reconstruction period that the utility of many earlier practices for an industrialising state were recognised: the allocation of African 'reserves' and their limitation; the control of urban influx through pass laws; the manipulation of chiefs as agents of colonial state. These were consolidated into a segregationist policy and the guidelines for the future set out".

In 1903 het Milner die South African Native Affairs Commission (SANAC) onder voorsitterskap van Sir Godfrey Lagden aangestel wat onder meer swart reserwegebiede, aparte woongebiede en aparte onderwys voorgestel het.

“Acting under the SANAC report, the British post-war administration of the Transvaal, under Sir Arthur Lawley, defined the African locations; in the Transvaal Colony”. Na 1907 toe selfregering aan die Transvaal toegeken is en in die Natives Land Act van 1913 is die aanbevelings van SANAC ten opsigte van swart reservate, lokasies, instroombeheer, en aparte skole steeds toegepas (Alexander, 2002:16; Giliomee, 2003:300). Alexander (2002:16) beweer in die verband: “...the fact remains that it was under the rule of the British Empire and not that of the Afrikaner, or Boer, nationalists that the political blueprint of segregation was originally proposed and, in part, actually implemented”. Dubow (1987:87) verwys ook na Smuts: “The language of cultural adaptation was of distinct advantage in the attempt to link South African segregation to the wider imperial policies of indirect rule and trusteeship. This linkage constitutes a major theme of Smuts’s 1929 Oxford lectures in which he outlined a policy of segregation based on the preservation of ‘native culture’ and social institutions. Smuts sought to demonstrate that the South African policy of differentiation was enshrined in the trusteeship clauses of the League of Nation’s Covenant”.

Rose en Tunmer (1975:203, 266) toon aan dat die voorskriftelikheid ten opsigte van swart leerders se toekomstige beroepe reeds vroeg in die 19de eeu sy beslag gekry het. Daar is ook aangetoon dat die staatsubsidies wat in 1841 vir swart skole ingestel was, onderhewig was aan die voorwaarde dat Engels as onderrigmedium gebruik word omdat die Britse sendelinge, in teenstelling met dié van die Europese kontinent, van mening was dat Engels deurgaans as onderrigmedium benut moes word.

Die onderwys vir die kinders van Afrika-oorsprong is tot diep in die twintigste eeu (1953) deur private inisiatief van meestal die sendingkerke onderneem (Rose & Tunmer, 1975:202). Toe staatstoelaes in 1841 vir die eerste keer vir swart onderwys ingestel is, was dit onderhewig aan die voorwaarde dat Engels die onderrigmedium moet wees (Du Toit, 1976:66; Hartshorne, 1992:190). Giliomee (2003:109) beweer: “These missionary schools had no color bar and apparently many poorer white children attended such schools. By the end of the century a third of the white children at school in the Cape

Colony were in mission schools". In 1854 het Cathcart, die luitenant-goewerneur in die Kaap, 'n beskawingsbeleid voorgestel: "...partly through the influence of white settlers, partly through the trade, but especially through religion and education (British Parliamentary Papers, 1854 in Rose & Tunmer, 1975:203). In 1855 het Grey gewys op die voordele: "...that education, especially 'industrial training' would bring to the tribes and to the whites in terms of trade, as well as the need to consider Christian responsibility to others less fortunate than the white man. He stressed that unremitting efforts should be made to raise the Kaffirs in Christianity and civilization, by the establishment among them, and beyond our boundary, of missions connected with industrial schools, by employing them on public works, and by similar other means" (Grey 1855, in Rose & Tunmer: 1975:205).

Volgens Davenport (1991:161) was die eerste sendinggenootskappe eksklusief Protestants en hy verwys na die werk wat die Morawiese Seninggenootskap onder Schmidt in Baviaanskloof van 1737 tot 1743 en weer vanaf 1792 gedoen het. Die Glasgow en Wesleyaanse Metodiste Seninggenootskappe het na die 1820-setlaars gevolg. Die Glasgow Sendinggenootskap het in 1824 in Lovedale begin om sendingwerk te doen en 'n skool in 1841 begin (Davenport, 1991:161).

Toe Verantwoordelike Regering in 1854 aan die Kaapkolonie toegeken is, is daar besluit om fondse uit die Staatskas beskikbaar te stel vir die "Aborigines (Border) Department" om die swartes in industriële vakrigtings en as vertalers, evangeliste en onderwysers op te lei (Rose & Tunmer, 1975:206). In 1863 het Dale (Superintendent-Generaal in die Kaapkolonie) na 'n besoek aan die Oos-Kaap voorgestel dat toelaes aan skole betaal word om die dogters in naaldwerk en die seuns in skryfwerk, skoenmakery, drukwerk, ystersmede, tuinwerk en as huisbediendes op te lei. In 1868 het Dale op die volgende probleme gewys wat met swart onderwys ervaar word: tweestryd tussen die verskillende kerklike denominasies, tekort aan werksgeleenthede vir skoolverlaters, wisselende ondersteuning van die stamowerhede vir skole en die vernietigende effek wat skole op die norme en waardes van die stamowerhede het. Dale het ook opgemerk dat die sendelinge die onderwys

dikwels vanuit 'n eensydig-religieuse hoek benader het met die gevolg "...teachers are often selected for their usefulness as religious agents, without due regard to their aptness for school-keeping". Kallaway (1984:51) verwys na die doel van die onderwys vir swartes in die laat 19de eeu as: "The schools helped to make 'useful servants' of them by teaching them the basics of their new masters' language and provided them with the limited vocabulary that would be relevant to their role in the colonial order".

In die 1850's het Natal geld beskikbaar gestel vir die "ontwikkeling van swartes" (Rose & Tunmer, 1975:209) en in 1881 het die Natalse Naturelle Kommissie verklaar: "We think that there is little desire among ordinary Natives for education, but we do not anticipate that there would be opposition to schools being placed in locations. We regard as a main point that instruction in English should form a portion of any such education. With reference to Industrial Education, it has to be remembered that there is and has been for many years much of it obtained by Natives who go to service either at farms or in towns (Rose & Tunmer, 1975:210).

In die 1903 Onderwysordonnansie wat gerig was op die kontrole van swart sendingskole is die betaling van toelaes onderworpe gestel aan "...instruction in the elements of speaking, reading and writing the English language". Met die uitsondering van Natal waar die onderrig van Zoeloe vanaf 1885 voorgeskryf is, is daar in die ander kolonies weinig aandag aan die onderrig van die inheemse tale as vakke gegee.

Met die Transvaalse Onderwyswet van 1907 is 'n Onderwyskomitee gestig wat onder meer verantwoordelik was om die werk wat met die 1903 "Scheme for Native Education" begin is, voort te sit. Tydens Uniewording was Engels reeds goed gevestig as onderrigmedium in swartskole en Nederlands of Afrikaans was nie ter sprake nie alhoewel daar in Natal en Transvaal redelike aandrag was dat die moedertaal van die swart leerders as onderrigmedium gebruik moes word. Die nuwe kurrikulum is in 1915 geïmplementeer omdat die Transvaal gewag het vir die nuwe beleid na Uniewording. Die basiese kurrikulum het oor ses jaar gestrek en daar is bepaal dat die huistaal ('n Bantoetaal) die inisiële onderrigmedium moes wees (Rose & Tunmer,

1975:225). Kallaway (1984:67) beweer na aanleiding van die voorstelle van die Witwatersrand Council of Education in 1915: "Most important was a working familiarity with one of the 'official' languages – that is, one of the employers' languages, English or Afrikaans". Alexander (1989:20) beweer dat die klem wat die Eiselen-Verwoerdbeleid na 1948 op moedertaalonderrig geplaas het, gerig was op die verdeling van die inwoners op rassegrondslag en nie op die reg om die eie taal en kultuur te ontwikkel nie. Die feit dat daar reeds so vroeg as in 1885 (in Natal) en in 1907 (in Transvaal) 'n aandrang op moedertaalonderwys was, word gerieflikheidshalwe verswyg.

Volgens Hartshorne (1992:191) was die Uniekonvensie in 1909 primêr begaan oor die magsverdeling tussen en die konsolidering van die behoeftes van die twee wit groeperinge (Engels en Afrikaans) en is die taal en politieke belange van die swart meerderheid in die land nie in aanmerking geneem nie. Volgens Hunt-Davis (1984:127) het swart onderwys vanaf 1910 tot 1953 onder die beheer van die provinsiale regerings gestaan en in 1920 het die Unieregering die Union Native Affairs Commission en in 1945 die Union Advisory Board on Native Education ingestel. Hunt-Davis (1984:127) beweer: "Prior to 1953 Africans were not treated fully as colonial subjects when it came to the administration and financing of their schools but rather as a highly disadvantaged group of second-class citizens". Tot 1953 was die swart skole meestal onder die beheer van Sendingverenigings met die uitsondering van Natal waar die provinsiale regering vanaf 1918 enkele staatsbeheerde skole ingestel het. Teen 1924 het die provinsiale administrasies aparte afdelings en/of aparte inspekteursposte vir die administrasie van swart skole ingestel en volgens Hunt-Davis (1984:132) het die kurrikulum nie veel verskil van dié wat wit leerders gevolg het nie: "Despite the discussion of a differentiated syllabus for African schools, however, in none of the provinces did the African curriculum diverge very much from that for whites, except for the language of instruction at the lower level. It was not until 1953, with the passage of the Bantu Education Act, that African students began to pursue a course of studies that was sharply differentiated from that of their white counterparts. At the local level the vast majority of African schools were under mission control while at the same time receiving state aid".

Die verslag van die Interdepartementele (Welsh-) Komitee vir Naturelle Onderwys van 1936 (In Rose & Tunmer, 1975:189) het die volgende redes aangevoer waarom Engels 'n oorheersende posisie as onderrigtaal in swart skole beklee het:

- die sendingverenigings wat skole by sendingstasies in die 19de en 20ste eeu bedryf het, was meestal van Engelse oorsprong;
- die vorm van Nederlands wat veral in die 19de eeu in skole onderrig en gebruik is, het verskil van die vorm van Nederlands (later Afrikaans) wat in die alledaagse omgang gebruik is;
- die gebruik van Afrikaans as onderrigmedium is eers laat in die 19de en vroeg in die 20ste eeu algemeen in wit skole aanvaar;
- die betaling van staatstoelaes aan sendingskole in die Kaap is in 1841 onderhewig gestel aan die gebruik van Engels as onderrigmedium en die onderrig van Engels is as voorwaarde gestel vir die betaling van subsidies aan sendingskole (Du Toit, 1976:66; Hartshorne, 1992:190 en Giliomee, 2003:109);
- met die uitsondering van Natal waar die onderrig van Zoeloe van 1885 beslis voorgeskryf is, is daar in die ander provinsies min aandag aan die onderrig van 'n Afrikataal gegee;
- in die Transvaal en Vrystaat is die onderrig in en die gebruik van Engels as onderrigmedium na die oorlog (1902) as voorwaarde gestel vir die betaling van toelaes aan sendingskole. Aan Engels is soos in die Kaap en Natal dieselfde dominerende posisie in swart onderwys toegeken.

Tot in die 1930's het die gevestigde tradisie van Engels as oorheersende onderrigtaal in swart onderwys voortbestaan met sporadiese aandrag dat die huistaal ook as inisiële onderrigmedium gebruik moes word. Volgens Hartshorne (1992:192) was die gebruik van Afrikaans as onderrigtaal in swart onderwys op die stadium nie 'n kwessie nie en teen 1935 was die beleid in al die provinsies dat 'n Afrikataal 'n verpligte vak was in die primêre skool en in

onderwyskolleges. Die posisie ten opsigte van die onderrigmedium was dat die moedertaal vir die eerste 6 jaar (tot en met Graad 4) in Natal en vir die eerste 4 jaar (Standerd 2) in die Kaap en Vrystaat en vir die eerste 2 jaar (die substanderds) in die Transvaal gebruik moes word. Daarna moes een van twee amptelike tale, meestal Engels, as onderrigmedium gebruik word. Dit het basies die amptelike beleid gebly tot 1955 met die uitsondering dat die Transvaal na aanleiding van die Welsh-ondersoek bepaal het dat die moedertaal vir ten minste 4 jaar as onderrigmedium gebruik moes word. Die komitee was ten gunste daarvan dat die moedertaal vir meer as 4 jaar as onderrigmedium gebruik moes word maar ook bewus daarvan dat dit nie moontlik was weens die tekort aan terminologie, geskikte handboeke en 'n ontwikkelde letterkunde in die verskillende Afrikatale (Hartshorne, 1992:193). Die Welsh-komitee (Rose & Tunmer, 1975:189) het die kwessie van die onderrigmedium in swart skole in 1936 ondersoek. Die komitee het die meriete vir die gebruik van die moedertaal as onderrigmedium besef maar ook die noodsaak dat die leerders 'n grondige kennis van die twee amptelike tale (Afrikaans en Engels) moes verwerf. In ooreenstemming met die aanvaarde beginsels van die Welsh-komitee is daar aanvaar dat moedertaalonderrig meer aandag in die swart skole moes kry (Hartshorne, 1992:195-202).

Volgens Rose en Tunmer (1975:190) het daar na Uniewording in 1910 'n verandering ten opsigte van persepsies oor 'n geskikte onderrigmedium vir swart onderwys in die volgende drie rigtings ingetree:

- eerstens, is daar toenemend aanvaar dat die moedertaal die geskikste taal is om as onderrigmedium te gebruik en die beginsel dat inisiële onderrig minstens vir die eerste paar jaar in die moedertaal moet geskied, is algemeen in al die provinsies aanvaar;
- tweedens, is algemeen aanvaar dat vaardighede in beide die amptelike tale, Afrikaans en Engels, ook vir die swart bevolking noodsaaklik is;
- derdens, omdat daar aanvaar is dat die swartes 'n positiewe houding teenoor die eie taal en alles wat dit verteenwoordig moes ontwikkel, is die

onderrig van 'n swart taal as vak in al die provinsies se leerplanne ingevoer.

Die interdepartementele Welsh-komitee van 1936 (Rose & Tunmer, 1975:192) het gevolglik aanbeveel dat die moedertaal as onderrigmedium vir ten minste die eerste vier jaar van die leerder se skoolloopbaan gebruik moes word. Die komitee het ook aanbevelings gemaak rakende die ontwikkeling van die literatuur in die Afrikatale, die vertaling van skoolhandboeke en die ontwikkeling van vakterminologie. Die volgende aanbevelings is ook deur die komitee gemaak:

- in meertalige omgewings moet skole op die basis van die verskillende inheemse tale georganiseer word;
- waar die organisasie van skole op 'n taalbasis nie prakties haalbaar is nie, moet skole volgens die inheemse taalgroepe as Zoeloe/Xhosa (Nguni-groep) en Sotho/Tswana (Sotho-groep) georganiseer word;
- waar die verdeling in taalgroepe nie moontlik is nie, kan die provisiële superintendent van natuurlike-onderwys toestemming verleen dat een van die amptelike tale op 'n vroeër stadium as onderrigmedium ingevoer word.

Teenkanting teen die gebruik van die moedertaal as onderrigmedium het nie eers na 1948 ontstaan nie. Reeds in 1939 het die Bantu Parents' Association in reaksie op die aanbevelings van die Welsh-komitee die volgende resoluëie in Durban aanvaar: "That this Conference condemns the new method of instruction to Native children, that is the medium of instruction to be Zulu from Std 1 to Std IV" (Kallaway, 1984:85).

3.10 DIE TAALBELEID IN SWART SKOLE (1948-1994)

Die Eiselen-verslag het in 1951 volgens Rose en Tunmer (1975:193) aanbeveel dat 'n Bantoetaal as TLO gebruik word in swart primêre skole omdat amptelike verslae aangetoon het dat daar, soos tans in die praktyk, toenemend van swarttale as TLO in die klaskamers gebruik gemaak word. Ten opsigte van die TLO-beleid het die nuwe regering spoedig van die

aanbevelings van die Eiselen Komitee geïmplementeer wat bepaal het dat die moedertaal die TLO vir die eerste vier jaar in die primêre skool moes wees en dat moedertaalonderrig uiteindelik uitgebrei moes word om die hele laerskool te dek. Die komitee het ook aanbeveel dat terminologie-komitees daargestel moet word om handleidings vir onderwysers beskikbaar te stel en om moedertaalonderrig geleidelik na die sekondêre skool uit te brei (Hartshorne, 1992:196-198). In die vroeë 1950's het meer as 70% van die swartskole onder die beheer van sendingverenigings gestaan en die res is as sogenaamde staat- en gemeenskapskole beskou.

Met die Bantoe Onderwyswet (Wet 47 van 1953) is die skole onder die beheer van die Departement van Naturellesake geplaas en in 1963 en 1967 het aparte onderwysdepartemente vir die onderwys van Kleurlinge en Indiërs ook tot stand gekom (Pampallis, 1991:184). Waar die meeste sendingskole Engels en 'n klein minderheid Afrikaans as medium van onderrig gebruik het, het die Bantoe Onderwyswet bepaal dat die moedertaal as onderrigmedium in die eerste ses jaar van die laerskool gebruik moes word. Daar is verder bepaal dat die twee amptelike tale (Afrikaans en Engels) van die eerste jaar ook as taalvakke onderrig moes word (NEPI, 1992:27). Volgens Heugh (2005:67) het sendelinge in die voormalige Britse kolonies verskeie Afrikatale ontwikkel om as TLO in die eerste 3 tot 4 jaar gebruik te word en het die apartheidsregering in die tydperk 1953 tot 1976 die beginsel van moedertaalonderrig tot aan die einde van die agtste skooljaar uitgebrei. Met verwysing na die waardevolle werk wat in die ontwikkeling van die Afrikatale deur die apartheidsregime gedoen is, beweer Heugh (2000:23): "Text books and terminology were available in African languages for eight years of school. The terminology has not vanished, it continues and is constantly adapted in the code-switching discourse of most classrooms today."

Volgens Hartshorne (1992:198) was die uitbreiding van verpligte moedertaalonderrig een van die groot twispunte in die ou Bantoe Onderwysbeleid: "Black opinion never became reconciled to the extension of mother-tongue medium beyond standard 2, nor to the dual medium policy in the secondary school". NEPI (1992:27) beweer dat daar reeds in 1905

teenkanting teen die gebruik van die moedertaal as onderrigmedium van die swart elite was omdat hulle van mening was dat beter onderwys in die twee amptelike tale beskikbaar was.

Volgens NEPI (1992:28) het dit beteken dat swart kinders wesentlik drie tale vanaf die eerste skooljaar moes leer. In die hoër klasse en in die sekondêre skool is die 50/50-beginsel ten opsigte van die onderrigmedium toegepas waarvolgens beide Afrikaans en Engels as onderrigmedia gebruik moes word. 'n Derde onderrigmedium, 'n Afrikataal, is vir nie-eksamenvakke soos Religieuse Studies en Liggaamsopvoeding gebruik. Volgens NEPI (1992:28) is die beleid veral nie in die Kaap en Natal geïmplementeer nie weens 'n tekort aan onderwysers wat Afrikaans as onderrigtaal kon gebruik en teen 1968 het slegs 26% van die skole die amptelike taalbeleid toegepas.

In Mei 1972 is goedkeuring verleen om verpligte moedertaalonderwys in die RSA van 8 jaar (Standaard 6) na 6 jaar (einde van die nuwe Senior Primêre Fase, Standaard 4) te verminder. In die Junior Sekondêre Fase (Standaard 5 - 7) is drie alternatiewe voorgestel:

- Engels mag deurgaans as TLO gebruik word;
- Afrikaans mag deurgaans gebruik word;
- Engels en Afrikaans kon gesamentlik op 'n 50/50-basis gebruik word (Hartshorne, 1992:200).

In 1974 het die departement in omsendskrywes 'n strengere nakoming aan die 50/50-bepalings van die taalbeleid voorgeskryf (NEPI, 1992:28). Teen 1976 was die heersende beleid dat die moedertaal tot aan die einde van Standaard 4 gebruik moes word en dat beide Engels en Afrikaans op 'n gelyke tweetalige basis vanaf Standaard 5 as TLO gebruik moes word. Volgens Hartshorne (1992:202) was veral Standaard 5-leerders in Soweto ontevrede omdat hulle na slegs een jaar se onderrig in 'n nie-moedertaal die laaste eksamen van die laerskool in die voorgeskrewe dubbelmedium moes skryf: "While in the past there had been considerable flexibility in the application of the 50-50 (English/Afrikaans) policy, from about August 1974, a doctrinaire line began to

be followed, both in the field, particularly in the Transvaal, and in the control section of the Department that was responsible for considering applications for exemptions from the policy” (Hartshorne, 1992:202).

Hartshorne (1992:203) beweer dat die leerders in die primêre skole, oftewel in die Junior Sekondêre Fase (Standerd 5-7), meer ongelukkig as die leerders in die hoërskole (Senior Sekondêre Fase, Standerd 8-10) was waar Engels feitlik deurgaans as enigste onderrigmedium gebruik is. Op 16 Junie 1976 het die ongelukkigheid oor die TLO-beleid in Soweto gelei tot grootskaalse opstand en geweld teen die gebruik van Afrikaans in die klaskamer. Op 20 Junie 1976 het die Sunday Times (2006:19) soos volg in 'n hoofartikel gereageer: “They were riots looking for a place to happen. The Afrikaans-in-schools issue was but the trigger ingredient in a bloody chemistry that sooner or later, was going to set our Black townships aflame. As for the trigger issue itself – Afrikaans – it is a tragedy that the dignity of a noble language should be affronted by a system that seeks to thrust it to no sensible purpose and against all educational precepts, down the throats of unwilling, ill-equipped Black pupils. By all means teach Afrikaans as a subject. But why, when White children have a choice, must Blacks be compelled to accept it as a means of instruction?”.

In die verband beweer Alexander (1989:38): “Afrikaans became stigmatised as the ‘language of the oppressor’, a label that is only now beginning to shed with the rise of ‘alternative Afrikaans’. ...The chilling slogan, Kill Afrikaans!, showed once and for all that the language question had to be taken very seriously. The Soweto uprising simply erased the language-medium policy which had been implemented in DET schools until 1976”.

In Julie 1976 het die Minister van Onderwys bepaal dat elke skool voortaan self kan bepaal watter amptelike taal vanaf Standerd 5 as TLO gebruik sou word. In die 1977-jaarverslag van die Departement van Onderwys en Opleiding het die minister gerapporteer: “The medium of instruction at most of the secondary schools is English in all subjects excepting Afrikaans language and the Vernacular, while Religious Instruction, Music and singing classes are conducted in the mother-tongue” (NEPI, 1992:28). Teen 1978 het die

amptelike statistiek aangedui dat 96% van die skole besluit het om Engels as enigste TLO te gebruik (Hartshorne, 1992:203). Die voorkeur van Engels ten koste van die huistaal, was ook 'n kenmerk van die grootskaalse "reduction of the use of early mother-tongue education" in Zambië, Zimbabwe en Namibië (Heugh, 2005:71) en in die TBVC-state in Suid-Afrika. Die nuwe Onderwys- en Opleidingswet (Wet 90 van 1979) het bepaal: "That the universally accepted principle of the use of the mother-tongue as the medium of instruction be observed: Provided that the principle shall be applied at least up to and including Standard Two. Provided further that the wishes of the parents shall be taken into consideration in the application of the principle after Standard Two, and also in the choice of one of the official languages as the medium of instruction where the mother-tongue cannot be used after Standard Two".

Na 1991 is die keuse van 'n onderrigmedium in die hande van die "parent body" van elke skool geplaas. Die ouers kon uit die volgende drie opsies kies (NEPI, 1992:29):

- "straight for the long-term medium" (oorwegend Engels van die eerste skooljaar);
- "a sudden transfer from the mother-tongue to a second language medium (oorgang na Engels op enige stadium, gewoonlik na die eerste 4 jaar);
- "a graduated transfer from the mother-tongue to a second language medium" (geleidelik oorskakeling na Engels gedurende eerste 4 jaar van skool).

Volgens Alexander (1989:58) het die situasie na 1976 in beide die Departement van Onderwys en Opleiding en in die onafhanklike tuislande so verander dat Engels as die oorheersende TLO na Standerd 3 gebruik word. In die verband verwys Alexander (1989:58) na aanleiding van Young na 'n paradoksale situasie: "...where a highly sectionalist Afrikaner nationalist state bureaucracy is willy-nilly presiding over the spread of English as the *lingua franca* of South Africa!"

3.11 DIE TLO-BELEID IN DIE ONAFHANKLIKE (TBVC) STATE EN SELFREGERENDE GEBIEDE

Die taalbeleid waarop die latere onafhanklike swart tuislande (Transkei 1976, Bophuthatswana 1977, Venda 1979 en Ciskei 1981) spoedig na die eerste selfregering in 1962 besluit het, gee 'n aanduiding van die voorkeur van die swart bevolking vir die gebruik van Engels as TLO. Met die verpligte beleid van moedertaalonderwys en die oorgang na 'n dubbelmediumbeleid na Standaard 4 het die meeste van die swartes nie saamgestem nie (Rose & Tunmer, 1975:193) en die beleid is met vrywording in die onafhanklike swart tuislande afgeskaf. In 1962 het die Cingo Kommissie (Report of the Commission of Enquiry into teaching of the official languages and the use of the mother-tongue as medium of instruction in Transkeian Primary Schools) tot die volgende gevolgtrekkings gekom waarin die Kommissie veral oor die toekoms van Engels as TLO en vak bekommerd was:

- weens hulle intrinsieke en gebruikswaarde word die twee amptelike tale van die RSA as noodsaaklik beskou en enige afskaling van die twee tale word met ontevredenheid bejeën;
- vroeg in die 20ste eeu was Engels die algemene omgangstaal van swart leerders in die skoolkoshuise en op die speelgrond en die afname van die gebruik, het gelei tot 'n afname in die algemene standaard van Engels;
- onder die Bantoe Onderwysstelsel van 1955 is isiXhosa as TLO vanaf Substanderd A tot Graad 6 ingevoer en Engels slegs as 'n vak onderrig;
- alhoewel dit die beleid was om beide Engels en Afrikaans in die sekondêre skool as TLO te gebruik het 95% van die skole slegs Engels as TLO gebruik (in Rose & Tunmer, 1975:194).

Die Cingo Kommissie was in besonder besorgd oor die onderrig van Engels en het bevind dat:

- die leerders in die Transkei word selde buite die klaskamer aan Engels blootgestel;

- die positiewe invloed en versterking van die aanleer van Engels vind nie in die onmiddellike omgewing plaas nie;
- die Xhosa-leerders het weinig kontak met Engelssprekende leerders en waar daar wel kontak is, verkies die Europese leerders om in isiXhosa te kommunikeer.

Die Cingo Kommissie (Rose & Tunmer, 1975:194) het tot die gevolgtrekking gekom dat Engels as 'n nuttige instrument vir die onderwys en ook vir internasionale kontakte beskou word en dat daar 'n algemene begeerte is om Engels in alle skole te leer. Die kommissie het gevolglik die tyd waarin die moedertaal as TLO gebruik word, beperk tot aan die einde van Standaard 4. Hartshorne (1992:200-202) beweer dat die Cingo Kommissie bevind het dat minder as 18% van die bevolking moedertaalonderrig na Standaard 2 verkies het. Die Transkei Parlement het dan ook in 1963 bepaal dat die moedertaal (isiXhosa) na die eerste 4 jaar (na Standaard 2) geleidelik deur Engels as TLO vervang moes word. Die ander onafhanklike state (Bophuthatswana, Venda, Ciskei) en van die selfregerende gebiede soos Kwazulu het vanaf 1967 ook die Transkeise model as beleid aanvaar. Teen 1974 het al die onafhanklike en selfregerende gebiede, met die uitsondering van Qwa-Qwa wat 'n 50/50-opsie verkies het, besluit om Engels as TLO vanaf Standaard 3 in te voer (Hartshorne, 1992:200-202).

3.12 DIE TAAL VAN LEER- EN ONDERRIGBELEID NA 1994

Dit is baie duidelik uit die publikasies (Alexander, 1989:37; Hartshorne, 1992:187,207) wat na 1976 en voor 1994 verskyn het dat die hoofogmerk met 'n taalbeleid vir die nuwe Suid-Afrika die hele kwessie van die bevordering van nasionale eenheid was. Alexander (1989:46) stel die aspek soos volg: "Let us remind ourselves at this stage that we are concerned with the relationship between language policy and national unity". As hoofdoelwit vir 'n taalbeleid binne 'n "liberated, post-apartheid South Africa/Azania" stel Alexander (1989:52) die noodsaak om kommunikasie tussen die verskillende taalgroepe te bevorder: "Subject to further consultation with legitimate and relevant organisations of the people, the most appropriate scenario appears to

be one which assumes that English will be the *lingua franca* (in the sense of a universal second language) of a liberated Azania, regardless of the socio-economic system that will prevail. We can also accept as a perfectly feasible projection the idea that after an initial phase of the dominance of English, one or other of the indigenous African languages, such as a unified or standardised 'Nguni', for example, might well become the *lingua franca* of a free Azania/South Africa". Alexander (1989:65) stel voor: "In regard to official languages, I would propose that English be an official language nationally and that all other languages have official status on a regional basis".

Soos ander nuwe regerings in Afrika (Alexander, 1989:28), was die ANC-leierskap gretig om die voormalige koloniale taal, Engels, tot die enigste effektiewe openbare taal (*lingua franca*) taal te verhef. "English will be accepted for practical, historical and unifying reasons, as the common, national, linking language of all South Africans ...to secure jobs for the black elite and their children (Hartshorne, 1992:187,207). Volgens Heugh (in Alexander, 1989:56) is Engels bevoordeel omdat, in 'n ironiese wending, Engels nie meer as die taal van die vroeëre kolonialiseerder gesien word nie maar as die taal van vryheid en onafhanklikheid: "Consequently, the antagonism against English has, to a very large extent, been played down in black politics, and the opposition to the colonial language has been and is currently directed towards Afrikaans in black circles". Volgens Alexander (1989:57) het bepaalde individue en organisasies voorgestel dat Engels as enigste amptelike taal beskou moet word en as voorbeeld haal hy Meerkotter van die Universiteit van Wes-Kaap aan: "The longer the struggle for a free, open and democratic South Africa continues, the more English will become so established as a *lingua franca* and unifying force in the next thirty to forty years that little will remain of the other languages".

Eloff (2006:61) is van mening dat die nuwe regering "nie-rassigheid en nie-etnisiteit sterk aan een taal: Suid-Afrikaanse Engels" koppel. Volgens hom is daar 'n strewe na multikulturaliteit, maar ook 'n vrees vir etnisiteit en verdeling. Volgens Alexander (1989:10) word rasse vooroordele en rassisme versterk en gehandhaaf deur taalhindernisse, groeppareas, aparte skole en ander geriewe

en hy beweer: "If we want to fight against racial prejudice and racism then we have, among other things, to break down the language barriers". Vir ekonomiese, politieke en kulturele redes ("nationbuilding") sien Alexander (2000:17), soos Malherbe (1946:38), tydens die Tweede Wêreldoorlog, dubbelmediumskole as die ideaal vir die volgende twee tot drie dekades en stel dat dit beteken dat enkelmediumskole wat uit die staatskas befonds sal word, in die afsienbare toekoms die uitsondering eerder as die reël sal wees. Vir die uitskakeling van enkelmediumskole voer Alexander (2002:94) "cogent economic as well as political reasons" aan asook "To preach the establishment of special national schools for every 'national culture' is reactionary. But under real democracy it is quite possible to ensure instruction in the native language, in native history, and so forth, without splitting up the schools according to nationality". In 'n onverstaanbare ommekeer verklaar Alexander (2000:23) dat in die volgende eeu: "South African schools will normalise, i.e. they will tend to become single-medium institutions" en hy beskou enkelmediumskole as "an unproblematic view of where we *should* go".

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat politieke en sosiale kwessies soos by Malherbe (1946) weereens die deurslag in die bepaling van 'n onderwysstaalbeleid speel. Alhoewel die uitbreiding van moedertaalonderwys die primêre oogmerk van die Apartheidsregering was, beweer Kamwangamalu (1997:238) dat die haat wat die swartes teen Afrikaans koester die gevolg is van die onderdrukking van die Afrikatale en dat dit die rede is waarom die meerderheid op Engels as TLO aandring. Dat die Afrikaner waarskynlik meer as enige ander regering gedoen het om die Afrikatale te ontwikkel word deur Heugh (2000:23) soos reeds gestel as 'n waardevolle nalatenskap van die ou Bantoe-onderwys gestel: "Text books and terminology were available in African languages for eight years of school. The terminology has not vanished, it continues and is constantly adapted in the code-switching discourse of most classrooms today. Alexander (1989:11) beweer dat die taalverdeling vir jare as wapen gebruik is om mense te verdeel, te onderdruk en te eksploteer en stel voor dat die taalkwessie ook deur die onderdrukte as wapen gebruik moet word om die oorheersing te breek: "Clearly, the oppressed people have to forge weapons out of the same

materials so that they can defend themselves and break the domination of the ruling group. It is against this background that the language question in South Africa has to be considered". Op voorstelle vanuit Afrikanergeleedere oor die taalbeleid in Suid-Afrika beweer Alexander (1989:27): "That particular breed, as defined by the patriarchs and ideologues of Afrikaner nationalism, has had its turn and has made a mess of our country".

Alexander (1989:63) stel voor dat Engels bevorder moet word as die "linking language in the short term" wat impliseer dat die gebruikswaarde van Afrikaans afgegradeer moet word. Afrikaanssprekendes moet oortuig word van die noodsaaklikheid om die taalreëling te aanvaar want dit "...will give to Afrikaans speakers the maximum of security on a free Azania/South Africa". Die "system of bilingual education is a strategic but transitional necessity" volgens Alexander (2002:95) vir die Afrikanisering of normalisering van die Suid-Afrikaanse onderwys. In Suid-Afrika is dit klaarblyklik slegs die Afrikaners wat tans beswaar maak teen die toenemende gebruik van Engels as enigste TLO in skole en hoër onderwysinstellings (Alexander, 2002:95).

Du Plessis (2006:4) beweer dat daar van die totaal van 276 Afrikaanse skole in 1993 teen 2005 net 145 (52.5%) was wat nie na dubbelmedium-, parallelmedium- of enkelmedium Engelse onderrig oorgeskakel het nie. Volgens Rothstein (2004:3) het Afrikaans skade in die swart gemeenskappe opgedoen waarvan dit waarskynlik nooit volkome sal herstel nie. Terselfdertyd word die universeel aanvaarde beginsel van moedertaalonderrig weens sy assosiasie met Afrikaans steeds deur swart ouers en leerders, aangevuur deur monolingüistiese Engelse taalempirialiste, met wantroue bejeën. Dit, tesame met die feit dat leer- en onderrigmateriaal nie in die ander tale verskaf word nie, het tot gevolg dat die meerderheid beheerliggame van swart skole Engels as enigste TLO in die skole se taalbeleide benoem (Du Toit, 1999:218).

Oor die kwessie van die onderrigmedium in skole is beide die aandrang op moedertaalonderrig en die aandrang dat alle skole vir alle rasse oop moes wees, in die nuwe grondwet geïnkorporeer. In die onderwyspraktyk is die reg op moedertaalonderrig volgens Giliomee (2003:644) egter gereleë tot 'n

derde plek na die eise om vrye toegang tot alle skole en die reg om aan te dring op 'n bepaalde taal as medium van onderrig. Druk is op Afrikaanse skole en universiteite uitgeoefen om saam met Afrikaanse klasse parallelmediumklasse in Engels aan te bied en in sommige gevalle soos in die geval van die Hoër Landbouskool Noord-Kaap in Jan Kempdorp het die provinsiale regering in 2005 die skool gedwing om dubbelmediumklasse in plaas van parallelmediumklasse aan te bied (Rademeyer, 2005:1). Van Niekerk en andere (2006:iii) beweer dat daar voorstelle uit Afrikataalgeleedere was dat Afrikaanssprekendes ook byvoorbeeld Wiskunde in Engels moet neem en nie toegelaat moet word om dit in Afrikaans te neem nie. 'n Ongelukkige gevolg van die onduidelikhede in die taalbeleid is dat verskeie skole se beheerliggame soos van die Laerskool Middelburg in Mpumalanga, Laerskool Mikro in die Wes-Kaap (Malgas, 2005:1), Laerskool Doornfontein in Limpopo (Du Toit, 2004:15), Laerskool Seodin, Hoërskool Kalahari en die Hoër Landbouskool Noord-Kaap (Rademeyer, 2005:1) in die afgelope tyd hulle tot hofsake teen die provinsiale onderwysdepartemente moes wend. Die Ministeriële Komitee (2003:16, 24) beskou die reg van skoolbeheerliggame om die skooltaalbeleid te bepaal as "...a critical challenge and can be construed as a loophole which may be subject to abuse" en beveel aan: "Legislation should be reviewed to close possible loopholes created through phraselogy such as 'where reasonably practicable'".

Swart ouers is daarvan bewus dat ten spyte van die meerderheid van die tradisionele swart skole se amptelike beleid van "straight for English" soos bepaal deur die skoolbeheerliggame, die *de facto* TLO in beide primêre en sekondêre skole steeds een van die swart tale is. Hartshorne (1992:205) beskryf die kwasi-"straight for English" stelsel soos volg: "By choice of the users of the present black schooling system, from standard 3 upwards, an English-medium system, at least in theory if not always in practice". Vinjevold (1999:220) verklaar die grootskaalse verskuiwing na tradisionele wit, Indiër en Kleurlingskole as 'n begeerte na onderrig in Engels en as 'n behoefte tot sosiale en ekonomiese opheffing. Ten einde die verskuiwing van leerders na veral die voormalige Model C-skole te keer, verklaar 'n onderwyser in Vinjevold (1999:220): "So we decided to meet and change. Actually to apply it

(English teaching) practically in the class, not just to say we are doing English, we are teaching in English yet in class we are using Zulu. So we tried to emphasis (sic) to speaking English more in class". Ten spyte van hierdie realiteite is Vinjevold (1999:214) steeds van mening dat: "English as the language of learning has become the accepted norm" en dat onderwysers nie die nuwe beleid van 'n veeltalige of dubbelmediumonderrig in die klaskamer gebruik nie. Ntshingila (2006:17) verwys na 'n resente studie van die International Marketing Council of SA en beweer: "Unfortunately, going to a Model C school and having the right accent is part of how young people see being in a better situation than their parents".

In die amptelike "straight-for-English" klaskamers waarin meer as 90% van die leerders in Suid-Afrika hulle bevind, word 'n stelsel van gestruktureerde tweetalige of dubbelmedium-onderrig reeds vir dekades lank nie-amptelik toegepas. In die meeste gevalle ontaard die klasse in 'n situasie waarin die huistaal van die leerders en onderwysers oorheers omdat die Engelse taalvaardighede van beide onderwysers en leerders onvoldoende is (Cahill & Kamper, 1989:26; Whittaker, 1999:3; Alexander, 1995:80; Lockett, 1995:74; Vinjevold, 1999:220; Heugh, 2000:18, Vermeulen 2001:136). Die meerderheid van die leerders in Suid-Afrika ervaar reeds die nadele van 'n stelsel van tweetalige onderrig in die vorm van kode-wisseling wat nie altyd in aanmerking neem nie dat die leerders die Graad 12-eindeksamen net in Afrikaans of Engels kan aflê omdat die vraestelle nie in die ander 9 amptelike tale opgestel of vertaal word nie.

In die hoofstuk is aangetoon dat die Afrikaner sedert die 17de eeu oortuig was van die voordele van moedertaalonderrig en dat daar sterk standpunt ingeneem is teen die verengelsing van skole deur vervolgens Cradock (1812), Somerset (1814), Grey (1841), Sargent (1900) en veral Milner (1902). Van Rensburg (2005:4) voer aan dat die Afrikaner se gevoeligheid vir moedertaalonderrig as die volste ontsluiting van die opvoedeling se moontlikhede, daartoe gelei het dat moedertaalonderrig ook vir swartmense ingestel is. Die bedoeling om die opvoedkundige voordeel van moedertaalonderrig wat die Afrikaans- en Engelssprekende minderhede in

die land geniet, ook aan swart leerders te bied, word sedert die middel van die 20ste eeu deur verskeie betrokkenes verdag gemaak as 'n proses van sosiaal-politieke manipulasie ten einde rassessekering te handhaaf.

3.13 HOËR ONDERWYSINSTELLINGS

Davenport (1991:345; Pampallis, 1991:184) beweer dat die vorige regering teen 1957 begin het om ook die hoër onderwyssektor op grond van ras te skei. "Acting on the Report of the Holloway Commission, which had investigated the administrative aspects but not the principle of university apartheid, the Government made alternative provision under an Extension of University Education Act for the four ethnic university colleges, in addition to Fort Hare, at Bellville, Ngoye, Durban-Westville and Turfloop for Coloured, Zulu, Indian and Sotho-Tswana students respectively". Volgens die 1959 wysiging van die Universiteit Onderwyswet moes swart studente spesiale toestemming kry om aan tradisioneel wit universiteite te studeer. Fort Hare Universiteit is vir Xhosas geormerk en nuwe universiteite is by Turfloop (Sotho/Tswana), Ngoye (Zoeloes), Bellville (Kleurlinge) en Durban-Westville (Indiërs) gestig. Pampallis (1991:184) beweer: "The 'tribal colleges' or 'bush colleges' as they came to be known, were staffed mainly by Afrikaner academics loyal to the National Party". Die TLO aan die historiese swart universiteite was deurgaans Engels. Met die totstandkoming van die nuwe demokrasie in 1994 is al die hoër onderwysinstellings vir alle rasse oopgestel.

Soos in Hoofstuk 1 gemeld, is hoër onderwys tans in slegs Afrikaans en Engels beskikbaar wat tot gevolg het dat alle Suid-Afrikaners meestal hulle onderrig in Engels aan enkeltalige Engelse of in Afrikaans of Engels aan een van die tweetalige universiteite ontvang (Du Plessis, 2006:100). Giliomee (2003:644) beweer: "Most of the Afrikaans universities voluntarily introduced English streams. Parallel-medium institutions held the risk that English over the medium term would drive out Afrikaans. The issue of the medium of education nearly caused a breakdown in the negotiations for a final constitution that took place in 1995 and 1996".

Van die 23 universiteite, ingeslote die sogenaamde universiteite vir tegnologie wat voorheen as teknikons bekend gestaan het, word die volgende vyf tans as tweetalige universiteite bedryf (voorheen bekend as HAU's oftewel Histories Afrikaanse Universiteite):

- Noordwes-Universiteit (Potchefstroom, Mafikeng, Vanderbijlpark)
- Universiteit van Stellenbosch
- Universiteit van die Vrystaat
- Universiteit van Pretoria
- Universiteit van Johannesburg

Brandt (2004:2) verwys daarna dat die Minister van Onderwys die vyf histories Afrikaanse universiteite daarop wys om meer kursusse in Engels aan te bied om hulle dienste aan 'n groter deel van die gemeenskap beskikbaar te stel. Du Toit (2004:15) wys op die strategiese kontinuum tussen die voertaal op skool en die voertaal aan hoër onderwysinstellings. Sy siening dat die gebruik van 'n voertaal op universiteit wat nie as voertaal op skool gebruik word nie 'n struikelblok is, word weerspreek deur groot getalle leerders van Afrikaansmediumskole wat aan eentalige Engelse inrigting in Suid-Afrika en oorsee studeer. In 2003 het die Ministeriële Komitee (2003:23) aanbeveel dat: "Each higher education institution should be required to identify an indigenous African language of its choice for initial development as a language of instruction".

Vir Jansen (2004:121) gaan die transformasie van die hoër onderwysinstellings in die eerste plek nie om die taalkwessie nie maar oor sosiale integrasie:

"In the case of universities, both legislative demand and new funding incentives have made racial desegregation a survival imperative if not a social justice response. The new funding formula provides a funding incentive for enrolling larger numbers of African and Coloured students. What our initial observations suggest is that schools and universities struggle with migration

towards higher levels of integration. The first level, easily achieved, is racial desegregation; the second level is staffing integration; the third level is curriculum integration; and the fourth level is institutional culture integration”.

Giliomee en Schlemmer (2006:5) is begaan oor die voortbestaan van Afrikaans as TLO in die hoër onderwys en beweer: “Die faktor van globalisme, kompetisie tussen universiteite wêreldwyd en die regering se transformasiebeleid skep die gevaar dat al die Afrikaanse universiteite met verloop van tyd sal verengels”. Volgens Giliomee en Schlemmer (2006:3) word Afrikaans slegs by die Universiteit van die Vrystaat en die Potchefstroom-kampus van die Noordwes-Universiteit tans gehandhaaf en bevorder op ‘n wyse wat die taal oor die kort tot medium termyn ‘n billike kans op oorlewing gee. “Daarteenoor is daar groot risiko’s verbode aan die onderskeie beleide van die Universiteit van Pretoria, wat markkragte die vernaamste faktor maak, en die Universiteit van Stellenbosch wat ‘taalvriendelikheid’ teenoor Engelstaliges, of studente wat in Engels wil leer, die vernaamste oorweging maak. Die US besluit in 2005 om dubbelmedium ‘n belangrike onderrigmedium in die voorgraadse kursusse te maak, is nie geneem met inagneming van die voorkeur en belange van studente nie en die beste beskikbare wetenskaplike getuienis nie. Die versekerings wat die US-reaktor voorheen gegee het dat Afrikaans die primêre medium van onderrig sal wees en dat dit nie op die glybaan geplaas sal word nie, het blykbaar verval”.

3.14 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is daar in besonder gekyk na die historiese agtergrond en huidige situasie ten opsigte van tale van leer en onderrig in Suid-Afrika. Uit die voorafgaande bespreking van die historiese verloop van die taal van leer en onderrigkwessie (TLO) in Suid-Afrika, blyk dit duidelik dat daar reeds van so vroeg as 1885 (Natal) in 1907 (Transvaal) en 1935 (Welsh-komitee) voorskrifte was dat die moedertaal vir ‘n bepaalde aantal jare as TLO gebruik moes word. Reeds in 1939 het die Bantu Parents’ Association in Natal (Kallaway, 1984:85) hulle teen die stelsel van moedertaalgebaseerde onderwys uitgespreek en die meerderheid van die swart leerders het verkies om Engels as TLO te gebruik. Die teenkanting teen die gebruik van die

moedertaal as TLO kan nie net aan die gevolge van die sogenaamde apartheidsonderwys toegeskryf word nie. Daar is aangetoon dat selfs Afrikaanssprekende ouers aan die einde van die negentiende eeu weens die realiteit van en bepaalde persepsies oor Engels as hoë waarde taal, verkies het dat hulle kinders Engels as TLO gebruik.

Wat van belang is vir die huidige taal van leer- en onderrigbeleid, is die netelige kwessie of die staat die keuse van 'n onderrigtaal aan ouers en leerders kan oorlaat. Soos in die 1930's is daar 'n toenemende gevoel dat ouers nie in staat is om ingeligte besluite oor die TLO namens hulle kinders te neem nie. Daar is verwys na die verslag van die Menseregtekommissie (SAHRC:2006:43) wat dit stel dat die verantwoordelikheid om die taalbeleid van skole te bepaal, nie deur die staat na die ouergemeenskap afgewentel kan word nie. In 'n sekere sin is die voorgestelde gestruktureerde tweetalige beleid van die Departement van Onderwys of soos die Wes-Kaapse Onderwysdepartement dit benoem as "moedertaalgebaseerde tweetalige onderwys" 'n poging om die skade van die gewilde "straight for English" keuse te probeer beperk en om skole en universiteite in staat te stel om op alle vlakke te transformeer. Die nuwe beleid toon 'n verbasende ooreenkoms met die Smuts-voorstelle van 1944. In die hieropvolgende hoofstuk sal die navorsingsmetodiek van hierdie studie bespreek word.

HOOFSTUK VIER

'N EMPIRIESE ONDERSOEK NA DIE KEUSE VAN 'N TAAL VAN LEER EN ONDERRIG IN HOËRSKOLE IN DIE SUID- GAUTENGSTREEK

4.1 INLEIDING

Die meerderheid van Suid-Afrikaanse leerders verkies Engels as TLO, ten spyte van die bepalings in die Suid-Afrikaanse Grondwet (SA, 1996a) en die Suid-Afrikaanse Skolewet (SA, 1996b) wat hulle 'n vrye keuse van elf amptelike tale laat. Politieke, sosiale en ekonomiese faktore is dikwels die basis waarop hierdie besluit van die leerders en hul ouers geskoei is. Van der Walt (2004:58) voer egter aan dat dit in die nuwe politieke bestel in Suid-Afrika nodig is om navorsing onder leerders en hul ouers te doen om te bepaal of hulle dieselfde redes vir hul onderskeie keuses aanvoer. Daar moet ook gekyk word of daar enige verskil in die keuses en houdings van die leerders en ouers ten opsigte van 'n TLO bestaan. Die resultate van 'n vraelys aan onderwysers in Suid-Gauteng toon aan dat alhoewel daar steeds ondertone van faktore soos sosiale, politiese en ekonomiese aard in die keuse van 'n TLO is, dit aan die afneem is. Dit wil voorkom of Engels die leerders ekonomies meer bemagtig as 'n ander taal as TLO.

4.2 PROBLEEMSTELLING

Die probleem wat in die studie aangespreek word, is die voorkeur veral onder Afrikataalsprekers vir die gebruik van Engels as taal van leer en onderrig (TLO) in die verdere en hoër onderwys en die gebrek aan vordering in die gebruik as TLO ten opsigte van die nege amptelike Afrikatale. In wese kom dit neer op 'n verwerping van die huis-, moeder- of eerste taal deur die meerderheid (77%) van die Suid-Afrikaanse bevolking ten gunste van Engels. Die 77% sluit nie die Afrikaans- en Engelssprekende deel van die bevolking in nie. Vir die Afrikaanssprekende en tot 'n groter mate vir die Engelssprekende deel van die bevolking is onderrig in die moedertaal vanselfsprekend.

Met betrekking tot die keuse van 'n taal van leer en onderrig, is die probleem hier tweërlei: in die eerste plek word daar aanspraak gemaak op die reg om die huistaal as TLO te hê, maar dit is nie altyd prakties uitvoerbaar nie. In die tweede plek voel sommige Afrikataalsprekers in die verdere en hoër onderwysinstellings dat hul eerder Engels as TLO verkies. Meer as twee derdes van die Suid-Afrikaanse bevolking (77%) verkies Engels as TLO bo die huis- of moedertaal. Hierdie 77% sluit die Afrikaans- (14.4%) en die Engelssprekende (8.6%) bevolking uit.

4.3 DOELSTELLINGS VAN DIE STUDIE

Die probleem wat in Hoofstuk 1 gestel is, wentel om die verskynsel dat daar in teenstelling met die Afrikaanssprekende taalgroep wat hulle veral sedert 1806 beywer het om eers Nederlands en later Afrikaans as akademiese taal te ontwikkel, daar oënskynlik by die Afrikataalsprekers nie 'n begeerte of, sedert 1994, ook nie die politieke wil is om hulle tale as onderrigmedia te ontwikkel nie. Die hipotetiese vermoede bestaan derhalwe dat die afwysing van die huistaal as taal van leer en onderrig aan bepaalde tale en in die geval spesifiek aan die Afrikatale gekoppel kan word.

4.4 NAVORSINGSVRAE

In Hoofstuk 1 is die volgende navorsingsvrae gestel wat deur die navorsingsprojek beantwoord moet word:

- 4.4.1 Watter invloed het die keuse van 'n taal van leer en onderrig (TLO) op die taal- en denkontwikkeling en leerprestasie van leerders? (Hoofstuk 2).
- 4.4.2 Wat is die historiese agtergrond en huidige situasie ten opsigte van tale van leer en onderrig in Suid-Afrika? (Hoofstuk 3).
- 4.4.3 Wat is die houding van Graad 10-onderwysers oor die Grondwetlike Reg van onderrig in die taal van keuse? (Hoofstuk 5).

4.4.4 Wat is die houding (persepsies en vermoëns) van Graad 10-onderwysers oor die gebruik van al elf amptelike tale as tale van leer en onderrig? (Hoofstuk 5).

4.4.5 Watter invloed het die gebruik van 'n addisionele (tweede) taal op die leerprestasie van leerders? (Hoofstuk 5).

4.5 NAVORSINGSONTWERP

4.5.1 Literatuurstudie

In Hoofstukke 1 - 3 is daar gepoog om inligting te bekom aangaande die rol van die taal van leer en onderrig (TLO) met betrekking tot die leerder se denkontwikkeling en sy leerprestasie asook 'n sosiaal-politiese ontleding van die Suid-Afrikaanse situasie met betrekking tot hierdie kwessie. 'n Uitgebreide literatuurstudie van meer resente primêre en sekondêre bronne is gedoen om meer te wete te kom van die persepsies rondom die kwessie van die moedertaal as TLO, asook watter faktore 'n rol speel in die keuse van 'n TLO, hetsy die moedertaal van die leerder of nie.

Hoofstuk 1 het gefokus op wetgewing rakende die regte van die Suid-Afrikaanse leerder met betrekking tot onderrig en die keuse van 'n TLO, asook die taalbeleide op verdere onderwys- en hoër onderwysvlak. Hoofstuk 2 het daarop uitgebrei en gefokus op die rol wat taal speel op die denkontwikkeling en leerprestasie van die leerder. In Hoofstuk 3 het die rol van die taal van leer en onderrig onder die loep gekom met verwysing na die sosiaal-politiese situasie in Suid-Afrika.

Daar is gebruik gemaak van 'n databasis soektog (ERIC, NEXUS, NAVO) om relevante en aktuele bronne en verwysings te bekom. Daar is spesifiek gefokus op die rol van die TLO-kwessie in die Suid-Afrikaanse konteks, ofskoon hierdie kwessie wêreldwye aandag geniet en al vele debatte tot gevolg gehad het.

4.5.2 Empiriese navorsing

Die navorsing is gedoen deur die opstel van 'n vraelys vir Graad 10-onderwysers in die distrikte Sedibeng-Oos en – Wes. Hierdie distrikte kan as verteenwoordigend van die Suid-Gautengstreek beskou word. Daar is op Graad 10-onderwysers gefokus aangesien hulle verantwoordelik is vir onderrig in die Verdere Onderwys- en Opleidingsfase (Graad 10 – 12). Graad 10 is die eerste jaar in hierdie fase wat lei tot die verwerwing van 'n Nasionale Senior Sertifikaat in matriek of Graad 12. Hierdie kwalifikasie word gebruik as toelatingsvereiste by hoër onderwysinstellings soos universiteite.

Die menings van hierdie graad 10-onderwysers kan as verteenwoordigend van die VOO-fase beskou word, daarom was dit belangrik om hulle persepsies rondom die rol van die moedertaal as TLO of enige ander taal as TLO te toets. Die onderwysers se persepsie rondom die rol van leerders se grondwetlike reg om die TLO te kies, is ook ondersoek. Die rol van 'n addisionele taal op denkontwikkeling en leerprestasie, waar dit as TLO gebruik word, is ook ondersoek.

4.5.3 Navorsingsinstrument

Vir hierdie doel is 'n vraelys met elf vrae ontwikkel om onderwysers se persepsies oor die taal van leer en onderrig in die verdere en hoër onderwys te bepaal.

4.5.4 Populasie en monsterneming

Die doel van hierdie studie is om die keuse van die TLO in Suid-Gautengskole in die Verdere Onderwys en Opleidingsband te bepaal en aan die hand van die literatuurstudie is 'n vraelys saamgestel om onderwysers wat in die verdere onderwysfase betrokke is, se persepsies oor die taal van leer- en onderrigkwestie te ondersoek. Die vraelys is voltooi deur Graad 10-onderwysers wat 'n verpligte kursus gedurende September 2005 bygewoon het. Die kursus was ter voorbereiding vir die implementering van die nuwe Nasionale Senior Sertifikaat (voorheen die Verdere Onderwys- en Opleidingsband). Die empiriese navorsing is weens koste-oorwegings slegs

beperk tot Graad 10-leerkrigte verbonde aan hoërskole in die Sedibeng-Oos en –Wes distrikte. Die kursus is aangebied deur die Skool vir Opvoedkundige Wetenskappe van die Fakulteit Vaaldriehoek van die Noordwes Universiteit vir die Gautengse Departement van Onderwys. Daar was opmerlik meer senior Graad 10 – 12 onderwysers by die kursus; aangesien dit die eerste kursus was vir opleiding vir die Nasionale Senior Sertifikaat.

Die kursus is bygewoon deur 1 647 Graad 10-onderwysers uit beide die dorps- en landelike gebiede in die Sedibeng-Oos en -Wes distrikte. Sedibeng-Oos behels skole in Vereeniging, Meyerton, Sharpville, Rotunda, Devon en Heidelberg. Die Sedibeng-Wes distrik behels dorpe soos Vanderbijlpark, Sebokeng, Boipatong en Bophelong. Van die 1 647 vraelyste wat uitgedeel is, is 1 161 (70,49%) terugontvang.

4.5.5 Loodsprojek

'n Voorlopige vraelys is voltooi deur onderwysers wat as deeltydse studente die NPOD en GOS-kursusse op die kampus volg. Na aanleiding van die proeflopie is die vraelys aangepas om dubbelsinnige en onnodige vrae uit te skakel.

4.5.6 Statistiese tegniek

Gedurende hierdie studie het dit duidelik geword dat die moedertaal van die onderwyser 'n groot rol speel in sy/haar persepsie van 'n taal van leer en onderrig. In die statistiese tegniek is die volgende prosedures agtereenvolgens gebruik:

- MANOVA (meervoudige veranderlike analise van variansie) is gebruik om te bepaal of daar statisties-beduidende verskille tussen die response op Vraag 1 tot 9 tussen die verskillende taalgroepe (Vraag 10) is. Wilkes Lambda statistiek is vir die doel gebruik;
- met behulp van Tukey se t-toets is daar bepaal watter taalgroepe se response op die verskillende vrae beduidend van mekaar verskil. Die p-waarde ($p < 0,05$) is gebruik om statisties-beduidende verskille aan te dui

en vir sodanige verskille is Cohen se d-waarde ($d > 0,5$) bereken om prakties-beduidendheid aan te dui.

Volgens Steyn (1999:11) word statistiese beduidendheidstoets (soos bv. die t-toets) gebruik om aan te toon dat 'n resultaat (byvoorbeeld, die verskil tussen twee gemiddeldes) beduidend is. Gewoonlik word 'n klein p-waarde (byvoorbeeld, kleiner as 0,05) beskou as genoegsame bewys dat die verkreeë resultaat statisties-beduidend is. Omdat die statistiese beduidendheid dikwels nie voldoende is om te verseker dat die verkreeë resultaat belangrik is nie, is dit noodsaaklik om ook die praktiese waarde daarvan te bepaal. "Om egter 'n besluit te neem aangaande die praktiese belang van die verskille of verbande, sou 'n mens jou tot die berekening van effekgroottes kon wend". Om praktiese beduidendheid aan te toon, word in die analise van die data van Cohen se d-waarde gebruik gemaak en is van die veronderstelling uitgegaan dat 'n d-waarde van $> 0,05$ as prakties beduidend beskou kan word (Steyn, 1999:13; Cohen, 1988 en 1990).

4.6 SAMEVATTING

Na afloop van 'n beskrywing van die empiriese ondersoek, word daar in die volgende hoofstuk 'n data-analise van die resultate gedoen word om sodoende te bepaal watter rol die moedertaal speel in die keuse van 'n TLO op skool. Die data-analise sal aan die hand van die vyf navorsingsvrae wat aan die begin gestel is, gedoen word.

HOOFSTUK VYF

DATA-ANALISE VAN NAVORSINGSRESULTATE EN BESPREKING

5.1 INLEIDING

In Hoofstuk 1 is na aanleiding van die probleemstelling die hipotetiese vermoede gestel dat die spesifieke huistaal van onderwysers in baie gevalle deurslaggewend is vir bepaalde persepsies oor en die voorkeur van 'n taal van leer en onderrig. Daarna is die volgende vyf navorsingsvrae gestel om die studie te rig en te lei:

- (1) Watter invloed het die gebruik van die eerste taal op die taal- en denkontwikkeling van leerders? (Hoofstuk 2)
- (2) Wat is die agtergrond en huidige situasie ten opsigte van tale van leer en onderrig in Suid-Afrika? (Hoofstuk 3)
- (3) Wat is die houding van Graad 10-onderwysers oor die grondwetlike reg van onderrig in die taal van keuse? (Hoofstuk 5)
- (4) Wat is die houding (persepsies en vermoëns) van Graad 10-onderwysers oor die gebruik van al elf amptelike tale as tale van leer en onderrig? (Hoofstuk 5)
- (5) Watter invloed het die gebruik van 'n addisionele (tweede) taal op die leerprestasie van leerders? (Hoofstuk 5)

Aan die hand van die literatuurstudie is daar in Hoofstuk 2 bepaal watter invloed die eerste taal op taal- en denkontwikkeling het en in Hoofstuk 3 is die agtergrond en huidige situasie ten opsigte van tale van leer en onderrig in Suid-Afrika kortliks geskets. In die empiriese ondersoek is daar gepoog om antwoorde op die laaste drie van die bogenoemde navorsingsvrae te verkry. Vervolgens sal die data wat uit die empiriese ondersoek verkry is, weergegee word en sal afleidings gemaak word.

5.1.1 Verteenwoordiging van taalgroepe in die data

Die onderwysers wat die vraelys voltooi het, kan as verteenwoordigend van onderwysers in die Verdere Onderwys- en Opleidingsfase (Graad 10-12) beskou word. Die verpligte indiensopleidingskursus van die GDO is deur 1 647 Graad 10-onderwysers van die Sedibeng-Oos en Sedibeng-Wes distrikte bygewoon. Die Sedibeng-Oos distrik behels skole in dorpe soos Vereeniging, Sharpeville, Heidelberg, Rotunda, Meyerton en Devon en die Sedibeng-Wes distrik behels dorpe soos Vanderbijlpark, Sebokeng, Boipatong en Bophelong. Uit 'n totaal van 1 647 vraelyste wat tydens die indiensopleidingskursus versprei is, is 1 161 (70.49%) voltooide vraelyste terugontvang en verwerk. Die verspreiding van die taalgroepe, soos in Tabel 5.1.1 aangetoon, kan ook as verteenwoordigend van die demografiese verspreiding van Gauteng-Suid beskou word.

Tabel 5.1.1 Verteenwoordiging van taalgroepe in die data

Huistaal	RSA %	F	%
1. Sesotho	7.7	421	36.26
2. isiZulu	22.9	171	14.73
3. Engels	8.6	42	3.62
4. Afrikaans	14.4	235	20.24
5. isiXhosa	17.9	65	5.60
6. Setswana	8.2	96	8.27
7. Sepedi	9.2	54	4.10
8. Other*	2.5	39	2,97
Totaal	91.4	1 123	95.8

- Ander (2,97%) sluit in die res van die 11 amptelike tale, Xitsonga, Siswati, Tshivenda, isiNdebele, en ander Afrika- en Europese tale met tussen 1-14 respondente.
- 38 (3.2%) het nie die huistaal aangedui nie.

5.1.2 Statistiese verwerkings

In Hoofstuk 1 is die hipotetiese vermoede gestel dat die spesifieke huistaal van onderwysers in baie gevalle deurslaggewend is vir bepaalde persepsies oor en die voorkeur van 'n taal van leer en onderrig. Om die hipotese te toets

is met behulp van die Statistica-pakket die volgende prosedures gebruik om antwoorde op die gestelde navorsingsvrae te verkry:

- MANOVA (meervoudige veranderlike analise van variansie) is gebruik om te bepaal of daar statistiese beduidende verskille tussen die response op Vraag 1 tot 9 tussen die verskillende taalgroepe (Vraag 10) is. Wilke se Lambda is gebruik.
- Met behulp van Tukey se t-toets is daar bepaal watter taalgroepe se response op die verskillende vrae beduidend van mekaar verskil. Die p-waarde ($p < 0,05$) is gebruik om statisties-beduidende verskille aan te dui en vir sodanige verskille is Cohen se D-waarde ($D > 0,5$) bereken om prakties-beduidendheid aan te dui.

Wilke se Lambda (Multivariate Test of Significance; 0,676418) het in die algemeen aangetoon dat die taalgroepe se response statisties beduidend van mekaar verskil ($p=0.000$) en daarom kan die hipotetiese vermoede dat die spesifieke huistaal van onderwysers in baie gevalle deurslaggewend is vir bepaalde persepsies oor en die voorkeur van 'n taal van leer en onderrig, nie verwerp word nie. Die hipotese dat die verwerping van die huistaal as taal van leer onderrig beïnvloed word deur die spesifieke taal word met ander woorde aanvaar.

Ten opsigte van die navorsingsvrae het die MANOVA-resultate aangetoon dat statisties beduidende verskille wel voorkom by Vraag 1 ($p=0.000$), 2 ($p=0.000$), 4 ($p=0.000$), 6 ($p=0.008$), 8 ($p=0.013$) en 9 ($p=0.000$). Statisties-beduidende verskille tussen die taalgroepe is egter nie by Vraag 3 ($p=0.327$), 5 ($p=0.556$) en 7 ($p=0.238$) gevind nie. Praktiese beduidendheid is bepaal waar daar statisties beduidende verskille tussen individuele taalgroepe se response voorgekom het.

5.2 NAVORSINGSVRAAG 3: WAT IS DIE HOUDING VAN GRAAD 10-ONDERWYSERS OOR DIE GRONDWETLIKE REG VAN ONDERRIG IN DIE TAAL VAN KEUSE?

Om die persepsies van die onderwysers oor die implementering van die grondwetlike reg te bepaal, is Vraag 1, 3 en 8 gebruik.

5.2.1 Uitbreiding van die TLO na al eif amptelike tale

Op die stelling dat alle leerders in staat gestel moet word om die Graad 12-eksamen in hulle huistaal af te lê (Vraag 1), het die verskillende taalgroepe soos aangedui in Tabel 5.2.1 gereageer:

Tabel 5.2.1 Vraag 1: Alle leerders moet in staat gestel word om die Graad 12-eksamen in hulle huistaal af te lê.

Tale	Sesotho	IsiZulu	Engels	Afrikaans	IsiXhosa	Setswana	Sepedi	Ander
Gemiddeld	2.911	2.597	2.486	2.086	2.870	2.946	2.923	2.971
P-waardes								
Sesotho		0.163	0.541	0.000 ^{pD}	1.000	1.000	1.000	1.000
IsiZulu			1.000	0.003 ^p	0.882	0.433	0.762	0.778
Engels				0.656	0.860	0.596	0.766	0.753
Afrikaans					0.002 ^{pD}	0.000 ^{pD}	0.001 ^{pD}	0.004 ^{pD}
IsiXhosa						1.000	1.000	1.000
Setswana							1.000	1.000
Sepedi								1.000
^p = Statisties-beduidende verskil ($p < 0,05$) ^D = Prakties-beduidende verskil (Cohen se $D > 0,5$)								

Tabel 5.2.1 toon aan dat Afrikaanssprekende onderwysers die meeste saamstem met die stelling dat alle leerders die Graad 12-eksamen in hulle huistaal moet kan aflê en dat hulle statisties beduidend (p-waardes: 0.000-0.0026) en prakties beduidend (Cohen se D-waardes $>0,5$) van die ander

taalgroepe, met die uitsondering van die Engelssprekende taalgroep (p-waarde: 0.5837), verskil. Vervolgens kan die volgende afleidings gemaak word:

- In teenstelling met die ander Afrikataalsprekers het die Afrikaanssprekende onderwysers saamgestem met die stelling dat alle leerders die reg moet hê om die Graad 12-eksamen in hulle huistaal af te lê.

5.2.2 Uitbreiding van die TLO by hoër onderwysinstellings na al elf amptelike tale

Tabel 5.2.2: Vraag 3 - Al 11 amptelike tale moet as medium van onderrig (TLO) in hoër onderwysinstellings gebruik kan word

Tale	Sesotho	IsiZulu	Engels	Afrikaans	IsiXhosa	Setswana	Sepedi	Ander
Gemiddeld	2.650	2.641	3.000	2.736	2.370	2.828	2.615	2.771
P-waardes								
Sesotho		1.000	0.741	0.992	0.791	0.925	1.000	0.999
IsiZulu			0.773	0.996	0.871	0.949	1.000	0.999
Engels				0.938	0.269	0.996	0.847	0.994
Afrikaans					0.540	0.999	0.998	1.000
IsiXhosa						0.398	0.974	0.824
Setswana							0.977	0.999
Sepedi								0.999
Geen statisties- en prakties-beduidende verskille nie								

Alhoewel daar geen statisties beduidende verskille tussen die 8 taalgroepe aangetoon kan word nie, kan die volgende afleidings uit Tabel 5.2.2 gemaak word:

- Die stelling dat al 11 amptelike tale in die hoër onderwysinstellings as media van onderrig (TLO) gebruik moet word, is deur al die taalgroepe verwerp.
- Uit die response op Vraag 3 kan die afleiding gemaak word dat al die taalgroepe dit eens is dat dit nie wenslik is om aan hoër onderwysinstellings al elf amptelike tale as tale van leer en onderrig te gebruik nie.

5.2.3 Aandring dat al elf amptelike tale as TLO gebruik moet word

Tabel 5.2.3: Vraag 8 - Alle leerders moet op die grondwetlike reg om in hulle huistaal onderrig te word, aandring

Tale	Sesotho	IsiZulu	Engels	Afrikaans	IsiXhosa	Setswana	Sepedi	Ander
Gemiddeld	2.608	2.490	2.702	2.272	2.518	2.828	2.634	2.828
P-waardes								
Sesotho		0.979	1.000	0.045 ^P	1.000	0.825	1.000	0.979
IsiZulu			0.986	0.741	1.000	0.484	0.997	0.858
Engels				0.572	0.998	1.000	1.000	1.000
Afrikaans					0.917	0.012 ^P	0.611	0.262
IsiXhosa						0.859	1.000	0.956
Setswana							0.989	1.000
Sepedi								0.997
^P = Statisties-beduidende verskil ($p < 0,05$) Geen prakties-beduidende verskille nie								

Alhoewel daar in die response op Vraag 8 statisties-beduidende verskille tussen die response van die Afrikaanssprekende onderwysers en die Sesotho en Setswana-onderwysers gevind is, is hierdie verskille nie prakties beduidend nie (Cohen se $D < 0,5$). Die volgende afleidings kan nogtans uit Tabel 5.2.2 gemaak word:

- Die Afrikaanssprekende onderwysers stem die meeste saam met die stelling dat alle leerders moet aandrang op hulle grondwetlike reg om in hulle huistaal onderrig te word en in die opsig verskil hulle respons statisties beduidend van die Setswana- en Sesothosprekende groep.

5.3 NAVORSINGSVRAAG 4: WAT IS DIE HOUDING VAN GRAAD 10-ONDERWYSERS OM HULLE BEPAALDE HUISTAAL AS TAAL VAN LEER EN ONDERRIG TE GEBRUIK (2, 4, 5, 6)

5.3.1 Die vermoë van onderwysers om hulle huistaal as TLO te gebruik

Tabel 5.3.1: Vraag 2 - Ek is in staat om my vak (leerarea) in my huistaal aan te bied

Tale	Sesotho	IsiZulu	Engels	Afrikaans	IsiXhosa	Setswana	Sepedi	Ander
Gemiddeld	2.647	2.295	1.621	1.418	2.722	2.763	2.788	2.657
P-waardes								
Sesotho		0.020 ^{pD}	0.000 ^{pD}	0.000 ^{pD}	1.000	0.987	0.990	1.000
IsiZulu			0.022 ^{pD}	0.000 ^{pD}	0.234	0.030 ^{pD}	0.108	0.670
Engels				0.971	0.000 ^{pD}	0.000 ^{pD}	0.000 ^{pD}	0.002 ^{pD}
Afrikaans					0.000 ^{pD}	0.000 ^{pD}	0.000 ^{pD}	0.000 ^{pD}
IsiXhosa						1.000	1.000	1.000
Setswana							1.000	1.000
Sepedi								0.999
^P = Statisties-beduidende verskil ($p < 0,05$) ^D = Prakties-beduidende verskil (Cohen se $D > 0,5$)								

Tabel 5.3.1 toon aan dat die Afrikaanssprekende onderwysers die meeste saamstem met die stelling dat hulle in staat is om hulle vak deur middel van hulle huistaal aan te bied. Met die uitsondering van die Engelse taalgroep, verskil die Afrikaanse taalgroep beide statisties beduidend en prakties beduidend van al die ander taalgroepe.

- Ten opsigte van die vermoë om 'n vak deur medium van die huistaal aan te bied, verskil die Afrikaanssprekende groep statisties en prakties beduidend van al die ander groepe (p-waarde=0.000) met die uitsondering van Engels (p-waarde = 0.971).
- Dit is duidelik uit die gegewens dat, met die uitsondering van die Afrikaans- en Engelstalige groep, die Graad 10-onderwysers nie gemaklik daarmee voel om in plaas van Engels hulle huistale as onderrigtaal te gebruik nie.

5.3.2 Onderwysers se persepsie oor die leerders se keuse van Engels as medium van onderrig (TLO)

Tabel 5.3.2: Vraag 4 – Die meerderheid van ons leerders se ouers verkies die gebruik van Engels as taal van leer en onderrig

Tale	Sesotho	IsiZulu	Engels	Afrikaans	IsiXhosa	Setswana	Sepedi	Ander
Gemiddeld	2.214	2.176	2.000	2.900	2.222	2.086	1.961	1.971
P-waardes								
Sesotho		1.000	0.966	0.000 ^{pD}	1.000	0.982	0.834	0.942
IsiZulu			0.992	0.000 ^{pD}	1.000	0.999	0.948	0.983
Engels				0.000 ^{pD}	0.988	1.000	1.000	1.000
Afrikaans					0.004 ^{pD}	0.000 ^{pD}	0.000 ^{pD}	0.000 ^{pD}
IsiXosa						0.998	0.949	0.977
Setswana							0.999	1.000
Sepedi								1.000
^p = Statisties-beduidende verskil (p < 0,05) ^D = Prakties-beduidende verskil (Cohen se D > 0,5)								

Tabel 5.3.2 toon aan dat die Afrikaanssprekende onderwysers statisties (0.000-0.004) beduidend en ook prakties beduidend (Cohen se D>0,5) verskil

van al die ander taalgroepe op die stelling dat hulle leerders verkies om Engels as medium van onderrig (TLO) te gebruik.

5.3.3 Onderwysers se persepsie oor die medium van onderrig-keuse (TLO) van Afrikaanstalige ouers

Tabel 5.3.3: Vraag 5 – Afrikaanstalige ouers verkies om hulle kinders na skole te stuur wat Engels as medium van onderrig (TLO) gebruik

Tale	Sesotho	IsiZulu	Engels	Afrikaans	IsiXhosa	Setswana	Sepedi	Ander
Gemiddeld	3.642	3.748	3.324	3.522	3.777	3.935	3.576	3.685
P-waardes								
Sesotho		0.975	0.734	0.918	0.992	0.331	0.999	0.999
IsiZulu			0.450	0.544	1.000	0.912	0.981	0.999
Engels				0.976	0.571	0.102	0.969	0.879
Afrikaans					0.819	0.065	0.999	0.993
IsiXhosa						0.992	0.985	0.999
Setswana							0.604	0.955
Sepedi								0.999
Geen statisties- en prakties-beduidende verskille is gevind nie								

Alhoewel daar geen beduidende verskille tussen die agt taalgroepe se response aangetoon kan word nie, blyk dit dat al agt taalgroepe die stelling dat Afrikaanse ouers verkies om hulle kinders na Engelsmediumskole te stuur, verwerp en kan die volgende afleidings wel uit Tabel 5.3.3 gemaak word:

- Geen statisties- en prakties-beduidende verskille is tussen die response van die taalgroepe gevind nie en almal is van mening dat Afrikaanssprekende ouers nie verkies om hulle kinders na Engelsmediumskole te stuur nie.

- Op grond van gemiddeldes is die stelling in die volgende dalende volgorde deur die agt taalgroepe verwerp: Sepedi (3.935); isiXhosa (3.777); isiZulu (3.748); Ander (3.685), Sesotho (3.642); Sepedi (3.576); Afrikaans (3.522) en Engels (3.324).
- 'n Interessante feit is die relatief laer gemiddeldes by die Afrikaans- en Engelstalige groep wat daarop kan dui dat hierdie onderwysers minder sterk daarvoor voel dat Afrikaanse ouers verkies om hulle kinders 'n Engelsmedium skool te stuur.

5.3.4 Onderwysers se persepsie oor die medium van onderrigkeuse van Afrikataal-sprekende ouers

Tabel 5.3.4: Vraag 6 – Ouers wat 'n Afrikataal as huistaal gebruik, verkies om hulle kinders na Engelsmedium skole te stuur

Tale	Sesotho	IsiZulu	Engels	Afrikaans	IsiXhosa	Setswana	Sepedi	Ander
Gemiddeld	2.062	2.163	2.513	2.454	2.166	2.161	2.115	1.942
P-waardes								
Sesotho		0.988	0.375	0.003 ^{PD}	0.999	0.997	1.000	0.999
IsiZulu			0.761	0.289	1.000	1.000	1.000	0.978
Engels				1.000	0.883	0.810	0.792	0.483
Afrikaans					0.771	0.511	0.609	0.282
IsiXosa						1.000	1.000	0.990
Setswana							1.000	0.985
Sepedi								0.998
P = Statisties-beduidende verskil ($p < 0,05$)								

In die response op Vraag 6 is slegs in die geval van Afrikaans en Sesotho 'n statisties-beduidende verskil ($p=0.003$) gevind. Hierdie verskil is egter nie prakties-beduidend nie. Alhoewel daar nie 'n beduidende verskil tussen die

agt taalgroepe se response aangetoon kan word nie, blyk dit uit die response dat al agt taalgroepe met die stelling saamstem en kan die volgende afleidings wel uit Tabel 5.3.3 gemaak word:

- Daar is 'n groot mate van ooreenstemming tussen die response van al agt die taalgroepe met die uitsondering van Sesotho en Afrikaans waar wel 'n geringe statisties-beduidende verskil ($p=0.003$) gevind is.
- Uit die response kan die afleiding gemaak word dat al agt taalgroepe van mening is dat Afrikatalige ouers verkies om hulle kinders na skole te stuur wat Engels as medium van onderrig (TLO) gebruik.

5.4 NAVORSINGSVRAAG NOMMER 5: WATTER INVLOED HET DIE GEBRUIK VAN 'N ADDISIONELE (TWEEDE) TAAL AS MEDIUM VAN ONDERRIG (TLO) OP DIE LEERPRESTASIE VAN LEERDERS? (7, 9)

5.4.1 Onderwysers se persepsie oor die invloed van Engels as TLO op die Graad 12-prestasie van leerders uit voorheen-benadeelde skole

Tabel 5.4.1: Vraag 7 – Gebrekkige taalvaardighede in Engels is een van die hooforsake van die swak Graad 12-prestasie van leerders uit die voorheen-benadeelde skole

Tale	Sesotho	IsiZulu	Engels	Afrikaans	IsiXhosa	Setswana	Sepedi	Ander
Gemiddeld	1.830	1.924	1.783	2.077	1.833	1.903	1.807	1.771
P-waardes								
Sesotho		0.983	0.999	0.117	1.000	0.999	1.000	0.999
IsiZulu			0.996	0.872	0.999	1.000	0.997	0.994
Engels				0.787	0.999	0.999	1.000	1.000
Afrikaans					0.810	0.895	0.733	0.771
IsiXosa						0.999	1.000	0.999
Setswana							0.999	0.998
Sepedi								1.000

Daar kan geen statisties- en prakties-beduidende verskille tussen die agt taalgroepe se response op Vraag 7 aangetoon word nie

- Die afleiding kan gemaak word dat al agt taalgroepe saamstem met die stelling dat gebrekkige taalvaardighede in Engels as een van die hooforsake van die swak prestasie van voorheen-benadeelde skole in die Graad 12-eksamen beskou kan word.

5.4.2 Onderwysers se persepsies oor die verwerwing van taalvaardighede in Engels waar dit as TLO gebruik word

Tabel 5.4.2: Vraag 9 – Taalvaardigheid in Engels kan slegs verwerf word as dit ook as medium van onderrig (TLO) gebruik word

Tale	Sesotho	IsiZulu	Engels	Afrikaans	IsiXhosa	Setswana	Sepedi	Ander
Gemiddeld	2.054	2.075	1.945	2.545	1.907	2.161	1.807	1.914
P-waardes								
Sesotho		1.000	0.998	0.000 ^{pD}	0.972	0.984	0.699	0.993
IsiZulu			0.997	0.000 ^p	0.962	0.998	0.697	0.989
Engels				0.016 ^p	1.000	0.954	0.998	1.000
Afrikaans					0.001 ^p	0.038 ^{pD}	0.000 ^p	0.011 ^p
IsiXhosa						0.812	1.000	1.000
Setswana							0.445	0.916
Sepedi								1.000
^p = Statisties-beduidende verskil ($p < 0,05$) ^D = Prakties-beduidende verskil (Cohen se $d > 0,5$)								

Tabel 5.4.2 (Vraag 9) toon aan dat die Afrikaanssprekende onderwysers statisties-beduidend verskil (0.000-0.038) van al die ander taalgroepe op die stelling dat taalvaardigheid in Engels slegs verwerf kan word indien Engels ook as medium van onderrig (TLO) gebruik. Wat praktiese beduidendheid

betref, verskil die Afrikaanstalige groep slegs van die Sesotho en Setswana-groepe.

- Uit die reponse op Vraag 9 kan die afleiding gemaak word dat die onderwysers van al die taalgroepe, met die uitsondering van die Afrikaanssprekende onderwysers, van mening is dat die gebruik van Engels as TLO 'n voorvereiste is om taalvaardigheid in Engels te verwerf.

5.5 OPSOMMING

In Hoofstuk 1 is die hipotese gestel dat veral Afrikataalgroepe in die land nie begaan is of hulle huistaal as akademiese taal ontwikkel word nie en hierdie hipotese is bevestig deur die historiese oorsig in Hoofstuk 3 en ook deur die bevindings (Paragraaf 5.1.2) in hierdie hoofstuk.

Die bevinding word ook bevestig deur die Afrikataalsprekende onderwysers se response op die derde navorsingsvraag oor die grondwetlike reg van onderrig in die taal van keuse. Die response op die vierde navorsingsvraag dui ook op negatiewe persepsies by Afrikataalsprekende onderwysers oor die gebruik van al elf amptelike tale as tale van leer en onderrig. Die response op die vyfde navorsingsvraag toon aan dat die meerderheid onderwysers bewus is van die negatiewe effek wat die gebruik van 'n nie-moedertaal op die leerprestasie van Graad 12-leerders het. Daar is ook bevind dat die Afrikaanssprekende onderwysers statisties-beduidend verskil van al die ander taalgroepe op die stelling dat taalvaardigheid in Engels slegs verwerf kan word indien Engels ook as medium van onderrig (TLO) gebruik word.

HOOFSTUK SES

OPSOMMINGS, BEVINDINGS EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

Hierdie laaste hoofstuk beoog om 'n opsommende verslag daar te stel van die bevindings van beide die literatuurstudie en van die empiriese ondersoek wat in die studie onderneem is. Die probleem wat in die studie aangespreek is, is die voorkeur veral onder Afrikataalsprekers vir die gebruik van Engels as taal van leer en onderrig (TLO) in die verdere en hoër onderwys en veral die gebrek aan vordering in die ontwikkeling en gebruik van die nege amptelike Afrikatale as tale van leer en onderrig. Die hipotetiese vermoede is derhalwe gestel dat die afwysing van die huistaal as taal van leer en onderrig aan bepaalde tale en in die geval spesifiek aan die Afrikatale gekoppel is. Aan die hand van die doelstelling van die studie, is die volgende navorsingsvrae in Hoofstuk 1.5 geformuleer:

- 6.1.1 Watter invloed het die keuse van 'n taal van leer en onderrig (TLO) op die taal- en denkontwikkeling en leerprestasie van leerders?
- 6.1.2 Wat is die historiese agtergrond en huidige situasie ten opsigte van tale van leer en onderrig in Suid-Afrika?
- 6.1.3 Wat is die houding (persepsies en vermoëns) van Graad 10-onderwysers oor die gebruik van al elf amptelike tale as tale van leer en onderrig?
- 6.1.4 Wat is die houding van Graad 10-onderwysers oor die Grondwetlike Reg van onderrig in die taal van keuse?
- 6.1.5 Watter invloed het die gebruik van 'n addisionele (tweede) taal op die leerprestasie van leerders?

Aan die hand van bogenoemde navorsingsvrae sal die bevindings van die ondersoek kortliks bespreek word en aan die hand daarvan sal bepaalde gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak word.

6.2 BEVINDINGS

6.2.1 Hoofstuk 1: Inleiding en probleemstelling

In Hoofstuk 1 is ter inleiding die taalbepalings soos vervat in die Suid-Afrikaanse Grondwet (Wet 108 van 1996), die Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet 84 van 1996), die Onderwystaalbeleid (DvO, 1997a), die "Norms and Values regarding Language Policy" (DvO, 1997b) die Hoër Onderwyswet (Wet 101 van 1997) en in die "Language Policy for Higher Education" (DvO, 2002) bespreek. Daar is bevind dat die Grondwetlike Reg soos vervat in Artikel 29(b) "om onderwys te ontvang in die amptelike taal of tale van eie keuse waar daardie onderwys redelikerwyse doenlik is", tans slegs deur Afrikaans- en Engelssprekende ouers en leerders opgeëis kan word omdat slegs Afrikaans en Engels tans as tale van leer en onderrig in die Verdere en Hoër Onderwysfases gebruik word. Omdat die Graad 12-eksamens op die stadium net in Afrikaans of Engels afgelê kan word en omdat geen hoër onderwysinstelling tans een van die ander nege amptelike tale as amptelike tale van leer en onderrig gebruik nie, is een van die twee tale wesentlik verpligtend. Op grond daarvan is die hipotetiese vermoede gestel dat die afwysing van die huistaal as taal van leer en onderrig spesifiek aan die Afrikatale gekoppel kan word.

6.2.2 Navorsingsvraag 1: Die invloed van die taal van leer en onderrig op denkontwikkeling en leerprestasie

In Hoofstuk 2 het die eerste navorsingsvraag oor die invloed van die taal van leer en onderrig (TLO) op die taal- en denkontwikkeling en leerprestasie van leerders ter sprake gekom. Aan die hand van 'n literatuurstudie is daar in Hoofstuk 2 bevind:

- dat die gebruik van die moedertaal as TLO tot voordeel van die leerder se taal- en denkontwikkeling is;

- dat die gebruik van 'n nie-moedertaal op 'n te vroeë stadium lei tot swak skoolprestasie in die algemeen en dat dit ook nadelig is vir die aanleer van 'n addisionele taal of tale; en
- dat die stelsel van sogenaamde gestruktureerde tweetalige onderwys 'n kompromis-voorstel is om die voordele van moedertaalonderwys met die algemene voorkeur vir die gebruik van Engels as TLO te versoen.

6.2.3 Navorsingsvraag 2: Die taal van leer- en onderrigbeleid: 'n Historiese perspektief

In Hoofstuk 3 het die tweede navorsingsvraag oor die historiese agtergrond en huidige situasie ten opsigte van tale van leer en onderrig in Suid-Afrika ter sprake gekom. Die doel met die navorsingsvraag was om die taal van leer- en onderrigkwestie binne 'n historiese konteks te beoordeel. In hierdie hoofstuk is daar deur middel van 'n omvattende literatuurstudie in besonder gekyk na die historiese agtergrond en huidige situasie ten opsigte van tale van leer en onderrig in Suid-Afrika.

Uit die historiese verloop van die taal van leer en onderrigkwestie (TLO) in Suid-Afrika, blyk dit duidelik dat daar reeds van so vroeg as 1885 (Natal) in 1907 (Transvaal) en 1935 (Welsh-komitee) voorskrifte was dat die moedertaal vir 'n bepaalde aantal jare as TLO gebruik moes word. Reeds in 1939 het die Bantu Parents' Association in Natal (Kallaway, 1984:85) hulle teen die stelsel van moedertaalgebaseerde onderwys uitgespreek en die meerderheid van die swart leerders het verkies om Engels as TLO te gebruik. Die teenkanting teen die gebruik van die moedertaal as TLO kan nie net aan die gevolge van die sogenaamde apartheidsonderwys toegeskryf word nie; aangesien daar reeds voor 1948 veral uit swart gelede besware teen die gebruik van die Afrikatale as tale van leer en onderrig was.

Daar is ook aangetoon dat selfs Afrikaanssprekende ouers aan die einde van die negentiende eeu weens die realiteit van en bepaalde persepsies oor Engels as hoë-waarde taal, verkies het dat hulle kinders Engels as TLO gebruik. Die neiging het ook na Uniewording in 1910 in al vier provinsies voortgeduur (Truter, 2004:87; Hofmeyer, 1987:114). Dit was eers nadat

Afrikaans in 1925 amptelike status verkry het, dat Afrikaanssprekende ouers aangedring het op moedertaalonderrig in Afrikaans.

Wat van belang is vir die huidige taal van leer- en onderrigbeleid, is die netelige kwessie of die staat die keuse van 'n onderrigtaal aan ouers en leerders kan oorlaat. Soos in die 1930's is daar 'n toenemende gevoel dat ouers nie in staat is om ingeligte besluite oor die TLO namens hulle kinders te neem nie. Daar is verwys na die verslag van die Menseregtekommissie (SAHRC:2006:43) wat dit stel dat die verantwoordelikheid om die taalbeleid van skole te bepaal, nie deur die staat na die ouergemeenskap afgewentel kan word nie. Om uitvoering aan die suggestie van die Menseregtekommissie te gee, behels wysigings aan die huidige Grondwet (Artikel 29) waarvolgens die keuse by ouers en leerders berus. In 'n sekere sin is die voorgestelde gestruktureerde tweetalige beleid van die Departement van Onderwys, of soos die Wes-Kaapse Onderwysdepartement dit as "moedertaalgebaseerde tweetalige onderwys" benoem, 'n poging om die skade van die gewilde "straight for English" keuse te probeer beperk en die nuwe beleid toon 'n verbasende ooreenkoms met die model van tweetaligheidonderwys (Afrikaans, Engels) wat Smuts in 1944 voorgestel het (Hartshorne, 1992:202).

In Hoofstuk 3 is daar gestel dat met die eerste anneksasie van Transvaal (1877-1881) het Vacy Lyle, Superintendent van Onderwys, 'n baie gematigde standpunt oor die voertaalkwessie gehad: "I cannot conceive that it would be just to make a rule absolute that the English shall be the vehicle of instruction, and it would not fully satisfy the people under existing circumstances to make Dutch the vehicle, and yet to teach the rudiments of knowledge in two languages at the same time seems to me overtaxing young and undeveloped brains. Except in very exceptional cases, such a process must exercise a retarding influence, and children under it will not exhibit an average development, equaling that to be found where only one language is used in Elementary Education" (Malherbe, 1925:256). Lyle het aanbeveel dat in stede van dubbelmediumskole eerder aparte skole vir Engels en Nederlandse leerders gestig word. Oor 'n spesifieke skool se keuse van 'n medium van onderrig het hy aangetoon dat dit "...should not be decided by the

Government – or by any other authority at a distance, it should be, it must be decided by those immediately interested, whose children are to be educated at the school they are founding” (Malherbe, 1925:256).

6.2.4 Navorsingsvraag 3

Die eerste navorsingsvraag wat met die empiriese ondersoek beantwoord moes word, het gehandel oor die houding van Graad 10-onderwysers oor leerders se Grondwetlike Reg van onderrig in die taal van keuse.

Tabel 5.2.1 toon aan dat Afrikaanssprekende onderwysers die meeste saamstem met die stelling dat alle leerders die Graad 12-eksamen in hulle huistaal moet kan aflê en dat hulle statisties beduidend (p-waardes: 0.000-0.0026) en prakties beduidend (Cohen se D-waardes >0,5) van die ander taalgroepe, met die uitsondering van die Engelssprekende taalgroep (p-waarde: 0.5837), verskil. Vervolgens is die afleiding gemaak dat in teenstelling met die Afrikataalsprekers die Afrikaans- en Engelssprekende onderwysers saamstem met die stelling dat alle leerders die reg moet hê om die Graad 12-eksamen in hulle huistaal af te lê.

Alhoewel daar geen statisties beduidende verskille tussen die 8 taalgroepe aangetoon kan word nie, kan die volgende afleidings uit Tabel 5.2.2 gemaak word:

- Die stelling dat al 11 amptelike tale in die hoër onderwysinstellings as media van onderrig (TLO) gebruik moet word, is deur al die taalgroepe verwerp en daar is geen statisties beduidende verskille tussen die taalgroepe gevind nie. Die afleiding is gemaak dat al die taalgroepe dit eens is dat dit nie wenslik is om aan hoër onderwysinstellings al elf amptelike tale as tale van leer en onderrig te gebruik nie. Die Engelssprekende onderwysers het die meeste met die betrokke stelling verskil en in dalende volgorde het die onderskeie taalgroepe soos volg gereageer: Engels, Setswana, Afrikaans, Ander, Sesotho, isiZulu en isiXhosa. Een van die Afrikataalsprekende respondente het die idee selfs as “ridiculous” beskryf.

In die skriftelike kommentaar op die vraelys is die volgende stellings gemaak wat op die afwysing van die gebruik van al elf amptelike tale en op 'n voorkeur vir Engels as TLO dui:

- “Learners in class can be explained in their home language but not write a paper in their home language”;
- “If learners write their grade 12 examination in their home language are they not denied external opportunities?”
- “Teachers, learners, community and even globally, the language of communication is English that forces people to be competent in English. A lot of books and information are in English”;
- “All question papers should be in one language or 11 official languages. I strongly disagree that Afrikaans is still recognised as a superior language”.

Uit die gemiddeldes kan afgelei word die Afrikaanssprekende-onderwysers die meeste ten gunste is van die uitbreiding van die reg om al die amptelike tale in die Graad 12-eksamen te kan gebruik. Alhoewel die verskille tussen al die taalgroepe nie beduidend is nie, het die taalgroepe in dalende volgorde soos volg gereageer: Afrikaans, Engels, IsiZulu, isiXhosa, Sesotho, Ander en Setswana.

6.2.5 Navorsingsvraag 4

Die tweede navorsingsvraag wat met die empiriese ondersoek beantwoord moes word, het gehandel oor die houding (persepsies en vermoëns) van Graad 10-onderwysers oor die gebruik van al elf amptelike tale as tale van leer en onderrig.

- Tabel 5.3.1 toon aan dat die Afrikaanssprekende onderwysers die meeste saamstem met die stelling dat hulle in staat is om hulle vak deur middel van hulle huistaal aan te bied. Met die uitsondering van die Engelse taalgroep, verskil die Afrikaanse taalgroep beide statisties en prakties beduidend van al die ander taalgroepe. Dit is duidelik uit die bevindings

dat die Afrikataalsprekende Graad 10-onderwysers nie gemaklik daarmee voel om in plaas van Engels hulle huistale as onderrigtaal te gebruik nie.

- Tabel 5.3.2 toon aan dat die Afrikaanssprekende onderwysers statisties beduidend en ook prakties beduidend verskil van al die ander taalgroepe op die stelling dat hulle leerders verkies om Engels as medium van onderrig (TLO) te gebruik.
- Uit Tabel 5.3.3 is afgelei dat al die taalgroepe die stelling verwerp dat Afrikaanse ouers verkies om hulle kinders na Engelsmediumskole te stuur.
- Uit Tabel 5.3.4 is die afleiding gemaak dat onderwysers van al die taalgroepe saamstem met die stelling dat Afrikataal-sprekende ouers verkies om hulle kinders na Engelsmediumskole te stuur.

Aan die hand van die bevindings kan die afleiding gemaak word dat in teenstelling met die Engels- en Afrikaanssprekende groepe, die Afrikataalsprekende onderwysers van mening is dat die meerderheid Afrikataalouers en –leerders Engels as TLO verkies en nie daarop aandring dat al elf amptelike tale as TLO benut moet word nie.

6.2.6 Navorsingsvraag 5

Die derde navorsingsvraag wat met die empiriese ondersoek beantwoord moes word, het gehandel oor onderwysers se persepsies oor die invloed wat die gebruik van 'n addisionele (tweede) taal op die leerprestasie van leerders het.

- Uit Tabel 5.4.1 kan die afleiding gemaak word dat al agt taalgroepe saamstem met die stelling dat gebrekkige taalvaardighede in Engels as een van die hooforsake van die swak prestasie van voorheen-benadeelde skole in die Graad 12-eksamen beskou kan word.
- Tabel 5.4.2 toon aan dat met die uitsondering van die Afrikaanssprekende onderwysers, die ander taalgroepe van mening is dat taalvaardigheid in Engels slegs verwerf kan word indien Engels as medium van onderrig

(TLO) gebruik word. Wat praktiese beduidendheid betref, verskil die Afrikaanstalige groep slegs van die Sesotho en Setswana-groepe.

Die bevindings toon aan dat, alhoewel almal bewus is van die nadelige invloed wat die gebruik van Engels as TLO op leerderprestasie in die Graad 12 eksamen het, word daar geglo dat die gebruik van Engels as TLO noodsaaklik is om taalvaardighede in die taal te verwerf. In die skriftelike kommentaar is die volgende opmerkings gemaak:

- "Children should first learn to read and write English fluently before they will ever be able to perform in Physical Science";
- "To me English is the best medium of instruction".

6.3 AANBEVELINGS

Die volgende aanbevelings word op grond van die voorafgaande bevindings en gevolgtrekkings gemaak:

- Die voordele van die gebruik van die moedertaal op die taal- en denkontwikkeling van leerders moet aan alle belanghebbendes gekommunikeer word. Dit is nodig dat die belangrikheid daarvan aan veral die onderwysers, ouers, beheerliggame en ook die leerders verduidelik word.
- Die huidige situasie in Suid-Afrika moet in oënskou geneem word en elke skool moet in staat wees om sy eie taalsituasie te evalueer en die onderwysstaalbeleid op so wyse aan te wend dat dit eerstens tot die voordeel van leerders se leerprestasie is.
- Onderwysers en leerders moet bewus gemaak word van hulle reg van onderrig in die taal van hul keuse, maar steeds moet die belangrikheid van die moedertaal as TLO aan alle partye verduidelik word.
- Die houdings en persepsies van onderwysers en leerders moet voortdurend in ag geneem word om te verseker dat daar aan alle betrokke partye se behoeftes voorsien word.

- Die gebruik van 'n addisionele taal as TLO en die invloed daarvan op die leerder se leerprestasie op 'n spesifieke tydstip van sy skoolloopbaan moet aan alle betrokkenes verduidelik word.
- Leerders en ouers moet daarvan bewus gemaak word dat die aanleer van 'n addisionele taal eers bevorder kan word nadat 'n leerder voldoende akademiese taalvaardighede in die moedertaal verwerf het.
- Die algemene idee dat taalvaardighede in Engels of enige ander addisionele taal, slegs verwerf kan word, indien dit ook as TLO gebruik word, moet as 'n wanopvatting aan die kaak gestel word.

6.4 SLOTOPMERKING

In hierdie studie is daar bevind dat die Suid-Afrikaanse Grondwet (SA, 1996), die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996c) en die Onderwystaalbeleid (DvO, 1997a) aan alle Suid-Afrikaners die keuse bied om 'n taal van leer en onderrig te selekteer en om daardeur die onteenseglike voordele van moedertaalonderrig te geniet. Die toepassing van die taalbeleid lei egter in die praktyk daartoe dit in die woorde van Tyobeka (2006:9) grootliks op die vlak van intensie en retoriek vasgesteek het. Die verwerping van moedertaalonderrig kan toegeskryf word aan 'n afwysing van moedertaalonderrig deur die kliënte (ouers en leerders) en ook aan 'n gebrek aan politieke wil om die gebruik van veral die nege amptelike Afrikatale te bevorder.

Daar is aangetoon dat die meerderheid swart leerders en hulle ouers moedertaalonderwys as diskriminerend, minderwaardig en as 'n politieke truuk beskou. Die NEPI-verslag (1992:13) verwys na die "bad image" van moedertaalonderwys en ook na die assosiasie daarvan met die "inferior education" van die apartheids-era. Vir verskeie politieke en ander rolspelers was die voorkeur vir moedertaalonderrig van die apartheidsregime daarop gerig om die inwoners op rasse-grondslag te verdeel en vir die huidige rolspelers is die keuse van 'n voertaalbeleid meer gerig op die bevordering van nasionale eenheid en sosiale transformasie as op die opvoedkundige voordele daarvan. Soos wat die geval in Namibië was, is daar van verskeie

kante (Alexander, 1989:28, 65; Hartshorne, 1992:207) voorgestel dat Engels die amptelike taal op nasionale vlak moet wees en dat die ander tale slegs op streeksvlak amptelike status moes geniet. Na die Soweto-onluste is die keuse van 'n TLO aan die skoolbeheerliggame oorgedra en teen 1978 het 96% van die swart skole Engels as TLO na Graad 7 verkies.

Sedertdien het daar 'n mate van besinning ingetree en word daar in 'n toenemende mate van regeringskant (Pandor, 2006; SAHRC, 2006) besef dat die meerderheid Suid-Afrikaanse leerders se leerprestasie ernstig benadeel word deur die gebruik van 'n addisionele taal as taal van leer en onderrig. Daar is ook aangetoon dat die Minister van Onderwys (Pandor, 2006c:3) oortuig is van die noodsaak om die gebruik van die Afrikatale in die hele skoolstelsel en in die hoër onderwyssektor te bevorder. Die bevordering van die gebruik van die inheemse tale moet volgens haar gepaard gaan met die bevordering van die gebruik van die inheemse tale in die totale samelewing. Pandor (2006c:2) het dan ook 'n nasionale moedertaalprogram aangekondig waar die moedertaal vir die eerste ses jaar as TLO gebruik moet word maar daar is tot op hede geen tekens dat die Onderwystaalbeleid (DvO, 1997a) in die lig daarvan hersien word nie. Die opmerking van die Menseregtekommissie (SAHRC, 2006:43) dat die verantwoordelikheid vir die toepassing van die taalbeleid nie deur die regering na die ouergemeenskappe afgewentel kan word nie, kom daarop neer dat die regering moedertaalonderwys verpligtend moet maak. Afgesien daarvan dat dit grondwetlike wysigings sal behels, het die geskiedenis van die taalbeleide in Suid-Afrika in veral 1806, 1902, 1944 en 1976 aangetoon dat ouers dit as hulle reg beskou om die TLO van hulle kinders te kies.

In die bestaande Onderwystaalbeleid (1997a) word die sogenaamde gestruktureerde tweetalige onderwysmodel wat deur die Wes-Kaapse Onderwysdepartement as "moedertaalgebaseerde tweetalige onderwys" (WKOD, 2001) vertolk word, steeds as die amptelike beleid voorgehou. Dit is in wese 'n kompromis-voorstel wat versoening probeer bring tussen die voordele van moedertaalonderrig en die begeerte om Engels as TLO te gebruik. In die skoolpraktyk lei dit egter daartoe dat beide onderwysers en

leerders 'n Afrikataal en Engels op so 'n manier afwissel ("code-switching") dat leerders sukkel om kognitief-akademiese taalvaardighede in beide die moedertaal en Engels te bereik.

BRONNELYS

ADEA (ASSOCIATION FOR THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN AFRICA. 2005. Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor. Conference on Bilingual Education and the use of local languages, August 3-5, 2005. Windhoek Namibia.

ANC (African National Congress), 1994. ANC Discussion Document: A policy Framework for Education and Training, Language in Education Policy.

AKINNASO, F.N. 1988. Language education opportunities in Nigerian schools. *Educational Review*, 40.

ALEXANDER, N. 1989. Language policy and National Unity in South Africa/Azania, Cape Town: Buchu Books.

ALEXANDER, N. 1995. Models of multilingual schooling for a democratic South Africa. *In*: Heugh, K, Siegrühn, A. & Plüddermann, P. (Ed.), 1995. Multilingual Education for South Africa, Project for the Study of alternative Education in South Africa, The National Language Project. Isando: Heinemann Publishers (Pty) Ltd.

ALEXANDER, N. 1999. English Unassailable but Unattainable: The dilemma of language policy in South African Education. 14th ELET (English Language Education Trust) Annual Conference for teachers of English. Durban: University of Natal, 4 August 1999.

ALEXANDER, N. 2000. English unassailable: The dilemma of language policy in South African Education. PRAESA occasional paper no. 3. Cape Town: PRAESA.

ALEXANDER, N. 2002. An ordinary country: Issues in the transition from Apartheid to Democracy in South Africa. Pietermaritzburg: University of Natal Press.

ANTHONISSEN, C. 2004. Walking the tightrope between policy and practice: testing a national policy of language diversity in higher education practices. Linguapax Kongres 20-23 Mei 2004.

APPEL, R. & MUYSKEN, P. 1990. Language contact and bilingualism. London: Edward Arnold.

BAKER, K. 1998. Structured English immersion: Breakthrough in teaching limited English proficient students. *Phi Delta Kappan*, November.

BAKER, K. 1999. How can we best serve LEP students? A reply to Nicholas Meier and Stephen Krashen. *Phi Delta Kappan*, 80(9), May.

BANGBOSE, A. 2000. African language use and development: Aspirations and reality. *In*: Proceedings of the 2nd World Congress of African Linguistics, Leipzig 1997, edited by HE Wolff and OD Gensler. Köln: Rüdiger Köppe.

BRANDT, 2004. From racial to linguistic capitalism. [Web:] <http://www.litnet.co.za/taaldebat/lingcap.asp>. [Datum van gebruik: 23 Feb. 2005].

BROCK-UTNE, B & ALIDOU, H. 2005. Experience II: Active students learning through a language they master. *In*: ADEA, 2005. Optimizing Learning and Education in Africa – The language factor. Conference on Bilingual Education and the use of local languages, August 3-5, 2005. Windhoek Namibia.

BROOKES, EH. 1930. Native Education in South Africa. Pretoria: JL van Schaik Publishers.

CAHILL, S. & KAMPER, G.D. 1989. Die stand, plek en rol van Afrikaans as tweede taal in die breë kurrikulum van sekondêre skole van die Departement van Onderwys en Opleiding. Pretoria: HSRC.

CALITZ, J. 1999. Telephonic conversation on 1999.12.06.

CHICK, JK. 1992. Language policy in education. *In*: McGregor, R, & McGregor, A. (eds). McGregor's education alternatives. Pretoria: Juta.

- CHOMSKY, N. 1975. Reflections on language. New York: Pantheon Books.
- CHRISTIE, P. & COLLINS, C. 1984. Bantu Education: Apartheid Ideology and Labour Reproduction. *In*: KALLAWAY, P. 1984. Apartheid and education: The Education of Black South Africans. Johannesburg: Ravan Press.
- CINGO COMMISSION. 1962. Report of the Commission of Enquiry into teaching of the official languages and the use of the Mother Tongue as medium of instruction in Transkeian Primary Schools. Umtata: Transkei Department of Education.
- COETZEE, J.C. 1941. Onderwys in Transvaal - 1838-1937. Pretoria: J.L. van Schaik.
- COETZEE, J.C. 1975. Onderwys in Suid-Afrika. 1652 -1960. Pretoria: J.L. van Schaik.
- COHEN, J. 1988. Statistical power analysis for the behavioral science. Second Edition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum associates.
- COHEN, J. 1990. Things that I have learned (so far). *American Psychologist*, 45(12).
- COMBRINK, J.C., GREY, A.M. & SCHWELLNUS, J.P.C. 1981. Doeltreffende moedertaalonderig in die laerskool. Perskor : Johannesburg.
- CONNER, T. 2004. Language systems in South-Africa and their parallels to the linguistic struggle of blacks in the U.S. [Web:] http://www.stanford.edu/~baugh/saw/Kahdeidra_multilingualism.html. [Datum van gebruik: 14 Apr. 2005].
- CUMMINS, J. 1984. Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- DANESI, M. 1988. Mother-tongue training in school as a determinant of global language proficiency: A Belgian case study. *International Review of Education*. 34.

DAVENPORT, TRH. 1978. South Africa: A modern History. London: MacMillan.

DAVENPORT, J. 1991. Soweto, 16 Junie. Language Project Reviews, Vol. 5(2), August. Cape Town: Salt River.

DvO (DEPARTEMENT VAN ONDERWYS). 1997a. Language in Education Policy 14 July 1997.[Web:] <http://education.pwv.gov.za/Deptinfo/06/28/99>. [Datum van gebruik: 28 Junie 1999].

DvO, 1997b. "Norms and values regarding language policy". Pretoria: Department of Education.

DvO. 1999. Report of the Ministerial Committee on Language Policy. Pretoria: Ministry of Education.

DvO. 2001a. Education in South Africa: Achievements since 1994. Pretoria: Department of Education.

DvO. 2001b. National Plan for Higher Education. Pretoria: Ministry of Education.

DvO 2002. Language policy for Higher Education. Pretoria: Ministry of Education.

DvO. 2005. The National Senior Certificate: A qualification at Level 4 on the National Qualifications framework (NQF). Pretoria: Department of Education.

DE KLERK, WA. 1975. Puritans in Africa: A story of the Afrikanerdom. London: Collings.

DE KLERK, G. 1995. Bilingualism, the devil and the big wide world. *In:* Heugh, K, Siegrühn, A. & Plüddermann, P. (Ed.), 1995. Multilingual Education for South Africa, Project for the Study of alternative Education in South Africa, The National Language Project. Isando: Heinemann Publishers (Pty) Ltd.

DE WET C. 2002. Factors influencing the choice of English as language of learning and teaching (LOLT) – A South African perspective. *South African Journal of Education*. 22(2).

DUBOW, S. 1987. Race, civilisation and culture: the elaboration of segregationist discourse in the inter-war years. *In*: Marks S, Trapido, S (Ed). 1987. The politics of race, class and nationalism in twentieth-century South Africa. Essex: Longman Group UK Limited.

DU PLESSIS T. 2006. Tweetalige hoërondewys vir Suid-Afrika? Taalbeleidsontwikkeling by Histories Afrikaansmedium Universiteite as gevallestudie. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 46(2), Junie.

DU TOIT, P.S. 1975. Onderwys in Kaapland - 1652-1975. Pretoria: J.L. van Schaik.

DU TOIT, Z.B. 1999. Die nuwe toekoms: 'n perspektief op die Afrikaner by die eeuwisseling. Pretoria : J.P. van der Walt.

DU TOIT, Z.B. 2004. Oorlewingsplan vir Afrikaanse skole. *Rapport*: 15, 16 Mei.

DUTSCHER, N. 2004. Expanding Educational Opportunity in Linguistically Diverse Societies. Washington DC: Center for Applied Linguistics.

ELOFF, T. 2006. Balans van eenheid, verskeidenheid. *Taalgenoot*, 61.

FOWLER, S (Editor), VAN BRUMMELEN, H.W. & VAN DYK, J. 1990. Christian Schooling: Education for reform. Potchefstroom: Potchefstroom University for Christian Higher Education.

GDE (Gauteng Department of Education). 2001. The implementation of outcomes-based education and Curriculum 2005 (in Grade 4 and Grade 8) in the year 2001. Circular 13/2001 (March).

GERSTEN, R. 1999. The changing face of bilingual education, *Educational Leadership*, 56(7), April.

GILIOMEE, H. 2003. *The Afrikaner. Biography of people.* Cape Town : Tafelberg.

GILIOMEE, H. 2006. Afrikaans in die onderwys: resultate van 'n ondersoek na die houding van ouers. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 46(2), Junie.

GILIOMEE, H. & SCHLEMMER L. 2006. Bestuursopsomming: Die Historiese Afrikaanse Universiteite (HAU) se beleid teenoor Afrikaans as voertaal en die beleid van geselekteerde Suid-Afrikaanse universiteite oor veeltaligheid. Pretoria: Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns.

GREENOP, K., BROOM, Y. & COCKROFT, K. 1999. The reading strategies of English and Afrikaans speaking children. *Journal of Education and Training*, 20(1).

GREY, J. 2001. SA has the gift but not the gab. *The Teacher: Resource Pull-out*. 5(3), March.

GROVE, N. 2006. Die Afrikaanse universiteite van die toekoms: Die toekoms van Afrikaans aan ons universiteite. [Web:] <http://www.vryeafrikaan.co.za/lees>. [Datum van besoek: 14 Julie 2006].

HARTSHORNE, K. 1992. *Crisis and Challenge: Black Education 1910-1990.* Cape Town: Oxford University Press.

HEUGH, K. 1993. Tongues tied. *Bua*. 8(3).

HEUGH, K. 1995. The multilingual school: Modified dual-medium. *In:* Heugh, K, Siegrühn, A. & Plüddermann, P. (Ed.), 1995. *Multilingual Education for South Africa*, Project for the Study of alternative Education in South Africa, The National Language Project. Isando: Heinemann Publishers (Pty) Ltd.

HEUGH, K. 2000. The case against bilingual and multilingual education in South-Africa. PRAESA occasional paper no.6. Cape Town : PRAESA.

HEUGH, K. 2004. To what extent does the Revised National Curriculum Statement accommodate the Language-in-education-policy and constitutional obligations of equal access and non-discrimination with regard to language?

Voorlegging by die konferensie, getiteld *Continued Quality Education – The Road Ahead*. Universiteit van die Wes-Kaap, 4-5 Junie 2004.

HEUGH, K. 2005. Theory and Practice : Language Education models in Africa – research, design, decision-making, outcomes and costs. *In: ADEA (ASSOCIATION FOR THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN AFRICA)*. 2005. Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor. Conference on Bilingual Education and the use of local languages, August 3-5, 2005. Windhoek Namibia.

HEUGH, K. 2006. Die prisma vertroebel: taalonderrigbeleid geïnterpreteer in terme van kurrikulumverandering. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 46(2), Junie.

HOFMEYER, I. 1987. Building a nation from words: Afrikaans language, literature and ethnic identity, 1902-1924. In Marks & Trapido. The politics of race, class and nationalism in twentieth-century South Africa.

HOWIE, S.J. & PLOMP, T. 2005. Context of learning Mathematics and Science: Multi-level factors affecting the performance of SA pupils in Mathematics. London: Routledge.

HUNT-DAVIS, R. 1984. The administration and financing of African education in South Africa 1910-1953. *In KALLAWAY, P.* 1984. Apartheid and education: The Education of Black South Africans. Johannesburg: Ravan Press.

HYAM, R.R. 1968. Elgin and Churchill at the Colonial Office: 1905-8. London.

JANSEN, J. 2004. Race and education after ten years. *Perspectives in Education* 22(4): Desember 2004.

JANSEN, J. 2006. Sê nou daar was geen verlede nie? Leerlinge met wit onderwysers, vol selfvertroue...*Beeld*. 17 Augustus 2006.

KALLAWAY, P. 1984. Apartheid and education: The Education of Black South Africans. Johannesburg: Ravan Press.

KAMWANGAMALU, N.M. 1997. Multilingualism and education policy in post-apartheid South Africa. *Language problems and language planning*, 21(3).

KAPP, P. 2005. Is't ons ernst? Na 100 jaar: Die relevansie vir vandag van Onze Jan se Stellenbosch-lesing van 6 Maart 1905. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 45(1).

KING, E.J. 1979. *Other schools and ours*. London: Holt, Rinehart & Watson.

KRIGE, D., DOVE, S. MAKALIMA, B. & SCOTT, D. 1994. *The Education Atlas of South Africa*. Durban: The Education Foundation.

LOUW, P. 2002. Afrikaners se posisie vandag verskil van dié in 1902. *In: Beeld*, 31 Mei.

LUBBE, H.J. 2006 "Is dit ons erns?" Taalregtekwessies in die onderwys is ondergeskik aan perifere kwessies. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 46(2). Junie 2006.

LUCKETT, K. 1995. National additive bilingualism: towards a language plan for South African education. *In: Heugh, K, Siegrühn, A. & Plüddermann, P. (Ed.), 1995. Multilingual Education for South Africa, Project for the Study of alternative Education in South Africa, The National Language Project*. Isando: Heinemann Publishers (Pty) Ltd.

MACDONALD, C.A. 1990. *Crossing the threshold into standard three: main report of the threshold project*. Pretoria: HSRC.

MALAN, M. 2006. Staat, akademici gekap oor eie tale: Hulle houding strem volle ontwikkeling van SA burgers. *Rapport*, 11, 3 September 2006.

MALGAS, D.D. 2005. Veldslag gewen, die oorlog lê voor. *In: Beeld*, 23 Februarie 2005.

MALHERBE, E.G. 1925. *Education in South-Africa (1652-1922)*. Cape Town: Juta.

MALHERBE, E.G. 1943. The bilingual school. Johannesburg: Bilingual School Association.

MALHERBE, E.G. 1977. Education in South Africa (Vol. 2 1923-1975). Cape Town: Juta and Co. Ltd.

MARKS, S. & TRAPIDO, S. (Eds). 1987. The politics of race, class and nationalism in twentieth-century South Africa. Essex: Longman Group UK Limited.

MEHROTRA, S. 1998. Education for all: Policy lessons from High-Achieving Countries. *International Review of Education* 5/6.

MEIER, N. 1999. A Fabric of Half-Truths - A response to Keith Baker on structured English Immersion. *Phi Delta Kappan*, 80(9), May 1999.

MWAMWENDA, T.S. 1995. Educational Psychology - An African perspective, Durban: Butterworths.

MINISTERIAL COMMITTEE. 2003. The development of indigenous African languages as mediums of instruction in Higher Education. Report of the Ministerial Committee appointed by the Ministry of Education in September 2003.

MKABELA, N.Q. & LUTHULI, P.C. 1997. Towards an African philosophy of education. Pretoria: Kagiso Tertiary.

NWU. (NOORDWES-UNIVERSITEIT) 2005. Taalondersoek na taalhoudings en taalvoorkeure. / Language survey on language attitudes and language preferences, September 2005. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit.

NWU. 2006. Institusionele Taalbeleid: Aanvaar deur die Institusionele Senaat, 10 Mei 2006. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit.

NDLOVU, S. 1997. Simon's quest for multi-racial unity. *Ster*. 5, 1 December.

NEPI (NATIONAL EDUCATION POLICY INVESTIGATION). 1992. Language: Report of the NEPI Language Research group – A Project of the National

Education Co-ordinating Committee. Cape Town: Oxford University Press/NECC.

NGUGI WA THIONG'O, 1986. Decolonising the mind: The politics of language in African literature. Portsmouth: NH Heinemann.

NTSHINGILA, F. 2006. Born-frees embrace struggle chic: They aspire to Model C accents. *Sunday Times*, 7, 2 Jul.

PANSAT. (PAN-SUID-AFRIKAANSE TAALRAAD) 2001. Language use and language interaction in South-Africa: a national sociolinguistic survey. Occasional paper no. 1. Summary report. Pretoria : PANSAT.

PAMPALLIS, J. 1991. Foundations of the new South Africa. Cape Town: Maskew Miller Longman.

PANDOR, N. 2006a. Address by the Minister of Education at the language colloquium, Cape Town, Monday, 31 July 2006. Pretoria: Department of Education.

PANDOR, N. 2006b. Address by the Minister of Education, Naledi Pandor MP, at the launch of the Readathon 2006 Campaign, Johannesburg. Pretoria: Department of Education. [Web:] <http://www.education.gov.za>. [Datum van gebruik: 6 Junie 2006].

PANDOR, N. 2006c. Language issues and challenges: Speaking notes, Minister of Education, Naledi Pandor MP, at the Language Policy Implementation in HEIs Conference, Unisa. Pretoria: Web:] <http://www.education.gov.za>. [Datum van gebruik: 6 Junie 2006].

RGN. (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing). 1981. Provision of Education in the RSA: Report of the Main Committee of the investigation into Education. Pretoria: HSRC.

RADEMEYER, A. 2005. Geding oor taal by skool 'n rigtingwyser. *Beeld* 4 Mei.

RADEMEYER, A. 2006. Pandor reageer nie op taalverslag nie. *Beeld*, 8, 4 Sept.

RAMIREZ ET AL., J.D. 1991. Final Report: Longitudinal Study of Structured Immersion Strategy, Early-Exit, and Late-Exit Transitional Bilingual Education Programs for Language-Minority Children (San Mateo, California: Acquirre International, Report to the U.S. Department of Education, Contract No. 300-83-0250, 1991).

REDDY, V. 2005. State of Mathematics and Science Education: Schools are not equal. Pretoria: HSRC.

ROSE, B. & TUNMER, R. 1975. Documents in South African Education. AD Donker, Johannesburg.

ROSSOUW, D. 1999. Eerstetaalonderrig binne 'n paradigma van toevoegende meertaligheid: 'n kontemporêre vraagstuk met historiese wortels. South African Journal for Higher Education. 13(1).

ROTHSTEIN, C.M. 2004. Overcoming apartheids policies yesterday and today: an interview with a former Bantu Education student and present-day activist. [Web:] http://www.stanford.edu/~baugh/saw/chloe_Bantu_Education.html. [Datum van gebruik: 14 April 2005].

RYAN, R. 2006. In: Rademeyer, A. UJ-fakulteit skaf dalk Afrikaans af: Baie minder deelname as aan Engelse klasse. *Beeld*, 11, 18 Aug.

SA (SUID-AFRIKA). 1979. Wet op Onderwys en Opleiding, no. 90 van 1979. Pretoria : Staatsdrukker.

SA (SUID-AFRIKA). 1996a. Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika. Wet 108 van 1996. Pretoria: Staatsdrukker.

SA (SUID-AFRIKA). 1996b. *Ex Parte Gauteng Provincial Legislature. In: Dispute concerning the constitutionality of certain provisions of the Gauteng Education Bill of 1995.* Constitutional Court, Case No. 39/95, Citation 1996 (3), SA 165 (CC).

SA 1996c. Suid-Afrikaanse Skolewet, no. 84 van 1996. *Staatskoerant*, 377(17579). 6 November, (Regulasiekoerant no. 1867).

SA. 1997. Die Hoër Onderwyswet. No. 101 van 1997. Pretoria : Staatsdrukker.

SAHRC (SOUTH AFRICAN HUMAN RIGHTS COMMISSION). 2006. Report of the public hearing on the right to basic education. South African Human Rights Commission.

SHINGLER, JD. 1973. Education and the political in South Africa, 1902-1961. Yale University. (Dissertation – Ph.D).

SIDEGO, C. 2006. In PIENAAR, J. Afrikaans na 12 jaar steeds gevangene van die verlede. *Volksblad*, 9, 22 Sept.

SKUTTNAB-KANGAS, T. & TOUKOMAA, P. 1976. Teaching Migrant Children's Mother-tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant Family. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.

STEYN, H.S. 1999. praktiese beduidendheid: Die gebruik van effekgroottes. Potchefstroomse Universiteit vir CHO: Statistiese Konsultasiediens, Reeks B: Natuurwetenskappe nr 117.

SUNDAY TIMES. 2006. The big events 1956-1981: The riots and beyond. Johannesburg: *Sunday Times*, 17, 2 Apr.

THE STAR. 1999. Looking for Babel (editorial). Johannesburg. *The Star*. 29, 14 Nov.

TRUTER. E.J.J. 2004. Die ontplooiing van die taalbeleid in die Suid-Afrikaanse onderwys, 1652-1961 in besonder gedurende die Unietydperk. *Acta Academica Supplementum*, 2004(2), Bloemfontein: UV-SASOL-Biblioteek.

TYOBEKA, P. 2006. Language Policy in Education: Policy intentions and policy in action. Pretoria: DDG:GET (31 July 2006).

VAN DER WALT, I.E. 2004. Persepsies oor die gebruik van die huistaal as taal van leer en onderrig (TLO) in die Vaaldriehoek. Vanderbijlpark : NWU

(Doktoraal :Ph.D) 154p.

VAN NIEKERK, A, DE WET, A. & DE BEER R. 2006. Moedertaalonderrig. *Volksblad*, 28 Aug.

VAN RENSBURG, F.I.J. Afrikaans – 'n bestekopname. [Web:] <http://general.rau.ac.za/aambeeld/junie1996/bestekopname.htm>. [Datum van gebruik: 14 April 2005].

VERMEULEN, L.M. 2000. Language and education: an educational and linguistic reappraisal of mothertongue instruction. *Journal of education and training*, 21(1).

VERMEULEN, L.M. 2000. The South African language-in-education policy: immigrants in our own country. *South African Journal of Education*. 20(4).

VERMEULEN, L.M. 2001. Language of learning and teaching. Perceptions in the Vaal Triangle. *Perspectives in Education*, 19(3).

VERMEULEN, W. 2005. Stellenbosch se mites en strooipoppe. *In* Rapport, 13 November.

VINJEVOLD, P. 1999. Language issues in South African classrooms. *In* Taylor, N. & Vinjevold, P., Getting learning Right - Report of the President's Education Initiative Project, Wits: The Joint Education Trust.

VYGOTSKY, L. 1989. Thought and language (newly revised and edited by Kozulin). Massachusetts Institute of Technology: Halliday Lithograph.

WKOD. (WES-KAAPSE ONDERWYSDEPARTEMENT). 2002. Taalbeleid vir primêre skole in die Wes-Kaap. [Web:] http://wced.wcape.gov.za/documents/lang_policy/a_index_exsum.html [Datum van gebruik: 17 Mar. 2005].

WHITTAKER, S. 1999. Language in education. *The Namibian*, 23, April [Web:] <http://www.namibian.com.na/Netstories/07/07/1999>. [Datum van gebruik : 7 Julie 1999].

WINTER, A.J.E. 1943. *The African Primary School: Matter and Method in the three Rs*. London & Redhill: Lutterworth Press: United Society for Christian Literature.

WOLFF, E. 2005. Outlook and conclusion – Language-in-education policies in Africa – A task for integrated social marketing. In : ADEA (ASSOCIATION FOR THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN AFRICA). 2005. *Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor*. Conference on Bilingual Education and the use of local languages, August 3-5, 2005. Windhoek Namibia.

YOUNG, D. 1995. The role and status of the first language in education in a multilingual society. In Heugh, K, Siegrühn, A. & Plüddermann, P. (Eds.), 1995. *Multilingual Education for South Africa, Project for the Study of alternative Education in South Africa, The National Language Project*. Isando: Heinemann Publishers (Pty) Ltd.

YUDELMAN, D. 1984. *The emergence of modern South Africa: State, capital and the incorporation of organized labor on the South African Gold Fields, 1902-1939*. Cape Town: David Philip.

BYLAE A

QUESTIONNAIRE ON LANGUAGE IN EDUCATION POLICY

1. All learners should be able to write the Grade 12 examinations in all subjects in their home language.
 STRONGLY AGREE AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE NOT SURE
2. I am able to teach my subject in my home language.
 STRONGLY AGREE AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE NOT SURE
3. All eleven official languages should be used as medium of instruction at higher education institutions.
 STRONGLY AGREE AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE NOT SURE
4. The majority of the parents of our learners prefer the use of English as medium of instruction (LOLT).
 STRONGLY AGREE AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE NOT SURE
5. Afrikaans parents prefer to send their children to schools that use English as medium of instruction
 STRONGLY AGREE AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE NOT SURE
6. Parents who use an African language (vernacular) as home language prefer English-medium schools.
 STRONGLY AGREE AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE NOT SURE
7. A lack of fluency in English is one of the main causes of poor Grade 12 results in disadvantaged schools.
 STRONGLY AGREE AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE NOT SURE
8. All learners should insist on their Constitutional right to be taught in their home language.
 STRONGLY AGREE AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE NOT SURE
9. Competence in English can only be achieved if it is used as medium of instruction (LoLT).
 STRONGLY AGREE AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE NOT SURE
10. Please indicate your home language.
 SESOTHO isiZULU ENGLISH AFRIKAANS isiXHOSA SETSWANA OTHER
11. OTHER COMMENTS:.....