

Taal as 'n kontekstuele faktor van die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande: 'n vergelykende studie

J Beukes

 orcid.org/0000-0002-2449-8320

Skripsie aanvaar ter nakoming vir die graad *Magister Educationis* in *Internasionale en Vergelykende Opvoedkunde* aan die Noordwes-Universiteit

Studieleier: Dr ZL de Beer

Medestudieleier: Dr D Vos

Gradeseremonie: Mei 2021

Studentenommer: 25003003

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie tesis my eie werk is en dat ek nie voorheen die studie of gedeeltes daarvan, vir die verwerking van 'n graad of ander kwalifikasie by enige ander universiteit ingehandig het nie.

Handtekening: 

Datum: 25 November 2020

VOORWOORD EN BEDANKINGS

Psalm 46:10
He says, “Be still, and know that I am God”

Ek dra die verhandeling op aan ons getroue en liefdevolle Hemelse Vader.

Aan U bring ek alle eer en lof. Dankie dat U dit vir my moontlik gemaak het om met wysheid, krag en insig die studie suksesvol te voltooi.

Ek bedank graag die onderstaande individue en instellings sonder wie se raad, hulp en ondersteuning hierdie studie nie moontlik sou wees nie:

- My studieleier, dr Louw de Beer, en mede-studieleier, dr Deon Vos, vir hulle deurlopende ondersteuning, insig en raad. Dankie vir u besonderse mentorskap, geduld en begeleiding;
- Dr Lariza Hoffman, vir haar noukeurige taal- en tegniese versorging van die studie. U hulp en ervaring word opreg waardeer;
- Prof Hennie Steyn, dankie dat u as kritiese leser in my studie opgetree het. Dankie vir u insiggewende kommentaar en leiding.
- LA Erasmus Trust en Yolandé Erasmus, dankie dat u die geleentheid vir my moontlik gemaak het en my reg deur my universiteitsloopbaan aangemoedig en ondersteun het;
- SA Akademie, dankie dat u my die geleentheid gegun het om die betrokke studie moontlik te maak;
- Familie en vriende, dankie vir julle onbeskryflike deurlopende ondersteuning, liefde en bemoediging. Julle is nog altyd my steunpilare.

BEWYS VAN TAALVERSORGING

TAALVERSORGINGSERTIFIKAAT

Dr. L. Hoffman, APRed (SAVI), APed (SATI)

BA, BA(Hons), MA, DLitt et Phil, Sertifikaat (English Grammar for Editors)

Geakkrediteerde Professionele Redigeerder – Afrikaans en Engels (Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut)

Lid van die Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut – Nr. 1003545

Kroonstad

Selnr.: 079 193 5256

E-pos: larizahoffman@gmail.com

VERKLARING

Hiermee verklaar ek dat ek die volgende skripsie taalversorg het.

Taal as 'n kontekstuele faktor van die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande: 'n vergelykende studie

Kandidaat

J. Beukes



Lariza Hoffman

Kroonstad

17 Oktober 2020

OPSOMMING

Die onderwysstelsel is 'n essensiële komponent in die samelewing, wat daarvoor verantwoordelik is om in die onderwysbehoefte van leerders te voorsien. Dit bestaan uit verskeie komponente en die aard daarvan word veral deur interne en eksterne kontekstuele faktore bepaal. Die uitdaging van taal as eksterne kontekstuele faktor kom voor wanneer die onderrigmedium van onderriginstellings bepaal moet word. Taal as onderrigmedium word as 'n sensitiewe kwessie beskou, veral wanneer 'n onderwysstelsel oor veeltalige leerders beskik. Voorts plaas globalisering en internasionalisering druk op onderwysstelsels om Engels as taal van onderrig en leer te gebruik. Die probleem wat geïdentifiseer is, is dat taal konflik en spanning in onderwysinrigtings kan skep, wat dan verder probleme en uitdagings vir onderwysstelsels asook die leerders in die skool en die omliggende samelewing meebring.

Die studie bestudeer die aard van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor van die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande. Die doel van die studie is om ooreenkomste en verskille met betrekking tot taal as 'n eksterne kontekstuele faktor van die onderwysstelsels van bogenoemde lidlande te identifiseer en te vergelyk om uiteindelik die beste moontlike praktyke te bepaal.

Die navorsing is vanuit 'n kwalitatiewe benadering gedoen. 'n Vergelykende en verkennende studie was die mees gepaste metode vir die studie. Die navorser het gebruik gemaak van dokumentontleding as metode van ondersoek vanuit die interpretivistiese navorsingsparadigma. Die BRICS-lidlande is as deelnemende lande vir die studie gekies, aangesien elkeen van die lidlande oor 'n aansienlik diverse kultuur en taalverskeidenheid beskik. Elk van die deelnemende lande beskik oor uitdagings met betrekking tot die onderrigmedium in die onderwysstelsel en elke land benader die uitdagings op 'n ander wyse. Verskillende mediums van menslike kommunikasie is ingesamel en deur middel van inhoudsontleding in 'n vergelykende tabel geïnterpreteer. Amptelike regering- en beleidsdokumente, koerantberigte, boeke en akademiese artikels rakende taal in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande is vir die navorsingstudie ondersoek.

Die navorsing het bevind dat taal 'n tersaaklike en sensitiewe kwessie in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande is. Alhoewel elke land se grondwet voorsiening maak vir onderrig en opleiding in individue se moedertaal, is dit egter nie wat in die praktyk ervaar word nie. Die navorsing het bevind dat wanneer 'n groep individue nie tevrede is met die taal waarin hulle onderrig en leer ontvang nie, dit tot opstand, konflik, verdeeldheid en chaos onder leerders en studente kan lei. Taal het die vermoë om 'n individu uit sy of haar (swak) sosio-ekonomiese omstandighede te lig deur toegang tot tersiêre opvoeding moontlik te maak. Dit het ook die vermoë om 'n individu te help om in die werksektor bevorder te word. Die teenoorgestelde effek is egter ook moontlik;

byvoorbeeld, wanneer 'n individu nie Engelsvaardig is nie, kan dit hom of haar beperk tot 'n sekere vlak van opvoeding of bevordering in die werksektor.

Laastens identifiseer die studie die beste moontlike praktyke ten opsigte van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande ten einde die wyse waarop taal in hierdie onderwysstelsels figureer, te verbeter. Die navorsing beoog om 'n fondasie te lê vir verdere moontlike studie rakende die aard van die taal van die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande.

Sleuteltermes

BRICS-lidlande, eksterne kontekstuele faktore, onderwysstelsels, taal, vergelykende opvoedkunde.

ABSTRACT

The education system is a critical component in society, which is responsible for providing for the educational needs of the learners. It consists of several components, and its nature is mainly determined by internal and external contextual factors. The challenge of language as an external contextual factor arises when the medium of instruction of educational institutions is determined. Language as a medium of instruction is regarded as a sensitive issue, especially when an education system has multilingual learners. Furthermore, globalisation and internationalisation are putting pressure on education systems to use English as the language of instruction and learning. The problem that has been identified is that language can create conflict and tension in educational institutions, which, in turn, causes further problems and challenges for education systems as well as the learners in the school and the surrounding society.

The study explores the nature of language as an external contextual factor of the education systems of the BRICS member countries. The aim of the study is to identify and compare similarities and differences regarding language as an external contextual factor in the education systems of the above-mentioned member countries in order to finally determine the best possible practices.

The research was done from a qualitative approach. The most appropriate method that could be used for the study was that of a comparative and exploratory study. The researcher used document analysis as a method of investigation from the interpretivist research paradigm. The BRICS member countries have been selected as participating countries for the study, as each of the member countries has a significantly diverse culture and language diversity. Each of the participating countries experiences challenges regarding the medium of instruction in the education system, and each country approaches the challenges in a different way. Different mediums of human communication were collected and interpreted by means of content analysis in a comparative table. Official government and policy documents, newspapers, books and academic articles on language in the education systems of BRICS member countries have been examined for the research study.

The research found that language is a relevant and sensitive issue in the education systems of the BRICS member countries. Although the constitution of each country provides for education and training in the mother tongue of individuals, this is not what is experienced in practice. The research found that when a group of individuals is not satisfied with the language in which they receive instruction and learning, it can cause rebellion, conflict, division and chaos among the learners and the students. Language can lift an individual out of his or her (poor) socio-economic circumstances by enabling access to tertiary education. In addition, it can help an individual to be

promoted in the work sector. However, the opposite effect is possible too; for example, when an individual is not proficient in English, it can limit him or her to a particular level of education or promotion in the work sector.

Lastly, the study identifies the best possible practices regarding language as an external contextual factor in the education systems of the BRICS member countries in order to improve the way in which language figures in these education systems. The research aims to lay a foundation for further possible study regarding the nature of the language of the education systems of the BRICS member countries.

Key terms

BRICS member states, comparative education, education systems, external contextual factors, language.

INHOUDSOPGAWE

BEWYS VAN TAALVERSORGING	III
OPSOMMING	IV
ABSTRACT	VI
LYS VAN TABELLE	XVI
LYS VAN FIGURE	XVII

HOOFSTUK 1: ORIËTERING	1
1.1 Inleiding.....	1
1.2 Agtergrond	1
1.3 Probleemstelling.....	4
1.4 Motivering vir die studie.....	4
1.5 Navorsingsvrae	5
1.6 Navorsingsdoelwitte	5
1.7 Konseptuele raamwerk.....	6
1.7.1 Interpretivisme	6
1.7.2 Konsepverklarings	6
1.7.2.1 Taal	7
1.7.2.2 Kontekstuele faktore	7
1.7.2.3 Onderwysstelsel	7
1.7.2.4 BRICS-lidlande	7
1.7.2.5 Vergelykende opvoedkunde	8

1.8	Navorsingsmetodologie	8
1.8.1	Navorsingsontwerp	8
1.8.2	Deelnemers	9
1.8.3	Data-insamelingstrategie	10
1.8.4	Generering en ontleding van data	10
1.8.5	Die vergelykende metode	10
1.8.6	Navorser se rol.....	11
1.8.7	Geloofwaardigheid en betroubaarheid	11
1.9	Etiese aspekte.....	12
1.10	Bydrae van die navorsing	12
1.11	Hoofstukindeling.....	13
1.12	Samevatting	13
HOOFSTUK 2: LITERATUUROORSIG		14
2.1	Inleiding.....	14
2.2	Taal.....	15
2.2.1	Taal in die BRICS-lidlande	17
2.2.1.1	Taal in Brasilië	17
2.2.1.2	Taal in Rusland.....	19
2.2.1.3	Taal in Indië	20
2.2.1.4	Taal in China	21
2.2.1.5	Taal in Suid-Afrika	22
2.2.2	Engels as wêreldtaal	24

2.2.2.1 Wêreldtaal	24
2.2.2.2 Engels in die BRICS-lidlande.....	26
2.2.2.2.1 Brasilië	26
2.2.2.2.2 Rusland	27
2.2.2.2.3 Indië	28
2.2.2.2.4 China.....	28
2.2.2.2.5 Suid-Afrika.....	29
2.3 Taal as eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande ...	30
2.3.1 Taal as eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsel van Brasilië	31
2.3.2 Taal as eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsel van Rusland.....	32
2.3.3 Taal as eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsel van Indië	33
2.3.4 Taal as eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsel van China	34
2.3.5 Taal as eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsel van Suid-Afrika	34
2.4 Onderwysstelsels van die BRICS-lidlande.....	36
2.4.1 Die onderwysstelsel van Brasilië.....	36
2.4.1.1 Onderwysstelselbeleid van Brasilië.....	36
2.4.1.2 Onderwysstelseladministrasie van Brasilië	38
2.4.1.3 Onderwysstruktuur van Brasilië	38
2.4.2 Die onderwysstelsel van Rusland.....	38
2.4.2.1 Onderwysstelselbeleid van Rusland	38
2.4.2.2 Onderwysstelseladministrasie van Rusland	39
2.4.2.3 Onderwysstruktuur van Rusland	39

2.4.3	Die onderwysstelsel van Indië.....	40
2.4.3.1	Onderwysstelselbeleid van Indië.....	40
2.4.3.2	Onderwysstelseladministrasie van Indië	41
2.4.3.3	Onderwysstruktuur van Indië	42
2.4.4	Die onderwysstelsel van China	43
2.4.4.1	Onderwysstelselbeleid van China	43
2.4.4.2	Onderwysstelseladministrasie van China.....	43
2.4.4.3	Onderwysstruktuur van China.....	43
2.4.5	Die onderwysstelsel van Suid-Afrika	44
2.4.5.1	Onderwysstelselbeleid van Suid-Afrika	44
2.4.5.2	Onderwysstelseladministrasie van Suid-Afrika.....	45
2.4.5.3	Onderwysstruktuur.....	46
2.5	BRICS-lidlande.....	48
2.6	Vergelykende opvoedkunde	50
2.7	Samevatting	52
HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE.....		53
3.1	Inleiding.....	53
3.2	Navorsingsontwerp.....	53
3.2.1	Metodologie	53
3.2.2	Paradigma	55
3.2.3	Die vergelykende metode as spesifieke ondersoekstrategie van die kwalitatiewe metode.....	59

3.3	Steekproef.....	61
3.4	Datagenerering	63
3.5	Dataontleding en -interpretasie	65
3.6	Geldigheid en betroubaarheid	68
3.7	Etiese oorwegings.....	71
3.8	Samevatting	72
HOOFSTUK 4: DATAONTLEDING EN -INTERPRETASIE		74
4.1	Inleiding.....	74
4.2	Dataontleding	75
4.2.1	Dokumente wat vir die studie ingesamel is.....	75
4.2.2	Temas wat vanuit literatuur en inhoudsontleding geïdentifiseer is	76
4.3	Tematiese ontleding	101
4.3.1	Tema 1: Amptelike tale in die BRICS-lidlande	101
4.3.1.1	Ooreenkomste ten opsigte van amptelike tale in die BRICS-lidlande	101
4.3.1.2	Verskille ten opsigte van amptelike tale in die BRICS-lidlande.....	102
4.3.2	Tema 2: Status van tale in die BRICS-lidlande.....	102
4.3.2.1	Ooreenkomste ten opsigte van die status van tale in die BRICS-lidlande	103
4.3.2.2	Verskille ten opsigte van die status van tale in die BRICS-lidlande	103
4.3.3	Tema 3: Medium van onderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande.....	104
4.3.3.1	Ooreenkomste ten opsigte van die medium van onderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande.....	105

4.3.3.2	Verskille ten opsigte van die medium van onderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande	105
4.3.4	Tema 4: Taalbeleide in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande.....	106
4.3.4.1	Ooreenkomste ten opsigte van taalbeleide in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande	108
4.3.4.2	Verskille ten opsigte van taalbeleide in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande	108
4.3.5	Tema 5: Ontwikkeling van tale in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande.....	108
4.3.5.1	Ooreenkomste ten opsigte van die ontwikkeling van tale in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande.....	110
4.3.5.2	Verskille ten opsigte van die ontwikkeling van tale in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande	111
4.3.6	Tema 6: Die rol van taalvaardigheid op die toegang tot onderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande	112
4.3.6.1	Ooreenkomste ten opsigte van die rol van taalvaardigheid op die toegang tot onderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande.....	113
4.3.6.2	Verskille ten opsigte van die rol van taalvaardigheid op die toegang tot onderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande	113
4.3.7	Tema 7: Moedertaalonderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande	114
4.3.7.1	Ooreenkomste ten opsigte van moedertaalonderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande	115
4.3.7.2	Verskille ten opsigte van moedertaalonderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande	115
4.3.8	Tema 8: Invloed van Engels op die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande.....	116
4.3.8.1	Ooreenkomste ten opsigte van die invloed van Engels op die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande.....	117

4.3.8.2	Verskille ten opsigte van die invloed van Engels op die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande	118
4.4	Samevatting	119
HOOFSTUK 5: BEVINDINGE EN BESTE PRAKTYKE		120
5.1	Inleiding.....	120
5.2	Bevindinge	120
5.2.1	Ooreenkomste ten opsigte van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande	120
5.2.2	Verskille ten opsigte van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande	122
5.3	Beste praktyke vanuit die geïdentifiseerde temas.....	124
5.3.1	Tema 1: Amptelike tale van die BRICS-lidlande	124
5.3.2	Tema 2: Status van tale in die BRICS-lidlande.....	124
5.3.3	Tema 3: Medium van onderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande.....	125
5.3.4	Tema 4: Taalbeleide in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande.....	125
5.3.5	Tema 5: Ontwikkeling van tale in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande.....	125
5.3.6	Tema 6: Toegang tot onderrig ten opsigte van taal in die BRICS-lidlande.....	126
5.3.7	Tema 7: Moedertaalonderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande	126
5.3.8	Tema 8: Invloed van Engels in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande	126
5.4	Wat is die aard van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande?	126
5.5	Besinning	127
5.6	Beperkinge ervaar in die studie	128

5.7	Gevolgtrekking	128
-----	----------------------	-----

BIBLIOGRAFIE.....	129
--------------------------	------------

ADENDA	157
---------------------	------------

ADENDUM A: ETIEKKLARING	157
-------------------------------	-----

LYS VAN TABELLE

Tabel 2.1: Die verspreiding van inheemse tale onder die inheemse bevolking volgens die 2010-sensus van Brasilië	18
Tabel 2.2: Die taalverspreiding in Brasilië.....	19
Tabel 2.3: Taalverspreiding in Rusland volgens Sensus 2010.....	20
Tabel 2.4: Taalverspreiding in Indië volgens Sensus 2011	21
Tabel 2.4: Taalverspreiding in China	22
Tabel 2.5: Taalverspreiding in Suid-Afrika volgens Sensus 2011	23

LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1: Onderwysstruktuur van Indië	42
Figuur 2.2: Onderwysstruktuur van China.....	44
Figuur 2.3: Onderwysstruktuur van Suid-Afrika	47

HOOFSTUK 1: ORIËTERING

1.1 Inleiding

Die onderwysstelsel is 'n essensiële komponent in die samelewing, wat daarvoor verantwoordelik is om in die onderwysbehoefte van die leerders te voorsien asook om effektiewe onderwys aan die teikengroep te bied. Die onderwysstelsel bestaan uit verskeie komponente en die aard daarvan word veral deur interne en eksterne kontekstuele faktore bepaal.

Die navorser het die studie gedoen om die aard van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels in die BRICS-lidlande te bepaal. Die BRICS-lande is Brasilië, Rusland, Indië, China en Suid-Afrika. Die doel van die studie is om die ooreenkomste en verskille met betrekking tot taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in bogenoemde lidlande te vergelyk. Uit hierdie vergelykende studie is die beste praktyke geïdentifiseer ten einde die wyse waarop taal in die onderwysstelsels figureer, te verbeter. Die studie het gebruik maak van 'n dokumentontleding as metode van ondersoek vanuit die interpretivistiese navorsingsparadigma.

Hierdie hoofstuk bied 'n inleiding tot die inhoud van die studie deur die onderliggende probleemstelling wat aanleiding tot die studie gegee het, kortliks te bespreek. Die hoofstuk bestaan uit drie afdelings wat 'n breë inleiding tot die studie verskaf. Dit behels verskeie elemente, onder andere die identifisering van die komponente en navorsingsvrae wat deel vorm van die probleemstelling asook die rasionaal en doel van die studie. Die bespreking van agtergrondinligting oor die algemene konteks van die navorsing asook die navorsingsmetodologie en ontwerp wat gebruik is om die navorsing te voltooi, word ook in die hoofstuk bespreek.

1.2 Agtergrond

Die onderwysstelsel kan kortliks gedefinieer word as 'n raamwerk vir effektiewe onderwys wat leerders voorberei vir alle rolle in die samelewing en om in die bestaande behoeftes van die betrokke samelewing te voorsien (Steyn *et al.*, 2017:15; Wolhuter, 2013:126). Die onderwysstelsel kan verder in verskeie komponente verdeel word wat elk 'n spesifieke verantwoordelikheid het om in die behoeftes van die samelewing te voorsien. Die komponente sluit onder andere die onderwysstelselbeleid en -administrasie, onderwyskundige struktuur en onderwysondersteuningsdienste in (Steyn *et al.*, 2017). Die onderwysstelsel beskik oor verskeie universele karaktereenskappe wat direk afhanklik is van kontekstuele faktore wat in die direkte omgewing ontstaan. Kontekstuele faktore kan verder beskryf word as interne en eksterne faktore wat 'n impak kan hê op die onderwysstelsel en sodoende die aard en funksionering daarvan kan beïnvloed (Steyn, 2014).

Die doel van die navorsing is om die invloed van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor en die invloed daarvan op veral die element "taal van onderrigleer" van die onderwysstelsels van Brasilië, Rusland, Indië, China en Suid-Afrika te vergelyk. Hierdie vyf lande vorm deel van die internasionale BRICS-groep. Vir die studie is die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande bestudeer en met mekaar vergelyk.

Taal is veel meer as net 'n metode wat gebruik word om inligting oor te dra en met ander mense te kommunikeer. Dit is ook 'n medium wat gebruik word om idees uit te druk, te leer en onderrig te ontvang. Taal kan beskryf word as die instrument wat gebruik word om kennis binne, regoor en buite plaaslike en nasionale gemeenskappe op 'n globale skaal te skep, te lewer en te verwerk (Atabekova *et al.*, 2016).

Volgens Skinner (1957) se teorie van verbale gedrag het taal en gesprek die mag om die direkte omliggende omgewing te beïnvloed en ook die vermoë om deur die omgewing beïnvloed te word. Hierdie beïnvloeding kan teweeggebring word deur onder andere verbale bevel. Vygotsky (1962) plaas verder klem op die belangrikheid van taal deur te verklaar dat taal 'n essensiële komponent van kognitiewe ontwikkeling is. Chomsky (1968) is van mening dat taal uit talle modules en funksies bestaan, waarvan nie een bevoorregte status moet kry nie.

Brasilië beskik oor 'n aansienlike kulturele en taalkundige diversiteit (Eberhard *et al.*, 2020). Daar is 237 individuele tale vir Brasilië gelys, waarvan 217 nog gebruik word en 20 reeds uitgesterf het. Uit die 217 tale wat nog gepraat word, is 201 inheemse tale en die oorblywende 16 is uitheems (Eberhard *et al.*, 2020).

Artikel 13 van die *Grondwet van die Federale Republiek van Brasilië* (2010) erken Portugees as die amptelike taal van die Federale Republiek van Brasilië. Wat skoolopleiding betref, is 'n basiese kurrikulum geskep wat basiese algemene onderwys en respek vir nasionale en streeks- kulturele waardes verseker (artikel 210 van die *Grondwet van die Federale Republiek van Brasilië*, 2010). Basiese onderwys geskied steeds deur middel van Portugees as taal van onderrig en leer, maar die Indiaanse gemeenskap kan opvoeding in 'n Indiaanse moedertaal ontvang en hul eie metodes onderrig en leer gebruik. Diegene wat oor hindernisse beskik, word geakkommodeer deur die erkenning en bevordering van gebaretaal en braille en deur die leer van gebaretaal te fasiliteer (artikel 24 van die *Grondwet van die Federale Republiek van Brasilië*, 2010).

Die kwessie van taal in Rusland is gewortel in die kulturele en historiese tradisies van die land (Khaleeva, 2008). Die Russiese Federasie is die tuiste van 117 individuele tale, waarvan 115 nog gepraat word en twee reeds uitgesterf het. Uit hierdie 117 tale word 100 as inheems geklassifiseer en die oorblywende vyftien as uitheems (Eberhard *et al.*, 2020). Alhoewel Russies as die

amptelike staatstaal in die Russiese Federasie erken word, verklaar artikel 68 in die *Grondwet van die Russiese Federasie* (2008) dat republieke die reg het om hul eie staatstaal te vestig, wat in owerheidsinstellings, plaaslike selfregeringsliggame en staatsinstellings saam met Russies gebruik sal word. Die burgers van die land word ook verseker dat hulle oor die reg beskik om hul moedertaal te behou, te bestudeer en te ontwikkel.

Alle burgers van die Russiese Federasie het die reg om hul moedertaal as taal van kommunikasie, onderwys en opvoeding te gebruik (artikel 26 van die *Grondwet van die Russiese Federasie*, 2008). Basiese onderwys is 'n vereiste vir alle leerders in die land en dit is dus die ouers se plig om te sorg dat hul kinders basiese onderrig ontvang (artikel 43(4) van die *Grondwet van die Russiese Federasie*, 2008). Die Russiese Federasie voorsien algemene toegang tot gratis primêre en sekondêre onderwys, wat dus die reg op onderwys vir alle landsburgers verseker.

Taal dra by tot die eienskappe van 'n bevolking en dit het groot tersaaklikheid en betekenis in 'n veeltalige en etnies diverse land soos Indië. Die sensus van Indië wat in 2011 opgeneem is, dien as een van die bronne wat die rykste is aan taalgeoriënteerde data. Met die 2011-sensus en die data van *Ethnologue* (2019) is daar bevind dat Indië oor 'n groottotaal van 460 individuele tale beskik, waarvan slegs 121 deur 'n aansienlike bevolking gepraat word. Slegs die volgende 22 tale word as amptelike tale in die *Grondwet van Indië* (1949) erken: Assamese, Bengali, Bodo, Dogri, Gujarati, Hindi, Kannada, Kashmiri, Konkani, Maithili, Malayalam, Manipuri (Meitei), Marathi, Nepali, Odia, Santali, Punjabi, Sanskrit, Sindhi, Tamil, Telugu en Urdu. Indië beskik egter oor slegs twee amptelike tale op nasionale vlak, naamlik Engels en Hindi wat in Devanagari-skrif geskryf is (artikel 343(1)(2) van die *Grondwet van Indië*, 1949).

Naas Indië beskik China oor die tweede grootste getal individuele gesproke tale van die vyf deelnemende BRICS-lidlande. 'n Totaal van 302 individuele gesproke tale word in China erken, waarvan 237 inheems is. Die oorblywende 26 tale word as uitheems geklassifiseer (Eberhard *et al.*, 2020). Mandaryns, ook bekend as Putonghua, word as die hooftaal van die land beskou. In China word alle nasionaliteite as gelyk geag. Die *Grondwet van die Volksrepubliek van China* (1982) verklaar dat almal die vryheid mag geniet om hul moedertaal te gebruik en te ontwikkel, maar dat die selfregeringsliggame van die nasionale outonome gebied die gesproke en geskrewe taal wat in die algemeen in die omgewing gebruik word, benut om sekere funksies te verrig. Primêre onderwys en opleiding is 'n vereiste vir alle leerders van China, en Mandaryns word landwyd as die onderrigmedium bevorder.

Weens die feit dat daar elf amptelike tale in die *Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika* (1996) erken word, kan daar met reg gesê word dat Suid-Afrika 'n diverse land is wat ryk is aan

verskillende tale. In artikel 6(1)(4) van die *Grondwet van Suid-Afrika* (1996) word die volgende as amptelike tale van die republiek erken: Afrikaans, Engels, IsiNdebele, isiXhosa, isiZulu, Sepedi, Sesotho, Setswana, siSwati, Tshivenda en Xitsonga. Elkeen van die tale behoort gelyke status in Suid-Afrika te geniet. Die meeste Suid-Afrikaners beskik oor die vermoë om in meer as een taal te kommunikeer, maar dit is duidelik dat daar beoog word om eentaligheid in die openbare sektor te verkry deur Engels (Steyn *et al.*, 2017:70).

1.3 Probleemstelling

Elke onderwysstelsel beskik oor interne sowel as eksterne kontekstuele faktore wat 'n invloed het op die aard en funksionering van die spesifieke stelsel (Steyn *et al.*, 2017:24). Taal as onderrigmedium word as 'n sensitiewe kwessie beskou, veral as die onderwysstelsel oor veeltalige leerders beskik (Zhang, 2018). Verder plaas globalisering en internasionalisering druk op onderwysstelsels om Engels as taal van onderrig en leer te gebruik (Masso & Soll, 2014). Omdat Engels as 'n wêreldtaal beskou kan word, is verengelsing 'n verskynsel wat toenemend begin kop uitsteek in onderwysstelsels wêreldwyd, wat die tendens van veeltalige onderwys versnel (Atabekova *et al.*, 2016; Martinez, 2016). Taal kan in dié geval as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lande beskou word, omdat taal nog altyd 'n kritiek belangrike rol in die ontwikkeling van internasionale opvoedkunde gespeel het (Rumbly, 2013).

Met die bogenoemde kort agtergrondbespreking rakende die taalverskeidenheid wat in elkeen van die BRICS-lidlande heers, is die stelling wat met hierdie navorsing gemaak word dat die heersende taaldiversiteit nie in die onderwysstelsels van hierdie lande weerspieël word nie omdat dit onprakties sou wees om, byvoorbeeld, meer as honderd tale in 'n onderwysstelsel te gebruik. Die uitdaging van taal as eksterne kontekstuele faktor kom dus ter sprake wanneer die onderrigmedium van 'n skool of tersiêre onderriginstelling in 'n veeltalige omgewing bepaal moet word (Gimenez *et al.*, 2016).

Die probleem wat geïdentifiseer is, is dat taal konflik en spanning in onderwysinrigtings kan skep, wat dan verder probleme en uitdagings vir onderwysstelsels asook die leerders in die skool en die omliggende samelewing meebring (Maromo, 2018).

1.4 Motivering vir die studie

Taal kan as 'n komplekse, kontekstuele, dinamiese en sensitiewe faktor beskou word omdat dit 'n invloed het op verskeie aspekte van die onderwysstelsel (Hellmich, 2018; Shohamy, 2007). Die onderwysstelsels van Brasilië, Rusland, Indië, China en Suid-Afrika is in die studie bestudeer en met mekaar vergelyk om die aard van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in hierdie onderwysstelsels te bepaal.

Elkeen van die deelnemende lande ervaar uitdagings met betrekking tot die onderrigmedium van die bepaalde land se onderwysstelsel. Nie al die lande hanteer die uitdagings rakende taal en onderrigmedium in hul onderwysstelsels dieselfde nie. Die navorsing poog om 'n vergelykende studie te doen om die ooreenkomste en verskille in die onderwysstelsel van die betrokke BRICS-lidlande te identifiseer en te vergelyk om te bepaal watter metodes vir die betrokke lande werk om die uitdagings betreffende taal te beheer. Sodoende kan ook bepaal word wat die deelnemende lande van mekaar kan leer.

Alhoewel daar baie navorsing bestaan oor die invloed van taal en onderrigmedium op onderwysstelsels, is daar 'n gebrek aan vergelykende navorsing oor taal in 'n onderwysstelsel en die invloed wat dit het op die aard en funksionering van die betrokke onderwysstelsel (DeMatthews & Izquierdo, 2018; Gimenez *et al.*, 2016; Zamyatin, 2010).

1.5 Navorsingsvrae

Die primêre navorsingsvraag van die studie is soos volg: Wat is die aard van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande?

Om bogenoemde primêre navorsingsvraag te beantwoord, maak die studie gebruik van die volgende sekondêre navorsingsvrae:

- Wat is die ooreenkomste in die onderwysstelsels met betrekking tot taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande?
- Wat is die verskille in die onderwysstelsels met betrekking tot taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande?
- Wat is die beste praktyke ten opsigte van die wyse waarop taal as eksterne kontekstuele faktor hanteer word en wat vanuit die navorsing geïdentifiseer kan word?

1.6 Navorsingsdoelwitte

Ten einde die primêre antwoord se beantwoording te ondersteun, word die volgende primêre doelwit van die navorsing gestel, naamlik om die aard van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande te bepaal.

Sekondêre doelwitte:

- Sekondêre doelwit 1 is om die ooreenkomste ten opsigte van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande te identifiseer.
- Sekondêre doelwit 2 is om die verskille ten opsigte van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande te identifiseer.
- Sekondêre doelwit 3 is om die beste praktyke vanuit die navorsing te identifiseer.

1.7 Konseptuele raamwerk

1.7.1 Interpretivisme

Kwalitatiewe navorsing kan beskryf word as 'n navorsingsmetode waar die navorser data versamel en interpreteer. Dié benadering beklemtoon die elemente van die spesifieke metode wat nie deur middel van eksperimente gemeet of ondersoek kan word nie, maar navorsing wat in 'n natuurlike omgewing plaasvind. Kwalitatiewe navorsing fokus meer op die ontleding en interpretering van woorde as syfers. In hierdie studie is daar dus van 'n groot verskeidenheid bronne gebruik gemaak om ooreenkomste en verskille in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande te identifiseer. Vir kwalitatiewe navorsing is die navorser self 'n belangrike instrument tydens die studie (Cohen *et al.*, 2007; Creswell, 2009; Denzin & Lincoln, 2003; Kothari, 2004; Leedy & Ormrod, 2013; Strauss & Corbin, 2008).

Een van die metodes wat kenmerkend van kwalitatiewe navorsing is, is interpretivisme. Die navorser het die interpretivisme as die mees gepaste metode vir die studie gekies. Interpretivistiese navorsers beoog om die gedrag, persepsies en lewens van ander subjektief te verstaan (Rubin & Babbie, 2009:37). Die spesifieke paradigma dra daartoe by dat die spesifieke situasie of omstandighede waaroor daar navorsing gedoen word, vanuit die oogpunt van die deelnemers gesien word (Cohen *et al.*, 2007:384). Die uitkoms vir hierdie studie sorg vir 'n verslag wat die menings van die deelnemende lande bevat, asook die navorser se besinning en 'n algehele beskrywing en interpretasie van die probleem.

Vir die navorsing is daar van 'n vergelykende studie gebruik gemaak. Die spesifieke studie fokus op ooreenkomste en verskille tussen groepe. Dié tipe studie behels beskrywende navorsingsvrae en volg nie 'n spesifieke metateoretiese tradisie nie. Dit kan van deduktiewe sowel as induktiewe konseptualiseringsbenaderings gebruik maak. Die hoofbron van data is opnames of bestaande statistieke en data. Vir die navorsingstudie is daar van kwalitatiewe asook interpretatiewe ontledingstrategieë gebruik gemaak (cf. Kothari, 2004; Mills *et al.*, 2006; Mouton, 2006).

1.7.2 Konsepverklarings

Die volgende is as kernkonsepte van die navorsingstudie geïdentifiseer: taal, taal in BRICS-lidlande, onderwysstelsels en eksterne determinante. Data wat betrekking het op bogenoemde konsepte is versamel en ontleed ten einde die aard van taal in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande vas te stel.

1.7.2.1 Taal

Die medium wat gebruik word om 'n versameling woorde vanaf een persoon na 'n ander oor te dra ten einde 'n boodskap en emosie te kommunikeer, kan as 'n taal beskou word (Adalarasu, 2016:153). Patnaik (2016:115) voeg by dat taal 'n kommunikasiestelsel is wat uit woorde bestaan, asook die herrangskikking van die woorde om 'n sin te formuleer. Corballis (2017:229) beskryf taal as 'n unieke denkwys wat kommunikasie as 'n byproduk het. Die aard van taal in elkeen van die deelnemende BRICS-lidlande word omvattend in die literatuuroorsig bespreek.

1.7.2.2 Kontekstuele faktore

Kontekstuele faktore is faktore wat 'n invloed op die aard en funksionering van 'n saak het (Steyn *et al.*, 2017:23). Die bepaalde faktore kan intern of ekstern wees. In hierdie navorsing word daar spesifiek gefokus op taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande.

1.7.2.3 Onderwysstelsel

Steyn *et al.* (2017:15) definieer onderwysstelsels as “die raamwerk vir effektiewe onderwys om in die werklike onderwysbehoefte van die teikengroep te voorsien”. Onderwysstelsels beskik oor seker eienskappe en komponente. Steyn *et al.* (2017:23) is van mening dat daar verskeie kontekstuele faktore bestaan wat 'n impak op 'n onderwysstelsel kan hê en sodoende die komponente en eienskappe daarvan beïnvloed. Die onderwysstelsels in elkeen van die deelnemende BRICS-lidlande word omvattend in die literatuuroorsig bespreek. Hierdie studie word begrond deur Steyn en Wolhuter se teorie oor onderwysstelsels (Steyn, 2014; Steyn 2008; Wolhuter, 2017).

1.7.2.4 BRICS-lidlande

“BRICS” is 'n akroniem vir die vereniging van die internasionale ekonomieë van die volgende vyf groot ontluikende lande: Brasilië, Rusland, Indië, China en Suid-Afrika. Volgens Shen *et al.* (2017:20) het die BRICS-lande in 2015 ongeveer 41% van die wêreldbevolking verteenwoordig. Die doel van die BRICS-groep is om die globale ekonomiese situasie te verbeter, finansiële instellings te hervorm en om beste praktyke by mekaar te leer om met internasionale tendense tred te hou. Die groep skep die potensiaal om verskeie uitdagings in elkeen van die lande die hoof te bied (Larionova & Shelepov, 2015). In hierdie navorsing is die onderwysstelsels van die BRICS-lande bestudeer en met mekaar vergelyk om die beste moontlike praktyke te identifiseer wat gebruik kan word om die uitdaging van taal as 'n kontekstuele eksterne faktor in die onderwysstelsel die hoof te bied.

1.7.2.5 Vergelykende opvoedkunde

Vergelykende opvoedkunde kan gedefinieer word as die wetenskap waar die praktyke van verskeie onderwysstelsels (die verskillende komponente en elemente wat in die stelsel voorkom inkluise) sistematies bestudeer en met mekaar vergelyk word ten einde 'n beter begrip te kry van hoe die stelsel funksioneer en wat moontlik gedoen kan word om die stelsel te ontwikkel (Hamad, 2013; Phillip & Schweisfurth, 2014; Wolhuter, 2008). Dit verteenwoordig een van die kernonderwerpe en -modules wat in onderwysersopleiding ingesluit is. Die waarde van vergelykende opvoedkunde vir toekomstige onderwysers lê in die feit dat dit 'n denkbeeldige venster voorstel waardeur daar na ander lande se onderwysstelsels gekyk kan word om waar te neem hoe dit bestuur word en watter soort beleide en opvoedkundige filosofieë daardie betrokke onderwysstelsels beheer (Hamad, 2013). Vergelykende opvoedkunde bevat doelwitte wat 'n bydrae kan lewer tot die ontwikkeling van onderwysstelsels op nasionale sowel as internasionale vlakke (Steyn *et al.*, 2017). Manzoni (2011) se teorie oor die vergelykende metode gaan aangewend word om verskillende en ooreenkomste ten opsigte van die geïdentifiseerde temas te ontleed.

1.8 Navorsingsmetodologie

1.8.1 Navorsingsontwerp

Die studie is vanuit 'n kwalitatiewe benadering gedoen aangesien die navorsingsvrae en doelwitte oor 'n komplekse tema handel, naamlik die aard van taal in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande. Om die navorsingsvrae te beantwoord is daar van dokumentontleding gebruik gemaak ten einde meer oor die tema in die onderwysstelsel van elk van die deelnemende lande te leer. Die navorsingsontwerp is dus vanuit die interpretivistiese paradigma benader. Interpretivistiese navorsers beoog om die gedrag, persepsies en lewens van ander subjektief te verstaan (Rubin & Babbie, 2009). Die spesifieke paradigma dra daartoe by dat die spesifieke situasie of omstandighede waarvoor daar navorsing gedoen is, vanuit die deelnemende lande se oogpunt gesien word (Cohen *et al.*, 2007). Die uitkoms van hierdie studie sorg vir 'n verslag wat die menings van die deelnemende lande bevat, asook die navorser se besinning en 'n algehele beskrywing en interpretasie van die probleem.

Die studie is vanuit 'n kwalitatiewe benadering gedoen; dus is die mees gepaste metode dié van 'n vergelykende en verkennende studie. Die doel van die studie is om die aard van taal in die onderwysstelsels van Brasilië, Rusland, Indië, China en Suid-Afrika te ondersoek en met mekaar te vergelyk. Om die navorsingsvrae doeltreffend te beantwoord, is die ooreenkomste en verskille met betrekking tot die aard van taal in die onderwysstelsels van elk van die betrokke lande

ondersoek en met mekaar vergelyk. Die vergelykende en verkennende metode is daarom as die beste metode beskou om in die studie te gebruik. Wolhuter (2014:29) is van mening dat 'n wye verskeidenheid navorsingsmetodes wat tipies met die sosiale wetenskappe geassosieer word, ook in die vergelykende opvoedkunde toegepas kan word.

Steyn (2008:1) noem die volgende fases wat gebruik kan word om aspekte uit verskillende onderwysstelsels te vergelyk:

- Identifisering
- Beskrywing
- Naasmekaarstelling
- Tabulering van ooreenkomste en verskille
- Verklaring van die geïdentifiseerde ooreenkomste en verskille

1.8.2 Deelnemende Lande

Die doel van hierdie studie is om die aard van taal in die onderwysstelsels van sekere lande te ondersoek. Die BRICS-lidlande is as deelnemende lande vir die studie gekies, aangesien elkeen van die lidlande oor 'n aansienlike taalverskeidenheid beskik en daar 'n onderlinge verband tussen die BRICS-lidlande is, naamlik om mekaar te ondersteun- dus ook om van mekaar te leer. Die BRICS-groep is 'n internasionale genootskap wat in 2010 tot stand gebring is weens die dinamiese groeiende ekonomieë en industrieë van die lidlande (Cheng *et al.*, 2006:143; Schwartzmann *et al.*, 2015; Vos & De Beer, 2018). Die groep bestaan uit Brasilië, Rusland, Indië, China en Suid-Afrika. Die gehalte van onderwys asook die aard van onderwysbeheer is van die elemente wat die BRICS-lande met mekaar in gemeen het (Vos & De Beer, 2018).

Brasilië, Rusland, Indië, China en Suid-Afrika is dus gepaste deelnemende lande vir die studie omdat elkeen van die lande oor uitdagings met betrekking tot die onderrigmedium in die onderwysstelsel beskik en elke land hierdie uitdagings anders benader en hanteer. Die onderwysstelsels van die lande is ondersoek en met mekaar vergelyk om die navorsingsvrae te beantwoord en die navorsingsdoelwitte te bereik.

Die navorsing het beoog om die ooreenkomste en verskille van taal in die onderwysstelsels van die betrokke deelnemende lande te ondersoek en met mekaar te vergelyk om die beste praktyke van die onderskeie onderwysstelsels te identifiseer.

1.8.3 Data-insamelingstrategie

Vir vergelykende studies is dokumentoorsig een van die toepaslikste tegnieke wat aangewend kan word om die nodige data in te samel. Vir die huidige studie is verskillende mediums van menslike kommunikasie ingesamel. Amptelike beleidsdokumente, koerantberigte, boeke en akademiese artikels rakende die aard van taal in die onderwysstelsels van BRICS-lidlande is vir die navorsingstudie ondersoek en vergelyk om ooreenkomste en verskille in die onderwysstelsels te identifiseer en met mekaar te vergelyk. Die toepaslike en korrekte dokumente is in die volgende soekenjins en databasisse geïdentifiseer: Ebsco-Host, Google Scholar, JSTOR en Pearson.

1.8.4 Generering en ontleding van data

Die tersaaklike dokumente is deur middel van inhoudsontleding ondersoek. Dokumentontleding kan gedefinieer word as 'n sistematiese proses waardeur gedrukte sowel as elektroniese dokumente bestudeer en geëvalueer word (Bowen, 2009:27). Leedy en Ormrod (2013:148) beskryf inhoudsontleding as 'n sistematiese ondersoek wat beoog om sekere patrone en temas uit die betrokke dokumente te identifiseer. Inhoudsontleding kan toegepas word op alle geskrewe vorms van menslike kommunikasie. Dit sluit boeke, joernale, artikels, beleide en toepaslike regsdokumente in. Die doel met dokumentontleding is om navorsing te doen en antwoorde met betrekking tot die navorsingsprobleem te soek en nie net om bloot bestaande inligting deur te gee nie. Met die ontleding en interpretering van die data is daar van oop kodering gebruik gemaak. Strauss en Corbin (1990:61) beskryf dit as die proses om data af te breek, te ondersoek, te vergelyk, te konseptualiseer en te kategoriseer. Vir die studie is toepaslike dokumente ondersoek en met mekaar vergelyk om duidelike ooreenkomste, verskille en temas met betrekking die invloed van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van Brasilië, Rusland, Indië, China en Suid-Afrika te identifiseer.

1.8.5 Die vergelykende metode

Grove (1988:273) beskryf die vergelykende metode as 'n waardevolle navorsingsinstrument om kwalitatiewe data te ontleed. Die vergelykende metode word deur navorsers gebruik wat data deur middel van dokumente, onderhoude en waarnemings versamel. Met die gebruik van die vergelykende metode word navorsers in staat gestel om kategorieë en temas te identifiseer met die sortering, ontleding, interpretering en vergelyking van die data wat hulle help om 'n beter insig en begrip te verkry om die navorsingsvrae te beantwoord (Glaser & Strauss, 1967).

Glaser (1965:439) verduidelik dat die vergelykende metode in vier fases plaasvind:

- Fase 1: Hierdie fase behels die vergelyking van voorvalle wat betrekking het op elkeen van die betrokke kategorieë.

- Fase 2: Dit behels die integrering en kombinerings van die geïdentifiseerde kategorieë asook die eienskappe van die kategorieë.
- Fase 3: In die derde fase word die teorie ondersoek en gedefinieer.
- Fase 4: Die vierde fase handel oor die bevindinge en die skryf van die teorie.

1.8.6 Navorser se rol

Die doel met kwalitatiewe navorsing is om die idees en persepsies van ander beter te verstaan asook hoe hierdie persepsies hul gedrag beïnvloed. Vir die studie is kwalitatiewe navorsing gebruik om die aard van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande te ondersoek en te vergelyk om te verstaan hoe die aard en invloed van taal 'n rol speel in die onderwysstelsel en hoe dit diegene in die onderwysstelsel beïnvloed. Die doel met die navorsing is om 'n platform te skep wat later deur verdere navorsing uitgebrei kan word om 'n moontlike bydrae op die gebied van vergelykende en internasionale opvoedkunde te maak.

Die rol van die navorser tydens die kwalitatiewe navorsing was om die deelnemende lande se verstandhouding met betrekking tot die invloed van taal in die onderwysstelsels te bestudeer asook om die wetgewing wat met taal in die onderwys gepaardgaan, te ondersoek en te vergelyk. Dit behels die bestudering, ontleding en vergelyking van beleidsdokumente, grondwette en akademiese artikels rakende hierdie tema in elkeen van die deelnemende lande.

Die navorsing kan as 'n laerisikostudie beskou word omdat daar nie met mense as deelnemers gewerk is nie en daar nie ondersoek ingestel is na traumatiese gebeurtenisse wat deelnemers moontlik kon ontstel nie. Die data wat tydens die navorsing versamel is, bevat nie die persoonlike opinies van anonieme deelnemers nie en daarom is daar nie van veiligheidsregulasies gebruik gemaak om die data te beskerm nie (Cohen *et al.*, 2018; Du Plessis, 2016a; Leavy, 2017; Taylor *et al.*, 2015).

1.8.7 Geloofwaardigheid en betroubaarheid

Dit is van kritieke belang dat daar van geldige en betroubare navorsingsinstrumente vir kwalitatiewe navorsing gebruik gemaak word (Nieuwenhuis, 2016:121). Vir die huidige studie is die navorser as die navorsingsinstrument beskou, wat die belangrikheid daarvan om geldigheid en betroubaarheid in die studie te verseker, beklemtoon. Gay *et al.* (2011) noem dat die mate waarin die resultate van die studie die belange van die verskynsel ondersteun, as die hoofokus van geldigheid in kwalitatiewe navorsing beskou word. Daar word tussen interne en eksterne geldigheid onderskei. Interne geldigheid kan beskryf word as die mate waarin die bevindinge van die navorsing ooreenstem met die werklikheid. Metodologiese en interpretatiewe geldigheid is van belang wanneer die interne geldigheid van navorsing getoets word. Metodologiese geldigheid

evalueer die logika van die toepaslikheid van die navorsingsvrae wat na vore kom. Interpretatiewe geldigheid evalueer weer die gehalte van die navorsingsontwerp wat die navorser interpreteer en ontleed. Merriam (2009) verduidelik dat eksterne geldigheid uitlig of die bevindinge in 'n sekere studie weer in toekomstige navorsing toegepas kan word.

Om geldigheid en betroubaarheid te verseker, word die term *kristallisasie* in die studie toegepas deur tersaaklike dokumentasie van die betrokke lande vanuit verskeie hoeke te ontleed. Nieuwenhuis (2016:121) is van mening dat kristallisasie 'n meer geldige en betroubare studie sal verseker. Kristallisasie laat 'n navorser toe om iets vanuit verskeie perspektiewe, aspekte en hoeke te beskou. Kristallisasie sorg dus vir 'n dieper en meer komplekse begrip van die betrokke verskynsel wat bestudeer word. Die betroubaarheid en geloofwaardigheid van die studie is bepaal deur die navorsingsmetode en -ontwerp en die tersaaklikheid daarvan vir die navorsingsvraag.

1.9 Etiese aspekte

Dit is van die uiterste belang met enige navorsingstudie dat etiese riglyne streng gevolg word. Alle navorsers moet ingelig wees rakende alle etiese kodes wat betrekking het op die studie (Cohen *et al.*, 2007:71). Punch (2016:23) is van mening dat die navorser se etiese verantwoordelikhede die oorkoepelende beginsels van akademiese integriteit, eerlikheid en respek teenoor ander mense insluit. Die huidige studie is uitgevoer volgens die etiese riglyne soos van toepassing in die Fakulteit Opvoedingswetenskappe van die Noordwes-Universiteit (2018:24).

In die dokumentontleding is die invloed van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor op die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande nagevors. Daar is op die verbetering van die betrokke stelsels gefokus eerder as om net die probleemareas uit te wys. Al die bronne wat tydens die generering van data en die dokumentontleding gebruik en geraadpleeg is, is vrylik verkrygbaar in die openbare domein en daar is geen geheimhouding, risiko's of verbreking van sekuriteitsvereistes daaraan verbonde nie.

1.10 Bydrae van die navorsing

Die doel van hierdie navorsingstudie is om die aard van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande met mekaar te vergelyk. Alhoewel daar reeds studies gedoen is oor die invloed van taal op 'n onderwysstelsel, is daar nog nie 'n vergelykende studie gedoen rakende die invloed van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor op die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande nie. Dié studie beoog om 'n bydrae te maak in die navorsingsveld van vergelykende opvoedkunde en sal deel vorm van 'n vergelykende opvoedkunde-projek rakende onderwysvoorsiening in die BRICS-lande.

1.11 Hoofstukindeling

Hoofstuk 1 bied 'n oriëntering van die studie aan. In hoofstuk 2 word die aard van taal as eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande bespreek. In hoofstuk 3 word die navorsingsontwerp en -metodologie onder die loep geneem. Hoofstuk 4 bespreek die ooreenkomste en verskille rakende die aard van taal in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande. In hoofstuk 5 word die bevindinge en beste praktyke wat in die navorsing geïdentifiseer is, aangebied, gevolg deur 'n besinning en 'n bespreking van die beperkinge wat in die studie ervaar is.

1.12 Samevatting

Taal word beskou as 'n dinamiese kontekstuele faktor wat 'n aansienlike impak op 'n onderwysstelsel kan maak. Vergelykende opvoedkunde kan as uiters waardevol beskou word by hierdie verskynsel omdat dit die navorser in staat stel om verskeie onderwysstelsels te bestudeer en met mekaar te vergelyk. Terselfdertyd word die navorser ook blootgestel aan die menings en gedagtes van ander oor die konsep van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsel.

Die navorser het 'n deurtastende vergelykende ontleding van die aard van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande uitgevoer. Die doel van die studie is om die onderwysstelsels (met hooftokus op taal) van die BRICS-lidlande met mekaar te vergelyk en die beste praktyke daarin te identifiseer. Die geïdentifiseerde praktyke kan gebruik word om aanpassings in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande voor te stel om die uitdagings met betrekking tot taal in die onderwysstelsel die hoof te bied. Min navorsing is al gedoen oor die aard van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande; daarom is dit van groot belang dat hierdie navorsing uitgevoer is om die gaping met betrekking tot hierdie kwessie te vul.

HOOFSTUK 2: LITERATUUROORSIG

2.1 Inleiding

Die doel van hierdie navorsingstudie is om die aard van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van Brasilië, Rusland, Indië, China en Suid-Afrika (die BRICS-lidlande) te ondersoek. Hierdie hoofstuk verskaf 'n literatuuroorsig rakende die navorsingsprobleem. Om die doelwitte van die navorsing te bereik, word 'n doelgerigte literatuurstudie van taal as eksterne kontekstuele faktor gedoen. Taal en die invloed van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor op die onderwysstelsel is die primêre fokus van die studie. Die literatuurstudie bied 'n breë agtergrond wat die ontwikkeling en agtergrond van taal, en spesifiek taal in die BRICS-lidlande, insluit. Laastens word taal as 'n kontekstuele faktor in elk van die BRICS-lidlande omvattend in hierdie hoofstuk bestudeer.

Taal is meer as net 'n medium wat gebruik word om inligting oor te dra en met ander mense te kommunikeer. Dit is ook 'n medium wat gebruik word om idees uit te druk, te leer en onderrig te ontvang. Die probleem met taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsel is dat taal konflik en spanning in onderwysinrigtings kan skep, wat dan verder probleme en uitdagings vir onderwysstelsels asook die leerders in die skool en die omliggende samelewing meebring (South & Lall, 2016). Een van die belangrikste faktore wat kan veroorsaak dat daar konflik en spanning weens taal in die onderwysstelsel ontstaan, is die taal van onderrig en die taalbeleid van 'n skool (Hussein, 2018; South & Lall, 2016). Die uitdaging van taal as eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande kom voor wanneer die onderrigtaal van 'n skool bepaal moet word.

Elke onderwysstelsel beskik oor interne sowel as eksterne kontekstuele faktore wat 'n invloed op die aard en funksionering van die spesifieke stelsel uitoefen (Steyn *et al.*, 2017:24). Taal kan as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande beskou word omdat dit 'n direkte invloed het op die leerders en onderwysers asook op die wyse waarop die stelsels funksioneer. Heelwat hofsake betreffende die kwessie van taal as onderrigmedium word aanhangig gemaak, wat 'n verdere rede is waarom taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsel geïdentifiseer kan word (*Hoërskool Overvaal v Panyaza Lesufi*, 2018; Meshcheryakov & Coalson, 2017; *Union of India and others v Murasoli Maran*, 1976).

Die doel van hierdie navorsingstudie is om die aard van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande te vergelyk.

Heelwat navorsing is reeds gedoen oor die invloed van taal op die onderwys en die impak van taal op leerders. Daar is egter nog nie noemenswaardige vergelykende navorsing gedoen oor taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels en ook in dié van die BRICS-lidlande nie (Isheloke, 2019).

2.2 Taal

Mense beskik oor die vermoë om te kommunikeer. Dit kan deur middel van verbale of nieverbale kommunikasie geskied. Denke, idees en boodskappe word deur middel van die sorgvuldige ordening van woorde in 'n sin van een persoon na 'n ander gekommunikeer (Akbari *et al.*, 2013; Corballis, 2017). *Taal* kan gedefinieer word as 'n gemeenskaplike sosiale kode of 'n konvensionele stelsel wat konsepte voorstel deur van arbitrêre simbole en reëlgebaseerde kombinasies van die betrokke simbole gebruik te maak (Owens, 2016). Taal is veel meer as net 'n metode om inligting oor te dra en met ander mense te kommunikeer; dit is 'n medium wat gebruik word om idees uit te druk, te leer en onderrig te ontvang. Taal kan dus ook beskryf word as die instrument wat gebruik word om kennis binne, regoor en buite plaaslike en nasionale gemeenskappe op 'n globale skaal te skep, te lewer en te verwerk (Atabekova *et al.*, 2016).

Anderson (2010) en Barlow en Campbell (2018) beweer dat dit moeilik is om akkuraat te bepaal hoeveel tale daar is. Die rede daarvoor is dat daar tale in dele van die wêreld voorkom wat nog nie doeltreffend genoeg ondersoek is om 'n vaste getal te bepaal nie. Dit sluit veral gebiede soos Nieu-Guinee en die woude van die Amasone in. Dit is 'n ingewikkelde proses om 'n taal te identifiseer en te klassifiseer, wat 'n verdere rede is waarom daar nie 'n akkurate getal bepaal kan word nie. Voorts is dit 'n ingewikkelde proses om 'n taal te identifiseer omdat verskeie faktore in ag geneem moet word voordat iets as 'n taal geklassifiseer kan word. Die faktore kan op grond van sosiale, kulturele of politieke kenmerke gebaseer word. In sommige gevalle word 'n taal ontleed en geklassifiseer volgens suiwer taalkundige aspekte, met die primêre fokus op leksikale en grammatikale verskille (Eberhard *et al.*, 2019). Dit is ook belangrik om in ag te neem dat nie alle tale verbaal oorgedra word nie. Gebaretaal kan hier as 'n voorbeeld gebruik word omdat dit dieselfde kenmerke vertoon as 'n gesproke taal (Lawrence *et al.*, 2014:3), byvoorbeeld: 'n spreker kan hom- of haarself daardeur uitdruk; dit is aanpasbaar; dit is 'n sistematiese stelsel wat oor woordeskat en grammatika beskik wat dinamies ontwikkel; dit word op dieselfde wyse as 'n gesproke taal aangeleer; en die dialekte daarvan kan deur geografiese ligging beïnvloed word.

Die mees omvattende katalogus van die wêreld se tale, wat algemeen as gesaghebbend beskou word, is dié van die Etnologie-organisasie, waarvan die gedetailleerde geklassifiseerde lys tans 7 111 verskillende tale bevat. Volgens 'n databasis geskep deur Eberhard *et al.* (2019), word daar 2 140 tale in Afrika erken, 1 058 regoor Amerika, 2 303 in Asië, ongeveer 288 in Europa en meer

as 1 322 in Australië en die lande rondom die Stille Oseaan. Die tale kan in ongeveer 150 taalfamilies gegroepeer word.

'n Taalfamilie kan beskryf word as 'n groep tale wat van 'n gemeenskaplike oorsprong afkomstig is. Die gemeenskaplike oorsprong staan bekend as 'n "prototaal" wat gedurende 'n spesifieke tydperk in die verlede gepraat is (Bichakjian, 2017; Pleyer, 2017). Die belangrikste erkende taalfamilies is Afro-Asiatiese tale (377 tale wat in Afrika en Asië gepraat word), Austronesiaanse tale (1 256 tale wat in Asië en Oseanië gepraat word), Indo-Europese tale (449 tale wat in Asië en Europa gepraat word), Niger-Kongo-tale (1 540 tale wat regoor Afrika gepraat word), Sino-Tibetaanse tale (ongeveer 456 tale wat in Asië gepraat word) en Trans-Nieu-Guinee-tale (483 tale).

Volgens Skinner (1957) se teorie van verbale gedrag het taal en gesprek die mag om die direkte omliggende omgewing te beïnvloed en ook die vermoë om deur die omgewing beïnvloed te word. 'n Voorbeeld hiervan is om verbale bevele te gee. Vygotsky (1962) plaas verder klem op die belangrikheid van taal deur te verklaar dat taal 'n essensiële komponent is vir kognitiewe ontwikkeling. Chomsky (1968) is van mening dat taal uit talle modules en funksies bestaan, waarvan nie een bevoorregte status moet kry nie. Lawrence *et al.* (2014) is van mening dat taal op drie groot maniere 'n invloed het in 'n individu se lewe. Eerstens is dit 'n wyse van kommunikasie en 'n middel om inligting oor te dra. Tweedens verrig taal ook 'n sosiale funksie omdat dit gesien kan word as 'n instrument wat een mens met 'n ander kan verbind (Lawrence *et al.*, 2014). Derdens speel taal 'n rol in groepe se kultuur, moontlik weens die geografiese ligging van 'n groep en die feit dat 'n spesifieke dialek wat daar kan ontstaan van dié van ander kultuurgroepe in ander dele van die wêreld of land verskil.

Ongeveer sewe maande voor geboorte is die menslike gehoorstelsel al in staat om klanke in die omgewing te identifiseer omdat die ontwikkeling van die gehoorstelsel stimulasie van buite nodig het. Die benodigde stimulasie sluit spraak, musiek en betekenisvolle klanke vanuit die omgewing in (Graven & Browne, 2008; Yule, 2017). Gedurende die vroeë kinderjare is daar 'n tydperk wat die menslike brein optimaal gereed is om insette te ontvang om 'n spesifieke taal aan te leer. Die kritieke periode vir taalverwerwing word algemeen beskou as die tydperk vanaf geboorte tot puberteit. Om 'n nuwe taal ná die kritieke periode aan te leer word as 'n uiters moeilike en uitdagende taak beskou (Hakuta *et al.*, 2003; Yule, 2017). Die optimale ouderdom om 'n nuwe taal aan te leer is tussen die ouderdom van tien en sestien jaar, wanneer die buigsaamheid van die mens se inherente taalvermoë nog nie heeltemal verlore gegaan het nie. Yule (2017) voer aan dat die menslike kognitiewe vaardighede tydens hierdie tydperk tot so 'n vlak ontwikkel is dat dit daartoe in staat is om 'n meer effektiewe ontleding te maak van die kenmerke van die tweede taal wat aangeleer word. Dit is van kritieke belang dat die leerder nie net aan die taal blootgestel

word nie, maar ook in die gekose taal met ander in wisselwerking tree om eindelijk die taal magtig te word. Die leerder moet nie net blootgestel word aan die taal nie, maar ook die vaardigheid toepas om te luister met begrip.

Lawrence *et al.* (2014) verduidelik dat taalverwerwing plaasvind wanneer effektiewe en konsekwente taalgebruik in 'n toepaslike kommunikasiesituasie voorkom. Die aanleer van 'n taal kan beskryf word as die gevolg van formele onderrig, byvoorbeeld by skole en formele onderwys- en opleidingsinstellings (Lawrence *et al.*, 2014). Tydens die aanleer van 'n taal word daar spesifiek aandag gegee aan die reëls en strukture van die betrokke taal.

Taal kan as sosiale gereedskap beskou word (Stewart & Strathern, 2017). Kennis word hoofsaaklik deur middel van spraak aan leerders oorgedra. Daarom is dit belangrik dat leerders die taal van onderrig magtig is, anders sal hulle nie die inhoud van die werk begryp nie (Owens, 2016; Yildirim & Yildirim, 2016; Yule, 2017).

2.2.1 Taal in die BRICS-lidlande

Vervolgens word die aard van taal as eksterne kontekstuele faktor in elk van die BRICS-lidlande bespreek.

2.2.1.1 Taal in Brasilië

Brasilië beskik oor 'n aansienlike kulturele en taalkundige diversiteit. Alhoewel Brasilië verskeie tale huisves, word slegs Portugees as die land se amptelike taal erken. Brasilië verskaf basiese onderrig en opleiding aan sy landsburgers. Die taal van onderrig en opleiding in skole is hoofsaaklik Portugees. Die grondwet maak wel voorsiening vir die Indiaanse gemeenskap in artikel 210(2) deur te verklaar dat die Indiaanse gemeenskap onderrig en opleiding in hul moedertaal mag ontvang en van hul eie metodes van onderrig en leer gebruik mag maak. In Brasilië word die Indiaanse inwoners met hul spesifieke tradisies, tale en sosiale byeenkomste ten volle erken, gerespekteer en beskerm deur die land se regering (Archanjo, 2017).

Brasilië is uiters sensitief ten opsigte van inklusiwiteit en om nie ander burgers uit te sluit nie. Die regering beoog verder om gebaretaal in die land te bevorder sodat meer mense geakkommodeer kan word. Ingevolge artikel 21 van die *Grondwet van die Federale Republiek van Brasilië* (2010) help die regering met die fasilitering en aanleer van gebaretaal ten einde meer mense bewus te maak van die doofstom gemeenskap. Die regering sorg daarvoor dat alle persone (veral kinders) met 'n gestremdheid (blindheid, doofheid, ensovoorts) in die gepaste taal onderrig en opleiding ontvang, asook die doeltreffendste onderrigmetodes ontvang om hul moontlikhede vir

akademiese en sosiale ontwikkeling te bevorder. Sodoende word ook voorkom dat daar diskriminasie (op grond van ras, klas, geslag of taal) teenoor landsburgers plaasvind.

Alhoewel Portugees die amptelike taal van Brasilië is en die meerderheid van die landsburgers Portugees praat, word daar ook 'n groot verskeidenheid ander tale in die land gebruik. Volgens Eduardo Pereira Nunes, die president van die Brazilian Institute of Geography and Statistics, word daar ongeveer 217 tale in Brasilië gepraat. Die 2010-sensus is die mees onlangse sensus wat 'n vraelys gehad het waarin die bevolking gevra is oor die tale wat hulle magtig is. Danksy hierdie vraelys kan daar 'n beter ontleding gemaak word van watter tale in Brasilië gebruik word.

Volgens die 2010-sensus van Brasilië praat ongeveer 6 000 inheemse burgers 'n inheemse taal as eerste addisionele taal. In die 2010-sensus is daar 274 addisionele tale gelys. 'n Meer onlangse databasis, *Ethnologue: languages of the world*, wat deur Eberhard *et al.* (2020) ontwerp is, het bevind dat daar 237 individuele tale vir Brasilië gelys is, waarvan 217 nog leef en twintig reeds uitgesterf het. Uit die 217 tale wat nog gepraat word, is 201 inheemse tale en die oorblywende sestion is uitheems. Onder die inheemse bevolking praat 76,9% van die bevolking Portugees, en minstens 37,4% van die bevolking 'n inheemse taal. Die grootste groep wat nie Portugees magtig is nie, is diegene wat op die inheemse gronde bly, onder andere gedeeltes van die Amazonas, Maranhao en Roraima.

Die 2010-sensus het 'n lys opgestel van die top vyftien tale wat oor die grootste aantal sprekers beskik. Die taal met die grootste aantal inheemse sprekers is Tikúna.

Tabel 2.1: Die verspreiding van inheemse tale onder die inheemse bevolking volgens die 2010-sensus van Brasilië

Taal	Aantal sprekers
Tikúna	34 069
Guarani Kaiowá	26 528
Kaingáng	22 027
Xavánte	13 290
Yanomámi	12 706
Guajajára	9 502
Mawé	8 934
Teréna	8 204
Lingua Geral Amazônica	7 237
Tukáno	7 082
Kayapó	6 204
Makuxí	5 774
Guarani Nhandeva	5 394
Guarani Mbya	5 354
Mundurukú	4 701

Die eerste munisipaliteit wat ander tale saam met Portugees mede-amptelik gemaak het, is São Gabriel da Cachoeira. Nheengatu, Tukano en Baniwa is die tale wat ter sprake is. Sedertdien het ander Brasiliaanse munisipaliteite ook ander tale saam met Portugees mede-amptelik gemaak.

Dit is 'n uitdaging om statistieke te vind wat die taalverspreiding in die land akkuraat en volledig voorstel. Die 2011-sensusopname van Brasilië dui nie die inligting in die verslae aan nie en daar word slegs gefokus op die verspreiding van die inheemse tale wat in die land gepraat word. Die volgende tabel is vanuit 'n verskeidenheid bronne (Eberhard *et al.*, 2020; ICEFF Monitor, 2015; Pariona, 2018) saamgestel om 'n aanduiding te gee van die tale en taalverspreiding wat in Brasilië voorkom.

Tabel 2.2: Die taalverspreiding in Brasilië

Taal	Aantal sprekers	% van totale bevolking
Portugees	205 070 477	93%
Duits	4 508 000	2%
Spaans	460 000	0,2%
Engels	10 627 970	5%
Italiaans	50 000	0,02%
Brasiliaanse gebaretaal	970 000	0,4%
Ander	42 511	0,02%
Totale bevolking	212 559 417	100%

2.2.1.2 Taal in Rusland

Russies is die amptelike taal wat in die Russiese Federasie erken word. Die *Grondwet van die Russiese Federasie* van 1993 erken in artikel 68(2) dat elke staat in die land die reg het om sy eie staatstaal te vestig. Daar is meer as 100 ander tale wat in die land gepraat word; daarom waarborg die Russiese Federasie alle volke die reg dat hul moedertaal bewaar word en bestudeer en bevorder kan word. Die Russiese Federasie is die tuiste van 117 individuele tale, waarvan 115 nog gepraat word en twee reeds uitgesterf het. Uit hierdie 117 tale word 100 as inheems geklassifiseer en die oorblywende vyftien tale as uitheems (Eberhard *et al.*, 2020). Die volgende is 'n lys van tale wat in die state van Rusland as amptelike tale erken word: Abaza, Adyghe, Altai, Bashkir, Buryat, Chechen, Chuvash, Crimean Tatar, Erzya, Ingush, Kabardian, Kalmyk, Karachay Balkar, Khakas, Komi, Hill Mari of Meadow Mari, Moksha, Nogai, Ossetian, Tatar, Tuvan, Udmurt, Oekraïns en Yakut (Eberhard *et al.*, 2020).

In Rusland se 2010-sensus is die bevolking gevra om te noem watter tale hulle gebruik. Party deelnemers het meer as een taal gelys en daarom is die somtotaal van die volgende tabel meer as 100%. Die gewildste tale (met meer as 'n miljoen sprekers) is geneem om die onderstaande

tabel op te stel. Daar is egter nog meer as honderd tale wat in die land gepraat word deur die minderheid van die bevolking.

Tabel 2.3: Taalverspreiding in Rusland volgens Sensus 2010

Taal	Aantal sprekers	% van totale bevolking
Russies	137 374 365	94%
Engels	7 574 303	5%
Tatar	4 280 718	2%
Duits	2 069 949	1,5%
Chuvash	1 042 989	1%
Bashkir	1 152 404	0,7%
Chechen	1 354 705	0,9%
Oekraïns	1 129 838	0,7%
Russiese gebaretaal	120 528	0,08%
Totale bevolking	145 906 910	105,88%

2.2.1.3 Taal in Indië

Voor die vestiging van die Britse kolonie in Indië in die tydperk 1765 tot 1947 het Indië van verskeie tale gebruik gemaak aangesien die land in fragmente van klein koninkryke opgedeel was. Elke koninkryk is beskou as 'n land op sy eie, met sy eie kultuur en taal. Die diversiteit in Indië se taal en kultuur word vandag nog beleef (Adalarasu, 2016). Die doel van die verowering van Indië deur die Britse kolonie was enersyds om wins te maak, maar ook om orde en beskawing onder die Indiërs te bevorder. Tydens die Britse regering is Engels erken as die amptelike taal wat in alle regeringskantore gebruik is. In hierdie tydperk het alle staatsamptenare Engels gepraat en geskryf (Huddart & Tsang, 2015).

Indië is ryk aan diversiteit omdat die land oor 'n magdom tale beskik. In totaal word daar 460 individuele tale in die land geïdentifiseer, waarvan 121 as moedertale erken word (Eberhard *et al.*, 2020; Pruthi, 2018). Uit die 121 word 22 as amptelike tale in die land erken. In artikels 344(1) en 351 uit die *Agste Skedule van die Grondwet van Indië* (1949) word die volgende 22 amptelike tale erken: Assamese, Bengali, Bodo, Dogri, Gujarati, Hindi, Kannada, Kasjmiri, Konkani, Maithili, Malayalam, Manipuri (Meitei), Marathi, Nepali, Odia, Santali, Punjabi, Sanskrit, Sindhi, Tamil, Telugu en Urdu. Volgens die 2011-sensus is dertien van die 22 amptelike tale as moedertaal van die deelnemers gerapporteer. Artikels 343(1) en (2) van die Grondwet van Indië (1949) beklemtoon dat Indië slegs oor die volgende twee amptelike tale op nasionale vlak beskik: Engels en Hindi wat in Devanagari-skrif geskryf word.

Die sensuskommissaris van Indië het 26 Junie 2018 die 2011-sensusdata oor taal en moedertaal in die land vrygestel. Die volgende tabel is saamgestel vanuit die data van die 2011-sensus in Indië om die taalverspreiding in die land voor te stel.

Tabel 2.4: Taalverspreiding in Indië volgens Sensus 2011

Taal	Aantal sprekers	Persentasie van bevolking
Hindi	528 347 193	43,63%
Bengali	97 237 669	8,03%
Marathi	83 026 680	6,86%
Telugu	81 127 740	6,7%
Tamil	69 026 881	5,7%
Sanskrit	25 000	0,002%
Gujarati	55 492 554	4,58%
Urdu	50 772 631	4,19%
Kannada	43 706 512	3,61%
Odia	37 521 324	3,10%
Malayalam	34 838 819	2,88%
Punjabi	33 124 726	2,74%
Assamese	15 311 351	1,26%
Maithili	13 583 464	1,12%
Santali	7 368 192	0,61%
Kashmiri	6 797 587	0,56%
Nepali	2 926 168	0,24%
Sindhi	2 772 264	0,23%
Dogri	2 595 767	0,21%
Konkani	2 256 502	0,19%
Manipuri	1 761 079	0,15%
Bodo	1 482 929	0,12%
Engels	259 678	0,02%
Ander	44 922 719	3,71%
Totale bevolking	1 210 854 977	100%

2.2.1.4 Taal in China

China is vandag die tuiste van ongeveer 56 etniese groepe. Elkeen van dié groepe lewer 'n bydrae tot die aansienlike taaldiversiteit in die land (Sawe, 2018). Tans word 302 tale in China geïdentifiseer, waarvan net Mandaryns en Kantonees erken word as nasionale tale wat amptelike status geniet. Meer as 70% van die land se bevolking kan Mandaryns praat (Sawe, 2018; Xinhua, 2017).

Dit is 'n uitdaging om statistieke te vind wat die taalverspreiding in die land akkuraat en volledig voorstel. Die volgende tabel is saamgestel vanuit 'n versameling van bronne (Eberhard *et al.*, 2019; Kuiper, 2019; Parkvall, 2007; Smith, 2017; Sonmez, 2014) om 'n aanduiding te gee van die taalverspreiding onder die Chinese bevolking.

Tabel 2.4: Taalverspreiding in China

Taal	Aantal sprekers	Persentasie van bevolking
Standaard-Chinees (Mandaryns)	977 999 142	72%
Yue (Kantonees)	60 000 000	4%
Wu (Shanghainees)	14 000 000	1%
Minbei (Fuzhou)	40 000 000	1%
Minnan (Hokkien – Taiwannees)	27 600 000	2%
Xiang	37 300 000	2%
Gan	60 000 000	4%
Hakka	80 000 000	5%
Zhuang	16 000 000	1,1%
Mongolian	3 600 000	0,2%
Uighur	11 303 355	0,7%
Kyrgyz	3 800 000	0,2%
Tibetan	6 000 000	0,4%
Engels	10 000 000	0,6%
Gebaretaal	20 000 000	1,3%
Ander	64 607 618	4,5%
Totale bevolking	1 435 724 852	100%

In China word almal as gelyk beskou en almal het die reg om hul moedertaal te praat en dit te bevorder. Artikel 134 van die *Grondwet van die Volksrepubliek van China* (1982) verklaar dat alle regsaksies (hofbevele, ensovoorts) in die taal moet geskied wat algemeen in die omgewing gepraat word en dat daar voldoende tolkdienste verskaf moet word aan diegene wat nie die taal verstaan nie.

2.2.1.5 Taal in Suid-Afrika

Suid-Afrika is 'n diverse land, ryk aan 'n verskeidenheid tale en kulture. Die volgende elf amptelike tale word in artikel 6 van die *Grondwet van Suid-Afrika* (1996) erken: Afrikaans, Engels, isiNdebele, isiXhosa, isiZulu, Sepedi, Sesotho, Setswana, Siswati, Tshivenda en Xitsonga. Gebaretaal word tans nog nie as 'n amptelike taal erken nie, maar daar word oorweeg om gebaretaal as die twaalfde amptelike taal in Suid-Afrika te erken. Volgens die *Grondwet van Suid-Afrika* (1996) behoort elkeen van die bogenoemde tale gelyke status te geniet.

Die taalverspreiding van die land se bevolking word opgesom in die onderstaande tabel.

Tabel 2.5: Taalverspreiding in Suid-Afrika volgens Sensus 2011

Taal	Aantal huistaalsprekers	% van die totale bevolking
Afrikaans	6 855 082	13,5%
Engels	4 892 623	9,6%
isiNdebele	1 090 223	2,1%
isiXhosa	8 154 258	16%
isiZulu	11 587 374	22,7%
Sepedi	4 618 576	9,1%
Sesotho	3 849 563	7,6%
Setswana	4 067 248	8%
siSwati	1 297 046	2,5%
Tshivenda	1 209 388	2,4%
Xitsonga	2 277 148	4,5%
Gebaretaal	234 655	0,5%
Ander	828 258	1,6%
Totaal	50 961 443	100%

Die data van die 2011- Suid-Afrikaanse sensusopname bewys dat isiZulu oor die meeste huistaalsprekers beskik, met 22,7% van die bevolking wat isiZulu-sprekend is. Die taal met die tweede meeste huistaalsprekers is isiXhosa, met 16% van die Suid-Afrikaanse bevolking wat die taal magtig is. Afrikaans beskik oor die derde meeste huistaalsprekers beskik. Daar is verder bevind dat 74,86% van die Suid-Afrikaanse bevolking 'n Afrikataal magtig is (Statistics South Africa, 2011).

Artikels 6(2) en (3) van die Grondwet van Suid-Afrika (1996) beskryf dat dit die verantwoordelikheid van die staat is om praktiese en effektiewe maatreëls te tref sodat die status van elke taal verhoog kan word en die gebruik daarvan bevorder kan word. Voorts moet die regering minstens twee amptelike tale vir regsdoeleindes gebruik.

Volgens die Departement van Hoërondewys en Opleiding (2018) illustreer die historiese oorsig van Afrikatale in die onderwys 'n noue verhouding tussen taal en die samelewing asook ideologie en politiek. Die meeste Suid-Afrikaners beskik oor die vermoë om in meer as een taal te kan kommunikeer, maar dit is duidelik dat daar beoog word om eentaligheid in die vorm van Engels in die openbare sektor te vestig (Steyn *et al.*, 2017:70). Posel en Casale (2011:453) sekondeer die stelling deur te verklaar dat Engels die dominante taal van die private sektor asook die openbare sektor is.

Volgens die Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996 mag geen openbare skool 'n leerder toegang tot die skool weier op grond van sy of haar taal nie. Die medium van onderrig in die meeste Suid-Afrikaanse skole is Engels en Afrikaans omdat die taalvoorkeur van die meerderheid van die leerders en ouers van 'n skool in ag geneem word (Steyn, 2008:92). Die Departement van Basiese

Onderwys (2013) beoog om Afrikatale 'n verpligte vak in skole te maak sodat Afrikatale ook bevorder kan word.

2.2.2 Engels as wêreldtaal

2.2.2.1 Wêreldtaal

Wanneer 'n taal globale status verkry en in verskeie lande 'n belangrike rol in die samelewing van daardie bepaalde land ingeneem het, kan dit as 'n wêreldtaal beskou word (Crystal, 2012; McKenzie, 2010; Pan, 2014; Roux, 2014). Daar is twee maniere waarop 'n taal wêreldtaalstatus kan verkry. Die eerste is as die taal as 'n amptelike taal van 'n land erken word. Dit behels dat die betrokke taal as die primêre medium van kommunikasie in daardie land gebruik word, veral in die media, opvoedkunde, regering en regstelsel (Crystal, 2012; Pan, 2014). Enige persoon wat in die bogenoemde gebiede wil betrokke raak, sal 'n dringende behoefte hê om die taal so vroeg as moontlik te bemeester om sy of haar rol as burger in die samelewing suksesvol in te neem. Die tweede manier waarop 'n taal wêreldtaalstatus kan verwerf, is om die taal 'n prioriteit in die land se vreemdetaalonderrig te maak. Alhoewel die taal dalk nie amptelike status in die land het nie, kan dit steeds 'n prioriteit in skole gemaak word. Wanneer 'n taal prioriteitstatus geniet, beteken dit dat dit heel waarskynlik die eerste addisionele taal sal wees wat leerders in die land se skole sal aanleer (Crystal, 2012).

Wanneer 'n taal oor 'n aansienlike ekonomiese, tegnologiese en kulturele mag beskik, kan dit as 'n dominante taal beskou word. Engels beskik oor 'n beduidende teenwoordigheid omdat dit wêreldwyd 'n groot rol in die media, opvoedkunde, regering en regstelsel speel en kan daarom as 'n dominante taal beskou word (Crystal, 2012; Roux, 2014).

iNtury (2016) noem dat daar 'n kenmerkende metaforiese ooreenkoms tussen geletterdheid en Engels ontstaan. Die rede daarvoor is dat albei eens op 'n tyd net vir die elite toeganklik was en as 'n voorreg beskou is. Tans word die twee vaardighede beskou as 'n basiese noodsaaklikheid vir professionele werkers. Engels word tans as 'n wêreldtaal beskou omdat dit die taal is wat wêreldwyd die meeste aangeleer word (Crystal, 2012). Daar is verskeie redes waarom Engels as onderrigmedium geïmplementeer word. Martinez (2016:3) verklaar dat Engels as onderrigmedium in tersiêre onderriginstellings gebruik word om studente regoor die wêreld te lok en te akkommodeer. Dit berei die studente ook voor op mobiliteit en 'n geglobaliseerde arbeidsmark. Engels word verkies as onderrigmedium in hoëronderriginstellings omdat dit die plasing en posisie van die instelling kan verhoog. Situasies waar Engels as onderrigmedium geïmplementeer word, verskil omdat dit 'n kompleksiteit van sosiale, politieke, taalkundige, institusionele en ander invloede en verwagtinge behels (Martinez, 2016). Volgens Tsuneyoshi

(2005) is elemente wat taalkundig, struktureel en kultureel van aard is dikwels uitdagings wat herhaaldelik met die implementering van Engels as onderrigmedium gepaardgaan. Bradford (2016) stel 'n vierde element voor, naamlik institusioneel, wat later as identiteit geherinterpreteer word.

'n Uitdaging wat dikwels met die implementering van Engels as onderrigmedium gepaardgaan, is dat studente nie Engelsvaardig is nie en daarom nie die inhoud wat aangebied word, verstaan nie. 'n Ander uitdaging kan wees dat die inhoud aangebied word deur iemand wat nie Engelssprekend is nie en 'n vreemde aksent het, wat verwarring onder die studente of leerders kan veroorsaak (Martinez, 2016).

Wanneer skole en universiteite versuim om die nodige hulpmiddels en ondersteuning by programme wat in Engels aangebied word, te verskaf, kan dit as strukturele uitdagings met betrekking tot Engels as onderrigmedium beskou word. Dit kan ook gebeur dat instellings nie oor bekwame personeel beskik om die program aan te bied nie. Onderrig-en-leermateriaal wat net in Engels beskikbaar is, word ook as 'n uitdaging ervaar deur leerders of studente sowel as opvoeders.

Drastiese implikasies gaan gepaard met die implementering van Engels as onderrigmedium in instellings, veral wanneer die implementering daarvan nie sorgvuldig beplan is nie (Martinez, 2016). Die eerste drastiese implikasie het te doen met kulturele uitdagings wat met die implementering van Engels as onderrigmedium gepaardgaan. Dit handel oor die vrees van sommige studente dat die minderheidstaalgroepe en -kulture onderdruk mag word (Dafouz *et al.*, 2014; Morell *et al.*, 2014). Tweedens is daar 'n opvatting dat Engelssprekendes deel vorm van 'n sekere elitegroep wat die ander minderheidstaalgroepe uitsluit (Molino & Campagna, 2014). 'n Derde implikasie wat deur Bradford (2016) bevind is, handel oor identiteitsverwante (institusionele) uitdagings wat ervaar word. Dit hou verband met die wyse waarop die geïmplementeerde programme van buite af beskou word asook die identiteit van die Engelsmediumprogramme, die fakulteitslede wat die programme aanbied en die studente wat vir die program ingeskryf is. Verdeling kan dus onder studente en in die fakulteitsraad plaasvind met die implementering van Engelsmediumprogramme (Huang, 2018). Studente kan dan 'n vrees ontwikkel dat hul eie moedertaal en kultuur bedreig word, wat op sy beurt kan lei tot weerstand teen die implementering van Engelsmediumprogramme. Opvoeders skep oor jare hul eie identiteit, en die implementering van Engelsmediumprogramme kan moontlik hierdie identiteit beïnvloed (Bradford, 2016).

2.2.2.2 Engels in die BRICS-lidlande

Engels speel 'n beduidende rol in elk van die BRICS-lidlande asook die onderwysstelsels van hierdie lande. Die volgende gedeelte verskaf 'n kort oorsig oor die rol van Engels in die BRICS-lidlande.

2.2.2.2.1 Brasilië

'n Uitdaging met betrekking tot Engelsvaardigheid word in Brasilië ervaar. Diegene wat oor 'n langer tydperk die geleentheid gehad het om Engels te leer, vorm deel van die groep welgestelde Brasiliërs. Die algemene Engelsvaardigheidsvlakke is egter steeds baie laag, met slegs 5% van die bevolking wat 'n mate van kennis van Engels het (Kaskelainen, 2018). Daar is ook ietwat van 'n kontras tussen die generasies. Uit die jonger geslag (tussen agtien jaar en 24 jaar oud) is daar omtrent dubbel die hoeveelheid (dit wil sê 10,5%) mense wat beweer dat hulle Engels kan praat. In Brasilië heers 'n gebrek aan voldoende basiese onderwys en toegang tot private kursusse in Engels is beperk. Dit dra by tot die uitdaging wat werkgewers ervaar wanneer hulle werknemers wat oor voldoende vaardighede in Engels beskik, wil aanstel (Data Popular Institute, 2018).

Die National Council of Education in Brasilië het 'n kernkurrikulum vasgestel wat uit die volgende vakke bestaan: Portugees as huistaal, geskiedenis, geografie, wetenskap, wiskunde, kuns en liggaamsopvoeding. Die kurrikulum is verpligtend vir leerders vanaf twee jaar tot vyf jaar oud. Leerders vanaf ses jaar tot nege jaar moet ook een of twee inheemse tale as vak neem. Engels is in baie gevalle een van die verpligte inheemse tale wat as vak geneem moet word. Betreffende verpligte inheemse tale geld dieselfde reëls vir die hoërskoolkurrikulum. Catts (2020) noem dat Brasilië oor 40 Internasionale Baccalaureaatskole beskik, waarvan 30 gemagtig is om die Internasionale Baccalaureaat-diploma aan te bied. The Economist (2014) definieer 'n internasionale skool as 'n skool wat 'n kurrikulum (heeltemal of gedeeltelik in Engels buite 'n Engelssprekende land) aan enige kombinasie van voorskoolse, laerskool- of hoërskoolleerders bied of 'n skool in 'n land met Engels as een van die amptelike tale wat 'n ander Engelsmediumkurrikulum aanbied as die land se nasionale kurrikulum.

Die vlak van Engelsvaardigheid onder die inwoners van Brasilië weerspieël die ongunstige omstandighede vir Engelsmediumonderrig en kursusse in Engels asook die onvoldoende onderwysvoorsiening op groter skaal in Brasilië. Met Engels wat as 'n wêreldtaal geklassifiseer word, is daar 'n toenemende aanvraag vir Engelse taalonderrig in Brasilië (Kaskelainen, 2018). Onderwys word as 'n belangrike hulpmiddel vir sosiale vooruitgang beskou. Universiteite word gesien as die ontwikkeling van die grondslag vir 'n professionele loopbaan en 'n stap-vir-

stapproses om 'n beter werk te kry. Daarbenewens neem 84% mense aan dat 'n graad direk verband hou met verdienste (Data Popular Institute, 2018; Spiel *et al.*, 2018).

2.2.2.2.2 Rusland

Engels word as die belangrikste vreemde taal beskou in skole in Rusland. Dit word gesien as die taal vir interkulturele en internasionale kommunikasie ten opsigte van handel (Proshina, 2008; Sabirova & Khanipova, 2019). Die gebruik van Engels in Rusland word beperk tot 'n mate van sosiale gebruik en opvoeding. Die pragmatiese gebruik van Engels kom meestal voor in advertensies omdat Engelsgeoriënteerde handel met prestige en goeie gehalte gepaardgaan en dus meer klante lok (Fedorov & Levitskaya, 2018). In Rusland word Engels in hoërskole as 'n vak aangebied, alhoewel laerskole en kleuterskole ook Engelse klasse in hul kurrikula het. Diegene wat Engels as 'n hoofvak op universiteitsvlak neem, kan dit as onderrigtaal gebruik, alhoewel dit nie verpligtend is nie en dit ook van die skoolvereistes afhang. Vir studente wat nie Engels as 'n hoofvak neem nie, word die taal as 'n akademiese vakgebied aangeleer. Die hoofdoel van die vak is dan om die kommunikatiewe vaardighede van studente en hul vermoë om vakliteratuur te lees, te ontwikkel. Alhoewel Engels in die meeste skole in Rusland as vak aangebied word, praat minder as 10% van Rusland se bevolking die taal (Smith, 2017).

Rusland beskik verder oor massamedia wat in Engels versprei word. Dit sluit die volgende in: *The Moscow Times*, *St Petersburg Times*, *Vladivostok Times*, *Sakhalin Independent* asook ander koerante, tydskrifte, joernale en 'n televisiekanaal (RT International). Die media fokus nie soseer op die Russiese lesersgemeenskap nie, maar is bedoel vir internasionale sakelui, toeriste en ander buitelandse gaste (Fedorov & Levitskaya, 2018).

Wetenskaplike werk word selde in Engels gepubliseer omdat sekere Russiese projekte wat toekennings aanbied, vereis dat die navorsing in Russies gepubliseer moet word. Aangesien Russiese wetenskaplikes in die buiteland en ander dele van die wêreld moet funksioneer as wetenskaplikes, is daar egter druk op hulle om hul navorsing in Engels (die wêreldtaal van interkulturele kommunikasie) te publiseer (Baker, 2018; Proshina, 2008).

Alhoewel Engels in Rusland tot internasionale gebruik beperk is, is dit onontbeerlik vir interkulturele kommunikasie, waar dit ander tale oorheers. So word Chinees-Russiese of Japannees-Russiese onderhandelinge dikwels in Engels gevoer, wat dan as 'n lingua franca bestempel word (Lazaretnaya, 2013). Hierdie soort kommunikasie lei weer tot sy eie uitdagings omdat elkeen sy of haar plaaslike weergawe van Engels praat, wat kan lei tot kommunikasiegapings en misverstande. Dergelike situasies het Russiese wetenskaplikes onlangs genoodsaak om te begin met 'n intensiewe studie van "World Englishes" en interkulturele

kommunikasie (Lazaretnaya, 2013). Rusland het Engels as sy lingua franca aanvaar omdat die land besig is om uit te brei en op 'n gereelde basis met ander lande moet onderhandel.

Die interne taalkundige situasie word gekenmerk aan prosesse wat tipies is van wat ook in ander lande ervaar word. Dit sluit in die oorheersing van Engels in die onderwys, die ontstaan van Engelse dialekte wat Russiese Engels as een van die sogenaamde World Englishes aanvaar en die groot invloed wat Engels op die Russiese taal het, wat gevolglik interkulturele kommunikasie tussen ander lande vergemaklik (Rivlina, 2015). Verskeie uitdagings om Engelse taalvaardigheid in Rusland te verbeter, word egter steeds ervaar. Van hierdie uitdagings vereis dat die taalbeleid aangepas moet word sodat Engels beter gefasiliteer kan word en die Russiese kultuur deur middel van Engels versprei kan word (Fedorov & Levitskaya, 2018).

2.2.2.2.3 Indië

As gevolg van Britse kolonisasie in Indië het Engels 'n groot invloed op die Indiese taalbeleid. In 1835 het Lord Thomas Babington Macaulay Engels en Westerse konsepte aan die Indiese onderwys voorgestel. Hy het besluit om sy kennis van die Engelse taal onder al die skole en kolleges in Indië te versprei. Persies is deur Engels vervang as amptelike taal, Engels as onderrigmedium is in alle skole geïmplementeer en Engelssprekende Indiërs is as onderwysers opgelei (Anon., 2019; Crystal, 2012). Lord Harding het in 1844 'n bevel uitgevaardig dat alle kinders in Indië onderrig in Engels moet ontvang. Engelssprekende burgers het ook voorkeur geniet ten opsigte van werkseleenthede en bevordering. Dit het vinnig daartoe gelei dat daar 'n hoër status gekoppel is aan Engelssprekendheid (Adalarasu, 2016). Vandag is dit noodsaaklik om Engels magtig te wees in Indië omdat dit meer as ander tale in die meeste velde gebruik word. In die sakewêreld vereis werkgewers dat werknemers met selfvertroue vlot Engels kan praat. In Indië word Engels ook as 'n lingua franca gebruik wanneer internasionale groepe met mekaar moet kommunikeer en nie oor 'n ander gemeenskaplike taal beskik nie. Engels is ook uiters belangrik vir diegene wat onderrig ontvang omdat die meeste van die boeke wat in hoëronderrysinstellings gebruik word, in Engels gedruk is (Sharma, 2016).

2.2.2.2.4 China

In China word Engels meestal in die sakewêreld en vir internasionale sake-transaksies gebruik (Fang & Baker, 2018; Kaskelainen, 2018). Die sake-sektor in China het die erns om Engelsvaardig te wees vinnig opgemerk en toe begin om meer mense in diens te neem wat Engelsvaardig is. Vandag is dit 'n verpligte kwalifikasie waarvoor alle werknemers in China moet beskik (He, 2017). Met die nuwe fokus op taal en die nuwe vereistes in die sakewêreld het die veranderinge uitgekling na die Chinese onderwysstelsel. Met verloop van tyd het Engels regoor die land 'n

kernkomponent in onderrigprogramme geword. Die Chinese regering het voorts nuwe metodes van onderrig en leer bekendgestel en Engelse handboeke ontwikkel wat die aanleer van die taal vergemaklik (Qi, 2016). Die meeste internasionale skole in China het 'n goeie reputasie omdat die skole oor omvattende taalprogramme beskik. Chinese skole is baie inklusief van aard omdat diversiteit onder die leerders aanvaar en gevier word. Dit beteken dat tale gerespekteer word en daarom is daar voldoende kurrikula vir taal as vakgebiede (Fang & Baker, 2018). Leerders in China word al vanaf kleuterskool in Engels onderrig omdat leerders op 'n vroeë ouderdom geneig is om 'n nuwe vaardigheid makliker aan te leer. In sommige skole word van die vakke in sowel Engels as Chinees aangebied om tweetaligheid te bevorder (He, 2017; Xuesong & Wang, 2016).

China streef daarna om internasionalisme te bevorder en daarom is Engels so belangrik, aangesien dit as 'n wêreldtaal geklassifiseer word en die lingua franca is van die meeste internasionale lande wat nie oor 'n ander gemeenskaplike taal beskik nie. Engelsvaardigheid is veral 'n noodsaaklikheid vir China omdat dit belangrik is dat die kommunikasielyne vir handels- en sakeaangeleenthede behou en bevorder word (Zhang & Sun, 2016). Weens die groot en belangrike rol wat China in die wêreldhandel speel, is dit in die land se beste belang om op hoogte te bly van die veranderinge en neigings van die internasionale sakesektor.

2.2.2.2.5 Suid-Afrika

Engels word as die oorheersende medium van onderrig in Suid-Afrika beskou omdat ouers verkies om hul kinders na skole te stuur waar Engels as onderrigtaal gebruik word (Evans & Cleghorn, 2014). Die rede hiervoor is dat ouers Engels as voordelig vir die toekoms en loopbaan van hul kinders sien (Evans & Cleghorn, 2014; Gopang *et al.*, 2018; Posel & Casale, 2011). Engelsmediumonderrig kan as 'n uitdaging beskou word wanneer leerders nie Engels as 'n moedertaal het nie en dan op 'n vroeë stadium in hul skoolloopbaan daaraan blootgestel word. Leerders word in 'n kombinasie van Engels, Afrikaans en soms Afrikatale onderrig, maar word in die meeste gevalle in Engels geassesseer (Kretzer, 2019; Probyn, 2017). Die literatuur dui egter aan dat die kanse vir akademiese sukses groter is wanneer leerders onderrig en leer in hul moedertaal ontvang, hoewel daar tog vele kognitiewe voordele verbonde is aan dubbelmediumonderrig (Gopang *et al.*, 2018; Posel & Casale, 2011; Suid-Afrika, 1997; Taylor & Von Fintel, 2016). Alhoewel slegs 9,6% van Suid-Afrika se bevolking Engels as moedertaal het, is Engels in die meeste owerheidsektore die gewildste medium van kommunikasie (Steyn *et al.*, 2017).

Posel en Casale (2011) beweer dat die Suid-Afrikaanse ekonomie meer geneig is om werknemers aan te stel wat Engelssprekend is as persone wat slegs 'n ander taal magtig is. Met hierdie feit in gedagte is dit meer verstaanbaar waarom daar min inisiatief geneem word om

Afrikatale 'n taal van onderrig in skole te maak. Die taal van onderrig en leer is 'n belangrike element in die akademiese sukses van leerders in hoër onderrig. Suid-Afrika word as 'n taalryke land geklassifiseer en die meerderheid van die Suid-Afrikaanse bevolking is dus meertalig. Dit is 'n konsep wat in baie gevalle geïgnoreer word of selfs beskou word as 'n faktor wat akademiese sukses belemmer (Coetzee-Van Rooy, 2010). Mwaniki (2012) is van mening dat taal deurlopend 'n rol speel om die voorreg van toegang tot universiteite vir party studente moontlik te maak, te verbeter of selfs te belemmer en sodoende van die studente uit te sluit.

Volgens 'n studie wat deur Dukhan *et al.* (2016) gedoen is, bestaan daar 'n duidelike verband tussen die akademiese sukses van studente in hoëronderriginstellings en die taal van onderrig en leer. Daar is bevind dat studente wat onderrig in hul moedertaal ontvang, akademies beter presteer as diegene wat onderrig in 'n ander taal ontvang. Die studie het egter bewys dat indien eersteaddisionele taalstudente van doeltreffende bystand en ondersteuning voorsien word, hulle beter presteer. Die ondersteuning behels opleiding wat kritiese denke aanmoedig. Die afleiding kan daarom gemaak word dat universiteite en hoëronderriginstellings 'n deurslaggewende rol in die voorbereiding van studente speel om akademiese sukses te behaal deur die nodige ondersteuning te bied (Dukhan *et al.*, 2016).

2.3 Taal as eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

Weens verskeie unieke eksterne kontekstuele faktore stem nie alle onderwysstelsels ooreen nie. Ten einde 'n onderwysstelsel ten volle te begryp, moet die verskillende kontekstuele faktore ondersoek word. Die onderwysstelsel van 'n bepaalde gebied is hoofsaaklik afhanklik van oorsaaklike faktore. Die faktore kan intern of ekstern wees.

Die term *ekstern* word deur die Merriam-Webster Dictionary (2020) gedefinieer as 'n voorwerp of verskynsel wat van buite afkomstig is of plaasvind. Onderwysers het geen beheer oor die eksterne faktore van 'n onderwysstelsel nie. Eksterne faktore het 'n direkte verband met die onderrigkonteks en kan gevolglik die klaskamerpraktyke en besluite van die onderwyser beïnvloed (Izci, 2016).

Die term *kontekstueel* is afkomstig van die woord *konteks*. Konteks kan beskryf word as die omstandighede wat die instelling vir 'n gebeurtenis vorm. Die konteks is die situasie waarin iets bestaan of gebeur en dit kan help om 'n sekere verskynsel te verklaar. *Kontekstueel* hou daarom verband met die konteks van iets spesifieks (Merriam- Webster Dictionary, 2020).

Eksterne kontekstuele faktore verwys na faktore van buite die onderwysstelsel wat 'n invloed het op die vorming en inhoud van die onderwysstelsel (Steyn *et al.*, 2017). Izci (2016) sekondeer

hierdie stelling deur te noem dat kontekstuele faktore 'n direkte verband het met die onderrigkonteks, wat die skoolomgewing insluit. Kontekstuele faktore word nie direk met die interne idees van onderwysers geassosieer nie, maar kan wel 'n invloed hê op hul besluitneming in die klaskameromgewing.

Met die bestudering van literatuur is die volgende eksterne kontekstuele faktore wat 'n invloed op onderwysstelsels het, geïdentifiseer (Steyn, 2014; Steyn *et al.*, 2017; Pretorius, 2007): demografie, klimaat en geografie, fisieke en psigiese eienskappe, wetenskap en tegnologie, sosio-ekonomiese faktore, politieke tendense, filosofiese tendense, medewerkers en taal.

Taal as eksterne kontekstuele faktor verwys na die taal wat die teikengroep as moedertaal gebruik. Dit verwys ook na die status, ontwikkeling en erkenning van die taal in die betrokke land se gemeenskap. Voorts verwys taal ook na die erkende amptelike tale van 'n land. Dit sal dan ook die taal van die onderwysstelsel van daardie betrokke gebied bepaal.

Die volgende gedeelte is 'n bespreking van die wyse waarop taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in elkeen van die BRICS-lidlande funksioneer.

2.3.1 Taal as eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsel van Brasilië

Brasilië word in die meeste gevalle as 'n eentalige land beskou omdat die meeste inwoners Portugees praat (Liu, 2019). Daar is egter vele inheemse tale wat deur die minderheid van die bevolking gepraat word (Brazilian Institute of Geography and Statistics, 2015). Die vaardigheid om twee tale magtig te wees word as 'n stokperdjie eerder as 'n noodsaaklikheid in dié land beskou. Die inwoners van Brasilië is onder die wanindruk dat Portugees wêreldwyd gepraat word. Dié wanindruk en verhewe agting vir die taal het 'n aantal verwikkelinge tot gevolg gehad, soos die onderdrukking en diskriminasie van ander tale in Brasilië. Die Brasiliaanse bevolking is daarom ook onder die wanindruk dat daar min behoefte in die land is om 'n ander taal aan te leer (Finardi *et al.*, 2016). Dié wanbegrip het ontstaan toe die Grondwet sedert 1757 aangepas is om Portugees as die enigste amptelike nasionale taal van die land te erken.

Die onderrig van addisionele tale neem slegs 'n klein gedeelte van die kurrikulum op. Private kursusse met Engels as onderrigmedium is skaars en dit is hoofsaaklik diegene van 'n hoër sosiale klas wat dit kan bekostig (Kaskelainen, 2018).

Om Engelsvaardig te wees verhoog 'n persoon se kanse om in diens geneem te word omdat die land 'n tekort aan Engelssprekende burgers het. Engelsvaardigheid verhoog die kanse vir internasionale mobiliteit, wat verdere bevoordeling vir die elite van die land inhou. Die hiërargie

van sosiale klasse word versterk deur die gebrek aan taalvaardigheid in Engels vir diegene wat slegs openbare skoolopleiding kan bekostig (Liu, 2019).

Die taal van onderrig in die hoëronderrysinstellings is Portugees. Skole probeer egter al hoe meer om Engels as 'n internasionale taal in die skole te vestig, maar die uitdaging dat Engels as 'n inheemse taal beskou word eerder as 'n internasionale taal word steeds ervaar. In 2012 het die regering die belangrikheid om Engels magtig te wees erken en 'n gratis program geloods wat personeel, dosente en studente van universiteite help om hul Engelse taalvaardigheid te verbeter. Die program bied private, aanlyn Engelse kursusse en 'n amptelike vaardigheidstoets aan (Finardi, 2016).

Dit is van kritieke belang dat die Brasiliaanse regering die erns van die saak besef en die probleem rakende beperkte Engelsvaardigheid onder die Brasiliaanse bevolking oplos deur die hele onderwysstelsel te hervorm om Engels as onderrigmedium in te sluit en te bevorder.

2.3.2 Taal as eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsel van Rusland

Sedert 2017 het die tendens om Russiese tale as 'n verpligte vak in skole in Rusland aan te bied baie aandag begin kry. Die tendens het verskeie argumente onder die inwoners van Rusland aangewakker (Jankiewicz & Knyaginina, 2019). 'n Aansienlike hoeveelheid van die bevolking is ten gunste van die verpligte vak waar die kinders die moedertaal van die Russiese bevolking aanleer. Niemoedertaalsprekers van Russiese tale was egter van mening dat hul kinders nie gedwing moet word om die taal van die republiek aan te leer nie. Die twee argumente het verdeling in die onderwysstelsels van verskillende republieke in die land veroorsaak (Bowring & Borgoyakova, 2017). Volgens 'n peiling wat deur die Russiese Navorsingsentrum vir Openbare Opinions gedoen is, het 33% van die Russiese bevolking die argument ondersteun dat nasionale tale 'n verpligte vak in die Russiese skole moet wees (Roache, 2019). Verder het 56% van die bevolking gesê dat die staatstale van die republiek eerder as 'n ekstra vak aangebied moet word en 8% het gestem dat so 'n vak glad nie verpligtend moet wees nie. Die oorblywende 3% was nie seker nie (Roache, 2019). Dit is vandag steeds 'n argument omdat die *Grondwet van die Russiese Federasie* in artikel 26 verklaar dat elke republiek die reg het om 'n amptelike taal te kies (Jankiewicz & Knyaginina, 2019).

In 2018 is 'n konsepwet rakende vrywillige onderrig van nie-Russiese tale vrygestel in die staat Duma. Die verpligte onderrig van 'n nie-Russiese taal is egter in alle republieke beëindig. 'n Minderheid skole bied nog inheemse tale as vakgebied aan (Zamyatin, 2019).

Die uitdaging wat Rusland tans in die gesig staar, is die wyse waarop die federale staat die kwessies rakende belangrike etiese merkers (byvoorbeeld taal- en kultuurverskille) van die

verskillende streke van Rusland hanteer. Die Russiese onderwysstelsel word deur die federale staat beheer en daarom is dit van die uiterste belang dat die staat 'n gesonde balans handhaaf ten opsigte van wat in die kurrikulum geplaas moet word en hoe daar terselfdertyd in die nasionale en kulturele behoeftes van die streke voorsien word (Mustafina & Biktagirova, 2016).

2.3.3 Taal as eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsel van Indië

Sedert 1965 het die Dravida Munnetra Kazhagam-party in Indië die taalbeleid in administrasie hersien sodat Engels 'n hoër status as 'n amptelike addisionele taal kan geniet. Die verwikkeling het later na die onderwysstelsel oorgespoel. In 1968 het skole in Indië 'n drietaligheidsformule geïmplementeer (Bhattarai, 2018). Die drie tale waarin die leerders onderrig en opleiding ontvang het, is Hindi, Engels en 'n moderne Indiese taal. Met Engels as een van die tale van onderrig en leer in die onderwys het die bevolking 'n sekere beskouing begin ontwikkel oor die voordeel wat Engels kan inhou. Die beskouing het deur die jare versterk soos wat Engels internasionaal belangriker geword het (Erling *et al.*, 2016). Die domein het die hoër onderwys ingesluit. Ouers het hul kinders doelbewus in skole geplaas waar Engels as onderrigmedium gebruik word omdat hulle glo dat dit 'n beter toekoms vir hul kinders sal inhou as hulle Engelsvaardig is (Gopang *et al.*, 2018).

Nog iets wat die gebruik van Engels in Indië aangemoedig het, is die uitree van die onafhanklike generasie (wat hoofsaaklik nasionalistiese idees oor taalontwikkeling in die 1970's huldig) en die intree van die nuwe generasies wat eerder gefokus is op die ekonomiese mag van Engels. Die internasionale en nasionale toenemende oorheersing van Engels het egter ook ander gevolge gehad. Private skole se fooie het begin verhoog omdat die skole vanaf graad 1 (klas 1) Engelsmediumonderrig aanbied. Die skole het dus in die behoefte aan Engels voorsien (Bhattarai, 2018). Indië beskik oor meer as 400 tale. Die meeste van hierdie tale word deur minderheidstaalgroepe gepraat, terwyl die meerderheid van die landsbevolking Hindi praat. Dit is ongelukkig die minderheidstaalgroepe wat die ergste benadeel word deur die beplanning en implementering van taalbeleide in die onderwys van Indië (Groff, 2017). Die geletterdheidsyfer van die kulturele en minderheidstaalgroepe is aansienlik laer as die gemiddelde geletterdheidsyfer van die res van die land se bevolking. Een van die redes hiervoor is dat van die leerders gemiddelde tot ernstige leerhindernisse ervaar as gevolg van hul taalagtergrond. Leerders wat nie die onderrigtaal magtig is nie, kan wel later die taal aanleer, maar sal in die proses agter raak in die inhoud wat aangebied word (Erling *et al.*, 2016; Groff, 2017). Taal- en kultuurverskille kan ook lei tot kommunikasiegapings tussen leerders en onderwysers.

2.3.4 Taal as eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsel van China

Engels het begin seëvier in die onderwys van China sedert 1978, toe die einde van die kulturele revolusie aangebreek het. China het sedertdien begin met sy ekonomiese, politieke en opvoedkundige bevryding (Jia-lin, 2017). Engels speel 'n belangrike rol in China omdat dit hoofsaaklik die taal is waarin daar handel gedryf word en wat gebruik word vir internasionale transaksies. China beskou Engels in so 'n ernstige lig op dat die land se eie tradisionele kulture en tale daaronder ly (Peng *et al.*, 2013).

'n Minderheid van skole in China maak gebruik van veeltalige onderwys om die vakinhoud van die kurrikulum aan die leerders oor te dra. Die tale waarvan daar veral gebruik gemaak word, is Mandaryns, Engels en die huistaal van die leerders. China is egter 'n land wat ryk is aan diversiteit, en die kurrikulum met sy veeltalige onderrigmedium moet nog ontwikkel word om in die behoeftes van die multikulturele leerders van die 21ste eeu te voorsien (Shan, 2018).

2.3.5 Taal as eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsel van Suid-Afrika

Daar is op 'n gereelde basis hofsake met betrekking tot die kwessie van taal as onderrigmedium en daarom word taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsel geïdentifiseer (*Hoërskool Overvaal v Panyaza Lesufi*, 2018). Regdeur die geskiedenis van Suid-Afrika is daar voorbeelde wat gebruik kan word om die invloed van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsel aan te dui en in hoëronderriginstellings uit te beeld. 'n Onlangse voorval is dié van Hoërskool Overvaal, waar die skool deur die Gautengse onderwysdepartement beveel is om 55 Engelssprekende leerlinge op kort kennisgewing te aanvaar (*Hoërskool Overvaal v Panyaza Lesufi*, 2018). Die skool het die onderwysdepartement gedagvaar en die saak is in die guns van die skool beklank.

Die rede vir die leerders se afgekeurde inskrywings is dat daar van die skool verwag is om skielik plek te maak vir 'n reusegroep leerders ten spyte daarvan dat die skool nie op daardie tydperk die groot hoeveelheid leerders kon akkommodeer nie. Daar is voorts van Hoërskool Overvaal verwag om skielik na 'n dubbelmediumskool om te skakel. Die skool kon dit ook nie bekostig om verskeie Engelse onderwysers in diens te neem om die 55 nuwe Engelssprekende leerders te akkommodeer en in hul behoeftes te voorsien nie. Die scenario het weke se betogings en optogte meegebring, wat 'n onveilige en traumatiese leeromgewing vir die leerders van die betrokke skool geskep het (Maromo, 2018).

Nog 'n geval wat die invloed van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel uitbeeld, is die hersiening van die taalbeleid by die Noordwes-Universiteit in 2017 en 2018. Hoëronderriginstellings beskik oor hul eie taalbeleide wat poog om meertaligheid te

bevorder deur Afrikatale in die taalbeleid te bevorder (Department of Higher Education and Training, 2018; Santana, 2018). Die primêre onderrigtaal van die Noordwes-Universiteit is Engels en Afrikaans, maar die beleid word tans hersien om by te dra tot die herstel van taalwanbalanse van die verlede (Noordwes-Universiteit, 2018). Die hervorming van die taalbeleid het vele debatte en groot kommer onder studente sowel as die media gewek (Nudelman, 2015; Pilane, 2016). Die wanbegrip dat die universiteit 'n eentalige taalbeleid wil implementeer, was die kernrede vir die kommer onder die studente (Pilane, 2015; Santana 2018).

In 2016 het die Universiteit van Stellenbosch 'n versoek aan die konstitusionele hof gerig om 'n nuwe taalbeleid van die universiteit goed te keur. Die nuwe taalbeleid beoog om primêre Afrikaansmediumonderrig te verander dat Afrikaans en Engels gelyke status as onderrigmediums kan geniet (Schroeder, 2017). Die aansoek is afgekeur en die uitspraak was dat die beleid die regte van die Afrikaanssprekende studente skend. Die universiteit het verdedig dat die nuwe beleid juis nié die Afrikaanssprekende studente te na kom nie, maar eerder die gebruik van Afrikaans en Engels in die universiteit handhaaf en Afrikaans- sowel as Engelssprekende studente probeer akkommodeer. Die beskikbaarheid van hulpbronne (handboeke en studiemateriaal) en die aanvraag van studente speel egter 'n groot rol in die Afrikaans-Engelsverdeling. Die nuwe taalbeleid gee slegs voorkeur aan Engelsmediumonderrig in sekere omstandighede om die universiteit se doelwit van gelyke toegang, meertaligheid, integrasie en die behoud van Afrikaans te bevorder. Die taalbeleid maak voorsiening vir Afrikaanssprekende studente en maak die universiteit meer toeganklik vir Engelssprekende studente. Die universiteit se tweede aansoek aan die konstitusionele hof was suksesvol (Karrin & Seleka, 2019).

Die nuwe taalbeleid van die Universiteit van Stellenbosch (2019) verklaar dat elke fakulteit daarvoor verantwoordelik is om sy eie taalimplementeringsplan saam te stel. Die beleid en taalimplementeringsplan is so ontwerp dat dit verseker dat geen student (wat nog nie Afrikaans of Engels op akademiese vlak bemeester het nie) van akademiese onderrig uitgesluit sal word nie. Die universiteit beoog om meertaligheid te bevorder en ook om van diverse gemeenskappe gebruik te maak om nuwe kennis te verwerf en uit te ruil. Die tale wat hoofsaaklik gebruik word vir administratiewe take en op professionele en sosiale gebiede is Afrikaans, Engels en isiXhosa.

Die beleid om 'n Afrikataal verpligtend te maak vir skole in 2017 kan as nog 'n voorbeeld van die invloed van taal in 'n onderwysstelsel gesien word. Die Departement van Basiese Onderwys beoog dat alle geteikende skole in 2015 'n Afrikataal as 'n vak sal aanbied en dit teen 2026 'n verpligte vak vir alle grade sal wees (Departement van Basiese Onderwys, 2014). Die beleid behels dat dit verpligtend is vir alle graad 1-leerders om 'n Afrikataal as tweede addisionele taal te neem. Die doel met die implementering van Afrikatale is om by te dra tot sosiale kohesie en

meertaligheid en te verseker dat Afrikatale in die moderne Suid-Afrikaanse samelewing ondersteun en bevorder word (Departement van Basiese Onderwys, 2014).

2.4 Onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

Ruperti (1977) is van mening dat die onderwysstelsel 'n formeel georganiseerde stelsel is wat struktuur aan skole verskaf om doeltreffende onderwys en opleiding vir leerders te verseker. Steyn *et al.* (2017:15) beskryf die onderwysstelsel “as 'n raamwerk vir effektiewe onderwys om in die werklike behoeftes van die teikengroep te voorsien”. Elke onderwysstelsel beskik oor unieke komponente wat van ander onderwysstelsels onderskei kan word. Elkeen van die komponente bestaan uit elemente wat verder bydra tot die algehele unieke struktuur van die betrokke land se onderwysstelsel (Steyn & Wolhuter, 2014). Die volgende aspekte word deur Steyn *et al.* (2017) as komponente van die onderwysstelsel geklassifiseer: die onderwysbeleid, administrasie van die onderwysstelsel, die onderwysstruktuur en ondersteuningsdienste.

Die volgende gedeelte verskaf 'n kort oorsig rakende die onderwysstelsels van elkeen van die BRICS-lidlande, soos wat dit nodig is om die invloed van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor te verstaan.

2.4.1 Die onderwysstelsel van Brasilië

2.4.1.1 Onderwysstelselbeleid van Brasilië

Onderwys word as 'n sosiale reg in Brasilië beskou. Die unie, die staat en die federale distrik van Brasilië is verplig om regeringskole te stig om die onderrig en opvoeding van die burgers en inwoners van die land te bevorder. Onderwys is 'n reg vir almal in Brasilië en die staat en die samelewing is gesamentlik verantwoordelik vir die bevordering en koestering daarvan. Die doel van onderwys in Brasilië is om die ontwikkeling van persone in geheel te verseker, met die fokus op voldoende opleiding, en om doeltreffende deelname as landsburger te verseker.

Sekere regsdokumente en beleide stippel die regte van alle inwoners van Brasilië uit ten opsigte van onderwys en opleiding.

a) Die Grondwet van Brasilië en die onderwys

Volgens die *Grondwet van die Federale Republiek van Brasilië* van 1824 het alle inwoners die reg op toegang tot onderwys en opleiding. Brasiliaanse landsburgers het almal die reg om gelyke en gratis basiese openbare onderrig by amptelike skole in die land te ontvang. Die medium van onderrig vir primêre en sekondêre onderwys is Portugees, maar die Indiaanse gemeenskap kan gebruik maak van hul eie inheemse tale en leermetodes.

b) Die Ministerie van Onderwys (Wet op Riglyne en Basis van Onderrig) 1996

Die dokument verklaar in Titel I dat onderwys formatiewe prosesse bevat wat ontwikkel word in die gesinslewe, die menslike naasbestaan, die werksomgewing, onderrig- en navorsingsinstellings, sosiale bewegings, organisasies in die burgerlike samelewing en by kulturele geleenthede. In Titel 3, artikel 4, word die pligte van die staat ten opsigte van onderwys uitgestippel. Die staat is daarvoor verantwoordelik om gratis basiese onderwys aan leerders (ouderdom 4-17) beskikbaar te stel, gratis vroeë onderwys aan kinders tot en met vyf jaar beskikbaar te maak, gratis toegang tot primêre en sekondêre onderwysinstellings te bied vir enigiemand wat daarin versuim het om hul skoolloopbaan op die regte ouderdom te voltooi, toegang tot hoërondwysvlakke te verskaf, navorsing en artistieke skepping volgens die talente van die individu te bevorder, na-uurse kursusse en klasse wat in die behoeftes van studente voorsien, beskikbaar te maak, minimumstandaarde ten opsigte van die gehalte van onderwys te stel en onderwys in skole te ondersteun. Onderwys in skole word ondersteun deur middel van aanvullende programme, skoolmateriaal, vervoer, kos en gesondheidsorg asook.

c) Onderwysbeleid van Brasilië van 2015

Sedert 2015 is daar 'n reeks onderwysbeleidvooruitsigte bekendgemaak wat 'n vergelykende ontleding van die onderwysbeleide en hervormings in die OESO-lande bied. Die OESO (Organisasie vir Ekonomiese Samewerking en Ontwikkeling) is 'n organisasie vir ekonomiese samewerking en ontwikkeling. Die doel van hierdie beleid is om hierdie lande se profiel betreffende die huidige konteks en situasie van die lande se onderwysstelsels te ontleed. Aspekte wat aandag geniet in die onderwysbeleid van Brasilië is gelykheid en gehalte, voorbereiding van die studente vir die toekoms, skoolverbetering, evaluering en assessering om studente-uitkomst te verbeter, bestuur en befondsing.

d) Nasionale Onderwysplan van 2014

Nog 'n dokument wat in die studie bestudeer is, is Brasilië se *Nasionale Onderwysplan van 2014*. Die plan bevat riglyne om belangrike aspekte in die onderwysstelsel van Brasilië te bevorder. Die volgende riglyne word in die plan bespreek:

- Die uitwissing van ongeletterdheid.
- Universele skoolbywoning.
- Oorkoming van opvoedkundige ongelykhede, met die klem op die bevordering van burgerskap en die uitwissing van alle vorme van diskriminasie.
- Die verbetering van die gehalte van onderwys.
- Opleiding vir werk en burgerskap, met die klem op die morele en etiese waardes waarop die samelewing gegrond is.

- Die bevordering van die beginsel van demokratiese bestuur van openbare onderwys.
- Bevordering van humanistiese, wetenskaplike, kulturele en tegnologiese gebiede in die land.
- Vaststelling van 'n teiken vir die toepassing van openbare hulpbronne in die onderwys as 'n deel van die bruto binnelandse produk, wat verseker dat daar aan die behoefte aan uitbreiding voldoen word volgens 'n standaard van gehalte en billikheid.
- Waardering van vakkundiges.
- Bevordering van die beginsels van respek vir menseregte, diversiteit en sosio-omgewingsvolhoubaarheid.

Die dokumente word meer omvattend in hoofstuk 4 ontleed en bespreek.

2.4.1.2 Onderwysstelseladministrasie van Brasilië

Die onderwysstelsel van Brasilië funksioneer op federale, staats- en plaaslike vlak en word deur die federale regering van die land geregleer deur middel van die Ministerie van Onderwys. Befondsing en onderwysriglyne word aan elkeen van die state verskaf en dit is die state se verantwoordelikheid om seker te maak dat die befondsing eweredig versprei word en dat die riglyne doeltreffend geïmplementeer en gehandhaaf word (Grondwet van Brasilië, 1824). Brasilië beskik ook oor openbare en private onderwysinstellings.

2.4.1.3 Onderwysstruktuur van Brasilië

Die onderwys in Brasilië word opgemaak uit basiese onderwys en hoër onderwys. Basiese onderwys bestaan uit voorskoolse, primêre en sekondêre onderwys. Vanaf die ouderdom van ses tot vyftien jaar is basiese onderwys verpligtend. Voorskoolse onderwys is verpligtend vir kinders vanaf geboorte tot en met vyf jaar. Hierdeur sorg die regering dat die landsburgers verseker is van basiese opvoeding. Portugees word as die amptelike onderrigtaal erken en die Federale Regering is verantwoordelik vir die kurrikulum (Ministerie van Onderwys van Brasilië, 1996).

2.4.2 Die onderwysstelsel van Rusland

2.4.2.1 Onderwysstelselbeleid van Rusland

Volgens die Grondwet van die Russiese Federasie van 1993, artikel 43, het almal in die land die reg op onderwys en opleiding. Die land verseker toegang tot basiese en gratis primêre en sekondêre onderwys aan al sy burgers. Landsburgers het ook die reg om op 'n mededingende

basis gratis hoër onderrig te ontvang in staats- en munisipale onderwysinstellings. Basiese algemene onderwys is verpligtend in die Russiese Federasie.

Die riglyne vir die onderwysstelsel van die Russiese Federasie word hoofsaaklik in die Grondwet en deur die Russiese Departement van Wetenskap en Onderwys bepaal. Die dokumente word deurtastend in hoofstuk 4 ontleed.

2.4.2.2 Onderwysstelseladministrasie van Rusland

Die administrasie en bestuur van die Russiese onderwysstelsel word hoofsaaklik deur die Ministerie van Algemene en Professionele Onderwys waargeneem, wat verantwoordelik is vir die volgende hoof funksies volgens die *Russian education system*-dokument (Ministerie van Onderwys en Wetenskap van die Russiese Federasie, 2017):

- Die vestiging van prosedures vir die oprigting, organisering en ontbinding van onderwysinstellings.
- Die oprigting, organisering en ontbinding van onderwysinstellings onder die federale beheer.
- Die uitbreiding en uitvoering van prosesse vir verskillende vorme van gehaltebeheer. Dit sluit lisensiëring en staatskreditering van onderwysinstellings in.
- Die uitkenning van federale komponente van die staatsonderwysstandaard.
- Erkenning van en akkreditering vir diplomas wat in die buiteland verwerf is.
- Die uitbreiding van kwalifikasievereistes en evalueringsprosedures vir die onderrig- en administratiewe personeel van onderwysinstellings.
- Die ontwerp en opstel van 'n lys van beroepe en spesialiteite wat deur professionele onderwys gedek word.
- Die befondsing van opvoedkundige instellings wat onder die gesag van die Russiese Federasie opgerig is.
- Die ontwikkeling van staatstandaarde en -norme vir die befondsing en hulpbronvoorsiening van opvoedkundige instellings.
- Beheer rakende die uitvoering van wetgewing wat betrekking het op onderwys, die staat se onderwysstandaard en die begroting en finansiering van die onderwysstelsel van Rusland.

2.4.2.3 Onderwysstruktuur van Rusland

Onderwys word as 'n hoë prioriteit in die land beskou. Die onderwysstandaarde word op 'n gereelde basis deur die Ministerie van Onderwys en Wetenskap hersien. In Rusland is onderwys verpligtend vir kinders tussen ses en vyftien jaar oud. Die onderwysstruktuur van die Russiese

Federasie kan in twee hoofgroepe verdeel word, naamlik algemene onderwys en professionele onderwys (Potapova & Trines, 2017). Die volgende is die algemene onderwysstruktuur in Rusland (Expatica, 2020; Ministerie van Onderwys en Wetenskap van die Russiese Federasie, 2017; Potapova & Trines, 2017):

a) Pre-primêre of kleuterskool (3 jaar)

Hierdie onderrig vorm nie deel van verpligte onderwys nie. Kleuterskole word gewoonlik beheer deur die streeks- en plaaslike owerhede. Die Ministerie van Onderwys en Wetenskap bied egter ook 'n kort voorbereidingskursus aan vir kleuters van vyf tot ses jaar oud.

b) Primêre algemene onderwys (4 jaar)

Primêre algemene onderwys is vir leerders tussen die ouderdom van ses en tien jaar.

c) Sekondêre onderwys

Sekondêre onderwys kan verdeel word in basiese algemene onderwys en sekondêre algemene onderwys. Basiese algemene onderwys is verpligtend vir alle leerders van tien tot vyftien jaar oud. Elke skool het kernmodules in die kurrikulum wat voltooi moet word. Nadat leerders die eerste fase van sekondêre onderwys voltooi het, ontvang hulle 'n sertifikaat, naamlik *Attestat o Srednem (Polnom) Obshchem Obrazovanii* (Sertifikaat vir die voltooiing van algemene onderwys). Indien die leerders graag verder wil studeer by 'n hoëronderriginstelling, moet die leerders nog twee jaar by die sekondêre skool aanbly om die fase van sekondêre algemene onderwys te voltooi.

d) Beroeps-/nie-universiteitsvlak hoëronderriginstelling

Op die ouderdom van vyftien jaar kan leerders aansoek doen om toelating by 'n beroepsskool of nie-universiteitsvlakinstelling. Hierdie instellings (wat bekendstaan as tegniese of kolleges) bied tipiese akademiese vakke asook opleidingsprogramme in die tegniese veld aan. Leerders kan hier skoolgaan tot en met die ouderdom van agtien.

e) Hoër onderwys

Hoër onderwys word op universiteitsvlak aangebied. Nagraadse onderrig sluit doktorsale studieprogramme in.

2.4.3 Die onderwysstelsel van Indië

2.4.3.1 Onderwysstelselbeleid van Indië

Die *Grondwet van Indië* (1950) het Indië as 'n soewerein-sosialistiese sekulêre demokratiese republiek verklaar, wat vir alle burgers geregtigheid, vryheid, gelykheid en broederskap verseker. Indië beskik oor meer as 600 moedertale, waarvan slegs 22 in sy Grondwet (1950) erken word.

Indië beskik oor kulture en godsdienste wat 'n bydrae lewer tot die ryk tradisie en diversiteit van die land. Indië het 'n tradisie van verdraagsaamheid en harmonieuse samehang van etniese, taalkundige en kulturele identiteite aan die een kant, maar aan die ander kant ook 'n geskiedenis van verdeling en gewelddadige afskeidingsbewegings. Indië is veral bekend vir sy enorme materiële en menslike hulpbronne, maar omdat dit oneweredig verdeel is, is daar groot sosiale ongelykhede in die land.

Volgens die Indiese Department of School Education and Literacy (2019) word gratis en verpligte onderwys aan alle kinders in die land tussen ses en veertien jaar oud verskaf. Onderwys word as 'n fundamentele reg in Indië beskou.

Die *National policy on education* (Department of Education, India, 1992) word vanuit Indië se nasionale regering geformuleer. Die nasionale onderwysbeleid verwys na die rol en noodsaaklikheid van onderwys in Indië. Die beleid is veral gefokus op die volgende punte:

- Die onderwys word as 'n noodsaaklike komponent beskou om nasionale ontwikkeling te bevorder deur middel van materiële en geestelike ontwikkeling van die gemeenskap. Die onderwys word dus as noodsaaklik vir elke lid van die gemeenskap beskou (Ministry of Human Resource Development, 2018).
- Volgens De Beer (2017:7) speel die onderwys 'n akkulturerende rol deurdat opvattinge rakende sensitiewe kwessies verfyn word, wat dan bydra tot "nasionale kohesie en die vorming van 'n wetenskaplike temperament, onafhanklik van gees en verstand". Die onderwys word gebruik as 'n middel om die doelwitte van die Grondwet van Indië te bevorder. Dié doelwitte sluit sosialisme, verwêreldliking en demokrasie in.
- Daar word beoog dat die onderwys moet bydra tot die ontwikkeling van menslike hulpbronne sodat die ekonomie op verskeie vlakke bevorder kan word. Dit sal dan uiteindelik bydra tot selfonderhoud op nasionale vlak.

Onderwys word as 'n belegging vir die toekoms en hede van Indië beskou. Die beginsel vorm die kern van die *National policy on education* (Department of Education, India, 1992).

2.4.3.2 Onderwysstelseladministrasie van Indië

In Indië is die regering en die staatsregering gesamentlik verantwoordelik vir die ontwikkeling van die onderwysstelsel. Vanuit die regerings het kleiner ministeries tot stand gekom om die bevordering en administrasie van die land se onderwysstelsel waar te neem. Die ministerie wat hoofsaaklik verantwoordelik is vir die land se onderwysadministrasie is die Indiese Department of School Education and Literacy asook die onderwysdepartement (British Council, 2014; Ministry of Human Resource Development, 2016).

Ander groepe wat ook 'n kritieke rol in die administrasie van die land se onderwysstelsel speel is die Ministerie van Onderwys, die sentrale regering, die staatsregering, plaaslike instellings en beheerliggame. Die finansiering en administrasie van die land se onderwysstelsel vind dus op sentrale, regerings- en plaaslike vlak plaas.

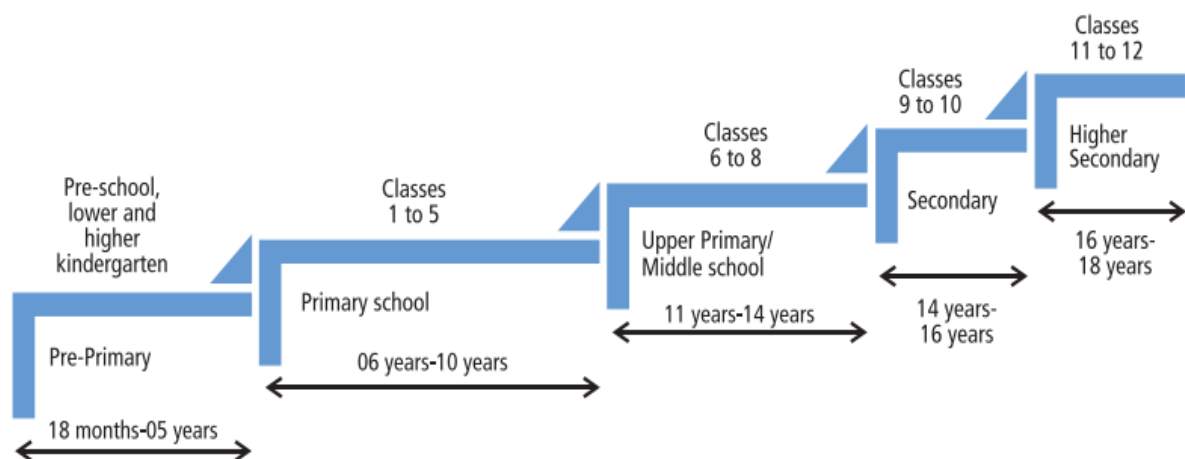
2.4.3.3 Onderwysstruktuur van Indië

Die onderwysstruktuur van Indië volg 'n "10 + 2 + 3" onderwyspatroon (British Council, 2014). Dit beteken dat leerders twaalf jaar in skole of kolleges spandeer en dan die oorblywende drie in hoërondewysinstellings. Die twaalf jaar onderwys in skole word opgemaak uit vyf jaar in primêre onderwys, drie jaar van hoër primêre onderwys, gevolg deur twee jaar van hoërskool gevolg word. Nadat leerders die hoër sekondêre eksamen geslaag het, kan hulle as studente ingeskryf word vir algemene graadprogramme soos 'n BA-graad in handel, wetenskap of kuns. Leerders kan ook aansoek doen vir professionele graadprogramme soos ingenieurswese, regsberoep en medies (De Beer, 2017; Kumar, 2019).

Indië se onderwysstelsel is uit vier vlakke opgemaak (Kumar, 2019), naamlik:

- Laer primêre vlak (ouderdom 6-10) wat in vyf klasse (grade) verdeel is.
- Hoër primêre vlak (ouderdom 11-12) wat in twee klasse verdeel is.
- Sekondêre vlak (ouderdom 13-15) wat in drie klasse verdeel is.
- Hoër sekondêre vlak (ouderdom 16-18) wat in twee klasse verdeel is.

Die volgende figuur bied 'n visuele voorstelling van die vlakke in die onderwysstelsel van Indië.



Figuur 2.1: Onderwysstruktuur van Indië (British Council, 2014)

Die leerders leer 'n algemene kurrikulum tot aan die einde van hoërskool. Daar is 'n mate van spesialisering vir leerders in die hoërskool, waar hulle vakke kan kies. Leerders moet drie tale as verpligte vakke neem, naamlik Engels, Hindi en die leerder se moedertaal (Kumar, 2019).

2.4.4 Die onderwysstelsel van China

2.4.4.1 Onderwysstelselbeleid van China

Artikel 19 van die *Grondwet van die Volksrepubliek van China* (1982) verklaar dat die staat sosialistiese onderwysondernemings ontwikkel om die wetenskaplike en kulturele vlak van die hele volk te verhoog. Die staat is verantwoordelik vir die bestuur van verskillende soorte skole en primêre onderwys is verpligtend. Voorts ontwikkel en bevorder die staat ook voorskoolse, sekondêre, beroepsgerigte en hoër onderwys en die gebruik van Mandaryns (Jun, 2017).

2.4.4.2 Onderwysstelseladministrasie van China

Artikel 19 van die *Grondwet van die Volksrepubliek van China* (1982) verklaar dat die staat verskillende soorte onderwysfasiliteite op die been gebring het om ongeletterdheid uit te wis en om politieke, kulturele, wetenskaplike, tegniese en professionele opleiding aan werkers, burgers en staatsamptenare te bied. Die doel hiermee is om mense aan te moedig om deur middel van selfstudie opgelei te word.

Die Ministerie van Onderwys het sy direkte beheer verskuif na monitering op die makrovlak van die onderwysstelsel. Die grondwet maak voorsiening vir drie vlakke van administrasie, naamlik provinsiale vlak, distriksvlak en dorpsvlak. Die provinsiale bestuur dra die primêre verantwoordelikheid vir onderwys. Die verantwoordelikheid vir die bestuur van primêre en sekondêre onderwys lê by die provinsiale bestuursvlak, terwyl die provinsiale owerhede grotendeels die hoëronderwysinstellings administreer.

Die staat moedig ondernemings, gemeenskaplike ekonomiese organisasies en staatsondernemings asook ander sosiale kragte aan om verskillende soorte onderwysinstellings op te rig. Die land se beleid van nege jaar verpligte onderwys word deur die regering befonds, alhoewel skole wel steeds sekere fooie hef. Senior sekondêre skole en universiteite of kolleges hef fooie, maar is nie verpligtend nie. Onderwysstelsels word deur middel van wette, planne, befondsing, inligtingsdienste, beleidsvoorligtings- en administratiewe middele bestuur (Pan *et al.*, 2016).

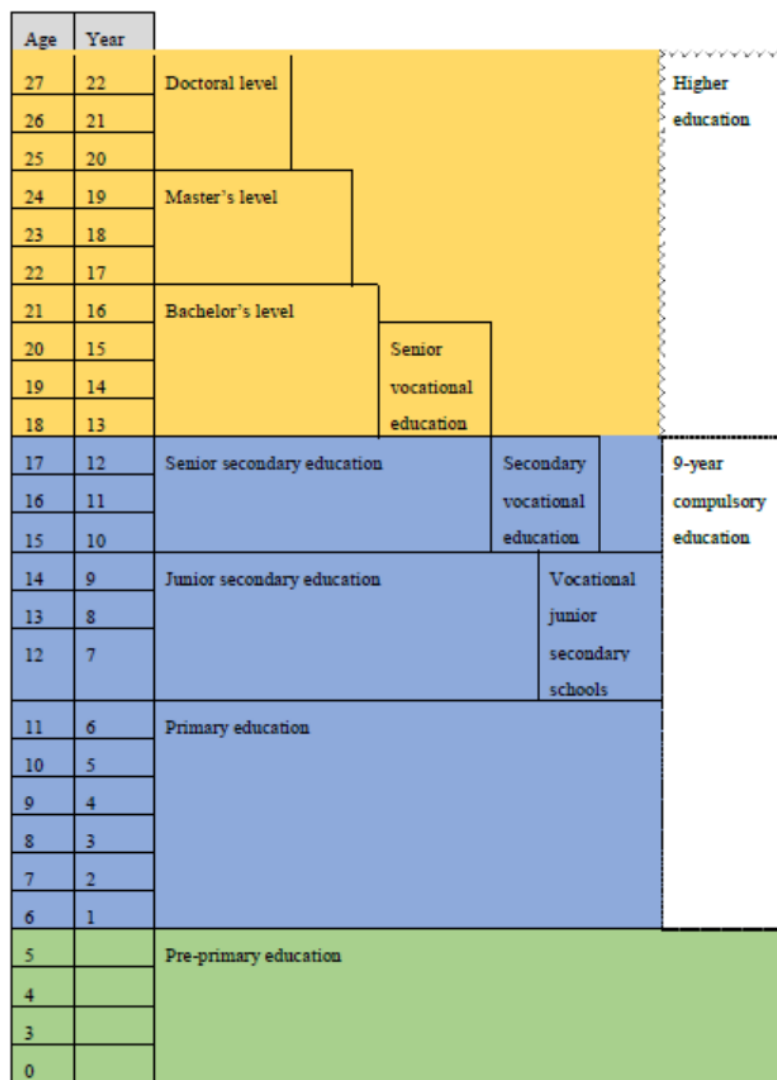
2.4.4.3 Onderwysstruktuur van China

China volg 'n verpligte nege-jaar-onderwysbeleid. Dié beleid stel leerders in staat om vanaf die ouderdom van ses gratis onderrig te ontvang by primêre skole (graad 1-6) en junior sekondêre skole (graad 7-9).

Die basiese onderwysstruktuur van China bestaan uit die volgende (Guo *et al.*, 2019):

- Pre-primêre onderwys (ouderdom 3-6)
- Primêre onderwys (ouderdom 6-13)
- Sekondêre onderwys (ouderdom 12-15)
- Senior sekondêre skole of tegniese skole (ouderdom 15-18)
- Hoër onderwys

Die volgende figuur is 'n visuele voorstelling van die onderwysstruktuur van China.



Figuur 2.2: Onderwysstruktuur van China (Guo *et al.*, 2019)

2.4.5 Die onderwysstelsel van Suid-Afrika

2.4.5.1 Onderwysstelselbeleid van Suid-Afrika

Sedert 1994 (na die apartheidsera) het die nuwe Suid-Afrika grootskaalse sosiale, ekonomiese, politieke en opvoedkundige transformasie ondergaan. Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is

steeds besig om te transformeer. Tydens die apartheids-era het die onderwysstelsel verskillende onderwysstelsels vir elk van die verskillende etniese groepe gehad. Die nuwe onderwysstelsel is daarop gemik om 'n eenvormige onderwysstelsel te wees wat wegdoen met diskriminasie. Een van die kwessies wat egter steeds as 'n uitdaging in die Suid-Afrikaanse onderwys beskou word, is die vraag na gehalteonderrig op alle vlakke (Maarman & Lamont-Mbawuli, 2017; Pretorius, 2007).

Volgens die *Grondwet van Suid-Afrika* (1996) het alle Suid-Afrikaners die reg op basiese onderrig en die regering is verplig om onderwys beskikbaar en toeganklik te maak vir alle Suid-Afrikaner burgers. Dit is hoofsaaklik die Departement van Basiese Onderwys en die Departement van Hoër Onderwys se verantwoordelikheid om doeltreffende onderwys vir die 21ste eeu in Suid-Afrika in alle skole te ontwikkel, te onderhou en te bevorder vanaf graad R tot en met graad 12 (South African Government, 2020). Die Departement van Basiese Onderwys is verantwoordelik vir die onderwysbeleid op skoolvlak, terwyl die Departement van Hoër Onderwys verantwoordelik is vir die tersiêre onderwysbeleid op die nasionale vlak van onderwysvoorsiening. Elke provinsie beskik ook oor sy eie provinsiale onderwysdepartement wat dien as uitvoerende liggame van die Departement van Basiese Onderwys. Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel kan beskryf word as 'n gesentraliseerde onderwysstelsel met gedelegeerde verantwoordelikhede na onderwysowerhede op provinsiale, streeks- en plaaslike vlakke (Departement van Basiese Onderwys, 2019; Pretorius, 2007).

Die onderwysstelselbeleid van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel word hoofsaaklik weergegee deur verskillende wette en regeringskennisgewings wat op sentrale en provinsiale vlak in werking tree. Die belangrikste van die betrokke wette en regeringskennisgewings wat vir die navorsing bestudeer gaan word, is onder andere die *Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika* (1996), die *Suid-Afrikaanse Skolewet* 84 van 1996, die *Wet op Hoër Onderwys* (wet 101 van 1997), die *Suid-Afrikaanse Nasionale Kurrikulum*, die *Taalbeleid in openbare skole* (1997), die *Norme en standaarde vir taalbeleid in openbare skole* (Ministerie van Onderwys van Suid-Afrika, 1997) en die *Taalbeleid vir hoër onderwys* (2002). Elk van die beleide en wette speel 'n belangrike rol in die aard van die skool en die onderrigmedium wat gebruik word.

2.4.5.2 Onderwysstelseladministrasie van Suid-Afrika

Onderwysstelseladministrasie verwys na die gesagstrukture wat in beheer is van die organisering en funksionering van die onderwysstelsel. Onderwysstelseladministrasie sorg dat die onderwysstelselbeleid ontwikkel en korrek geïmplementeer word (Departement van Basiese Onderwys, 2019). Die Suid-Afrikaanse onderwysstelseladministrasie vind op drie vlakke plaas, naamlik makrovlak (nasionaal), mesovlak (provinsiaal) en mikrovlak (bestuursliggame van

individuele skole). Suid-Afrika se onderwysstelseladministrasie kan as gesentraliseerd beskryf word en word van die minister van Basiese Onderwys na ander administrasievlakke gedelegeer. Die onderwysstelseladministrasie berus op die beginsels van gemengde onderwysbeheer (Departement van Basiese Onderwys, 2019; Steyn *et al.*, 2017).

2.4.5.3 Onderwysstruktuur

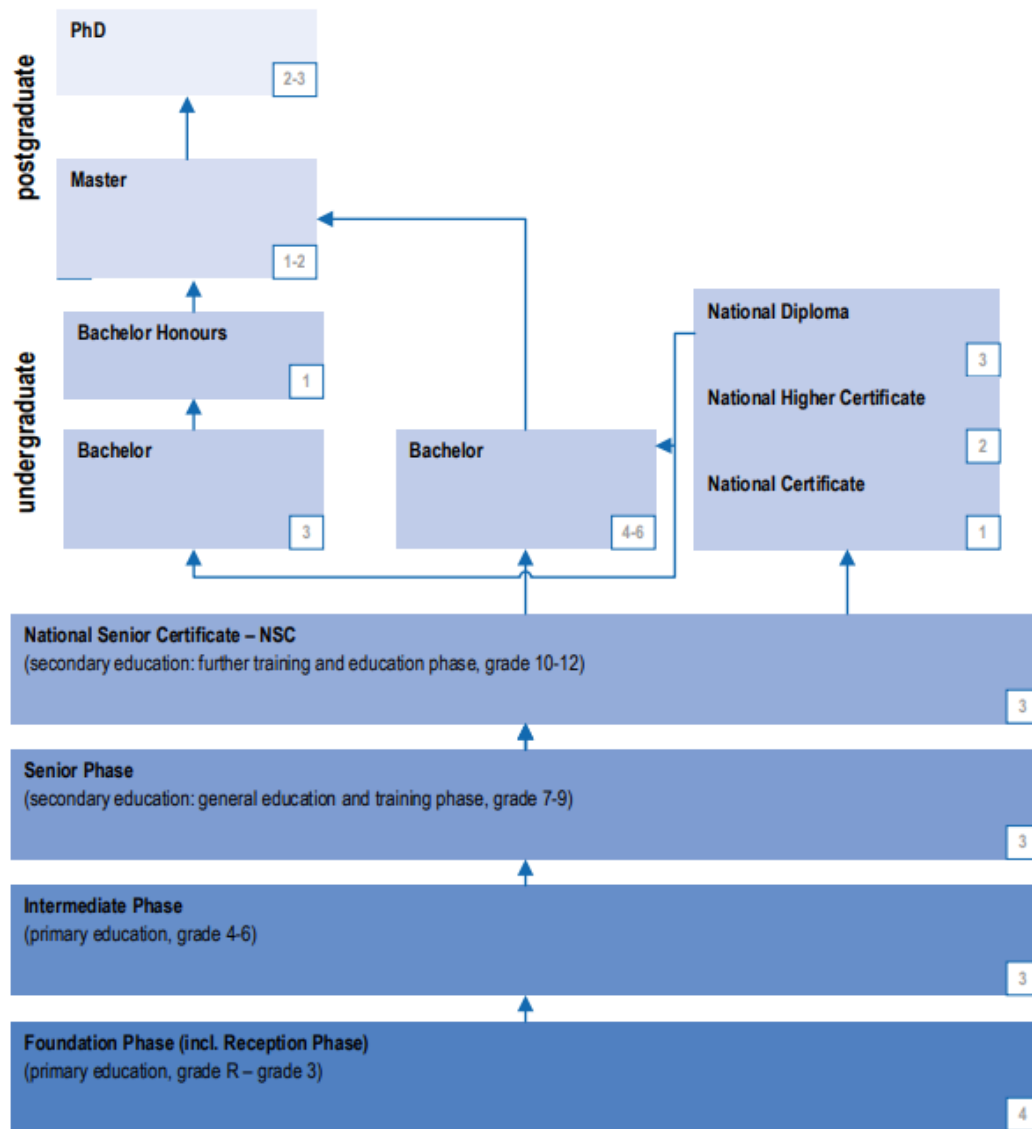
Volgens Steyn *et al.* (2017:3) dui onderwysstruktuur “op die gestruktureerde en georganiseerde versameling van alle onderwysinrigtings op al vier die onderwysvlakke en op die horisontale en vertikale bewegingsmoontlikhede van leerders volgens hulle gedifferensieerde vermoëns deur die onderwyskundige struktuur”. Die primêre funksie van die onderwysstruktuur is om onderrig so te struktureer dat dit doeltreffend voorsiening maak vir die verskillende vermoëns, sterk punte, belangstellings en keuses van leerders, terwyl dit terselfdertyd ook aan die eise van die samelewing moet voldoen (Ngcwangu, 2017; Steyn *et al.*, 2017).

Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel word uit twaalf grade opgemaak, waarvan nege uit die twaalf grade, dit wil sê onderwys vanaf die ouderdom van sewe tot vyftien, vir alle Suid-Afrikaanse burgers verpligtend is (South African Government, 2020). Vanaf graad 10 is verdere onderwys nie verpligtend nie. Dit is egter verpligtend om graad 12 te slaag om toelating tot kolleges en ander hoëronderrig- of opleidingsinstellings te kry.

Die volgende is 'n tipiese voorbeeld van die Suid-Afrikaanse onderwysstruktuur:

- Grondslagfase: Dit staan ook as “primêre onderrig” bekend en word vanaf graad R tot en met graad 3 aangebied.
- Intermediêre fase: Die fase vorm nog deel van primêre onderrig en word vanaf graad 4 tot en met graad 6 aangebied.
- Senior fase (algemene onderrig en opvoeding): Hierdie fase is deel van sekondêre onderrig en word vanaf graad 7 tot 9 aangebied.
- Senior fase en verdere onderwys- en opleidingsfase: Die fase vorm ook nog deel van sekondêre onderrig. Vanaf hierdie fase is onderrig en opleiding nie meer verpligtend nie. Dit word aangebied vanaf graad 10 tot 12. Nadat leerders graad 12 geslaag het, ontvang hulle die Nasionale Senior Sertifikaat, wat gebruik kan word om vir toelating by hoëronderriginstellings en kolleges aansoek te doen.
- Hoër onderwys en opleiding: In hierdie fase kan leerders aansoek doen om toelating om verder gekwalifiseer te word en om beroepspesifieke opleiding te ontvang. Dié tipe onderrig kan by universiteite, kolleges en tegnikons ontvang word.

Die volgende figuur bied 'n visuele voorstelling van die onderwysstruktuur van Suid-Afrika.



Figuur 2.3: Onderwysstruktuur van Suid-Afrika (Nuffic, 2015)

Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel bevorder uitkomsgebaseerde, geïntegreerde onderwys. Hersiene nasionale kurrikulumverklarings is ingestel om te help om onderwys te transformeer. Die gehalte en doeltreffendheid van onderwys in Suid-Afrika is egter steeds kommerwekkend (Maarman & Lamont-Mbawuli, 2017).

2.5 BRICS-lidlande

Die formele samewerkende internasionale genootskap tussen die Federale Republiek van Brasilië, die Russiese Federasie, die Republiek van Indië en die Republiek van China is in 2006 gevestig. Die akroniem “BRIC” is meer as net ’n beskrywing van die ekonomieë van die betrokke nasies – dit het in werklikheid ’n nuwe politieke en diplomatieuse entiteit tot stand gebring (Nayyar, 2016; O’Neill *et al.*, 2004).

Die akroniem “BRIC” is vir die eerste keer in 2001 deur Jim O’Neill in ’n Goldman Sachs-verslag gebruik waar die betrokke lande as die vinnigste groeiende ekonomieë geprojekteer is. In 2004 is die akroniem weer gebruik in ’n verslag (O’Neill, 2001) van dieselfde beleggingsbankfirma, waarin voorspel is dat Brasilië, Rusland, Indië en China teen 2050 ryker ekonomieë sal hê as die meeste ander wêreldlande.

Sedert 2009 het die BRIC-lidlande jaarliks vergader om die doelwitte van die groep te bespreek (Armijo & Roberts, 2014). Die akroniem is in 2010 amptelik na “BRICS” verander toe Suid-Afrika ingesluit is. Die groep het uitgebrei om Suid-Afrika as een van die ontwikkelende ekonomieë in te sluit omdat Suid-Afrika beskou word as ’n land met soortgelyke ekonomiese potensiaal as die ander BRICS-lidlande (Anon., 2018).

Die BRICS-lidlande beskik elk oor ’n groot bevolking en groot bruto binnelandse produk (Frankenstein, 2011; Chowdhury & Islam, 2017). Die BRICS-groep se geo-politieke invloed word deur die volgende data uitgelig: Gesamentlik verteenwoordig die totale bevolking van die vyf BRICS-lidlande ongeveer 40% van die wêreldbevolking en sedert 2018 is die gesamentlike nominale bruto binnelandse produk van die BRICS-lidlande ongeveer 25% van die bruto wêreld produk (Anon., 2018; Carmody, 2013; Marten *et al.*, 2014; Statista, 2019). China is die tuiste van ongeveer 1,39 biljoen mense, wat die grootste deel van die wêreldbevolking opneem. Indië beskik oor die tweede grootste bevolking ter wêreld, met 1,33 biljoen mense. Rusland, Brasilië en Suid-Afrika se onderskeie bevolkings is relatief kleiner – Brasilië ongeveer 209,2 miljoen mense en Rusland ongeveer 156,9 miljoen mense, gevolg deur Suid-Afrika met 57,7 miljoen mense (Statista, 2019).

Die BRICS-lidlande het ’n vinnige ekonomiese groei beleef en speel daarom ’n belangrike rol in die wêreld ekonomie (Azevedo *et al.*, 2018). Die rede vir die vinnige ekonomiese groei is weens die BRICS-lidlande se vermoë om ’n groot aantal vervaardigingsprodukte, grondstowwe en natuurlike hulpbronne te verskaf. Die lande trek ook voordeel uit hul demografiese eienskappe en geografiese ligging (Armijo & Roberts, 2014; Azevedo *et al.*, 2018; Chowdhury & Islam, 2017; Mensi *et al.*, 2014).

Ekonomie verwag dat die bruto binnelandse produk van die BRICS-lidlande teen 2050 groter as dié van die G7-lande (die grootste ontwikkelde ekonomieë – die Verenigde State van Amerika, Kanada, die Verenigde Koninkryk, Duitsland, Frankryk, Italië en Japan) gaan wees (Azevedo *et al.*, 2018; Chen, 2012; Poa & Tsai, 2010). Daar word voorspel dat Brasilië en Rusland die wêreld se voorste grondstofverskaffers sal word, aangesien Brasilië bekend is vir sy soja en ystererts en Rusland oor enorme voorraad olie en aardgas beskik (Chalmin, 2016). Verder word voorspel dat Indië en China die wêreld se voorste verskaffers van vervaardigde produkte en dienste sal wees, terwyl Suid-Afrika hoofsaaklik is gerig op produk- en hulpbrongebaseerde uitvoere (Li, 2018; Paul & Mass, 2016). Die BRICS-groep verteenwoordig ongeveer 25% van die wêreld se bruto binnelandse produk en 15% van wêreldhandel (Anon., 2018; Carmody, 2013; Marten *et al.*, 2014; Statista, 2019; Singh & Dube, 2014). Gewoonlik word elke jaar se bruto binnelandse produk met die vorige jare se bruto binnelandse produk vergelyk om te bepaal hoe die land ekonomies vaar. Statistieke bevestig dat die BRICS-lidlande se bruto binnelandse produk elke jaar toeneem (BusinessTech, 2018; Petersen & Jungbluth, 2018).

Die BRICS-groep het sedert 2014 'n holistiese benadering tot menseregte aangeneem. Die doel van die benadering is om gelyke klem op burgerlike, politieke, ekonomiese, sosiale en kulturele regte sowel as die reg op ontwikkeling te plaas (Gu *et al.*, 2018; *New Delhi Declaration*, 2016). Volgens die *Fortaleza Declaration* (Anon., 2014) kan die klem wat op die reg op ontwikkeling geplaas word, verstaan word as 'n poging van die Suide om 'n nuwe internasionale ekonomiese orde te bevorder wat gebaseer is op soewereine gelykheid, interafhanklikheid, gemeenskaplike belang en samewerking tussen alle state.

Die visie van die BRICS-groep is om onderlinge samewerking tussen die betrokke lande aan te moedig sodat die beste en mees effektiewe praktyke in verskeie gebiede geïdentifiseer kan word en ontwikkeling in hierdie lande bevorder kan word (Muhr & De Azevedo, 2018). Elkeen van die lande sal op die volgende gebiede kan voordeel trek uit die samewerking: onderwys, klimaatsverandering, finansies, landbou, volhoubare ontwikkeling, statistiese dienste, gesondheidsdienste en die mededingingsektor (Dervin & Zajda 2015; Marten *et al.*, 2014). UNESCO (2017) noem dat die BRICS-lidlande mekaar kan help om die onderwysstelsels van die onderskeie lande te verbeter ten opsigte van gehalte en kwantiteit, om na uitnemendheid in die hoër onderwys te streef en om vaardigheidsontwikkeling te verbeter, wat weer groei sal bevorder. Die BRICS-lidlande tree dus in samewerking met mekaar op om konstruktiewe betrokkenheid te verseker en die groep werk ook saam met internasionale sowel as streeksorganisasies om huidige en toepaslike internasionale kwessies onder die loep te neem (Muhandiram, 2019).

Die gemeenskaplike en beduidendste ideale van die BRICS-lidlande met betrekking tot die onderwys sluit die volgende kernbegrippe in: gelyke onderwys, toeganklike onderwys, inklusiewe

onderwys, gehalteonderwys en geleenthede vir lewenslange leer (Dervin & Zajda 2015). Elk van die vyf lande beskik oor diverse tale en kulture. Dit kan as een van die verskeie gemeenskaplike belange van die lidlande aanvaar word.

2.6 Vergelykende opvoedkunde

“Vergelykende Opvoedkunde kan as die wetenskap met die onderwysstelsel as veld van kennis, ontwikkeling en navorsing beskou word” (Steyn *et al.*, 2017:13). Balodimas-Bartolomei (2016) beskryf vergelykende opvoedkunde as ’n elektiewe veld met grense wat moeilik van mekaar onderskei kan word en buigsaam is. Wolhuter *et al.* (2013) verduidelik dat vergelykende opvoedkunde plaasvind wanneer daar ’n komplekse, samehangende en teoreties-identifiseerbare begrip gevorm word van die verhouding tussen samelewings en die onderwysstelsel. Internasionale vergelykende opvoedkunde is wanneer die bogenoemde bevindinge opgevolg word vir verdere navorsing in die onderwysstelsels van ander lande.

Steyn *et al.* (2017) het ’n drie-in-een-perspektief gevorm uit Stone (1983) se definisie van vergelykende en internasionale opvoedkunde, naamlik:

- Die onderwysstelselperspektief
Hierdie perspektief behels die bestudering van die struktuur en funksionering van onderwysstelsels ten einde te bepaal hoe daar op die mees effektiewe wyse in die onderwysbehoeftes van leerders voorsien kan word.
- Die kontekstuele perspektief
Die kontekstuele perspektief behels die bestudering van die verskillende interne en eksterne faktore wat ’n invloed het op die aard, funksionering en vorming van ’n onderwysstelsel. Die spesifieke faktore het ’n invloed op die huidige stand van die onderwysstelsel. Eksterne kontekstuele faktore sluit die volgende faktore in: taal, demografie, politieke en sosio-ekonomiese situasie, wetenskap en tegnologie.
- Die vergelykende perspektief
Die vergelykende perspektief handel oor die vergelyking van verskillende onderwysstelsels. Dit kan net sekere komponente en elemente wees of selfs die hele onderwysstelsel wat vergelyk word. Die doel daarvan is om die onderwysstelsel in die geheel beter te verstaan en ooreenkomste en verskille te identifiseer om te bepaal hoe die onderwysstelsels verbeter kan word.

Wolhuter *et al.* (2017) onderskei tussen teoretiese en praktiese doelstellings van vergelykende en internasionale opvoedkunde. Die teoretiese doelstellings sluit die volgende in:

- Die karakterisering en bestudering van die struktuur en funksionering van die onderwysstelsel. Dit sluit die bestudering van die struktuur en effektiewe funksionering van internasionale en spesifieke onderwysstelsels in.
- Die bestudering van onderwysstelsels vanuit die perspektief van verskeie kontekstuele faktore wat 'n invloed het op die aard en funksionering van onderwysstelsels ten einde 'n beter begrip van die betrokke onderwysstelsel te verkry. Dit bestudeer dus die verhouding tussen verskillende kontekstuele faktore en internasionale of spesifieke onderwysstelsels asook die verduideliking van sekere onderwysstelsels.
- Die evaluering van verskillende onderwysstelsels (internasionaal of spesifiek) ten opsigte van die doeltreffendheid en effektiwiteit van die betrokke stelsel.

Die praktiese doelwitte van vergelykende en internasionale opvoedkunde is om 'n verbetering in die onderwysstelsel teweeg te bring, om kommunikasie te bevorder en om internasionalisme te bevorder (Wolhuter *et al.* 2013). Die volgende doelstellings van vergelykende en internasionale opvoedkunde is uit Balodimas-Bartolomei (2016), Berkhout en Bondesio (1992) en Steyn *et al.* (2017) saamgevat:

- Beskrywingsgerigte doelstelling: Hierdie doelstelling beoog om 'n beter begrip te kry van ander lande se onderwysstelsels om beter te verstaan hoe die onderwysbeleid van die betrokke land gevorm word.
- Verklaringsgerigte doelstelling: Die “waarom”-vraag word met hierdie doelstelling geassosieer. Dit handel oor navorsing wat gedoen word rakende die verband tussen die invloed van verskeie eksterne kontekstuele faktore en die praktyk van 'n bepaalde onderwysstelsel.
- Beheergerigte doelstelling: Dié doelstelling beoog om potensiële en bestaande uitdagings van 'n bepaalde onderwysstelsel op te los en om die onderwysstelsel so te beplan dat dit op 'n effektiewe wyse in die onderwysbehoefte van die teikengroep voorsien. Dit kan in twee subgroepe verdeel word, naamlik:
 - Voorspellingsgerigte doelstellings voorspel toekomstige tendense en uitkomst, met inbegrip van die uitkomst van bepaalde praktyke en hervormings in die onderwysstelsel.
 - Ontwerpgeoriënteerde doelstellings handel oor die veranderinge wat ten opsigte van die onderwysstelsel beplan word.

Verklarende beskrywings en beplanning van onderwysstelsels kan dus as die hoofokus van die doelstellings van vergelykende en internasionale opvoedkunde beskou word. Vergelykende en

internasionale opvoedkunde is 'n dinamiese proses wat aanhoudend verander, groei en ontwikkel. Hierdie studie is vanuit 'n vergelykende perspektief gedoen sodat die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande met mekaar vergelyk kan word. Die doel hiervan is om die onderwysstelsels in die geheel beter te verstaan en ooreenkomste en verskille te identifiseer om uiteindelik te bepaal hoe hierdie onderwysstelsels verbeter kan word. Die studie fokus veral op die taalbeleide en regeringsdokumente wat handel oor die onderrig en leer van taal in die onderwysstelsels van die deelnemende lande.

2.7 Samevatting

Hierdie hoofstuk het 'n omvattende literatuuroorsig verskaf rakende die navorsingsprobleem van die aard van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande. Die ontstaan en ontwikkeling van die BRICS-groep is bespreek teen die agtergrond van die BRICS-lidlande en die tale wat in elk van hierdie lande gebruik word. Taal en die invloed van taal op die onderwysstelsel as eksterne kontekstuele faktor is die hoofnavorsingsonderwerp van die studie. Die hoofstuk het 'n breë agtergrond van die navorsingsonderwerp gebied, wat die ontwikkeling en agtergrond van taal insluit asook die verskynsel van Engels as wêreldtaal en die rol wat Engels in die BRICS-lidlande speel. Laastens is die aard van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in elkeen van die deelnemende lande bespreek.

HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

3.1 Inleiding

Die navorsingsontwerp en -metodologie wat in die studie gebruik word, word omvattend in hierdie hoofstuk bespreek. Die hoofstuk bestaan uit ses afdelings. In die eerste afdeling word die navorsingsontwerp aan die hand van die gepaste metodologie, filosofiese oriëntering en spesifieke ondersoekstrategie van die kwalitatiewe metode bespreek. In die tweede afdeling word daar gefokus op die populasie en steekproefmetode wat in die praktyk aangewend is. Die derde afdeling behels 'n meer omvattende verduideliking van die datagenereringsmetodes, meetinstrumente en ander komponente wat hiermee gepaardgaan. Die proses van dataontleding en -interpretasie wat vir die studie gevolg is, word in die vierde afdeling bespreek. Die geldigheid en betroubaarheid van die navorsingstudie word in die vyfde afdeling onder die loep geneem en die laaste afdeling handel oor etiese kwessies wat op die navorsingstudie betrekking het.

3.2 Navorsingsontwerp

3.2.1 Metodologie

Die navorsingsmetode van 'n studie is die strategie wat gebruik word om onderliggende aannames van 'n navorsingsontwerp te skep en om riglyne vir dataversameling te verskaf (Fairbrother, 2007; Howitt, 2016; Neuman, 2014). Die twee algemene navorsingsmetodes wat gebruik word, is kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing. Aan die een kant kan kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing verwys na die aard van kennis – hoe 'n persoon die wêreld verstaan (Ary *et al.*, 2010; Howitt, 2016). Aan die ander kant kan die terme na navorsingsmetodes verwys – die manier waarop data versamel en ontleed word, asook die tipe veralgemenings en voorstelle wat uit die data afgelei is (Cohen *et al.*, 2018; Fairbrother, 2007; Howitt, 2016; Thomas, 2010).

Kwantitatiewe navorsingsmetodes is oorspronklik in die natuurwetenskappe ontwikkel om natuurverskynsels te bestudeer, terwyl kwalitatiewe navorsingsmetodes in die sosiale wetenskappe ontwikkel is om navorsers in staat te stel om sosiale en kulturele verskynsels te bestudeer (Cohen *et al.*, 2018; Howitt, 2016; Neuman, 2014). Beide metodes word in die onderwysnavorsingsveld gebruik. Die keuse van 'n spesifieke metode word bepaal deur die konteks, doel en aard van die navorsingstudie (Ary *et al.*, 2010). Sodoende word die geskikte navorsingsmetode geïdentifiseer. Sommige navorsers verkies om 'n kombinasie van die twee metodes te gebruik, wat dan bekendstaan as 'n gemengde metode (Kelle & Buchholtz, 2015).

Kwalitatiewe navorsing poog om deur die gebruik van verskillende ondersoekmetodes die alledaagse lewe van verskillende groepe mense en gemeenskappe in hul natuurlike omgewing

te bestudeer (Ary *et al.*, 2010; Stage & Manning, 2016). Dié navorsingsmetode is veral nuttig wanneer opvoedkundige instellings en prosesse bestudeer moet word. Kwalitatiewe navorsing behels 'n interpretatiewe, naturalistiese benadering tot die onderwerp en poog om verskynsels te interpreteer of daaruit te probeer sin maak (Ary *et al.*, 2010; Howitt, 2016; Mohajan, 2018; Punch, 2013).

Volgens Hammarberg *et al.* (2016) is kwalitatiewe navorsing daarop gemik om moontlike uitdagings met betrekking tot die geïdentifiseerde probleem te ondersoek en te ontleed. Die navorsingsmetode is ontwerp om navorsers te help om mense en die sosiale en kulturele kontekste waarin hulle leef, beter te verstaan (Ary *et al.*, 2010; Mohajan, 2018). Kwalitatiewe studies laat navorsers toe om ingewikkeldhede en verskille wat in die wêreld ontstaan, te ondersoek en te verteenwoordig (Thomas, 2010). Kwalitatiewe navorsing kan verder beskryf word as 'n sistematiese ondersoek na die aard of eienskappe van komplekse sosiale groepsgedrag deur interpretatiewe en naturalistiese benaderings (Howitt, 2016; Mohajan, 2018). Die spesifieke navorsingsmetode leen hom tot 'n digte, narratiewe beskrywing van die bepaalde groep se gedrag in sy natuurlike omgewing (Walia, 2015). Dié tipe navorsing poog om nie-manipulerend te wees en neem daarom die ongestoorde sienings van die deelnemers op 'n objektiewe wyse in ag (Stage & Manning, 2016).

Die kwalitatiewe navorsingsmetode is die geskikste metode wanneer 'n navorser beoog om beter en op 'n dieper vlak vertrouwd te raak met die betrokke verskynsel waarin daar belangstelling getoon is. Die metode is ook meer geskik indien die navorser beoog om 'n diepgaande begrip te kry van hoe mense oor 'n bepaalde onderwerp voel of dink sodat die perspektiewe van die deelnemers breedvoerig uiteengesit kan word (Cohen *et al.*, 2018; Howitt, 2016; Neuman, 2014).

Kwalitatiewe navorsers beoog om verskynsels te bestudeer in hul natuurlike omgewing; daarom poog hulle om die omgewing of verskynsel (met betrekking tot die betekenis wat mense aan die navorser meedeel) beter te verstaan of te interpreteer (Ary *et al.*, 2010; Fairbrother, 2007; Stage & Manning, 2016). Hierdie navorsingsontwerp is verkennend van aard omdat dit poog om te verduidelik hoe en waarom 'n spesifieke sosiale verskynsel of program in 'n bepaalde konteks funksioneer (Mohajan, 2018).

Kwalitatiewe navorsingsmetodes kan lei tot 'n interpretatiewe weergawe van die verskynsel wat bestudeer word (Ary *et al.*, 2010). Soos daar deur die data-insameling- en -ontledingsproses gewerk word, kan vroeë vermoedens met data-insameling- en -ontledingsprosesse van ander vergelykende gevalle gekontroleer word (Cohen *et al.*, 2018; Neuman, 2014). Wanneer die data deurlopend vergelyk word met nuwe idees en teorieë wat uit die data na vore kom, word 'n meer abstrakte en konseptuele model gegenereer wat in die gegewens gegrond is (Boeije, 2010;

Leavy, 2017; Neuman, 2014). Kwalitatiewe navorsing word saamgestel uit metodes soos logika, etnografie, diskoersontleding, gevallestudie, oop onderhoude, waarneming van deelnemers, berading, gegronde teorie, biografie, introspeksie, fokusgroepe, literêre kritiek, meditasiepraktyke, historiese navorsing en die vergelykende metode (Cibangu, 2012; Fairbrother, 2007; Howitt, 2016). Die huidige studie maak van 'n kwalitatiewe navorsingsmetode gebruik omdat dit poog om die aard van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BIRCS-lidlande te bestudeer.

Vergelykende opvoedkundige studies kan van 'n aansienlike verskeidenheid navorsingsmetodes gebruik maak. Volgens Wolhuter (2014) en Klees (2017) kan byna die volledige repertorium van die navorsingsmetodes van sosiale wetenskappe (en selfs navorsingsmetodes wat verder as die veld sosiale wetenskappe strek) in vergelykende opvoedkundige navorsing gebruik word. Manzon (2011:195) en Burns en Welch (2018) is van mening dat die vergelykende metode en die vergelykende opvoedkunde op 'n besondere wyse met mekaar verbind kan word. Dit is egter belangrik om kennis te neem van die feit dat die metodes aangepas moet word om verskeie situasies te kan akkommodeer (Bereday, 1964; Bray *et al.*, 2007; Burns & Welch, 2018; Wagner *et al.*, 2012).

Uit die bestaande navorsingsontwerpe is dié van verkennende studie een van die nuttigste en mees geskikte navorsingsontwerpe wat vir die betrokke navorsing gebruik kan word. Dit is veral nuttig in 'n studie wat handel oor 'n onderwerp waaroor daar hoë vlakke van onsekerheid en onkunde ontstaan (Van Wyk, 2012). Die onderhawige studie is vanuit 'n kwalitatiewe benadering gedoen en daarom was die mees gepaste metode om die navorsingsdoel te bereik dié van 'n vergelykende en verkennende studie.

Vir hierdie studie is die aard van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor van die onderwysstelsels van Brasilië, Rusland, Indië, China en Suid-Afrika – bekend as die BRICS-lidlande – met mekaar vergelyk om die ooreenkomste en verskille in die onderwysstelsels van die betrokke lande te identifiseer. Sodoende kan bepaal word wat die aard van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande is.

3.2.2 Paradigma

'n Navorsers moet in staat wees om oortuigings rakende die aard van die werklikheid, en hoe daardie kennis bereik word, te verstaan. Dit kan as die elemente van 'n navorsingsparadigma of filosofiese oriëntering beskou word. 'n Paradigma kan beskryf word as 'n basiese geloofstelsel of teoretiese raamwerk wat aannames rakende ontologie, epistemologie, metodologie en metodes bevat (Rehman & Alharthi, 2016; Wagner *et al.*, 2012). Dit is 'n stel aannames of oortuigings oor

fundamentele aspekte van die werklikheid wat aanleiding gee tot 'n bepaalde wêreldbeskouing (Wagner *et al.*, 2012). Dit word gebruik om die gevoelens, perspektiewe, gedrag en belewenisse van mense te ondersoek asook wat die bestudeerde persone as die kern van die lewe beskou. 'n Navorsingsparadigma is dus die navorser se manier om die werklikheid van die wêreld te verstaan en te bestudeer (Leavy, 2017). Die basis van 'n interpretivistiese paradigma lê in die interpretivistiese benadering tot die sosiale werklikheid en in die beskrywing van die beleefde ervarings van die mens (Mohajan, 2018).

Navorsingsparadigmas het 'n diepgaande impak op alle navorsingsareas, byvoorbeeld dié van onderwys, gesondheidsorg, verpleegkunde, sosiologie, antropologie, sielkunde, bestuur en inligtingstelsels (Denzin & Lincoln, 2005; Denzin & Lincoln, 2011; Su, 2018). Die paradigmas wat hoofsaaklik in kwalitatiewe navorsing gebruik word, is positivisme, postpositivisme, interpretivisme, die kritiese paradigma en die postkoloniale paradigma (Leavy, 2017; Punch, 2013; Stage & Manning, 2016; Wagner *et al.*, 2012). Kwalitatiewe navorsing word eerder geassosieer met die interpretatiewe en kritiese paradigmas as die positivistiese en postpositivistiese paradigmas. Laasgenoemde twee paradigmas word eerder gebruik in kwantitatiewe navorsing, alhoewel daar tog navorsers is wat daarvan gebruik maak in kwalitatiewe navorsingstudies (Hesse-Biber & Leavy, 2011; Leavy, 2017; Panhwar *et al.*, 2017).

Die positivistiese paradigma is van mening dat die wetenskaplike metode die enigste manier is om waarheid en objektiewe werklikheid te vestig. Dit is gebaseer op die siening dat wetenskap die enigste basis is vir ware kennis (Howitt, 2016). Die voorstanders van positivisme is van mening dat die metodes, tegnieke en prosedures wat in die natuurwetenskappe gebruik word, die beste raamwerk bied vir die ondersoek van die sosiale wêreld (Pham, 2018; Stage & Manning, 2016; Wagner *et al.*, 2012).

Auguste Comte (1975) het die term *positivisme* geskep om 'n streng empiriese benadering te weerspieël, waarin aansprake oor kennis direk op belewenis gebaseer is. Die paradigma beklemtoon feite en die redes vir gedrag. Comte (1975, 2019) het beoog om te onderskei tussen empiriese kennis en kennis wat uit die teologie afgelei is. Hy het voorgestel dat wetenskaplike kennis meer verteenwoordigend is van die waarheid as afleidings wat gemaak is uit spekulasie (Comte, 1975; Comte, 2019; Kaboub, 2008). Die positivistiese paradigma pas die wetenskaplike metode toe om menslike optrede te bestudeer (Pham, 2018). Voorstanders van die positivistiese paradigma beskou die werklikheid as objektief en 'n begryplike entiteit wat bestudeer, gemodelleer en verduidelik kan word (Schrag, 1992; Stage & Manning, 2016).

In die 20ste eeu het 'n verskuiwing van positivisme na postpositivisme ontstaan (Wagner *et al.*, 2012). Die verskil tussen die positivistiese en die postpositivistiese paradigmas is dat navorsers

nie absoluut positief oor hul navorsing en aansprake kan wees wanneer die sosiale werklikheid bestudeer word nie. Die postpositivistiese paradigma beweer dat sosiale navorsing slegs die werklikheid kan bestudeer (Stage & Manning, 2016).

Die positivistiese paradigma is daarop gemik om teorieë wat die sosiale wêreld uitmaak, te bestudeer en dit poog om bewyse op te bou om die bestaande teorie te ondersteun (Leavy, 2017; Wagner *et al.*, 2012). Die postpositivistiese paradigma is ook, soos die positivistiese paradigma, afhanklik van deduktiewe logika en hipotesetoetsing. Die paradigma vertrou op deduktiewe logika en die meting en toetsing van hipoteses om bewyse te lewer ter ondersteuning van of teen 'n bestaande teorie, alhoewel dit nie in absolute terme geskied nie (Hesse-Biber & Leavy, 2011; Kelly *et al.*, 2018).

Navorsers van die postpositivistiese paradigma maak dikwels van kwantitatief-deduktiewe metodes gebruik in 'n kwalitatiewe projek, byvoorbeeld statistieke. Die postpositivistiese paradigma aanvaar dat daar 'n objektiewe werklikheid bestaan wat gegrond is op toetsbare oorsaak-en-gevolg-verhoudings. Die sosiale werklikheid bestaan dus onafhanklik van die navorser en die navorsingsprojek (Kelly *et al.*, 2018; Stage & Manning, 2016; Wagner *et al.*, 2012).

Die kritiese paradigma (ook bekend as die “transformatiewe paradigma”) het ontstaan toe verskeie groepe navorsers, soos feministe en postkoloniale denkers die gebrek aan inklusiwiteit in die ander navorsingsparadigmas bevraagteken en gekritiseer het (Leavy, 2017). Die navorsers het daarna gestreef om perspektiewe te skep wat 'n groot verskeidenheid navorsers en hul standpunte sou insluit (Hesse-Biber & Leavy, 2011; Stage & Manning, 2016).

Navorsers wat van die kritiese paradigma gebruik maak, is van mening dat hulle 'n poging aanwend om die politieke, kulturele, sosiale en filosofiese aard van kennis en teorie te ontbloot. Hulle is ingestel op kritiek, transformasie, voorspraak en die regstelling van strukturele ongelykhede (Hesse-Biber & Leavy, 2011; Pahm, 2018). Hulle streef daarna om subjektiewe, wedersyds respekvolle navorser-deelnemerverhoudings te kweek asook om sosiale strukture te hervorm sodat dit, op grond van die individue en geskiedenis, groter billikheid sal weerspieël (Leavy, 2017). Hierdie navorsers erken die magsverskille wat kenmerkend is van die sosiale struktuur en poog om dit te transformeer na 'n stelsel wat meer billik en regverdig is (Leavy, 2017; Pahm, 2018). Die kritiese paradigma kan in kwantitatiewe of kwalitatiewe navorsingstudies nagestreef word (Stage & Manning, 2016).

Die postkoloniale paradigma kan beskryf word as 'n wêreldbeskouing wat fokus op die gedeelde aspekte van ontologie, epistemologie, aksiologie en navorsingsmetodologieë van sosiale groepe

wat weens bemagtigde of historiese onderdrukte persone ontstaan het (Chilisa *et al.*, 2017; Wagner *et al.*, 2012). Navorsers van dié paradigma het voorheen gekoloniseerde samelewings in Afrika, Asië en Latyns-Amerika asook inheemse samelewings in Australië, Kanada en die Verenigde State van Amerika ondersoek (Chilisa *et al.*, 2017; Wagner *et al.*, 2012).

Die interpretivistiese paradigma (ook bekend as die “konstruktivistiese paradigma”) kan beskryf word as ’n goed gevestigde wêreldbeskouing waarin navorsing gedoen kan word (Leavy, 2017). Die paradigma se kerndoelwitte is dat die navorsing begrip en betekenis bevat (Cohen *et al.*, 2018). Wanneer die navorser poog om individuele, idiosinkratiese betekenis en diepte met ’n studie te bereik, is die interpretivistiese paradigma die mees geskikte vir ’n studie (Phan, 2018). Navorsers wat van hierdie paradigma gebruik maak, neem betekenis, navorser-deelnemer-verslae, die praktiese toepassing van die navorsingsbevindinge en die wederkerigheid tussen die navorser en die deelnemer baie ernstig op (Leavy, 2017). Voorstanders van die interpretivistiese paradigma glo dat die metodes wat gebruik word om kennis (wat verband hou met menslike en sosiale wetenskappe) te begryp, nie dieselfde metodes kan wees as wat in fisiese wetenskappe gebruik word nie (Hammersley, 2013; Stage & Manning, 2016).

Interpretiviste pas ’n relativistiese ontologie toe waarin ’n enkele verskynsel oor vele interpretasies kan beskik, eerder as net een waarheid wat deur ’n metingsproses bepaal kan word (Leavy, 2017). Met die gebruik van die interpretivistiese paradigma is navorsers geneig om ’n dieper begrip te kry van die bestudeerde verskynsel asook die kompleksiteit van die verskynsel in sy unieke konteks (Cohen *et al.*, 2018; Hammersley, 2013). Meervoudige interpretasie word binne menslike verhoudings ontwikkel en daarom moet interpretivistiese navorsers probeer om die wêreld op verskillende maniere deur verskillende kontekste en kulture te beskou (Hammersley, 2013; Kivunja & Kuyini, 2017; Pham, 2018). Navorsers wat van dié paradigma gebruik maak, moet probeer om vooroordeel te vermy wanneer hulle hul eie interpretasies maak van die gebeure.

Hierdie navorsing word vanuit die interpretivistiese paradigma benader. Interpretivistiese navorsers beoog om die gedrag, persepsies en lewens van ander mense subjektief te verstaan, wat as ’n kritieke aspek vir die interpretasie van die versamelde data beskou word (Hammersley, 2013; Stage & Manning, 2016). Teoreties kan daar gesê word dat interpretivistiese navorsers die werklikheid ontdek deur die agtergrond, persepsies en belewenisse van die deelnemers te begryp (Creswell, 2013; Dean *et al.*, 2018). Die navorser bestudeer die persepsies en belewenisse vanuit ’n subjektiewe oogpunt ten einde die betrokke navorsingsvrae te beantwoord vanuit die data wat versamel is (Cohen *et al.*, 2018; Leavy, 2017; Thanh & Thanh, 2015).

Vir die huidige studie is die interpretivistiese paradigma die mees gepaste omdat dit ’n inklusiewe navorsingsmetode eerder as ’n dominerende navorsingsmetode is. Die interpretivistiese

navorsingsmetode maak dit moontlik dat verskillende weergawes van die waarheid en verskillende perspektiewe geakkommodeer kan word (Leavy, 2017; Thanh & Thanh, 2015). Die spesifieke paradigma dra daartoe by dat die spesifieke situasie of omstandighede waaroor daar navorsing gedoen word, vanuit die oogpunt van die deelnemers gesien word (Cohen *et al.*, 2018).

Die uitkoms van die huidige studie lei tot 'n verslag wat die menings van die deelnemende lande en die navorser se besinning bevat. In die verslag word die algehele beskrywing en interpretasie van die probleem omvattend bespreek (cf. Basini *et al.*, 2017; Hammersley, 2013; Leavy, 2017).

3.2.3 Die vergelykende metode as spesifieke ondersoekstrategie van die kwalitatiewe metode

Vergelykende opvoedkunde is van toepassing wanneer die navorser die begrip van onderwys wil verbreed deur die volgende te doen (Dreyer, 2016; Huaman, 2019; Kolb, 2012; Noah, 1984):

- Vergelykende opvoedkunde gee 'n beskrywing van opvoedkundige praktyke, met inbegrip van 'n vergelyking met aspekte wat ander lande in die onderwys toepas en nie toepas nie. Dit bied ook omvattende inligting rakende implementering wat benodig word, aan.
- Dit help met besluitneming, erken dat probleme in elke geval uniek is en help om die kragte te begryp wat die grense van ons eie samelewings oorskry. Dit bied ook insig in die manier waarop mense in 'n gegewe situasie op 'n subjektiewe manier daarvan sal sin maak.
- Vergelykende standarde word ondersteun wanneer die navorser in ag moet neem wat die opvoedkundige status van 'n bepaalde stelsel is teenoor die status van ander stelsels.
- 'n Poging word aangewend om wanopvattinge reg te stel. Gevolgtrekkings wat oor onderwyspraktyk gemaak word, moet bevraagteken word.
- Oorsprong en invloed word opgespoor. Dit sluit in om basiese ooreenkomste (wat regoor die wêreld in die onderwys ontstaan) te ondersoek.
- Daar word op 'n konstante basis ondersoek ingestel in die vergelykende opvoedkundige veld. Dit sluit in om van spesifieke tot algemene sake te bestudeer asook om sekere afdelings (wat die navorsers as opwindend beskou) te ondersoek.

Die vergelykende metode kan verwys na die vergelyking van sekere of verskeie aspekte van verskillende onderwysstelsels (Bereday, 1964; Wahlström *et al.*, 2018). Dit kan beskryf word as 'n navorsingsontwerp wat gebruik word wanneer daar van 'n verskeidenheid bronne van data in 'n studie gebruik gemaak word (Du Plessis, 2016b). Die vergelykende metode is soortgelyk aan die metode van analitiese induksie deurdat die formele ontleding van die data reeds vroeg in die studie plaasvind en byna aan die einde van die datagenereringsproses voltooi is. Die metode is

kompleks en vereis dat die navorser analities moet kan dink omdat dit van die uiterste belang is dat die omvang van die data-insameling gekontroleer word en verskeie terreine teoreties toepaslik gemaak kan word (Bogdan & Biklen, 2007; Glaser & Strauss, 2017).

Glaser (1965), Kolb (2012) en Steyn (2015) gee die volgende fases wat in die huidige studie toegepas kan word om aspekte uit verskillende onderwysstelsels te vergelyk:

- Generering of versameling van data
Die navorser moet vanuit 'n verskeidenheid bronne van inligting data oor die tema van die studie versamel of genereer.
- Identifisering
Die navorser moet in hierdie fase oplet na sleutelkwessies, herhalende gebeure of aktiwiteite in die data wat later in die proses na kategorieë omgeskakel sal word. Dit is belangrik dat die kernaspekte wat vergelyk gaan word, eers uit die betrokke onderwysstelsels geïdentifiseer word. Die aspekte word deur middel van teoretiese ontleding geïdentifiseer.
- Beskrywing
In hierdie fase word data wat baie voorvalle van die deelnemende lande bied, versamel. Die navorser fokus veral op die verskeidenheid van dimensies wat onder die kategorieë ontstaan. Die geïdentifiseerde aspekte wat vergelyk sal word, moet dan beskryf word. Die beskrywing vind plaas deur bestaande data en dokumente te ontleed. Daar moet dan 'n kort beskrywing oor die kernkenmerke gegee word en wat handel oor die geïdentifiseerde aspekte. Die navorser moet al die voorvalle wat in die data verkry is, beskryf, terwyl daar voortdurend na nuwe voorvalle rakende die tema gesoek word.
- Naasmekaarstelling
In hierdie fase word die aspekte wat vergelyk moet word, so voorgestel word dat die ooreenkomste en verskille van die onderwysstelsels duidelik blyk en met mekaar verbind kan word. Die data en die vergelykende model word gebruik om basiese sosiale prosesse en sosiale verhoudings te ontdek.
- Notering van ooreenkomste en verskille
Alle verskille wat tussen die betrokke onderwysstelsels identifiseer is, word neergeskryf. Veralgemeende of universele kenmerke kan uit die ooreenkomste verkry word. Individuele of spesifieke kenmerke kan vanuit die verskille verkry word.
- Verklaring van die geïdentifiseerde ooreenkomste en verskille
Die ooreenkomste en verskille moet vanuit die konteks van bestaande teorie verklaar word. Die aard van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in elk van die betrokke onderwysstelsels kan dan uitgewys word.

3.3 Steekproef

Daar bestaan hoofsaaklik twee metodes van steekproefneming, naamlik waarskynlikheids- en niewaarskynlikheidsteekproefneming. Met waarskynlikheidsteekproefneming is die lede vanuit die groter populasie bewus van die kans dat hulle as deelnemers in 'n sekere studie gekies kan word (Cohen *et al.*, 2018; Lombard, 2016; Taylor *et al.*, 2015). Elke lid van die breër populasie het 'n gelyke kans om in die steekproef ingesluit te word. Die insluiting of uitsluiting in die steekproef is bloot toevallig (Etikan, Alkassim *et al.*, 2016). 'n Waarskynlikheidsteekproef neem lukraak data vanuit die breër populasie en om daardie rede is dié tipe steekproefneming nuttig indien die navorser veralgemenings wil maak rakende die verteenwoordigers van die breër populasie (Vehovar *et al.*, 2016). 'n Waarskynlikheidsteekproef bied minder risiko vir vooroordeel as 'n niewaarskynlikheidsteekproef. Daar is egter steeds 'n kans dat vooroordeel in hierdie tipe steekproef kan voorkom indien steekproeffoute sou voorkom (Cohen *et al.*, 2018).

Die volgende word as waarskynlikheidsteekproefnemingstipes geklassifiseer (Cohen *et al.*, 2018; Lombard, 2016; Taylor *et al.*, 2015): eenvoudige ewekansige steekproefneming, sistematiese steekproefneming, gestratifiseerde steekproefneming, groepsteekproefneming, trossteekproefneming en multifasige steekproefneming. Al die tipes waarskynlikheidsteekproefneming het 'n mate van ewekansigheid ingebou en beskik oor 'n mate van veralgemening (Cohen *et al.*, 2018; Loseke, 2017; Vehovar *et al.*, 2016). Die omgekeerde geld vir niewaarskynlikheidsteekproefneming, omdat die kans dat lede vanuit die breër populasie vir die studie gekies gaan word, onbekend is (Cohen *et al.*, 2018; Constantinou *et al.*, 2017; Loseke, 2017).

In waarskynlikheidsteekproefneming sal van die lede van die populasie definitief uitgesluit word en ander lede definitief ingesluit word; dit wil sê, elke lid vanuit die breër populasie het nie 'n gelyke kans om in die steekproef ingesluit te word nie (Vehovar *et al.*, 2016). Met hierdie tipe steekproefneming het die navorser doelbewus 'n bepaalde deel van die breër populasie gekies om ingesluit of uitgesluit te word van die steekproef (Taylor *et al.*, 2015). Niewaarskynlikheidsteekproefneming vermy doelbewus die verteenwoordiging van die breër populasie. Met ander woorde, slegs 'n bepaalde of spesifieke groep van die breër populasie word voorgestel, byvoorbeeld 'n groep leerders wat 'n spesifieke eksamen aflê of 'n spesifieke klas leerders of groep onderwysers (Etikan, Alkassim *et al.*, 2016; Rivera, 2019; Vehovar *et al.*, 2016). Aangesien niewaarskynlikheidsteekproefneming nie die hele populasie verteenwoordig nie, kan die data wat daaruit verkry word bevooroordeelend van aard wees (Cohen *et al.*, 2018). Die selektiwiteit wat in 'n niewaarskynlikheidsteekproefneming ingebou is, is afgelei van die navorser wat op 'n bepaalde groep gerig is met die volle wete dat dit nie die breër populasie verteenwoordig nie (Loseke, 2017).

Die volgende word as nuwaarskynlikheidsteekproefnemingsipes geklassifiseer (Cohen *et al.*, 2018; Etikan, Alkassim *et al.*, 2016; Lombard, 2016; Loseke, 2017): teoretiese steekproefneming, gerieflikheidsteekproefneming, kwotasteekproefneming, dimensionele steekproefneming, sneeubalsteekproefneming en doelgerigte steekproefneming. Elkeen van hierdie tipes nuwaarskynlikheidsteekproefneming wil net homself voorstel; daarom poog dit byvoorbeeld om gevalle van homself in 'n soortgelyke populasie voor te stel, eerder as om die hele, ongedifferensieerde bevolking te probeer verteenwoordig (Etikan, Alkassim *et al.*, 2016; Rivera, 2019; Vehovar *et al.*, 2016).

In baie kwalitatiewe navorsing word die klem geplaas op die uniekheid, die ideografiese en eksklusiewe eiesoortigheid van die betrokke verskynsel, groep of individue, dit wil sê hulle verteenwoordig slegs hulself en niks of niemand anders nie. In sodanige gevalle is dit miskien onverstandig om van 'n steekproef ("sample") te praat, en meer gepas om van 'n groep of individue te praat (Cohen *et al.*, 2018; Lombard, 2016).

In kwalitatiewe navorsing word daar hoofsaaklik van doelgerigte nuwaarskynlikheidsteekproefneming gebruik gemaak (Loseke, 2017). In doelgerigte steekproefneming kies die navorsers die gevalle wat in die steekproef ingesluit moet word op grond van hul oordeel oor die tipiese karaktereienskappe wat vir die studie benodig word (Etikan, Musa *et al.*, 2016; Vehovar *et al.*, 2016). Navorsers stel die steekproef op so 'n wyse saam dat dit aan die spesifieke behoeftes van die studie voldoen (Bogdan & Biklen, 2007; Etikan, Musa *et al.*, 2016). Dié tipe steekproefneming word vir verskillende soorte navorsing onderneem, onder andere om verteenwoordigendheid te bewerkstellig, om vergelykings te tref, om op spesifieke of unieke gevalle of situasies te fokus of om teorie te genereer deur die geleidelike opeenhoping van data uit verskillende bronne (Cohen *et al.*, 2018; Lombard, 2016).

Die huidige kwalitatiewe studie het van doelgerigte nuwaarskynlikheidsteekproefneming gebruik gemaak met die einddoel om ryk en toepaslike inligting te verskaf. 'n Doelgerigte steekproefneming is gekies om 'n spesifieke rede. Vir die huidige studie is die doelgerigte steekproefneming gekies omdat die studie spesifiek die lande Brasilië, Rusland, Indië, China en Suid-Afrika bestudeer en met mekaar vergelyk om te bepaal wat die aard van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande is. Alhoewel hierdie tipe steekproef in die behoeftes van die navorser kan voorsien, gee dit nie voor dat dit die breër populasie verteenwoordig nie; dit is doelbewus en onbeskaamd selektief en bevooroordeel (Etikan, Musa *et al.*, 2016; Rivera, 2019).

In baie gevalle word doelgerigte steekproefneming gebruik om toegang te kry tot kundige mense, dit wil sê diegene wat diepgaande kennis het oor 'n spesifieke kwessie weens hul professionele

rol, mag, toegang tot netwerke, kundigheid en ervaring (Cohen *et al.*, 2018; Etikan, Musa *et al.*, 2016; Lombard, 2016). Dit kan egter 'n uitdaging wees om hierdie omvattende inligting van die persone te bekom. Daar is geen voordeel in 'n ewekansige steekproef wanneer die steekproef grootliks onkundig is oor spesifieke kwessies nie en nie in staat is om kommentaar te lewer oor sake wat vir die navorser van belang is nie (Rivera, 2019). In so 'n geval is doelgerigte steekproefneming noodsaaklik.

Die huidige studie handel oor die aard van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande. Die navorser het spesifiek en doelbewus slegs Brasilië, Rusland, Indië, China en Suid-Afrika as die steekproef gekies. Daar is geen duidelike reëls rakende die grootte van 'n niawaarskynlikheidsteekproef in 'n kwalitatiewe navorsingstudie nie. Die grootte van die steekproef word bepaal deur die deelnemers se geskiktheid vir die doel, en die steekproefgrootte kan om hierdie rede vir verskillende studies verskil (Lombard, 2016; Marshall & Rossman, 2016). Vir die huidige studie word amptelike en tersaaklike dokumentasie en beleide van Brasilië, Rusland, Indië, China en Suid-Afrika as die steekproef ontleed en met mekaar vergelyk.

3.4 Datagenerering

Kwalitatiewe navorsing word gebruik wanneer die navorser beoog om 'n ryk beskrywing van 'n bepaalde verskynsel te verskaf nadat daar 'n deurtastende ondersoek afgelê is. 'n Kwalitatiewe benadering help die navorser om die verskynsel wat bestudeer word, te verken, te beskryf en te verklaar. Die data word as 'n beskrywende vertelling aangebied en deur middel van woorde voorgestel om die verskynsel in sy natuurlike omgewing beter te verstaan (Engelbrecht, 2016; Loseke, 2017; Mohajan, 2018). Navorsers wat van kwalitatiewe navorsing gebruik maak, poog om die bepaalde verskynsel in sy natuurlike omgewing te bestudeer sodat die navorser dit beter kan verstaan of interpreteer (Hesse-Biber & Leavy, 2011).

Data vir 'n kwalitatiewe studie kan deur middel van die volgende instrumente gegenereer word (Engelbrecht, 2016; Lombard, 2016; Mills *et al.*, 2010; Mohajan, 2018):

- Amptelike en tersaaklike dokumentêre bronne en tekste
- Dagboeke en joernale wat geskrewe beskrywings van mense, gebeure, opinies, houdings, omgewings of kombinasies daarvan insluit
- Perspektiewe, gedagtes, ondervindinge en oortuigings van ander rolspelers tydens die navorsingsproses
- Navorser se waarneming van die deelnemers se gedrag
- Fokusgroeponderhoude
- Oop vraelyste

Volgens Creswell (2014) en Mills *et al.* (2010) is daar 'n aantal punte wat in aanmerking geneem moet word tydens datagenerering in 'n kwalitatiewe studie:

- Algemene en tersaaklike vrae moet aan die deelnemers gevra word om 'n reaksie van die deelnemers te verseker.
- Amptelike dokumentasie, tekste of beeldmateriaal moet ingesamel of gegenereer word.
- 'n Beperkte aantal deelnemers moet vir die studie gebruik word om data te genereer.
- Daar moet verkieslik van 'n groot verskeidenheid tipes data vir die studie gebruik word. Die data moet mekaar komplementeer. Die verskillende tipes data wat vir 'n kwalitatiewe studie gebruik kan word, sluit onderhoude, waarneming, oudiovisuele materiaal en dokumente in.

In die huidige studie is daar van kwalitatiewe navorsingsmetodes gebruik maak om die agtergrond, persepsies en belewenisse van die deelnemende lande (Brasilië, Rusland, Indië, China en Suid-Afrika) beter te kan begryp. Die navorser word in hierdie studie beskou as die primêre instrument met betrekking tot die identifisering van die bepaalde verskynsel asook tydens die datagenereringsproses (Engelbrecht, 2016).

In vergelykende studies is dokumentontleding een van die toepaslikste tegnieke wat aangewend kan word om die nodige data te genereer. Om hierdie rede is daar van dokumentontleding gebruik gemaak in die studie. Die betrokke dokumente is bestudeer en geïnterpreteer om betekenis en begrip te verkry asook om empiriese kennis te ontwikkel sodat die navorsingsvrae beantwoord kan word (Bowen, 2009; Dreyer, 2016). Dokumentontleding is in die studie gebruik om die navorsingsvrae te beantwoord omdat dit nie fisiek en finansieel vir die navorser moontlik was om van ander data-insamelingsmetodes gebruik te maak nie. Dit is ook 'n meer effektiewe en minder tydrowende manier om data vir 'n studie te genereer (Bowen, 2009; Dreyer, 2016).

Loseke (2017) en Bowen (2009) verklaar dat dokumentontleding 'n sistematiese datagenereringsmetode is wat die navorser toelaat om die inhoud van dokumente wat vir ander doeleindes as navorsing saamgestel is, te hersien, te bestudeer en te evalueer. Volgens Mills *et al.* (2010) kan dokumente in drie hoofkategorieë geklassifiseer word, naamlik openbare rekords, persoonlike dokumente en fisiese materiaal. *Dokumente* is die algemene term wat die volgende insluit (Bowen, 2009; Loseke, 2017; Silva, 2012; Thompson, 2016): openbare rekords, toesprake, handboeke, handleidings, dagboeke, verskillende vorme van massamedia (koerante, tydskrifte, films, televisieprogramme, brosjures, persvrystellings, tekste van radio- en televisieprogramme en webinhoud van webwerwe, blogs en YouTube), advertensies, agendas, notules van vergaderings, bywoningsregisters, programvoorstelle, institusionele verslae, data-opnames, aansoekvorms, opsommings, lirieke, briewe en memorandum, kaarte, sosiale media en

verskillende openbare rekords. Dié soorte dokumente word in biblioteke, koerantargiewe, historiese gemeenskapskantore, institusionele lêers en op die internet gevind.

Met die gebruik van dokumentontleding word tipiese probleme soos reaktiwiteit vermy. Reaktiwiteit kan beskryf word as die gevolge van navorservooroordeel op navorsergegenereerde gegewens. Daar is egter geen reaktiwiteit in dokumentontleding nie, aangesien die navorser nie die dokumente saamgestel of opgestel het nie (Bowen, 2009; Hesse-Biber & Leavy, 2017; Loseke, 2017). As dokumente in die openbare domein geleë is (dit wil sê, enige persoon het toegang tot die dokumente), is daar ook geen kommer oor die beskerming van navorsingsdeelnemers nie (Leavy, 2017).

Amptelike beleidsdokumente, koerantberigte, boeke en akademiese artikels rakende die invloed van taal op die onderwysstelsels van Brasilië, Rusland, Indië, China en Suid-Afrika is die vorms van menslike kommunikasie wat vir die navorsingstudie gegenereer, ontleed en met mekaar vergelyk is om die navorsingsvraag te beantwoord. Die amptelike en korrekte dokumente is met behulp van die volgende soekenjins en databasisse gegenereer: Acadamia, Ebsco-Host, Google Scholar, Science Direct, SpringerLink, JSTOR Pearson en Research Gate.

3.5 Dataontleding en -interpretasie

Die navorsingstudie is vanuit 'n kwalitatiewe benadering gedoen omdat die navorser beoog het om die persepsies, agtergrond en belewenisse van die betrokke lande beter te verstaan. Die doel met dataontleding in 'n kwalitatiewe studie is om die data in betekenisvolle konstrakte te verminder sodat die belewenisse en begrip van die studie se deelnemers optimaal verteenwoordig word (Cohen *et al.*, 2018; Oritz, 2016). Dokumentontleding is in die studie gebruik om die nodige amptelike dokumentasie as data te genereer. Inhoudsontleding is gebruik om die gegenereerde data te ontleed en te interpreteer.

Onopvallende navorsingsmetodes is ontwikkel uit die veronderstelling dat die navorser oor die samelewing kan leer deur die materiaal wat daarin vervaardig is, te ondersoek (Loseke, 2017; Taylor *et al.*, 2015). Sodoende kan die navorser meer leer oor die sosiale lewe, wat aspekte soos norme en waardes, sosiale prosesse en wêreldbeskouings kan insluit (Cohen *et al.*, 2018; Hesse-Biber & Leavy, 2011; Leavy, 2017). In die tekste en voorwerpe wat deur groepe mense geproduseer word, word groter idees (hetsy gedeel of betwis) van die groepe geïntegreer. Onopvallende metodes maak gebruik van tekste of artefakte as vertrekpunt van die navorsingsproses (Taylor *et al.*, 2015). Twee primêre voordele word verbind met die gebruik van dié soort data. Eerstens is die data nie interaktief nie en tweedens bestaan die data onafhanklik van die navorsing (Bowen, 2009; Leavy, 2017; Reinhartz, 1992).

Data wat deur middel van dokumentontleding gegenereer word, word nie deur navorsersinteraksie beïnvloed nie. Die data bestaan reeds in die wêreld en is naturalisties van aard, ongeag die tipe navorsing wat tans gedoen word (Loseke, 2017). Die spesifieke eienskap gee die data 'n unieke vlak van egtheid (Bowen, 2009). Die navorser dring nie die sosiale lewe in deur middel van waarnemings en onderhoude nie, maar ondersoek eerder bestaande, nie-interaktiewe tekste, wat dan die navorsingsproses as onopvallend klassifiseer (Bowen, 2009; Thompson, 2016). Die dokumente wat dus in so 'n tipe studie gegenereer word, beskik oor inligting en data wat versamel is sonder die inmenging van die navorser. 'n Groot verskeidenheid soorte tekste en artefakte kan vir onopvallende studies bestudeer word, soos historiese dokumente, koerante, tydskrifte, foto's, boeke, dagboeke of joernale, literatuur, musiek, films, televisieprogramme en webtuistes (Loseke, 2017; Silva, 2012; Thompson, 2016).

Alhoewel onopvallende studies oor 'n wye verskeidenheid metodologiese moontlikhede beskik, is inhoudsontleding die metode wat in die meeste daarvan aangewend word. Inhoudsontleding word vandag in verskeie velde en dissiplines gebruik, opvoedkunde inkluis (Cohen *et al.*, 2018; Engelbrecht, 2016; Leavy, 2017). Inhoudsontleding kan gedefinieer word as 'n sistematiese ondersoek waardeur tersaaklike gedrukte en elektroniese amptelike dokumente deur die navorser geïnterpreteer, bestudeer en geëvalueer word om sekere patrone, temas, ooreenkomste en verskille te identifiseer en met mekaar te vergelyk (Bowen, 2009; Engelbrecht, 2016; Hesse-Biber & Leavy, 2011; Leavy, 2017; Silva, 2012). Inhoudsontleding kan gebruik word om massa-bemiddelde voorstellings van historiese of huidige gebeure te bestudeer, die bogenoemde voorstellings stelselmatig te ontleed, media van soortgelyke gebeure te vergelyk en aktuele gebiede te bestudeer (Bowen, 2009; Cohen *et al.*, 2018; Hesse-Biber & Leavy, 2011).

In kwalitatiewe inhoudsontleding begin navorsers met 'n aktuele terrein wat hulle vanuit hul eie standpunt begin ondersoek. Die aktuele terrein word ook beïnvloed deur hul epistemologiese posisie (Engelbrecht, 2016). Die onderwerp in verhouding tot die navorsingsvraag word vroeg reeds in die proses ondersoek. Die rede hiervoor is dat kwalitatiewe inhoudsontleding 'n aanpasbare benadering is, aangesien die navorser dikwels terselfdertyd betrokke is by die data-insameling, -ontleding en -interpretasie van die navorsingsbevindinge (Bowen, 2009; Cohen *et al.*, 2018; Engelbrecht, 2016; Hesse-Biber & Leavy, 2011).

Inhoudsontleding vereis dat die navorser die inhoud objektief ontleed om 'n beter begrip daarvan te ontwikkel sodat die navorsingsvraag doeltreffend beantwoord kan word (Bowen, 2009; Engelbrecht, 2016). Die doel met inhoudsontleding is om navorsing te doen, ooreenkomste en verskille met mekaar te vergelyk en om antwoorde rakende die navorsingsprobleem te soek en nie net om bestaande inligting deur te gee nie. Dit is ook belangrik dat die navorser die proses so

streng en deursigtig as moontlik probeer hou (Bowen, 2009; Cohen *et al.*, 2018; Engelbrecht, 2016).

Met inhoudsontleding begin die navorser nie bloot met voorafopgestelde kodes nie, maar genereer eerder kodekategorieë direk vanuit die data (Engelbrecht, 2016; Leavy, 2017). Hierdie kodes kan van letterlik tot abstrak wissel. Namate kodekategorieë vanuit die data na vore kom, gaan die navorser dikwels 'n stap terug om die data weer te ondersoek om te bepaal of dit dalk van toepassing kan wees op die nuwe kodekategorieë (Cohen *et al.*, 2018; Engelbrecht, 2016; Hesse-Biber & Leavy, 2011).

Inhoudsontleding vind in die volgende fases plaas (Bowen, 2009; Cohen *et al.*, 2018; Dreyer, 2016; Silva, 2012):

- Bekendstelling van die navorsingsprobleem.
- Insameling van die verlangde dokumente.
- Voorbereiding en organisering van die gegenereerde data in kategorieë en temas wat verband hou met die navorsingsvraag asook om nietersaaklike data van tersaaklike data te skei.
- Die gebruik van 'n steekproefmetode.
- Voorstelling en beskrywing van die data.
- Interpretasie en ontleding van die gegenereerde data om temas, kategorieë, patrone, ooreenkomste en verskille te identifiseer en nuwe temas en teorieë wat na vore kom, te identifiseer.

In die huidige navorsingstudie is boeke, joernale en artikels asook beleide en amptelike regsdokumente deur middel van inhoudsontleding bestudeer, geëvalueer, geïnterpreteer, ontleed en vergelyk. Tersaaklike amptelike dokumente vanuit die deelnemende lande is ondersoek en met mekaar vergelyk om duidelike ooreenkomste, verskille en temas betreffende die aard van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande te identifiseer. Die navorser self kan as die meetinstrument in die kwalitatiewe studie beskou word.

Die data is georganiseer en opgebreek in beheerbare eenhede sodat die verskynsel beter bestudeer kon word en die navorsingsvraag doeltreffend ondersoek en beantwoord kon word (cf. Bowen, 2009; Engelbrecht, 2016). Die navorser het die gegenereerde data herhaaldelik gelees en kernwoorde, temas, patrone en kategorieë wat met die navorsingsvraag verband hou met 'n glimpen aangedui.

Die temas, patrone en kategorieë wat in die dataontleding en -interpretasieproses geïdentifiseer is, word in hoofstuk 4 in 'n vergelykende tabel aangebied om sodoende die ooreenkomste en verskille ten opsigte van die navorsingsvraag in die BRICS-lidlande aan te dui.

3.6 Geldigheid en betroubaarheid

Deur geldigheid en betroubaarheid in die datagenereringsproses te verseker, word die algehele gehalte van die navorsingsproses en die eindproduk verhoog. Dit is 'n belangrike sleutel tot doeltreffende kwalitatiewe navorsing (Cohen *et al.*, 2018; Wagner *et al.*, 2012). Die mate waarin die resultate van die studie die belange van die verskynsel ondersteun, kan as die hooftokus van geldigheid in kwalitatiewe navorsing beskou word (Creswell, 2014; Cypress, 2017).

Geldigheid kan beskryf word as die mate waarin die navorser dit meet wat hy of sy veronderstel is om in die betrokke studie te meet en dat daar egte interpretasies en betekenis vanuit die resultate gemaak word (Loseke, 2017; Maxwell, 2017; Shadish *et al.*, 2002; Wagner *et al.*, 2012). Verskeie tipes geldigheid kan in 'n kwalitatiewe navorsingstudie geïdentifiseer word, soos die volgende (Cohen *et al.*, 2018; Kinnunen, 2017; Maxwell, 2017; Shadish *et al.*, 2002):

- Konstruktgeldigheid: Die geldigheid van gevolgtrekkings wat gemaak is rakende die aard en manifestasies van teoretiese faktore.
- Geldigheid van die statistiese gevolgtrekking: Dit handel oor die gebruik van toepaslike statistieke.
- Interne geldigheid: Dit handel oor die geldigheid van die afgeleide en ontdekte verwantskappe tussen die navorsingselement, -ontwerp en -uitkomst.
- Eksterne geldigheid: Dit handel oor die veralgemeenbaarheid wat in 'n navorsingstudie kan voorkom.

In hierdie studie word onderskeid getref tussen interne en eksterne geldigheid. Interne geldigheid verwys na die verband tussen konsepte asook die operasionalisering wat binne die studie plaasvind. Dit kan beskryf word as die mate waarin die bevindinge van die navorsing ooreenstem met die werklikheid (Cohen *et al.*, 2018; Maxwell, 2017; Shadish *et al.*, 2002). Interne geldigheid dra daartoe by dat die verskynsels wat vir die studie nagevors word, akkuraat beskryf word (Kinnunen, 2017; Maxwell, 2017). Dit kan beskou word as die waarheidswaarde, toepaslikheid, konsekwentheid, neutraliteit, betroubaarheid of geloofwaardigheid van die interpretasies en gevolgtrekkings binne die onderliggende opset of groep wat in die studie bestudeer word (Cohen *et al.*, 2018; Onwuegbuzie & Leech, 2007). Sodra die interne geldigheid van 'n kwalitatiewe studie getoets word, is metodologiese en interpretatiewe geldigheid belangrik (Kinnunen, 2017; Shadish *et al.*, 2002). Metodologiese geldigheid evalueer die logika van die toepaslikheid van die

navorsingsvrae wat na vore kom. Interpretatiewe geldigheid evalueer weer die gehalte van die navorsingsontwerp wat die navorser interpreteer en ontleed (Maxwell, 2017).

Eksterne geldigheid verwys na die veralgemeenbaarheid van 'n studie, met ander woorde in watter mate die resultate van die studie in die algemeen van toepassing kan wees op die sosiale wêreld, die groter bevolking of in ander situasies en kontekste (Cohen *et al.*, 2018; Onwuegbuzie & Leech, 2007; Wagner *et al.*, 2012). Eksterne geldigheid kan uitlig of die bevindinge in die studie weer in toekomstige navorsing toegepas kan word (Kinnunen, 2017; Maxwell, 2017; Shadish *et al.*, 2002). Dit dra by tot die bevestigbaarheid en oordraagbaarheid van die bevindinge en gevolgtrekkings van die studie (Onwuegbuzie & Leech, 2007).

Betroubaarheid kan beskryf word as die mate waarin 'n instrument 'n konstruksie op dieselfde wyse meet elke keer wat dit onder dieselfde omstandighede met dieselfde respondente gebruik word (Creswell, 2014; Wagner *et al.*, 2012). Dit is gefokus op die akkuraatheid van die betrokke studie. In kwalitatiewe navorsing kan betroubaarheid as die skakel beskou word tussen dit wat die navorsers as data opneem en dit wat eindelik in die natuurlike navorsingsomgewing voorkom (Bogdan & Biklen, 2007; Cohen *et al.*, 2018). Betroubaarheid is in wese 'n sambreelterm vir betroubaarheid, konsekwentheid en herhaalbare gebruik van sekere instrumente en groepe respondente met verloop van tyd (Cohen *et al.*, 2018; Cypress, 2017).

Volgens Cohen *et al.* (2018) is daar verskeie kwessies waaraan aandag gegee moet word om die betroubaarheid van tekste en inhoudsontleding in 'n studie te verseker. In die huidige studie is daar noukeurig na die volgende moontlikhede opgelet tydens die generering en ontleding van die data:

- Die teks is moontlik oorspronklik nie vir navorsingsdoeleindes geskep nie. Die navorser moet dus die ware bedoelings van die teks kan herken.
- Die dokumente kan beperk, selektief, gedeeltelik bevooroordeelend, nie-neutraal en onvolledig wees omdat die dokumente oorspronklik saamgestel is vir 'n ander doel as die navorsing.
- Die woorde en terme wat in dokumente gebruik is, kan dubbelsinnig wees. Vergelyk byvoorbeeld die term *skool*, wat kan verwys na 'n gebou, 'n groep mense, 'n bepaalde beweging van kunstenaars of 'n departement en kan optree as 'n selfstandige naamwoord of 'n werkwoord. Dit is die navorser se verantwoordelik om op te let daarna.
- In 'n stelsel van gewigstoekenning kan woorde onbetroubaar wees. In sommige dokumente kan party woorde in geheel opgeneem word in 'n bepaalde kategorie, maar hulle kan oor minder of meer betekenis beskik in daardie bepaalde kategorie.
- Die dokument kan iets doelbewus uitsluit. Die navorser moet daarop let dat die dokumente doelbewus 'n bepaalde probleem of onderwerp kan oorskat of onderskat.

Dit is in die belang van die studie as die leser die navorser, die datagenereringsproses en die dataontleding proses kan vertrou. Sodoende word die geldigheid en betroubaarheid van die studie optimaal verhoog (Loseke, 2017). In hierdie studie kan die navorser as die navorsingsinstrument beskou word. Dit beklemtoon die belangrikheid daarvan om geldigheid en betroubaarheid in die studie te verseker (Nieuwenhuis, 2016:123). Navorsers moet hul eie subjektiwiteit en vooroordeel vroegtydig herken en oorweeg hoe dit moontlik die bevindinge van die betrokke studie kan beïnvloed (Cypress, 2017). Dit is ook die navorser se verantwoordelikheid om strategieë te gebruik om dit te oorkom.

Verskeie prosedures word aanbeveel om die geldigheid en betroubaarheid van die navorsingsproses te verseker. Die volgende prosedures kan gevolg word (Cohen *et al.*, 2018; Geertz, 1973; Lincoln & Guba, 1985; Ortiz, 2016):

- 'n Skriftelike ouditspoor van alle navorsingsprosedures en -besluite kan met die aanvang van die studie opgestel word. Dit sluit in die steekproefmetodes, datageneringsmetodes en dataontledingmetodes wat vir die studie oorweeg word.
- Nie-deelnemende navorsingsgenote kan gevra word om die dataontledingsprosedures te hersien of na te gaan. Dit verskaf terugvoering rakende die geldigheid en betroubaarheid tydens die dataontledingsproses van die studie.
- Nog 'n manier waarop die geldigheid en betroubaarheid van 'n studie gekontroleer kan word, is om 'n kort oorsig van die temas en interpretasies aan die respondente en nie-deelnemende navorsingsgenote te stuur.
- Navorsers van kwalitatiewe studies word aangeraai om hul studies in ryk en digte besonderhede te beskryf om die leser in staat te stel om te bepaal of die metodes wat in die studie gebruik is, toepaslik is en die resultate lewensvatbare interpretasies is.

Verdere algemene strategieë wat gebruik kan word om die geldigheid en betroubaarheid van 'n studie te verseker, sluit in onopvallende maatstawwe, die gebruik van verskeie data-insamelingsmetodes, bekragtiging van deelnemerinligting, triangulasie en kristallisatie (Bogdan & Biklen, 2007; Cohen *et al.*, 2018; Creswell, 2014). Om geldigheid in 'n studie te verseker, moet die stappe wat geneem word om van beskrywing na die begrip, verduideliking en interpretasie van gevolgtrekkings oor te gaan, deursigtig wees (Cohen *et al.*, 2018; Gläser & Laudel, 2013).

Nieuwenhuis (2016:121) is van mening dat kristallisatie 'n meer geldige en betroubare studie skep. Kristallisatie word deur die interpretatiewe paradigma ondersteun en fokus op die begrip van die navorsing asook die navorsingsposisie om die algehele proses intiem te beskou, met 'n element van openheid wat sal toelaat dat verdere ontdekkings gemaak kan word wat anders verlore sou gaan (Stewart *et al.*, 2017). Kristallisatie laat navorsers toe om 'n verskynsel vanuit

verskeie perspektiewe, aspekte en hoeke te aanskou. Dit sorg vir 'n dieper en meer indringende begrip van die betrokke verskynsel wat bestudeer word (Stewart *et al.*, 2017).

Die betroubaarheid en geloofwaardigheid van 'n studie word bepaal deur die navorsingsmetode en -ontwerp, asook die tersaaklikheid daarvan vir die navorsingsvraag. In hierdie studie het die navorser van kristallisering gebruik gemaak om die geldigheid en betroubaarheid van die studie te verseker. Die strategie is toegepas deur tersaaklike amptelike dokumentasie van die deelnemende lande vanuit verskeie hoeke te ontleed. Die gegenereerde data is eers georganiseer en daarna opgebreek in beheerbare eenhede. Die data is herhaaldelik gelees met die doel om patrone, temas en kernwoorde wat verband hou met die navorsingsvraag en die verskynsel wat bestudeer word, te ontdek. Die geïdentifiseerde patrone, temas en kernwoorde is met behulp van glimpenne in die dokumente verlig. Sodoende is die temas wat verband hou met die studie en navorsingsvraag gekristalliseer (cf. Dreyer, 2016).

3.7 Etiese oorwegings

Dit is van kritieke belang in enige navorsingstudie dat etiese riglyne streng gevolg word omdat die geloofwaardigheid van die studie aan die etiese waardes en prosesse gekoppel kan word (Du Plessis, 2016a). Alle navorsers moet ingelig wees oor alle toepaslike etiese kodes wat betrekking het op die studie (Cohen *et al.*, 2007). Punch (2016:23) noem dat die navorser se etiese verantwoordelikhede die oorkoepelende beginsels van akademiese integriteit, eerlikheid en respek teenoor ander mense insluit.

Die volgende kan as die algemeenste en noodsaaklikste kwessies rakende etiese aspekte in 'n navorsingstudie beskou word (Du Plessis, 2016a; Leavy, 2017; Taylor *et al.*, 2015):

- Ingeligte toestemming
- Minimalisering van die risiko wat in die studie verteenwoordig is
- Om alle deelnemers of respondente wat aan die studie deelneem se privaatheid te respekteer en hul identiteit te beskerm
- Om die resultate en bevindinge van die studie vertroulik te hou

Die huidige studie poog om te voldoen aan die volgende algemene etiese beginsels (Du Plessis, 2016a; Leavy, 2017):

- Die navorsingsvraag en geïdentifiseerde uitdaging is as noodsaaklik en tersaaklik beskou.
- Openbare belang en maatskaplike geregtigheid sal na afloop van die studie gemaksimaliseer word.
- Die navorser beskik oor vermoë, geskiktheid en 'n verbintenis tot die navorsing.

- Die navorser het die regte en belange van die persone, informante of organisasies wat in die studie betrokke was, gerespekteer en beskerm.
- Die navorser het kulturele verskille gerespekteer.
- Die navorser is aanspreeklik gehou vir die studie en het die studie met integriteit en deursigtigheid voltooi.

Navorsers wat dokumentontleding doen, moet daarop let dat alhoewel die data reeds bestaan, hulle nie daarvan vrygestel word om aandag aan etiese kwessies te skenk nie (Cohen *et al.*, 2018). Alle bronne wat tydens die generering van data en die dokumentontleding gebruik en geraadpleeg is, is vrylik verkrygbaar in die openbare domein en is nie onderworpe aan enige geheimhouding, risiko's of verbreking van sekuriteitsvereistes nie.

Die huidige studie is uitgevoer volgens die etiese riglyne soos van toepassing in die Fakulteit Opvoedkunde van die Noordwes-Universiteit (2020). Die dokumentontleding handel oor die navorsingsvrae oor die aard van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande. Die studie is gefokus op die verbetering van die betrokke stelsels, eerder as om net probleemareas te identifiseer en uit te wys.

3.8 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die navorsingsontwerp en -metodologie van die studie omvattend bespreek. Die studie kan as 'n kwalitatiewe navorsingstudie beskou word aangesien dit vanuit 'n kwalitatiewe benadering afgelê is en die navorser beoog om 'n ryk beskrywing van 'n bepaalde verskynsel te verskaf nadat 'n indringende ondersoek gedoen is. 'n Kwalitatiewe benadering help die navorser om die verskynsel wat bestudeer word, te verken, te beskryf en te verklaar. Die data word as 'n beskrywende vertelling aangebied en dit word deur middel van woorde voorgestel om die verskynsel in sy natuurlike omgewing beter te verstaan. 'n Interpretivistiese paradigma is in die studie toegepas en die gegenereerde data is met behulp van die vergelykende en verkennende metode geïnterpreteer en ontleed. Die interpretivistiese benadering is die mees gepaste paradigma vir die studie omdat die navorser beoog om die agtergrond, persepsies en belewenisse van die deelnemende lande beter te verstaan.

Die studie het gebruik gemaak van onderrigstrategieë wat verband hou met vergelykende opvoedkunde wat die navorser kan help om haar begrip van die onderwysstelsels van die deelnemende lande te verbreed. 'n Doelgerigte nieraarskynlikheidsteekproefneming is in die studie gebruik omdat die BRICS-lidlande doelbewus vir die studie gekies is. Tersaaklike amptelike dokumente is vir die navorsing genereer. Die studie het deur middel van dokumentontleding die nodige data gegenereer om die navorsingsvraag omvattend te beantwoord. Om daardie rede kan

die navorser self as die data-insamelings- en meetinstrument beskou word. Die gegenereerde data is deur middel van inhoudsontleding bestudeer en geïnterpreteer om betekenis en begrip te verkry asook om empiriese kennis te ontwikkel en sekere temas, patrone, ooreenkomste en verskille wat met die navorsingsvrae verband hou, te identifiseer sodat die navorsingsvrae beantwoord kan word.

Daar kan tussen interne en eksterne geldigheid onderskei word in die navorsingstudie. Die betroubaarheid en geloofwaardigheid van die studie is bepaal deur die navorsingsmetode en -ontwerp asook die toepaslikheid daarvan vir die navorsingsvrae. Die gegenereerde data is gekristalliseer om die betroubaarheid van die bevindinge te verseker. Die studie is uitgevoer volgens die etiese riglyne soos van toepassing in die Fakulteit Opvoedkunde van die Noordwes-Universiteit (2020).

HOOFSTUK 4: DATAONTLEDING EN -INTERPRETASIE

4.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk handel oor die ontleding en interpretering van data wat gegenereer is vanuit die nodige BRICS-dokumente. Ter realisering van die verklarende vergelykende metode is literatuurstudie en dokumentontleding van die basiese tegnieke wat aangewend word om tersaaklike data te versamel.

Die volgende stappe van die vergelykende metode is tydens die studie gevolg en toegepas om die verlangde data te genereer en te ontleed. Die kernaspekte wat vergelyk is, is eerstens vanuit die betrokke BRICS-lidlande geïdentifiseer en tweedens is dit beskryf. Derdens is die aspekte wat vergelyk is, in so 'n formaat gestel dat die ooreenkomste en verskille in die onderwysstelsels duidelik geblyk en met mekaar verbind kon word. Vierdens is die ooreenkomste en verskille wat tussen die betrokke BRICS-lidlande geïdentifiseer is, opgeteken. Ten slotte is die ooreenkomste en verskille vanuit die konteks van bestaande teorie verklaar, waarop die invloed van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in elk van die onderskeie BRICS-lidlande uitgewys is.

Die data is met behulp van inhoudsontleding ontleed om die primêre navorsingsvraag te beantwoord. Die primêre navorsingsvraag lui: Wat is die aard van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande?

Om bogenoemde primêre navorsingsvraag te beantwoord, maak die studie gebruik van die volgende sekondêre navorsingsvrae:

- Wat is die ooreenkomste in die onderwysstelsels met betrekking tot taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande?
- Wat is die verskille in die onderwysstelsels met betrekking tot taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande?
- Wat is die beste praktyke wat vanuit die navorsing geïdentifiseer kan word?

Die studie het gebruik gemaak van dokumentontleding om die verlangde data te genereer. Amptelike en tersaaklike dokumentasie van die onderskeie BRICS-lidlande is vir die studie ingesamel omdat dit die noukeurigste weergawe bied van wat in die onderwysstelsels van die lidlande uitgevoer word ten opsigte van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor. Die dokumente wat vir die studie gebruik is, word omvattend in hierdie hoofstuk bespreek.

Die kwalitatiewe data is deur middel van inhoudsontleding ontleed om die navorsingsvrae te beantwoord. Inhoudsontleding kan gedefinieer word as 'n sistematiese ondersoek waardeur tersaaklike gedrukte en elektroniese amptelike dokumente deur die navorser geïnterpreteer,

bestudeer en geëvalueer word om sekere patrone, temas, ooreenkomste en verskille te identifiseer en met mekaar te vergelyk (Bowen, 2009; Engelbrecht, 2016; Hesse-Biber & Leavy, 2011; Leavy, 2017; Silva, 2012). Deur middel van inhoudsontleding is verskeie temas vanuit die literatuur sowel as amptelike dokumentasie geïdentifiseer en ontleed met die doel om die navorsingsvrae te beantwoord. Die betrokke temas word in afdeling 4.3 bespreek.

Hierdie hoofstuk bevat 'n omvattende bespreking van die data wat deur middel van dokumentontleding gegenereer is. Eerste word die amptelike en tersaaklike dokumente wat vir die studie gebruik is, genoem. Daarna word die geïdentifiseerde temas wat vanuit die literatuur en die inhoudsontleding verkry is, verskaf. Dié temas word dan in 'n vergelykende tabel aangebied. Die vergelykende metode word gevolg deur elke tema in tabelvorm te bespreek deur die BRICS-lidlande van links na regs te tabuleer en laastens die literatuur bekend te maak. Ten slotte word 'n omvattende ontledende bespreking van die ooreenkomste, verskille en belangrikste bevindinge wat vanuit die data verkry is, verskaf om die navorsingsvrae in die volgende hoofstuk te kan beantwoord.

4.2 Dataontleding

4.2.1 Dokumente wat vir die studie ingesamel is

Dokumentontleding is die mees toepaslike tegniek wat in hierdie studie aangewend kon word om die nodige data te genereer. Deur middel van hierdie metode kan die akkuraatste weergawe gebied word van wat in die BRICS-lidlande se onderwysstelsels uitgevoer word ten opsigte van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor. Die betrokke dokumente is subjektief bestudeer, ontleed en geïnterpreteer om betekenis en begrip te verkry asook om empiriese kennis te ontwikkel sodat die navorsingsvrae beantwoord kan word (Bowen, 2009; Dreyer, 2016).

Tersaaklike amptelike dokumentasie van elk van die BRICS-lidlande is deur middel van inhoudsontleding ontleed, geëvalueer, geïnterpreteer en vergelyk om te bepaal wat die aard van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande is. Die volgende dokumente is vir die studie gebruik: die *Grondwet van die Federale Republiek van Brasilië* (1824); die *Nasionale kurrikulêre riglyne vir vroeëleerderonderwys* (Federale Senaat van Brasilië, 2009); die *Nasionale Wet op Riglyne en Basis van Onderrig* (Presidensie van die Republiek van Brasilië, 1996) ; die *Nasionale onderrigplan van Brasilië* (Ministerie van Opvoeding en Kultuur van Brasilië, 2014); die *Grondwet van die Russiese Federasie* (1993); *Wetgewing op die Staatstaal van die Russiese Federasie* (2005); die *Grondwet van Indië* (1949); die *National policy on education* (1992) van Indië; *Law of the People's Republic of China on the Standard Spoken and Written Chinese Language* (2000); *The Basic Law of the Hong Kong Special*

Administrative Region of the People's Republic of China (1990); *Education Law of the People's Republic of China* (1986); die *Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika* (1996); die *Nasionale taalbeleidraamwerk* (Departement van Kuns en Kultuur, 2003) van Suid-Afrika; *Taal in onderwysbeleid* (Departement van Basiese Onderwys, 1996); en *Norme en standaarde vir taalbeleid in openbare skole* (Ministerie van Onderwys van Suid-Afrika, 1996). Afgesien hiervan is staatsverslae, programme en ander tersaaklike wetgewing vanuit die BRICS-lidlande bestudeer.

4.2.2 Temas wat vanuit literatuur en inhoudsontleding geïdentifiseer is

Die data (amptelike dokumente) is deur middel van inhoudsontleding ontleed, geïnterpreteer, ondersoek en met mekaar vergelyk. Inhoudsontleding kan gedefinieer word as 'n sistematiese ondersoek waardeur gedrukte en elektroniese amptelike dokumente deur die navorser geïnterpreteer, bestudeer en geëvalueer word om sekere patrone, temas, ooreenkomste en verskille te identifiseer en met mekaar te vergelyk (Bowen, 2009; Engelbrecht, 2016; Hesse-Biber & Leavy, 2011; Leavy, 2017; Silva, 2012).

In hierdie studie is die data volgens die geïdentifiseerde temas getabuleer. Die metode dra daartoe by dat die inhoud meer doeltreffend geïnterpreteer, ontleed en vergelyk kan word om die navorsingsvrae omvattend te kan beantwoord. Die volgende temas is vanuit die literatuur en inhoudsontleding geïdentifiseer: amptelike tale van die BRICS-lidlande; status van tale in die BRICS-lidlande; medium van onderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande; taalbeleide in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande; ontwikkeling van tale in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande; die rol van taalvaardigheid op die toegang tot onderrig in die BRICS-lidlande; moedertaalonderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande; en die invloed van Engels in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande.

Tema 1: Amptelike tale van die BRICS-lidlande		
Deelnemende lande	Amptelike regeringsdokumentasie	Literatuur
Brasilië	Artikel 13 van die <i>Grondwet van die Federale Republiek van Brasilië</i> (1824) erken Portugees as die amptelike taal in Brasilië. Artikel 210 van die <i>Grondwet van die Federale Republiek van Brasilië</i> (1824) voeg by dat die tale van die Indiaanse gemeenskap in die land erken, gerespekteer en bevorder sal word. São Gabriel da Cachoeira is een van die eerste munisipaliteite in Brasilië wat ander tale (Nheengatu, Tukano en Baniwa) saam met Portugees mede-amptelik gemaak het. Sedertdien het ander Brasiliaanse munisipaliteite ook ander tale mede-amptelik gemaak.	Alhoewel Brasilië 'n land is wat verskeie ander tale huisves, word slegs Portugees as die land se amptelike taal erken. Die land word in die meeste gevalle as 'n eentalige land beskou omdat die meeste inwoners Portugees praat (Liu, 2019). Volgens Eduardo Pereira Nunes, president van die Brazilian Institute of Geography and Statistics (2015), word daar ongeveer 217 tale in Brasilië gepraat. 'n Meer onlangse databasis, <i>Ethnologue: languages of the world</i>, wat deur Eberhard <i>et al.</i> (2020) ontwerp is, lys 237 individuele tale vir Brasilië, waarvan 217 nog leef en twintig reeds uitgesterf het. Uit die 217 tale wat nog gepraat word, is 201 inheems en die oorblywende sestig uitheems. Die tradisies, tale en sosiale byeenkomste van die Indiaanse gemeenskap word egter ook ten volle erken, gerespekteer en beskerm deur die land se regering (Archanjo, 2017).
Rusland	Artikel 68(1) van die <i>Grondwet van die Russiese Federasie</i> (1993) erken Russies as die amptelike staatstaal in die hele grondgebied van die Russiese Federasie. Artikel 1(4) van die <i>Wetgewing op die Staatstaal van die Russiese Federasie</i> (2005) verklaar dat die staatstaal van die Russiese Federasie die taal is wat wedersydse begrip bevorder en internasionale kommunikasie van die mense van die Russiese Federasie in die enkele multinasionale staat versterk.	Alhoewel slegs Russies as nasionale taal in die Russiese Federasie erken word (Chernyaeva, 2020), is die land die tuiste van 117 individuele tale waarvan 115 nog gepraat word en twee reeds uitgesterf het. Uit hierdie 117 tale word 100 as inheems geklassifiseer en die oorblywende vyftien as uitheems (Eberhard <i>et al.</i>, 2020). Die volgende is 'n lys van tale wat in die state van Rusland as amptelike tale erken word: Abaza, Adyghe, Altai, Bashkir, Buryat, Chechen, Chuvash, Crimean Tatar, Erzya, Ingush, Kabardian, Kalmyk, Karachay Balkar, Khakas, Komi, Hill Mari/Meadow Mari, Moksha, Nogai, Ossetian, Tatar, Tuvan, Udmurt, Oekraïens en Yakut (Eberhard <i>et al.</i>, 2020).

Tema 1: Amptelike tale van die BRICS-lidlande

Deelnemende lande	Amptelike regeringsdokumentasie	Literatuur
Indië	In Indië kan 234 moedertale geïdentifiseer word. Slegs 122 van hierdie tale beskik oor 'n redelike bevolking wat dit gebruik. Die volgende 22 tale word as amptelike tale in die <i>Agste skedule van die Grondwet van Indië</i> (1949) erken: Assamese, Bengali, Bodo, Dogri, Gujarati, Hindi, Kannada, Kashmiri, Konkani, Maithili, Malayalam, Manipuri (Meitei), Marathi, Nepali, Odia, Santali, Punjabi, Sanskrit, Sindhi, Tamil, Telugu en Urdu.	In Indië word 'n totaal van 460 individuele tale geïdentifiseer, waarvan 121 as moedertale erken word (Eberhard <i>et al.</i> 2020; Pruthi, 2018). Uit die 121 word slegs 22 as amptelike tale in die land erken. Tydens die Britse regering is Engels erken as die amptelike taal wat in alle Indiese regeringskantore gebruik word. Tydens hierdie tydperk het die staatsamptenare in Engels gepraat en geskryf (Huddart & Tsang, 2015). Dit word tot vandag nog so aanvaar en toegepas.
China	Ingevolge artikels 2 en 9 in <i>Law of the People's Republic of China on the Standard Spoken and Written Chinese Language</i> (2000) word Mandaryns (standaard-Chinees) as die amptelike taal op die vasteland van China en Taiwan erken. Op die vasteland van China is die taal ook bekend as Putonghua (Sawe, 2018; Xinhua, 2017). Artikel 9 van <i>The Basic Law of the Hong Kong Special Administrative Region of the People's Republic of China</i> (1990) verklaar Engels en Kantonees as amptelike tale in Hong Kong. Engels word veral in gedrukte en elektroniese media gebruik sowel as vir kommunikasiedoeleindes tussen die regering of enige ander openbare beampte of lede van die publiek. In Macau word Kantonees asook Portugees as amptelike tale erken.	China huisves vandag ongeveer 56 etniese groepe wat tot die aansienlike taaldiversiteit in die land bygedra het (Sawe, 2018). Tans word 302 tale in China geïdentifiseer, waarvan net Mandaryns en Kantonees erken word as nasionale tale wat amptelike status kan geniet. Meer as 70% van die land se bevolking kan Mandaryns praat (Sawe, 2018; Xinhua, 2017).
Suid-Afrika	Ingevolge artikel 6 van die <i>Grondwet van Suid-Afrika</i> (1996) word die volgende elf amptelike tale in Suid-Afrika erken: Afrikaans, Engels, isiNdebele, isiXhosa, isiZulu, Sepedi, Sesotho, Setswana, siSwati, Tshivenda en Xitsonga. Gebaretaal word tans nog nie as 'n amptelike taal erken nie, maar daar word oorweeg om dit as die twaalfde amptelike taal in Suid-Afrika te verklaar.	Suid-Afrika het elf tale wat amptelike status geniet. Die meeste Suid-Afrikaners kan in meer as een taal kommunikeer, maar dit is duidelik dat daar beoog word om eentaligheid, deur middel van Engels, in die openbare sektor te verkry (Steyn <i>et al.</i> , 2017:70).

Tema 2: Status van tale in die BRICS-lidlande		
Deelnemende lande	Amptelike regeringsdokumentasie	Literatuur
Brasilië	Artikel 13 van die <i>Grondwet van die Federale Republiek van Brasilië</i> (1824) erken slegs Portugees as die amptelike taal van die Federale Republiek van Brasilië.	Die Brasiliaanse regering se beleid op taalkundige diversiteit het dit moontlik gemaak dat tale amptelike status op munisipale vlak mag verkry (De Oliveira, 2018). Munisipaliteite in Brasilië het die inisiatief begin neem om ander tale saam met Portugees mede-amptelik te maak om inklusiwiteit te bevorder. São Gabriel da Cachoeira is die eerste munisipaliteit wat dit gedoen het. Die tale wat ter sprake is, is Nheengatu, Tukano en Baniwa. Sedertdien het ander Brasiliaanse munisipaliteite ook ander tale saam met Portugees mede-amptelik gemaak (De Oliveira, 2018). Volgens die 2010-sensus van Brasilië praat 76,9% van die bevolking Portugees en minstens 37,4% van die bevolking 'n inheemse taal. Die inheemse taal wat oor die grootste aantal sprekers beskik, is Tikúna.
Rusland	Artikel 19 van die <i>Grondwet van die Russiese Federasie</i> (1993) waarborg die staat gelykheid van menseregte, burgerregte en vryhede ongeag geslag, ras, nasionaliteit, oorsprong, materiële en amptelike status, woonplek, houding tot godsdienst, oortuiging, lidmaatskap aan openbare verenigings en taal. Alle vorme van beperking op menseregte op grond van sosiale status, ras, nasionaliteit, godsdienst of taal is verbode. Artikel 29(2) sekondeer die stelling deur taalkundige heerskappy in die land te verbied. Ingevolge artikel 68(2) van die <i>Grondwet van die Russiese Federasie</i> (1993) het die Russiese republieke die reg om hul eie staatstale te vestig. Die tale van die staatsregeringsliggame, plaaslike selfregeringsliggame en	In die Russiese Federasie is Russies die taal wat 'n oorheersende status geniet oor die ander tale in die land omdat dit as die amptelike taal van die land gebruik word (Chernyaeva, 2020; Gilmetdinova, 2019). Amptelike status behels die verpligting om die taal te gebruik en toe te pas deur alle staats- en plaaslike owerhede binne die land, met die amptelike publikasie van wette en ander regulasies, ensovoorts. Dit dra daartoe by dat die taal sekere verpligtinge op die staat plaas, byvoorbeeld op staatsonderwysinstellings ten opsigte van die onderrig, ontwikkeling en verspreiding van Russies (Chernyaeva, 2020). Na afloop van die <i>Wetgewing op die Staatstaal van die Russiese Federasie</i> (2005) het alle (etniese) republieke, behalwe Karelia, se ooreenstemmende "titulêre" tale

Tema 2: Status van tale in die BRICS-lidlande

Deelnemende lande	Amptelike regeringsdokumentasie	Literatuur
	staatsinstellings van die republiek moet saam met die staatstaal van die Russiese Federasie gebruik word, veral in die gebiede soos uitgestippel in Artikel 3 van die <i>Wetgewing op die Staatstaal van die Russiese Federasie</i> (2005).	wetgewende status as staatstale ontvang. Daar is tans 34 van hierdie tale in die Russiese Federasie. In sommige republieke het twee of meer tale hierdie status ontvang (Bowring & Borgoyakova, 2017).
Indië	Artikels 210(1) en 343(1) van die <i>Grondwet van Indië</i> (1949) verklaar dat die land slegs oor die volgende twee amptelike tale op nasionale vlak beskik: Engels en Hindi wat in Devanagari-skrif geskryf is. In Indië is Engels die taal wat regdeur die land gepraat word, alhoewel minder as 1% van die bevolking se moedertaal Engels is en 43,6% van die bevolking se moedertaal Hindi is (Ministry of Home Affairs of India, 2011).	Volgens die 2011-sensus van Indië is Engels die taal wat regdeur die land gepraat word alhoewel minder as 1% van die bevolking Engels as moedertaal praat en 43,63% van die bevolking Hindi-spreekend is.
China	Ingevolge artikel 4 van die <i>Grondwet van die Volksrepubliek China</i> (1982) word alle nasionaliteite in China as gelyk beskou. Die staat beskerm die wetlike regte en belange van die minderheidsnasionaleiteite en handhaaf en ontwikkel 'n verhouding van gelykheid, eenheid en wedersydse bystand tussen al die nasionaliteite van China. Diskriminasie en die onderdrukking van enige nasionaliteit word verbied. Artikel 9 van <i>The Basic Law of the Hong Kong Special Administrative Region of the People's Republic of China</i> (1990) verklaar dat alle amptelike tale in die land gelyke status geniet.	Volgens die grondwet en wetgewing van China word almal as gelyk beskou en almal beskik oor die reg om hul moedertaal te praat en dit te bevorder. China word as 'n taalryke en diverse land beskou, met ongeveer 302 tale en 56 etniese groepe in die land (Sawe, 2018). In die praktyk is dit wel so dat 70% van die totale bevolking in Mandaryns kan kommunikeer, wat daartoe bydra dat tweetaligheid en veeltaligheid as die norm vir die inwoners van die land aanvaar word (Xinhua, 2017). Engels speel 'n belangrike rol in China omdat dit die taal is waarin daar hoofsaaklik handel gedryf en internasionale transaksies gedoen moet word. China neem Engels so ernstig op dat die land se eie tradisionele kulture en tale daaronder ly (Haidar & Fang, 2019; Peng <i>et al.</i>, 2013).
Suid-Afrika	Artikel 6(4) van die <i>Grondwet van Suid-Afrika</i> (1996) verklaar dat elkeen van die erkende amptelike tale gelyke status in Suid-Afrika behoort te geniet.	Die data van die 2011-sensusopname bewys dat isiZulu oor die meeste huistaalsprekers beskik – 22,7% van die bevolking. isiXhosa het die tweede meeste huistaalsprekers – 16% van die bevolking. Afrikaans beskik oor die derde

Tema 2: Status van tale in die BRICS-lidlande		
Deelnemende lande	Amptelike regeringsdokumentasie	Literatuur
	Ingevolge artikel 6(4) van die <i>Grondwet van Suid-Afrika</i> (1996) moet die regering van minstens twee amptelike tale vir regsdoeleindes gebruik maak. Die <i>Nasionale taalbeleidraamwerk</i> (Departement van Kuns en Kultuur, 2003) verklaar dat Engels en Afrikaans tans die mees dominante tale is wat in die sosio-ekonomiese en politieke domeine van die Suid-Afrikaanse samelewing gebruik word.	meeste hoeveelheid huistaalsprekers. Daar is verder bevind dat 74,86% van Suid-Afrikaners 'n Afrikataal praat (Statistics South Africa, 2011). Die meeste Suid-Afrikaners kan in meer as een taal kommunikeer, maar dit is duidelik dat daar beoog word om eentaligheid, deur middel van Engels, in die openbare sektor te verkry (Posel & Casale, 2011; Steyn <i>et al.</i>, 2017).

Tema 3: Medium van onderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande		
Deelnemende lande	Amptelike regeringsdokumentasie	Literatuur
Brasilië	Ingevolge artikel 210(2) van die <i>Grondwet van die Federale Republiek van Brasilië</i> (1988) en artikel 26 van die <i>Nasionale Wet op Riglyne en Basis van Onderrig (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)</i> (Presidensie van die Republiek van Brasilië, 1996) word basiese onderwys in Brasilië in Portugees aangebied. Die Indiaanse inwoners mag hul eie moedertaal en eie leermetodes gebruik. Die Brasiliaanse Grondwet (1824) verklaar in artikel 24(3)(c) dat onderrig en opleiding vir persone (veral diegene met gestremdhede soos blindheid of doofheid of diegene wat doofstom is) in die mees geskikte taal gelewer sal word. Die mees toepaslike metodes en wyse van kommunikasie vir die onderrig sal gebruik word en dit sal 'n omgewing geskied wat optimale sosiale en akademiese ontwikkeling vir die leerder sal verseker.	Brasilië verskaf basiese onderrig en opleiding aan sy landsburgers. Die taal van onderrig in die meeste hoërondwysinstellings is Portugees. Skole probeer egter al hoe meer om Engels as 'n internasionale taal in die skole te vestig, maar die uitdaging is dat Engels as 'n inheemse taal beskou word, eerder as 'n internasionale taal (Finardi, 2016). Sedert 1990 het die ekonomiese en politieke toestande van die land tweetalige onderrig in Brasilië aangemoedig. Die meerderheid tweetalige skole maak veral voorsiening vir onderrig in Portugees en Engels. Die doel met die tweetalige kurrikulum is om geglobaliseerde onderwysvoorsiening te bevorder (Fortes, 2017). Skole streef veral daarna om onderwys in 'n gesogte taal te bied, terwyl die leerder se vaardigheid in Portugees ook bevorder word (Coelho <i>et al.</i>, 2016).

Tema 3: Medium van onderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande		
Deelnemende lande	Amptelike regeringsdokumentasie	Literatuur
Rusland	In artikel 68(3) van die <i>Grondwet van die Russiese Federasie</i> (1993) waarborg die Russiese Federasie al die landsburgers die reg om hul moedertaal te bewaar, te bestudeer en te ontwikkel. Volgens die <i>First Report of the Russian Federation to the Advisory Committee under the Framework Convention for the Protection of National Minorities</i> (Council of Europe, 2000) is onderrig in Rusland se skole nou in 38 tale beskikbaar. Altesaam 75 nasionale tale is deel van die hoërskoolkurrikulum, wat tale van minderheidstaalgroepe insluit (Council of Europe, 2000).	Sedert 1930 het Russies 'n oorheersende impak oor die bevolking van Rusland gehad, veral omdat dit 'n verpligte vak in skole in Rusland was. Russies word as die medium van onderrig gebruik omdat assessering in Russies geskied. In sommige skole word leerders stelselmatig blootgestel aan Engelsmediumonderrig, maar Russies word steeds as die oorheersende onderrigmedium gebruik (Gilmetdinova, 2019). Russiese wetgewing beskerm egter ook die tale van minderheidstaalgroepe, wat tot gevolg het dat daar tans 75 nasionale tale (Russies inkluis) is wat as onderrigmediums gebruik kan word. Onder meer word die volgende tale as tale van onderrig in skole in Rusland erken (Bowring & Borgoyakova, 2017): Avar, Adigei, Azeri, Altai, Armenian, Balkar, Bashkir, Buryat, Dargin, Georgian, Kabardin, Kazakh, Kalmyk, Kumyk, Lak, Lezgin, Marii Gornyi, Marii Lugovoi, Mordovian Moksha, Mordovian Erzya, Ossetian, Russies, Tabasaran, Tatar, Tat, Tuva, Udmurt, Khakass, Tsjetsjenes, Chuvash, Evenk en Yakut.
Indië	Ingevolge artikel 350A van die <i>Grondwet van Indië</i> (1949) streef Indië daarna om toereikende fasiliteite vir primêre onderrig en opleiding in die moedertaal van leerders (wat aan die taalkundige minderheid behoort) te verskaf. 'n Drietalige opvoedkundige stelsel word in die skole in Indië toegepas. Dit sluit tale in wat as huistaal, eerste addisionele taal en tweede addisionele taal aangebied word. Die primêre medium van onderrig in Indië is die streektaal of moedertaal van die leerders. Die tweede taal wat aangebied word, is Hindi of enige ander Indiese taal wat in 'n Hindi-sprekende gebied voorkom. Die derde taal is dan Engels of enige ander moderne Europese taal.	Sedert 1968 het skole in Indië 'n drietaalformule in sy onderwysstelsel toegepas (Bhattarai, 2018). Die medium van onderrig is hoofsaaklik Engels, Sanskrit en Hindi. Daar word 'n mate van status gekoppel aan Engels, en Engelssprekendes kry makliker werk (Adalarasu, 2016:158; Crystal, 2003).

Tema 3: Medium van onderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande		
Deelnemende lande	Amptelike regeringsdokumentasie	Literatuur
China	Artikel 6 van <i>Education Law of the People's Republic of China</i> (1986) en artikel 10 van <i>Law of the People's Republic of China on the Standard Spoken and Written Chinese Language</i> (2000) verklaar dat skole en ander onderwysinstellings in China die gebruik van Mandaryns as basiese medium van onderrig en leer bevorder.	Skole in China maak gebruik van veeltalige onderwys om die vakinhoud van die kurrikulum aan die leerders oor te dra. Daar word veral gebruik gemaak van die huistaal van die leerders, Mandaryns en Engels (Khan <i>et al.</i>, 2019; Shan, 2018). China is egter baie ryk aan diversiteit, en die kurrikulum (met sy veeltalige onderrigmedium) moet nog ontwikkel word om in die behoeftes van die multikulturele leerders van die 21ste eeu te voorsien (Shan, 2018).
Suid-Afrika	Artikel 29(2) van die <i>Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika</i> (1996) verklaar dat elkeen die reg het om in openbare onderwysinstellings opvoeding te ontvang in die amptelike taal van hul keuse, mits dit prakties uitvoerbaar is. Artikel 4 van die <i>Taal in onderwysbeleid</i> (Departement van Basiese Onderwys, 1996) verklaar dat sosiale en individuele veeltaligheid vandag as die wêreldnorm aanvaar word. Om daardie rede moedig die beleid onderrig en leer in meer as een taal aan en dat dit as algemene praktyk en beginsel in Suid-Afrika aanvaar moet word. Artikel B(4) van <i>Norme en standaarde vir taalbeleid in openbare skole</i> (Ministerie van Onderwys van Suid-Afrika, 1996) verklaar dat indien 'n skool nie onderrig in die verlangde taal van die leerder aanbied nie, die leerder die reg het om 'n versoek aan die provinsiale onderwysdepartement te rig om voorsiening te maak vir onderrig in die verlangde taal.	Die medium van onderrig in die meeste Suid-Afrikaanse skole is Engels en Afrikaans, omdat die taalvoorkeur van die meerderheid van die leerders en ouers van 'n skool in ag geneem word (Steyn, 2008; Steyn <i>et al.</i>, 2017). Leerders word egter meestal in Engels geassesseer (Probyn, 2017; Kretzer, 2019). Engelsmediumonderrig kan as 'n uitdaging beskou word wanneer leerders 'n ander moedertaal as Engels het en dan op 'n vroeë stadium in hul skoolloopbaan aan Engelsmediumonderrig blootgestel word. Daar is gereelde hofsake oor die kwessie van taal as onderrigmedium (sien <i>Hoërskool Overyaal v Panyaza Lesufi</i>, 2018) en daarom is taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsel geïdentifiseer.

Tema 4: Taalbeleide in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

Deelnemende lande	Amptelike regeringsdokumentasie	Literatuur
Brasilië	Volgens die <i>Nasionale kurrikulêre riglyne vir vroeëleerderonderwys</i> (2009) is die kurrikulum so saamgestel dat dit onder meer die vaardigheid om kennis op te bou en verskillende tale aan te leer by kinders fasiliteer. Artikels 78 en 79 van die <i>Nasionale Wet op Riglyne en Basis van Onderrig</i> (Presidensie van die Republiek van Brasilië, 1996) stippel uit dat inheemse skole in Brasilië tweetalige interkulturele onderrig aan leerders moet verskaf met die oog op die bevordering van die kulture van die inheemse bevolking en die bewaring van etniese diversiteit. Om leerders van die inheemse bevolking in te sluit, spel die <i>Nasionale onderrigplan van Brasilië</i> (Ministerie van Opvoeding en Kultuur van Brasilië, 2014) onder andere uit dat die opvoedingsprogramme wat aan die leerders van die inheemse bevolking gebied word van so 'n gehalte moet wees dat dit gelykstaande is aan die onderrig wat in staatskole ontvang word. Daar word veral daarop gefokus om die lewenswyse, wêreldsiening en spesifieke sosiolinguistiese situasies van hierdie groepe leerders te respekteer. Kragtens artikel 26(4) van Wet 13.415 (Presidensie van die Republiek van Brasilië, 2017) bied die laerskoolkurrikulum Engels as vak aan van vanaf sesjarige ouderdom. Ingevolge artikel 35(4) van Wet 13.415 (Presidensie van die Republiek van Brasilië, 2017) sluit die hoërskoolkurrikulum die studie van Engels en ander opsionele tale (soos Spaans) in. In 2014 het die Ministerie van Onderwys in Brasilië 'n program, naamlik <i>Languages without borders</i>, geloods met die doel om taalvaardighede onder voorgraadse studente te verbeter en taalpolitieke aksies in die internasionalisering van hoër onderwys in die land te bevorder.	In Brasilië het die National Council of Education 'n kernkurrikulum vasgestel wat uit die volgende vakke bestaan: Portugees as huistaal, geskiedenis, geografie, wetenskap, wiskunde, kuns en liggaamsopvoeding. Die kurrikulum is verpligtend vir leerders vanaf twee jaar tot vyf jaar oud. Leerders van ses tot nege jaar oud moet een of twee inheemse tale as vak neem. Engels is dikwels een van die inheemse tale wat as verpligte vak geneem word. Met betrekking tot verpligte inheemse tale geld dieselfde reëls vir die hoërskoolkurrikulum (Finardi, 2018; Fortes, 2017). In 2012 het die regering die belangrikheid om Engels magtig te wees, erken en 'n gratis program geloods wat personeel, dosente en studente van universiteite help om hul Engels te verbeter. Die program bied private, aanlyn Engelse kursusse en 'n amptelike vaardigheidstoets aan (Finardi, 2016). Weens die historiese gebrek aan beleide wat daarop gemik is om die onderrig van vreemde tale in skole in Brasilië te verbeter en te bevorder, het die land 'n gebrek aan Engelse sprekers (Gimenez <i>et al.</i>, 2016).

Tema 4: Taalbeleide in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande		
Deelnemende lande	Amptelike regeringsdokumentasie	Literatuur
Rusland	Ingevolge artikel 68(2) van die <i>Grondwet van die Russiese Federasie</i> (1993) het die Russiese republieke die reg om hul eie staatstale te vestig. Die tale van die staatsregeringsliggame, plaaslike selfregeringsliggame en staatsinstellings van die republiek moet saam met die staatstaal van die Russiese Federasie (Russies) gebruik word.	Verskeie uitdagings bestaan steeds om Engelsvaardigheid in Rusland te verbeter. Op administratiewe vlak moet die taalbeleid daarvoor voorsiening maak dat Engels beter gefasiliteer word en dat die Russiese kultuur deur middel van Engels versprei kan word (Fedorov & Levitskaya, 2018). In 2018 is 'n konsepwet rakende vrywillige onderrig van nie-Russiese tale vrygestel in die staat Duma. Die verpligte onderrig van 'n nie-Russiese taal is egter in alle republieke beëindig. 'n Minderheid van skole bied nog inheemse tale as vakgebied aan (Zamyatin, 2019). Die taal-in-onderwysbeleide in Rusland is daarop gemik om gelyke opvoedkundige geleenthede vir al die landsburgers te skep deur elke landsburger se reg op onderrig in sy of haar moedertaal te verseker (Gilmetdinova, 2019). Daar word egter ervaar dat die federale onderwysbeleide die verbetering van moedertaalonderrig vir nie-etniese Russiese groepe ondermyn (Gilmetdinova, 2019).
Indië	Die Indiese taalbeleid in die onderwys word saamgevat in die <i>National policy on education</i> (Department of Education, India, 1992) en die <i>Grondwet van Indië</i> (1949). Die beleid is veral daarop gefokus om die tale van Indië te ontwikkel en te bevorder. Daar word hoofsaaklik op Hindi, Sanskrit en internasionale tale gekonsentreer (Department of Education, India, 1992). Die drietalige opvoedkundige stelsel word ook in die beleid omvat.	Sedert 1965 het die Dravida Munnetra Kazhagam-party die taalbeleid in administrasie hersien sodat Engels meer status as 'n amptelike addisionele taal kan geniet. Die verwikkeling het later na die Indiese onderwysstelsel oorgespoel. In 1968 het skole in Indië 'n drietaalformule in die onderrig geïmplementeer (Bhattarai, 2018). In meeste skole is die taalbeleid van so 'n aard opgestel dat onderrig vir die eerste drie grade in leerders se moedertaal plaasvind. Vanaf graad 4 is die taal van onderrig Engels. In party skole is Engels reeds van graad 1 af die taal van onderrig (Taylor & Von Fintel, 2016:75). Indië het meer as 400 tale. Die meeste van hierdie tale word deur minderheidstaalgroepe gepraat, terwyl die grootste gedeelte van die landsbevolking Hindi praat. Dit is ongelukkig

Tema 4: Taalbeleide in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande		
Deelnemende lande	Amptelike regeringsdokumentasie	Literatuur
		die minderheid wat die meeste benadeel word deur die beplanning en implementering van taalbeleide in die onderwys van Indië (Groff, 2017).
China	Die <i>Grondwet van die Volksrepubliek van China</i> (1982) verklaar dat die tale van alle etniese groepe vreedsaam saambestaan en dat geen vorm van taaldiskriminasie in die land toegelaat word nie. Artikel 8 in die <i>Wetgewing van die Volksrepubliek van China</i> (2000) brei verder uit dat elke etniese groep die vryheid het om sy moedertaal te leer, te gebruik en te ontwikkel. Die staat moedig ook al die verskillende etniese groepe aan om mekaar se tale te leer. Die <i>Law of the People's Republic of China on the Standard Spoken and Written Chinese Language</i> (2000) doen in artikel 1 'n beroep op die Chinese regering om Mandaryns onder alle etniese groepe en streke te bevorder en verpligtend te maak. Mandaryns word in die onderwyskurrikula van die vasteland van China sowel as Taiwan gebruik. Die regering beoog dat ten minste 80% van die bevolking Mandaryns magtig sal wees teen 2020. Hierdeur beoog die regering om eenvormigheid onder die landsburgers te skep.	Die taalbeleide in die onderwys van China word gekoppel aan binnelandse en internasionale politiek. Die vereniging van hierdie diverse land is die dryfveer vir die bevordering van Mandaryns as lingua franca in die land. Die verskuiwing in ingesteldheid ten opsigte van die rol en status van dialekte en minderheidstale in die land het tot 'n verskeidenheid taalbeleide gelei. Geopolitieke interaksie sowel as ekonomiese ontwikkeling in die land is geneig om die keuse van vreemde tale in die onderwysstelsel te bepaal. Engels word tans as die oorheersende taal aanvaar (Feng et al., 2019).
Suid-Afrika	Artikel 6(5) van die <i>Grondwet van Suid-Afrika</i> (1994) maak voorsiening vir die instelling van die Pan-Suid-Afrikaanse Taalraad wat daarop gemik is om veeltaligheid in die land te bevorder. Die Pan-Suid-Afrikaanse Taalraad sorg ook vir die ontwikkeling en gebruik van die Khoi-, Nama- en San-tale sowel as Suid-Afrikaanse gebaretaal saam met die erkende amptelike tale van die land. Ingevolge artikel 6 in die Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996 is dit die verantwoordelikheid van 'n skool se beheerliggaam om die taalbeleid van die skool te bepaal. Die	Suid-Afrikaanse taalbeleide is só opgestel dat dit veeltaligheid in die land bevorder en aanmoedig (Gilmetdinova, 2019). Die Departement van Basiese Onderwys (2013) beoog om Afrikatale 'n verpligte vak in skole te maak sodat Afrikatale ook bevorder kan word – <i>Inkrementele bekendstelling van Afrikatale: konsepbeleid</i>. 'n Geval wat die invloed van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel uitbeeld, is die hersiening van die taalbeleide by die Noordwes-Universiteit en die Universiteit van Stellenbosch in 2017 en 2018. Die

Tema 4: Taalbeleide in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

Deelnemende lande	Amptelike regeringsdokumentasie	Literatuur
	wet is ook streng daarop dat geen vorm van diskriminasie mag voorkom nie. Daar mag dus nie teen leerders diskrimineer word op grond van ras, klas, geslag, godsdiens of taal nie. Omdat 'n erkende gebaretaal ook amptelike status in Suid-Afrika het, mag dit as onderrigmedium in 'n openbare skool gebruik word. Ingevolge artikel 5 van die <i>Taal in onderwysbeleid</i> (Departement van Basiese Onderwys, 1996) en artikel C(1) van <i>Norme en standaarde vir taalbeleid in openbare skole</i> (Ministerie van Onderwys van Suid-Afrika, 1996) is dit die verantwoordelikheid van die beheerliggaam van 'n skool om 'n taalbeleid vir die betrokke skool op te stel. Die beleid moet uittêl hoe die skool beplan om veeltaligheid in die skool te bevorder deur onderrig en leer in meer as een taal aan te bied, addisionele tale as vakke aan die leerders te bied of taalonderhoudprogramme aan leerders beskikbaar te stel. Die onderrig en leer van alle ander tale wat deur die gemeenskap en leerders gebruik word, moet ondersteun word. Die <i>Norme en standaarde vir taalbeleid in openbare skole</i> (Ministerie van Onderwys van Suid-Afrika, 1996) hou verband met die beskerming, bevordering, vervulling en uitbreiding van die taalregte en -middele van kommunikasie in die onderwys van die individu. Die beleid handel ook oor die fasilitering van nasionale en internasionale kommunikasie deur die bevordering van twee- of veeltaligheid deur doeltreffende en koste-effektiewe meganismes asook om die verwaarloosing van histories benadeelde tale in die onderwys reg te stel. Die <i>Nasionale taalbeleidraamwerk</i> (Departement van Kuns en Kultuur, 2003) en die <i>Taal in onderwysbeleid</i> (Departement van Basiese Onderwys, 1996) poog om 'n vars benadering tot meertaligheid in Suid-Afrika te begin en die gebruik van	primêre onderrigtale van die Noordwes-Universiteit (2018) is Engels en Afrikaans, maar die beleid word tans hersien om by te dra tot die herstel van taalwanbalanse wat in die verlede ontstaan het. Die nuwe taalbeleid by die Universiteit van Stellenbosch beoog om primêr Afrikaansmediumonderrig te verander dat Afrikaans en Engels gelyke status as onderrigmediums kan geniet (Schroeder, 2017). Die hervorming van die taalbeleid het vele debatte en groot kommer onder studente en die media gewek (Nudelman, 2015; Pilane, 2016). Die wanopvatting dat die universiteit 'n eentalige taalbeleid wil implementeer, was die kernrede vir kommer onder die studente (Pilane, 2015; Santana, 2018). Hoëronderriginstellings beskik oor hul eie taalbeleide wat poog om meertaligheid in die instellings te bevorder deur Afrikatale in die taalbeleid te bevorder (Department of Higher Education and Training, 2018; Santana, 2018). Die “verpligte Afrikataalbeleid” vir skole in 2017 kan as nog 'n voorbeeld van die invloed van taal as eksterne kontekstuele faktor op 'n onderwysstelsel gesien word. Die Departement van Basiese Onderwys (2014) beoog dat alle geteikende skole in 2015 'n Afrikataal as 'n vak sal aanbied en dit teen 2026 'n verpligte vak vir alle graad 1-leerders om 'n Afrikataal as tweede addisionele taal te neem. Die doel met die implementering van Afrikatale is om by te dra tot sosiale kohesie en meertaligheid, asook dat Afrikatale in die moderne Suid-Afrikaanse samelewing ondersteun en bevorder word (Departement van Basiese Onderwys, 2014).

Tema 4: Taalbeleide in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande		
Deelnemende lande	Amptelike regeringsdokumentasie	Literatuur
	inheemse tale as amptelike tale aan te moedig om nasionale eenheid te koester en te bevorder. Die <i>Nasionale taalbeleidraamwerk</i> (Departement van Kuns en Kultuur, 2003) neem die breë aanvaarding van taalverskeidenheid, sosiale geregtigheid en die beginsel van gelyke toegang tot openbare dienste en programme in ag. Dit respekteer en bevorder taalregte. Die taalbeleid beoog ook om nadele wat uit wanverhoudings tussen huistale en tale van onderrig en leer ontstaan, hok te slaan. In 2013 het die Departement van Basiese Onderwys 'n konsepbeleid – <i>Inkrementele bekendstelling van Afrikatale: konsepbeleid</i> (Departement van Basiese Onderwys, 2013) – oor Afrikatale in Suid-Afrikaanse skole bekendgemaak. Die hoofdoel van die beleid is om die gebruik van Afrikatale in die onderwysstelsel te bevorder en te versterk. Dit word bereik deur leerders inkrementeel bekend te stel aan die aanleer van 'n Afrikataal van graad 1 tot 12 om te verseker dat diegene wat nie 'n Afrikataal magtig is of as 'n huistaal het nie, wel 'n Afrikataal aanleer. Die beleid is in 2015 geleidelik vanaf graad 1 geïmplementeer en sal voortduur tot 2026, wanneer dit tot graad 12 geïmplementeer sal wees.	

Tema 5: Ontwikkeling van tale in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande		
Deelnemende lande	Amptelike regeringsdokumentasie	Literatuur
Brasilië	Ingevolge artikels 21, 22, 24 en 30 van die <i>Grondwet van die Federale Republiek van Brasilië</i> (1824) word gebaretaal in Brasilië erken en aanvaar en die gebruik daarvan tydens amptelike interaksie deur persone met gestremdhede word	Die land is uiters sensitief ten opsigte van inklusiwiteit en om nie sekere burgers uit te sluit nie. Die Ministerie van Onderwys van Brasilië bevorder inklusiewe onderwys en glo dat hoofstroomskole die beste plek van onderrig is vir leerders met

Tema 5: Ontwikkeling van tale in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande		
Deelnemende lande	Amptelike regeringsdokumentasie	Literatuur
	bevorder en vergemaklik. Dit sluit braille, aanvullende en alternatiewe kommunikasie en alle ander middele, metodes en formate van kommunikasie in. Die aanleer van gebaretaal en die bevordering van die taalidentiteit van die dowe gemeenskap word ook gefasiliteer. In 1998 is die <i>Nasionale kurrikulêre parameters vir vreemde taal</i>-dokument (Brasiliaanse Ministerie van Opvoeding en Kultuur, 1998) opgestel met die doel om pedagogiese ondersteuning te bied vir die verpligte aanbieding van vreemde tale in die skoolkurrikulum. Dit vereis dat skole in Brasilië 'n stelsel implementeer waar 'n vreemde taal een van die kernmodules van die kurrikulum vorm. Die <i>Nasionale Wet op Riglyne en Basis van Onderrig</i> (Presidensie van die Republiek van Brasilië, 1996) verklaar in artikel 35 dat akademiese voorbereiding van sekondêre onderrig een van die doelwitte en doelstellings is wat voortbou op die grondslag van wiskunde, wetenskap en Portugees wat in die laer grade verwerf is. Die volgende is die kernvakke in die kurrikulum van sekondêre skole: Portugees en Brasiliaanse literatuur, sosiale wetenskappe (geskiedenis en geografie), wiskunde, kuns, gesondheidsprogramme, liggaamsopvoeding en een vreemde taal. Ingevolge artikel 26 Wet 13.415 (Presidensie van die Republiek van Brasilië, 2017) word Engels vanaf die sesde jaar in hoërskoolonderwys in die kurrikulum ingesluit. Ander tale (hoofsaaklik Spaans) word ook as opsionele vakke aangebied. Ingevolge artikel 78 van die <i>Nasionale Wet op Riglyne en Basis van Onderrig</i> (Presidensie van die Republiek van Brasilië, 1996) poog die land se onderwysstelsel (in samewerking met die federale gemeenskappe) om die kultuur	gehoorgestremdhede. Leerders volg almal dieselfde kurrikulum, maar daar word taalkundige hulp (deur middel van tolkdienste) verleen aan leerders met 'n gehoorgestremdheid. Brasilië beoog om gebaretaal te bevorder sodat meer mense in geakkommodeer kan word. Dit word bereik deur die nodige fasiliteite op te rig vir die aanleer en bevordering gebaretaal (De Azevedo Fronza <i>et al.</i>, 2019). Die inwoners van Brasilië is onder die wanindruk dat Portugees wêreldwyd gepraat word. Hierdie wanindruk en verhewe agting vir die taal het 'n aantal kwessies tot gevolg gehad, soos die onderdrukking van en diskriminasie teen ander tale in Brasilië. Die Brasiliaanse bevolking is daarom ook onder die wanindruk dat daar min behoefte is om ander tale aan te leer (Finardi <i>et al.</i>, 2016). Die wanopvatting het ontstaan toe die land se grondwet sedert 1757 aangepas is om Portugees as die enigste amptelike nasionale taal van die land te erken. Addisionele taalonderrig neem slegs 'n klein gedeelte van die kurrikulum op. Private kursusse met Engels as onderrigmedium is skaars en dit is hoofsaaklik diegene uit 'n hoër sosiale klas wat hierdie kursusse kan bekostig (Kaskelainen, 2018).

Tema 5: Ontwikkeling van tale in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande		
Deelnemende lande	Amptelike regeringsdokumentasie	Literatuur
	van die Indiaanse gemeenskap te bevorder en om die bevolking te help deur geïntegreerde onderrig- en navorsingsprogramme te ontwikkel om tweetalige en interkulturele onderwys aan die inheemse bevolking te bied. Een van die doelstellings wat ontwikkel is om die bogenoemde te verwesenlik, is om voorsiening te maak dat die gemeenskappe hul historiese herinneringe kan herstel, hul etniese identiteit kan bevestig en hul tale en wetenskappe waardeer. Artikel 79 van die <i>Nasionale Wet op Riglyne en Basis van Onderrig</i> (Presidensie van die Republiek van Brasilië, 1996) verklaar verder dat die doelwitte en doelstellings van die bogenoemde programme onder andere beoog om sosio-kulturele praktyke en die moedertaal van elke inheemse gemeenskap te versterk. Volgens die <i>Nasionale Wet op Riglyne en Basis van Onderrig</i> (Presidensie van die Republiek van Brasilië, 1996) is die onderrig van 'n vreemde taal verpligtend in laer- en hoërskole in Brasilië.	
Rusland	Ingevolge artikel 68(3) van die <i>Grondwet van die Russiese Federasie</i> (1993) waarborg die Russiese Federasie al die landsburgers die reg op die bewaring van hul moedertaal asook die studie en ontwikkeling daarvan.	In Rusland word leerders stelselmatig blootgestel aan Engelsmediumonderrig, maar Russies bly die oorheersende taal in die onderwysstelsel (Gilmetdinova, 2019). Diegene wat Engels as 'n hoofvak op universiteitsvlak neem, kan dit as 'n onderrigtaal gebruik, alhoewel dit nie verpligtend is nie en ook van die skoolvereistes afhang. Vir diegene wat nie Engels as 'n hoofvak neem nie, word die taal as 'n akademiese vakgebied aangeleer. Die hoofdoel van die vak is dan om die kommunikatiewe vaardighede van studente en hul vermoë om vakliteratuur te lees, te ontwikkel. Alhoewel Engels as 'n vak in die meeste skole in Rusland aangebied word, kan minder as 10% van Rusland se bevolking Engels praat (Smith, 2017).

Tema 5: Ontwikkeling van tale in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande		
Deelnemende lande	Amptelike regeringsdokumentasie	Literatuur
		Die tale van die minderheidstaalgroepe in Rusland word deur die land se wetgewing beskerm en word vandag nog ontwikkel en bevorder deur dit as onderrigmediums in sommige skole in die land te gebruik (Bowring & Borgoyakova, 2017). 'n Minderheid van skole in Rusland bied inheemse tale as vakgebied aan, onder andere Frans, Duits, Spaans en Engels (Zamyatin, 2019).
Indië	Die regering van Indië beoog om taalontwikkeling te bevorder. Artikel 351 van die <i>Grondwet van Indië</i> (1949) verklaar dat dit die land se plig is om die verspreiding van die Hindi-taal te bevorder en te ontwikkel sodat dit as 'n medium van kommunikasie in die land kan dien.	Die moedertale van die minderheidstaalgroepe word steeds deur die land bewaar. Dit word bereik deur wetgewing wat verklaar dat die moedertale van minderheidstaalgroepe steeds as onderrigmedium gebruik, ontwikkel en bevorder mag word (Adalarasu, 2016:156). Leerders word later in hul skoolloopbaan blootgestel aan 'n drietalige onderrigmedium, waar onderrig in Engels, Hindi en Sanskrit aangebied word.
China	Ingevolge artikel 4 van die <i>Grondwet van die Volksrepubliek van China</i> (1982) het mense van alle nasionaliteite die vryheid om hul eie gesproke en geskrewe tale te gebruik en te ontwikkel. Die staat moedig ook die verskillende etniese groepe aan om mekaar se tale te leer. Die Ministerie van Onderwys het in 2001 'n dokument (<i>The Basic Curriculum Reform Outline</i>) vrygestel wat 'n oorsig bied oor die basiese onderwyskurrikulum. Die dokument stipuleer dat die skoolkurrikulum uit kursusse moet bestaan wat die ontwikkeling van individuele leerders aanmoedig. Die voorgestelde kursusse sluit die leer van Mandaryns en vreemde tale in.	Chinees skole is baie inklusief van aard omdat diversiteit onder die leerders aanvaar en gevier word. Dit beteken dat tale ook gerespekteer word en daarom is daar 'n voldoende ontwikkelde kurrikulum vir tale as vakke (Fang & Baker, 2018). Leerders in China word al vanaf kleuterskool in Engels onderrig omdat leerders op 'n vroeë ouderdom meer geneig is om 'n nuwe vaardigheid aan te leer. In sommige skole word sekere vakke in sowel Engels as Chinees aangebied om tweetaligheid te bevorder (He, 2017; Xuesong & Wang, 2016).
Suid-Afrika	Ingevolge artikel 6(2) van die <i>Grondwet van Suid-Afrika</i> (1996) is dit die staat se verantwoordelikheid om praktiese en positiewe maatreëls te tref om die status en bevordering van die land se tale te verhef om sodoende erkenning aan die	Die "verpligte Afrikataalbeleid" (Department of Basic Education, 2014) vir skole in 2017 kan as 'n poging gesien word om Afrikatale in die land te ontwikkel, te bevorder en te bewaar. Die Departement van Basiese Onderwys (2014) beoog dat alle geteikende skole in 2015 'n Afrikataal as 'n vak sal aanbied en

Tema 5: Ontwikkeling van tale in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande		
Deelnemende lande	Amptelike regeringsdokumentasie	Literatuur
	histories verminderde gebruik en status van die land se inheemse tale te gee. Artikel A(1) in die <i>Taal in onderwysbeleid</i> (Departement van Basiese Onderwys, 1996) en die <i>Nasionale taalbeleidraamwerk</i> (Departement van Kuns en Kultuur, 2003) beoog om veeltaligheid in die onderwys te vestig sodat alle amptelike tale bevorder en ontwikkel kan word. Die beleide erken dat die kulturele diversiteit in Suid-Afrika kosbaar is en dat veeltaligheid, die ontwikkeling van amptelike tale (Suid-Afrikaanse gebaretaal inkluis) en al die tale wat in die land gebruik word, bevorder en gerespekteer moet word. Artikel 3 van die <i>Taal in onderwysbeleid</i> beoog om 'n nie-rassige Suid-Afrika te skep deur kommunikasie oor kleur-, taal- en streekgrense te vergemaklik en 'n omgewing te skep waarin ander tale gerespekteer word. Die beleid handel oor die taal van onderrig en leer in openbare skole, skoolkurrikula en die taalverwante pligte van die provinsiale departemente van onderwys en skoolbeheerliggame. Die <i>Inkrementele bekendstelling van Afrikatale: konsepbeleid</i> (Departement van Basiese Onderwys, 2013) beoog om Afrikatale 'n verpligte vak in skole te maak om die gebruik Afrikatale te versterk en te bevorder.	dat dit teen 2026 'n verpligte vak vir alle grade sal wees. Die beleid behels dat dit verpligtend is vir alle graad 1-leerders om 'n Afrikataal as tweede addisionele taal te neem. Die doel met die implementering van Afrikatale is om by te dra tot sosiale kohesie en meertaligheid, asook dat Afrikatale in die moderne Suid-Afrikaanse samelewing ondersteun en bevorder word (Departement van Basiese Onderwys, 2014). Wanneer 'n bepaalde moedertaal ten volle as 'n onderrigmedium in 'n gegewe land ontwikkel het, sal dit relatief maklik sal wees om dieselfde beginsel toe te pas op ander tale (Fafunwa, 1990). Dit is egter belangrik om daarop te let dat die gebruik van moedertaal in vroeë onderwys en in die sosio-ekonomiese en politieke sfeer 'n kernelement daarvan is om gelyke taalontwikkeling effektief te laat plaasvind (Alexander, 1989). Een van die voordele wat met taalontwikkeling gepaardgaan, is om die huidige diskriminering wat aan die gebruik van verskeie tale gekoppel word, te vermy (Chiuye & Moyo, 2008).

Tema 6: Die rol van taalvaardigheid op die toegang tot onderrig in die BRICS-lidlande		
Deelnemende lande	Amptelike regeringsdokumentasie	Literatuur
Brasilië	Artikel 9 van die <i>Grondwet van die Federale Republiek van Brasilië</i> (1824) verklaar dat Brasilië poog om persone met gestremdhede in staat te stel om onafhanklik te leef en ten	Daar is 'n gebrek aan voldoende basiese onderwys en beperkte toegang tot private kursusse in Engels in Brasilië. Dit dra by tot die uitdaging wat werkgewers ervaar wanneer hulle

Tema 6: Die rol van taalvaardigheid op die toegang tot onderrig in die BRICS-lidlande

Deelnemende lande	Amptelike regeringsdokumentasie	Literatuur
	volle aan alle aspekte van die samelewing deel te neem deur regstreeks hulp aan die publiek te verleen in die vorm van gidse, lesers en professionele gebaretaaltolke om toeganklikheid tot fasiliteite te vergemaklik. Artikel 21(b) van die <i>Grondwet van die Federale Republiek van Brasilië</i> (1824) verseker dat persone, veral kinders, wat blind, doof of beide is, in die mees gepaste taal en volgens die beste metodes en wyse van kommunikasie onderrig word sodat optimale akademiese en sosiale ontwikkeling bereik kan word. Artikel 2 van die <i>Grondwet van die Federale Republiek van Brasilië</i> (1824) verklaar dat alle staatspartye in Brasilië moet toesien dat persone met gestremdhede toegang het tot algemene tersiêre opleiding, beroepsopleiding, volwasse onderwys en lewenslange leer sonder dat daar teen hulle gediskrimineer word.	werknemers wil aanstel wat Engels magtig is (Data Popular Institute 2018). Die vlak van Engelsvaardigheid onder Brasiliërs weerspieël die ongunstige omstandighede vir Engelsmediumonderrig en kursusse in Engels asook die onvoldoende onderwysvoorsiening op groter skaal in Brasilië. Met Engels wat as 'n wêreldtaal geklassifiseer word, is daar 'n toenemende aanvraag vir Engelsmediumonderrig in Brasilië (Kaskelainen, 2018). Onderwys word as 'n belangrike hulpmiddel vir sosiale vooruitgang beskou. Universiteite word gesien as die ontwikkeling van die grondslag vir 'n professionele loopbaan en 'n stap-vir-stapproses om 'n beter werk te kry. Daarbenewens vertrou 84% van mense dat 'n graad direk verband hou met verdienste (Data Popular Institute, 2018; Spiel <i>et al.</i>, 2018). Onderwys word as 'n sosiale reg in Brasilië aanvaar. Die unie, die staat en die federale distrikte van Brasilië is verplig om regeringskole te stig om die onderrig en opvoeding van die burgers en inwoners van die land te bevorder.
Rusland	Kragtens artikel 43 van die <i>Grondwet van die Russiese Federasie</i> (1993) het almal in die land die reg op onderwys en opleiding. Die land verseker toegang tot basiese en gratis primêre en sekondêre onderwys aan al sy burgers. Hulle het ook die reg om op 'n mededingende basis gratis hoër onderrig te ontvang in staats- en munisipale onderwysinstellings. Basiese algemene onderwys is verpligtend in die Russiese Federasie. Ingevolge artikel 5(2) van die <i>Wetgewing op Onderwys in die Russiese Federasie</i> (2012) word die reg op onderwys in die Russiese Federasie gewaarborg, ongeag ras, nasionaliteit, oorsprong, eiendom, sosiale en amptelike hoedanigheid, woning, geloof, oortuiginge, taal of ander omstandighede.	Alhoewel die <i>Grondwet van die Russiese Federasie</i> (1993) toegang tot basiese en gratis onderwys aan al die landsburgers verseker (ongegras, nasionaliteit, oorsprong, eiendom, sosiale en amptelike hoedanigheid, woning, geloof, oortuiginge, taal of ander omstandighede), word dit egter nie in die praktyk so ervaar nie (Konstantinovskiy, 2012; Timohina <i>et al.</i>, 2018). Gelyke onderwysgeleenthede is tans in Rusland nog nie vir al die landsburgers 'n werklikheid nie. Faktore soos leerders se residensiële gebied en vlak van inkomste beïnvloed hul geleenthede om onderrig van 'n hoë gehalte te ontvang. Die Russiese regering is egter besig om aandag aan die kwessie

Tema 6: Die rol van taalvaardigheid op die toegang tot onderrig in die BRICS-lidlande		
Deelnemende lande	Amptelike regeringsdokumentasie	Literatuur
	Artikel 5(5) van die <i>Wetgewing op Onderwys in die Russiese Federasie</i> (2012) brei verder uit dat noodsaaklike voorwaardes vir die verkryging van gehalteonderwys sonder diskriminasie in plek gestel is om onder andere vroeë korrektiewe hulp te verleen aan die hand van spesiale pedagogiese benaderings, tale en metodes wat die beste geskik is vir die betrokke persone.	te gee om gelyke kwalitatiewe onderwysgeleenthede vir alle landsburgers te verseker (Yokogawa, 2017).
Indië	Ingevolge artikel 29(1) van die <i>Grondwet van Indië</i> (1949), mag niemand toegang tot openbare onderwysinstellings geweier word bloot op grond van die taal van die betrokke persoon nie. Die regering van Indië beoog om gratis en verpligte onderwys te verbeter en om die ontwikkeling van gelyke onderwysgeleenthede te bevorder. Die regering beoog ook om toegang en algehele hoërskool- en universiteitsonderrig te verbeter.	Die toenemende internasionale en nasionale oorheersing van Engels het sekere gevolge in Indië. Private skole se fooie het begin vermeerder omdat die skole vanaf die eerste skooljaar Engelsmediumonderrig aanbied. Die skole voorsien dus in die behoefte aan Engelse onderrig (Bhattarai, 2018). Die land se grondwet maak egter voorsiening vir gratis basiese verpligte onderwys. Dus mag niemand toegang tot die openbare onderwysinstellings van die land geweier word nie.
China	Ingevolge artikel 5 van <i>Education Law of the People's Republic of China</i> (1986) moet alle kinders vanaf die ouderdom van ses jaar by 'n skool ingeskryf word vir die voorgeskrewe aantal jare, ongeag ras, geslag of nasionaliteit. In gebiede waar dit nie moontlik is nie, kan skoolonderrig uitgestel word totdat die leerder sewe jaar oud is.	Die <i>National College Entrance Examination</i> , algemeen bekend as "Gaokao", is 'n verpligte akademiese eksamen wat jaarliks deur studente afgelê en geslaag moet word om toelating aan universiteite en ander hoërsonderriginstellings te verkry. Die eksamen toets onder andere die studente se taalvaardigheid in Chinees en vreemde tale (Liu, 2017). Senior sekondêre opvoeding en universiteit- of kollege-opleiding is nie gratis nie, maar ook nie verpligtend vir die bevolking van China nie. Onderwysstelsels word deur middel van wette, planne, befondsing, inligtingsdienste, beleidsvoorligtings- en administratiewe middele bestuur (Pan <i>et al.</i> , 2016). China beskik oor 'n verpligte negejaarsonderrigbeleid. Die beleid stel leerders in staat om vanaf die ouderdom van ses

Tema 6: Die rol van taalvaardigheid op die toegang tot onderrig in die BRICS-lidlande		
Deelnemende lande	Amptelike regeringsdokumentasie	Literatuur
		jaar gratis onderrig te ontvang by primêre skole (graad 1-6) en junior sekondêre skole (graad 7-9).
Suid-Afrika	Ingevolge artikel 29(2) van die <i>Grondwet van Suid-Afrika</i> (1994) het elkeen die reg om in openbare onderwysinstellings opvoeding te ontvang in die amptelike taal van hul keuse, mits dit prakties uitvoerbaar is. Die <i>Taal in onderwysbeleid</i> (Departement van Basiese Onderwys, 1996) en die <i>Nasionale taalbeleidraamwerk</i> (Departement van Kuns en Kultuur, 2003) beoog om billike en betekenisvolle toegang tot onderwys te verseker sodat volle deelname aan die ekonomie verkry kan word. Een van die doelstellings van die Wet op Hoër Onderwys (wet 101 van 1997) is om die diskriminasie van die verlede reg te stel en gelyke toegang tot onderrig en opvoeding te verseker. Mwaniki (2012) noem dat taal deurlopend 'n rol speel om toegang tot universiteite vir sekere studente moontlik te maak of te verbeter. Dit het ook die vermoë om vir ander studente toegang tot hoëronderriginstellings te belemmer en hulle dus uit te sluit.	Mwaniki (2012) is van mening dat taal deurlopend 'n rol speel om die voorreg van toegang tot universiteite vir sekere studente moontlik te maak of te verbeter, maar aan die ander kant ook te belemmer en sekere studente uit te sluit. Dit is hoofsaaklik die Departement van Basiese Onderwys en die Departement van Hoër Onderwys se verantwoordelikheid om doeltreffende onderwys in Suid-Afrika vir die 21ste eeu te ontwikkel, te onderhou en te bevorder in alle skole vanaf graad R tot en met graad 12 (South African Government, 2020). Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel word uit twaalf grade opgemaak, waarvan nege uit die twaalf grade vir alle Suid-Afrikaanse burgers verpligtend is, dit wil sê vanaf ouderdom sewe tot vyftien jaar (South African Government, 2020).

Tema 7: Moedertaalonderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande		
Deelnemende lande	Amptelike regeringsdokumentasie	Literatuur
Brasilië	Ingevolge artikel 35 in die <i>Nasionale Wet op Riglyne en Basis van Onderrig</i> (Presidensie van die Republiek van Brasilië, 1996) is Portugees en wiskunde verpligte vakke in die drie jaar van hoërskool en word die inheemse gemeenskappe gewaarborg dat hulle van hul onderskeie moedertale gebruik mag maak.	Voorskoolse onderwys is verpligtend vir kinders vanaf geboorte tot en met vyf jaar van ouderdom. Hierdeur is landsburgers verseker van basiese opvoeding. Portugees word as die amptelike onderrigtaal erken en die Federale Regering is verantwoordelik vir die onderwyskurrikulum (Ministerie van Onderwys van Brasilië, 1996).

Tema 7: Moedertaalonderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

Deelnemende lande	Amptelike regeringsdokumentasie	Literatuur
		Slegs aan die inheemse bevolking van Brasilië is aanvanklik die spesifieke reg verleen om hul tale in die onderwysstelsel van gedifferensieerde, dubbelmedium- en interkulturele skole te gebruik. Die land se grondwet van 1988 het egter 'n nuwe historiese era geopen met betrekking tot kulturele en taalverskeidenheid in Brasilië (De Oliveira, 2018).
Rusland	Artikel 26(2) in die <i>Grondwet van die Russiese Federasie</i> (1993) verklaar dat almal die reg het om hul moedertaal te gebruik en om in die taal van hul keuse te kommunikeer, onderrig en opvoeding te ontvang en kreatiewe werk te doen. Federale staatsopvoedkundige standaarde vir voorskoolse, primêre en algemene onderwys bied die moontlikheid van onderwys in inheemse tale (die tale word bepaal vanuit die tale van die bevolking van die Russiese Federasie) sowel as studies in die staatstale van die republieke van die Russiese Federasie. Artikel 11(5) van die <i>Wetgewing op Onderwys in die Russiese Federasie</i> (2012) voeg by dat die studie van Russies as moedertaal ingesluit word.	Sedert 2017 het die tendens om Russiese tale as 'n verpligte vak in skole in Rusland aan te bied, aansienlik aandag begin kry. Die tendens het verskeie argumente onder die inwoners van Rusland aangewakker (Jankiewicz & Knyaginina, 2019). 'n Aansienlike hoeveelheid van die bevolking is ten gunste van Russies as 'n verpligte vak waar leerders die moedertaal van die Russiese bevolking aanleer. Niemoedertaalsprekers van Russies is egter van mening dat hul kinders nie gedwing moet word om die taal van die republiek aan te leer nie. Die twee argumente het verdeling in die onderwysstelsels van die verskillende republieke in die land veroorsaak (Browning & Borgoyakova, 2017). Volgens 'n peiling wat deur die Russiese Navorsingsentrum vir Openbare Opinions gedoen is, ondersteun 33% van die Russiese bevolking die argument dat die nasionale taal 'n verpligte vak in Russiese skole moet wees; 56% sê dat die staatstaal eerder as 'n ekstra vak aangebied moet word, 8% voel dat so 'n tipe vak glad nie verpligtend moet wees nie en die oorblywende 3% was nie seker nie (Roache, 2019). Dit is vandag steeds 'n onderwerp van debat omdat die <i>Grondwet van die Russiese Federasie</i> in artikel 26 verklaar dat elke republiek die reg het om 'n amptelike taal te kies (Jankiewicz & Knyaginina, 2019).
Indië	Artikel 350A van die <i>Grondwet van Indië</i> (1949) verklaar dat elke staat sowel as elke plaaslike owerheid binne die staat daarna streef om voldoende fasiliteite vir primêre	Moedertaalonderrig word in die primêre fase van onderwys met leerders toegepas. Ander onderrigmediums word later in die

Tema 7: Moedertaalonderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande		
Deelnemende lande	Amptelike regeringsdokumentasie	Literatuur
	moedertaalonderrig aan leerders uit minderheidstaalgroepe te voorsien.	leerders se skoolloopbaan aan hulle voorgestel (Adalarasu, 2016).
China	Artikel 6 van <i>Education Law of the People's Republic of China</i> (1986) verklaar dat skole waar die meeste van die studente van minderheidstaalgroepe is, die gesproke en geskrewe tale van daardie nasionaliteite in onderrig gebruik mag word.	Die onderwysstelsel van China maak gebruik van veeltalige onderwys om die vakinhoud van die kurrikulum aan die leerders oor te dra. Die tale waarvan daar veral gebruik gemaak word, is die huistaal van minderheidstaalgroepe, Mandaryns en Engels (Shen & Gao, 2019). China is egter 'n land wat baie ryk is aan diversiteit, en die kurrikulum met sy veeltalige onderrigmedium moet verder ontwikkel word om in die behoeftes van die multikulturele leerders van die 21ste eeu te voorsien (Shan, 2018).
Suid-Afrika	Die <i>Taal in onderwysbeleid</i> (Departement van Basiese Onderwys, 1996) beklemtoon in artikel 5 dat veeltaligheid as 'n verlengstuk van kulturele diversiteit beskou word. Die beleid se onderliggende beginsel is om die leerder se moedertaal as medium van onderrig en leer te behou en terselfdertyd die leerders aan te moedig om ook addisionele tale aan te leer. Ingevolge artikel 6 van die <i>Taal in onderwysbeleid</i> (Departement van Basiese Onderwys, 1996) en artikel 29 van die <i>Grondwet van Suid-Afrika</i> (1996) het leerders die reg om die taal waarin hulle onderrig en leer wil ontvang, te kies, maar hulle keuses beperk is tot die amptelike tale soos vervat in artikel 6 van die Grondwet. Dié reg is geskep binne die raamwerk van die verpligtinge van die onderwysstelsel om veeltaligheid te bevorder.	In Suid-Afrika is alle leerders verseker op die reg dat hulle onderrig in hul moedertaal mag ontvang, mits dit prakties moontlik is. Verskeie studies dui egter aan dat die kanse op akademiese sukses groter is as leerders onderrig en leer in hul moedertaal ontvang, alhoewel daar vele kognitiewe voordele aan dubbelmediumonderrig verbonde is (Gopang <i>et al.</i> , 2018; Suid-Afrika, 1997; Posel & Casale, 2011; Taylor & Von Fintel, 2016). Volgens 'n studie wat deur Dukhan <i>et al.</i> (2016) gedoen is, is daar 'n duidelike verband tussen die akademiese sukses van studente in hoëronderriginstellings en die taal van onderrig en leer. Die studie het egter bewys dat indien eersteaddisionele taalstudente met doeltreffende bystand en ondersteuning voorsien word, hulle beter akademies presteer.

Tema 8: Invloed van Engels op die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande		
Deelnemende lande	Amptelike regeringsdokumentasie	Literatuur
Brasilië	Ingevolge Wet 13.415 (Presidensie van die Republiek van Brasilië, 2017) word Engels as vreemde taal vanaf die ouderdom van ses in basiese onderwys aan leerders gebied.	Brasilië ervaar 'n uitdaging wat Engelsvaardigheid betref. Diegene wat oor 'n langer tydperk die geleentheid gehad het om Engels te leer, is die welgestelde Brasiliërs (Kaskelainen, 2018). Die algemene Engelsvaardigheidsvlakke is egter steeds laag, met slegs 5% van die bevolking wat 'n bietjie kennis van Engels het (British Council, 2017). Volgens Martinez (2016) en Kaskelainen (2018) is daar bewyse dat Engelsmediumonderrig in baie dele van Brasilië in tersiêre onderwysinstellings aangebied word en is dit 'n groeiende verskynsel. Engelsvaardigheid word beskou as 'n vermoë wat sosiale, persoonlike en ekonomiese ontwikkeling kan bevorder. Dit word ook beskou as 'n manier om mense se kulturele en sosiale kapitaal te verbeter (Kaskelainen, 2018).
Rusland	Na 1991, toe Rusland deel geword het van die wêreldgemeenskap na die ineenstorting van die USSR, was dit noodsaaklik dat mense vinnig opgelei moes word om Engelsvaardig te wees. Dit was in die tydperk toe globalisering vinnig begin ontwikkel het en kennis van Engels vir elke persoon van belang was (Korobova <i>et al.</i>, 2017). 'n Belangstelling om die tale van die wêreld se ontwikkelde lande (dit wil sê Europese tale) te bemeester het onder ouers en studente posgevat (Gazizova <i>et al.</i>, 2018). Engels is die primêre taal wat as vreemde taal in skole in Rusland aangeleer word (Bowring, 2017; Gazizova <i>et al.</i>, 2018).	Engels word as die belangrikste vreemde taal beskou in skole in Rusland. Dit word gesien as die taal vir interkulturele en internasionale kommunikasie ten opsigte van handel (Proshina, 2008; Sabirova & Khanipova, 2019). Die gebruik van Engels in Rusland word beperk tot 'n mate van sosiale gebruik en opvoeding. Engels word meestal in Rusland gebruik vir advertensies, aangesien Engels-georiënteerde handel met prestige en goeie gehalte gepaardgaan en sodoende meer klante lok (Fedorov & Levitskaya, 2018). Wetenskaplike werk word selde in Engels gepubliseer omdat sekere Russiese toekenningsondersteunende projekte en proefskrifte vereis dat navorsing in Russies gepubliseer moet word. Van Russiese wetenskaplikes word egter verwag om in die buiteland en ander dele van die wêreld te funksioneer as wetenskaplikes en daarom in Engels (die wêreldtaal van interkulturele kommunikasie) te publiseer (Baker, 2018; Proshina, 2008).

Tema 8: Invloed van Engels op die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande		
Deelnemende lande	Amtelike regeringsdokumentasie	Literatuur
Indië	Artikel 343(2) van die <i>Grondwet van Indië</i> (1949) verklaar dat Engels steeds gebruik word vir al die amptelike doeleindes van die land. Ouers in Indië glo dat hul kinders 'n beter toekoms sal hê as hulle Engels magtig is. Om daardie rede plaas die meeste ouers hul kinders in skole wat Engelsmediumonderrig aanbied (Gopang <i>et al.</i>, 2018).	As gevolg van die Britse kolonisasie in Indië het Engels 'n groot invloed op die Indiese taalbeleid. In 1835 het Lord Thomas Babington Macaulay Engels en Westerse konsepte aan die Indiese onderwys voorgestel. Hy het besluit om sy kennis van die Engelse taal te versprei onder al die skole en kolleges in Indië. Hy het die vervanging van Persies deur Engels as amptelike taal, die gebruik van Engels as onderrigmedium in alle skole en die opleiding van Engelssprekende Indiërs as onderwysers ondersteun (Anon., 2019b; Crystal, 2012). Lord Harding het in die jaar 1844 'n bevel uitgevaardig dat alle kinders in Indië in Engels moet skoolgaan. Leerders en burgers van die gemeenskap wat Engelssprekend is, het voorkeur gekry ten opsigte van werkseleenthede en bevordering. Dit het vinnig daartoe gelei dat daar 'n hoër status gekoppel is aan Engelssprekende persone (Adalarasu, 2016). Vandag is dit noodsaaklik om Engels magtig te wees in Indië omdat dit meer as ander tale in die meeste velde gebruik word. In die sakewêreld vereis werkgewers dat hul werknemers Engels vlot en met selfvertroue kan praat. In Indië word Engels ook as 'n lingua franca gebruik wanneer twee internasionale groepe met mekaar moet kommunikeer en oor geen ander gemeenskaplike taal beskik nie. Dit is ook uiters belangrik vir diegene wat onderrig ontvang, omdat die meeste boeke wat in hoëronderriginstellings gebruik word, in Engels gedruk word (Sharma, 2016). Met Engels as een van die tale van onderrig en leer in die onderwys beskou die bevolking Engels as 'n taal wat groot voordele kan inhou. Die beskouing het deur die jare versterk soos wat Engels internasionaal al hoe belangriker geword het (Erling <i>et al.</i>, 2016). Die domein sluit die hoër onderwys in. Ouers plaas hul kinders doelbewus in skole met Engels as onderrigmedium omdat hulle glo dat dit 'n beter

Tema 8: Invloed van Engels op die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande		
Deelnemende lande	Amptelike regeringsdokumentasie	Literatuur
		toekoms vir hul kinders sal verseker as hulle Engels magtig is (Gopang <i>et al.</i> , 2018).
China	In 2001 het die Ministerie van Onderwys in China die dokument <i>Verskeie menings oor die versterking van die voorgaande onderrigwerk van kolleges en universiteite om die onderriggehalte te verbeter</i> opgestel. Opinie 8 van die dokument beveel aan dat Engels en ander vreemde tale aktief bevorder moet word as onderrigmedium. Die voorstel is daarop gemik om die land te help om beter aan te pas by die uitdagings wat met ekonomiese globalisasie en die revolusie van wetenskap en tegnologie gepaardgaan. Die Chinese Ministerie van Onderwys is daarom van mening dat dit noodsaaklik is vir voorgaande opleiding om voorwaardes te skep om Engels en ander vreemde tale vir openbare en professionele kursusse te gebruik.	In China word Engels meestal in die sakewêreld en vir internasionale saketransaksies gebruik (Fang & Baker, 2018; Kaskelainen, 2018). Die sakesektor in China het die erns om Engelsvaardig te wees vinnig opgemerk en toe begin om meer mense in diens te neem wat Engelsvaardig is. Vandag is dit 'n verpligte kwalifikasie waaroor alle werknemers in China moet beskik (He, 2017). Met die nuwe fokus op taal en die nuwe vereistes in die sakewêreld het die veranderinge uitgekling na die Chinese onderwysstelsel. Met verloop van tyd het Engels 'n kernkomponent geword van onderrigprogramme regoor die land. Die Chinese regering het voorts nuwe metodes van onderrig en leer bekendgestel en Engelse handboeke ontwikkel om die aanleer van die taal te vergemaklik (Qi, 2016).
Suid-Afrika	Die bestuur van taalkundige diversiteit in die post-apartheidsera in Suid-Afrika is tot vandag toe nog problematies weens die gebrek aan 'n duidelik gedefinieerde taalbelei. Hierdie gebrek lei tot die gebruik van Engels en Afrikaans as die mees dominante tale in die sosio-ekonomiese en politieke domeine van die Suid-Afrikaanse samelewing, wat taalongelykheid tot gevolg het. Die oorheersing van Engels en Afrikaans het gelei tot 'n ongelyke verhouding tussen hierdie twee tale en die Afrikatale. Regeringskommunikasie vind hoofsaaklik in Engels plaas of ad hoc volgens die voorkeurtal van die betrokke land (Departement van Basiese Onderrig, 2015).	Die meeste Suid-Afrikaners kan in meer as een taal kommunikeer, maar dit is duidelik dat daar beoog word om eentaligheid, deur middel van Engels, in die openbare sektor te verkry (Steyn <i>et al.</i> , 2017:70). Posel en Casale (2011:453) sekondeer die stelling deur te sê dat Engels die dominante taal van die private sektor sowel as die openbare sektor is en dat die Suid-Afrikaanse ekonomie meer geneig is om werknemers aan te stel wat Engelssprekend is eerder as persone wat slegs 'n ander taal praat. Leerders word in 'n kombinasie van Engels, Afrikaans en soms 'n Afrikataal onderrig, alhoewel assessering in die meeste gevalle in Engels plaasvind (Kaschula & Kretzer, 2019; Probyn, 2019). Die rede hiervoor is dat ouers Engels as voordelig vir die toekoms en loopbaan van hul kinders beskou (Evans & Cleghorn, 2014; Gopang <i>et al.</i> , 2018; Posel & Casale, 2011).

4.3 Tematiese ontleding

4.3.1 Tema 1: Amptelike tale in die BRICS-lidlande

Brasilië

In Brasilië word slegs Portugees as die amptelike taal van die land erken. Die *Grondwet van die Federale Republiek van Brasilië* (1824) maak egter ook voorsiening vir die Indiaanse gemeenskap deur te verklaar dat inheemse (Indiaanse) tale ook in die land erken, gerespekteer en bevorder sal word.

Rusland

Russies is die enigste taal wat amptelike status in die land geniet.

Indië

Indië beskik oor die volgende 22 tale wat volgens die *Grondwet van Indië* (1950) as amptelike tale erken word: Assamese, Bengali, Bodo, Dogri, Gujarati, Hindi, Kanada, Kasjmiri, Konkani, Maithili, Malayalam, Manipuri (Meitei), Marathi, Nepali, Odia, Santali, Punjabi, Sanskrit, Sindhi, Tamil, Telugu en Urdu.

China

Op die vasteland van China word Standaard-Chinees (ook bekend as Mandaryns/Putonghua) as amptelike taal erken. In Hong Kong word Engels en Kantonees as amptelike tale erken en Kantonees en Portugees word as amptelike tale in Macau erken.

Suid-Afrika

Die volgende elf tale word volgens die *Grondwet van Suid-Afrika* (1996) as amptelike tale in Suid-Afrika erken: Afrikaans, Engels, isiNdebele, isiXhosa, isiZulu, Sepedi, Sesotho, Setswana, siSwati, Tshivenda en Xitsonga. Gebaretaal is tans nog nie 'n amptelike taal nie, maar daar word oorweeg om dit as die twaalfde amptelike taal in Suid-Afrika te erken.

4.3.1.1 Ooreenkomste ten opsigte van amptelike tale in die BRICS-lidlande

Elk van die BRICS-lidlande beskik oor aansienlike kulturele en taalkundige diversiteit. Sensusopnames van die lande het die volgende aangetoon: Brasilië beskik oor 217 tale wat tans in die land gepraat word, Rusland 115, Indië ongeveer 121, China 302 en Suid-Afrika 120. Die lande is egter deeglik bewus van hul taalkundige diversiteit en maak dit in die grondwet van die

onderskeie lande duidelik dat die tale en kulture van die inheemse bevolking gerespekteer sal word.

Alhoewel databasisse en die sensusopnames van hierdie lande weerspieël dat daar meer as 100 tale in elk van die BRICS-lidlande gepraat word, word slegs sekere tale as amptelike tale erken. Die grondwet van elke land maak voorsiening vir ten minste een taal wat amptelike status geniet.

4.3.1.2 Verskille ten opsigte van amptelike tale in die BRICS-lidlande

Die hoeveelheid tale wat in elk van die BRICS-lidlande amptelike status geniet, verskil. Brasilië, Rusland en China beskik oor die minste tale wat amptelike status geniet en Suid-Afrika en Indië het die meeste. Brasilië, Rusland en China het elk minder as drie tale wat amptelike status in die lande het. Die grondwette van Suid-Afrika en Indië maak voorsiening vir meer as tien tale wat amptelike status in die land geniet. Alhoewel dit inklusiwiteit bevorder om soveel as moontlik tale in die land amptelike status te gee, is dit nie altyd prakties implementeerbaar nie.

4.3.2 Tema 2: Status van tale in die BRICS-lidlande

Brasilië

Die *Grondwet van die Federale Republiek van Brasilië* (1824) maak slegs voorsiening vir Portugees as die amptelike taal van die land.

Rusland

Die *Grondwet van die Russiese Federasie* (1993) lê klem daarop dat alle landsburgers gelyk hanteer moet word en dat geen diskriminasie, onder meer op grond van taal, geduld sal word nie. Die grondwet brei uit dat taalkundige heerskappy in die land verbied word. Die republieke van Rusland beskik ook oor die reg om staatstale te kan vestig, maar dit moet saam met Russies, die amptelike taal van die Russiese Federasie, gebruik word.

Indië

Alhoewel die *Grondwet van Indië* (1950) 22 tale as amptelike tale erken, word slegs die volgende twee amptelike tale op nasionale vlak gebruik: Engels en Hindi wat in Devanagari-skrif geskryf is. Engels geniet steeds 'n hoë status in Indië, soos blyk uit die land se grondwet wat verklaar dat Engels steeds gebruik word vir al die amptelike doeleindes van die land.

China

In China word alle nasionaliteite as gelyk beskou; daarom verklaar *The Basic Law of the Hong Kong Special Administrative Region of the People's Republic of China* (1990) dat alle amptelike tale in die land gelyke status geniet.

Suid-Afrika

Die *Grondwet van Suid-Afrika* (1996) maak voorsiening dat alle amptelike tale gelyke status in die land behoort te geniet. Die Grondwet noem onder andere dat dit die verantwoordelikheid van die staat is om praktiese en effektiewe maatreëls te tref sodat die status van elke taal verhoog kan word en die gebruik daarvan bevorder kan word. Voorts moet die regering vir regsdoeleindes van minstens twee amptelike tale gebruik maak.

4.3.2.1 Ooreenkomste ten opsigte van die status van tale in die BRICS-lidlande

In die wetgewing van die meerderheid van die BRICS-lidlande word taalkundige heerskappy en diskriminasie op grond van taal (onder andere) verbied. Dit wil sê dat 'n sekere taal nie as belangriker as 'n ander taal beskou mag word nie. Dit kan duidelik in die wetgewing van Rusland, Indië en Suid-Afrika waargeneem word. Die uitdaging wat egter ontstaan, is dat dit wat in die grondwet en amptelike dokumentasie van die lande verklaar word, nie weerspieël wat in die praktyk plaasvind nie. Die lande verklaar dat alle tale oor gelyke status beskik, maar in Brasilië bly die oorheersende taal Portugees; in Rusland bly die oorheersende taal Russies; in Indië bly die oorheersende taal Hindi; in China is Mandaryns die taal wat oor die meeste sprekers beskik; en in Suid-Afrika het isiZulu die meeste sprekers.

4.3.2.2 Verskille ten opsigte van die status van tale in die BRICS-lidlande

Nie al die BRICS-lidlande neem hul taalkundige diversiteit volledig in ag nie. Party republieke van die lande word ook toegelaat om amptelike status te gee aan die tale van die minderheidsprekers in 'n bepaalde gebied. Dit kan dan in die ekonomiese sektor en in die onderwys van daardie bepaalde gebied gebruik word. Die voorwaarde is egter dat die addisionele erkende tale van die bepaalde republieke saam met die land se amptelike taal gebruik moet word.

In ander lande word slegs die tale wat in die grondwet amptelike status gegee word, in 'n bepaalde republiek of provinsie vir ekonomiese en onderwysdoeleindes gebruik. Dit kan daartoe bydra dat gemeenskappe van 'n republiek (wat deel van 'n taalkundige minderheid vorm) nie ingesluit word nie.

4.3.3 Tema 3: Medium van onderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

Brasilië

Basiese onderwys in Brasilië word hoofsaaklik in Portugees aangebied. Die Indiaanse gemeenskap geniet egter die versekering dat hul moedertaal en eie leermetodes in die onderwys gebruik mag word. Die land maak ook voorsiening vir diegene met gestremdhede deur te verseker dat onderrig en opleiding vir die betrokke persone in die mees gepaste taal gelewer sal word. Die mees geskikte metodes en wyse van kommunikasie vir onderrig sal gebruik word en dit sal in 'n omgewing geskied wat optimale sosiale en akademiese ontwikkeling vir die leerder sal verseker.

Rusland

Die *Grondwet van die Russiese Federasie* (1993) verklaar dat die Russiese Federasie al die landsburgers waarborg op die reg om hul moedertaal te bewaar skep ook voorwaardes vir die studie en ontwikkeling daarvan. Onderrig en opleiding in Rusland kan in verskeie mediums moontlik gemaak word omdat 75 nasionale tale deel van die hoërskoolkurrikulum vorm. Die tale van minderheidstaalgroepe word ingesluit. Onderrig en opleiding in die Russiese skole word in die volgende tale moontlik gemaak: Avar, Adigei, Azeri, Altai, Armenian, Balkar, Bashkir, Buryat, Dargin, Georgian, Kabardin, Kazakh, Kalmyk, Kumyk, Lak, Lezgin, Marii Gornyy, Marii Lugovoi, Mordovian Moksha, Mordovian Erzya, Ossetian, Russies, Tabasaran, Tatar, Tat, Tuva, Udmurt, Khakass, Tsjetsjenes, Chuvash, Evenk en Yakut.

Indië

Die nasionale taalbeleid vir onderwys in Indië maak gebruik van 'n drietalige opvoedkundige stelsel in skole sodat die leerders beter geakkommodeer kan word. Daar word veral klem gelê op die feit dat leerders eers hul moedertaal behoorlik moet leer sodat dit makliker sal wees om 'n tweede taal aan te leer. Die drietalige opvoedkundige stelsel sluit tale in wat as 'n huistaal, eerste addisionele taal en tweede addisionele taal aangebied word. Die tale waarop daar veral gefokus word, is Hindi, Sanskrit en Engels. Die primêre medium van onderrig in Indië is die streektaal of moedertaal van die betrokke leerder. Die tweede taal wat aangebied word, is Hindi of enige ander Indiese taal wat in 'n Hindi-sprekende gebied voorkom. Die derde taal in skole is Engels of enige ander moderne Europese taal.

China

In Chinese skole en ander onderwysinstellings word die gebruik van Mandaryns as medium van basiese onderrig en leer bevorder.

Suid-Afrika

Die *Grondwet van Suid-Afrika* (1994) verklaar dat alle leerders die reg het om in openbare onderwysinstellings opvoeding te ontvang in 'n amptelike taal van hul keuse mits dit prakties moontlik is. Die medium van onderrig in die meeste Suid-Afrikaanse skole is egter Engels en Afrikaans omdat die taalvoorkeur van die meerderheid van die leerders en ouers van 'n skool in ag geneem word.

4.3.3.1 Ooreenkomste ten opsigte van die medium van onderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

Die grondwet van elke land is hoofsaaklik daarvoor verantwoordelik om die taal van onderrig in die land se skole te bepaal. In elk van die BRICS-lidlande is die gekose onderrigmedium een van die land se erkende amptelike tale. Die lande is almal bewus van hul taalkundige diversiteit en maak daarom vir alle inheemse bevolking en ander taalminderheidsgemeenskappe voorsiening in wetgewing deur te verklaar dat daar teen niemand gediskrimineer mag word op grond van taal nie. Om dit te laat realiseer, word alle landsburgers verseker dat hulle steeds van hul eie tale en metodes vir onderrig en leer gebruik mag maak.

Diegene wat oor gestremdhede beskik, word veral deur die grondwette van Brasilië en Suid-Afrika in ag geneem. Persone wat gestremd is, word verseker dat hulle onderrig in die mees gepaste taal of metode van kommunikasie sal ontvang in 'n omgewing wat optimale sosiale en akademiese ontwikkeling sal verseker.

4.3.3.2 Verskille ten opsigte van die medium van onderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

Die belangrikheid van Engels is stelselmatig besig om in elke land erken te word. Tans is dit nog net Indië en Suid-Afrika wat Engels as standaardmedium van onderrig. In Brasilië word onderrig hoofsaaklik in Portugees aangebied. In Rusland word onderrig in Russies of van die nasionale tale van die land aangebied. Indië maak gebruik van 'n drietaalstelsel, waar onderrig in Engels, Hindi en Sanskrit aangebied word deur die loop van die skoolloopbaan. In China word die onderrig hoofsaaklik in Mandaryns aangebied en skole in Suid-Afrika bied hoofsaaklik onderrig in Afrikaans en Engels aan.

4.3.4 Tema 4: Taalbeleide in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

Brasilië

Die *Nasionale kurrikulêre riglyne vir vroeëleerderonderwys* (2009) verduidelik dat die kurrikulum só saamgestel is dat dit onder meer die vaardigheid om kennis op te bou en verskillende tale aan te leer by kinders fasiliteer.

Die *Nasionale Wet op Riglyne en Basis van Onderrig* (Presidensie van die Republiek van Brasilië, 1996) beoog om die kulture van die inheemse bevolkingsgroepe en hul gepaardgaande etniese diversiteit te bewaar en te bevorder. Daarom word tweetalige, interkulturele onderrig aan leerders van inheemse skole in Brasilië verskaf. Die *Nasionale onderrigplan van Brasilië* (Ministerie van Opvoeding en Kultuur van Brasilië, 2014) beoog om die opvoedingsprogramme wat aan die leerders van die inheemse bevolking aangebied word, van so 'n gehalte te hê dat dit gelykstaande is aan die onderrig wat in staatskole ontvang word. Daar word veral daarop gefokus om die lewenswyse, wêreldsiening en spesifieke sosiolinguistiese situasies van die inheemse groepe leerders te respekteer.

Wet 13.415 (Presidensie van die Republiek van Brasilië, 2017) maak daarvoor voorsiening dat die basiese onderwyskurrikulum (vanaf ouderdom ses) Engels as 'n vak aan leerders bied. Die wetgewing brei verder uit dat die hoërskoolkurrikulum die studie van Engels en ander opsionele tale (byvoorbeeld Spaans) insluit.

Die program *Languages without borders*, wat in 2014 deur die Ministerie van Onderwys van Brasilië geloods is, poog om taalvaardighede van voorgraadse studente te verhoog en taalpolitieke aksies in die internasionalisering van hoër onderwys in die land te bevorder.

Rusland

Volgens die *Grondwet van die Russiese Federasie* (1993) het die republieke van Rusland die reg om hul eie staatstale te vestig. Die tale van die staatsregeringsliggame, plaaslike selfregeringsliggame en staatsinstellings van die republiek moet saam met die staatstaal van die Russiese Federasie gebruik word.

Indië

Die Indiese taalbeleid in die onderwys word saamgevat in die *National policy on education* (Department of Education, India, 1992) en die *Grondwet van Indië* (1950). Die beleid is daarop gefokus om die tale van Indië te ontwikkel en te bevorder. Daar word veral gekonsentreer op

streekstale, Hindi, Sanskrit en internasionale tale. Die drietalige opvoedkundige stelsel word ook in die beleid omvat.

China

Die *Grondwet van die Volksrepubliek China* (1982) lê klem daarop dat geen vorm van taaldiskriminasie in die land toegelaat word nie. Die *Law of the People's Republic of China on the Standard Spoken and Written Chinese Language* (2000) brei uit dat elke etniese groep die vryheid het om sy moedertaal te leer, te gebruik en te ontwikkel. Die staat moedig ook die verskillende etniese groepe aan om mekaar se tale te leer. Die *Law of the People's Republic of China on the Standard Spoken and Written Chinese Language* (2000) doen ook 'n beroep op die Chinese regering vir die verpligte bevordering van Mandaryns onder alle etniese groepe en streke.

Suid-Afrika

Kragtens die Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996 beskik die beheerliggaam van 'n openbare skool oor die verantwoordelikheid en mag om die taalbeleid van 'n spesifieke skool te bepaal. Die wet brei verder uit dat die uitvoering van die beleid moet verseker dat geen vorm van rasediskriminasie plaasvind nie. Die beleid moet ook gebaretaal as 'n erkende amptelike taal aanvaar wat vir onderrigdoeleindes in 'n openbare skool gebruik kan word.

Die nuutste taal-in-onderwysbeleid beoog egter om kommunikasie oor verskillende hindernisse moontlik te maak; dit wil sê, ras, taal en ligging moet nie 'n probleem wees nie. Dit sal terselfdertyd 'n atmosfeer skep wat wedersydse respek vir ander tale aanmoedig. Die *Taal-in-onderwysbeleid* (Departement van Basiese Onderwys, 1997) beoog om die onderrig en leer van alle ander tale wat deur die gemeenskap en leerders gebruik word, te ondersteun. Dit sluit tale in wat vir godsdienstige doeleindes gebruik word, asook tale wat belangrik is vir internasionale handel en kommunikasie. Gebaretaal en alternatiewe, aanvullende kommunikasie word ook in aanmerking geneem. Die *Taal-in-onderwysbeleid* (Departement van Basiese Onderwys, 1997) beoog ook om nadele wat uit verskillende soorte wanverhoudings tussen huistale en tale van onderrig en leer ontstaan, hok te slaan. Dit word gedoen deur programme te ontwikkel vir die regstelling van voorheen benadeelde tale.

Die hoofdoel van die *Inkrementele bekendstelling van Afrikatale: konsepbeleid* (Departement van Basiese Onderwys, 2013) is om die gebruik van Afrikatale in die onderwysstelsel te bevorder en te versterk. Dit word gedoen deur leerders inkrementeel bekend te stel aan die aanleer van 'n Afrikataal van graad 1 tot 12 om te verseker dat diegene wat nie 'n Afrikataal magtig is of dit as huistaal gebruik nie, wel 'n Afrikataal sal leer praat. Die beleid is in 2015 geleidelik vanaf graad 1 geïmplementeer en sal voortduur tot 2026 wanneer dit tot in graad 12 geïmplementeer sal wees.

4.3.4.1 Ooreenkomste ten opsigte van taalbeleide in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

Die grondwet van elk van die BRICS-lidlande maak dit duidelik dat die lande beoog om veeltaligheid onder leerders te ontwikkel en te bevorder. Dit word bewerkstellig deur Engels en ander inheemse tale (soos Spaans) deel van die kurrikulum te maak. In sommige lande (Indië en Suid-Afrika) word Engels as 'n verpligte vak aangebied. 'n Uitdaging wat elk van die BRICS-lidlande in die gesig staar, is om die taalbeleid van skole te bepaal.

4.3.4.2 Verskille ten opsigte van taalbeleide in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

'n Uitdaging wat in elk van die BRICS-lidlande ervaar word, is die gebrek aan 'n voldoende taalbeleid wat wetgewing en leiding kan verskaf rakende die taal wat in die onderwysstelsel gebruik kan word. Net sommige van die BRICS-lidlande beskik oor so 'n taalbeleid. Brasilië het in 2014 die program Language without borders geloods met die doel om die taalvaardighede van voorgraadse studente te verbeter en taalpolitieke aksies in die internasionalisering van hoër onderwys in die land te bevorder. Indië se taalbeleid in die onderwys is saamgevat in die *Indiese onderwysbeleid* (Department of Education, India, 1992) sowel as die *Grondwet van Indië* (1949). Die beleid is veral daarop gefokus om die tale van Indië te ontwikkel en te bevorder. Daar word hoofsaaklik op streekstale, Hindi, Sanskrit en internasionale tale gefokus.

Suid-Afrika beskik oor verskeie wette en beleide sowel as 'n raad vir die ontwikkeling en bevordering van tale. Die wetgewing en beleide vir die ontwikkeling en bevordering van veeltaligheid in die land sluit onder andere die volgende in: die Suid-Afrikaanse Skolewet; die *Taal in onderwysbeleid*; *Norme en standaarde vir taalbeleid in openbare skole*; en *Inkrementele bekendstelling van Afrikatale: konsepbeleid*. Die Suid-Afrikaanse grondwet maak ook voorsiening vir die instelling van die Pan-Suid-Afrikaanse Taalraad, wat daarop gemik is om veeltaligheid in die land te bevorder. Die Pan-Suid-Afrikaanse Taalraad sorg ook vir die ontwikkeling en gebruik van die Khoi-, Nama- en San-tale sowel as Suid-Afrikaanse gebaretaal saam met die amptelike tale van die land. Om so 'n taalbeleid in plek te hê kan net tot voordeel van die land wees. Dit verskaf raad en leiding aan skole wanneer hulle die skoolbeleid en taalbeleid moet opstel.

4.3.5 Tema 5: Ontwikkeling van tale in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

Brasilië

Die *Grondwet van die Federale Republiek van Brasilië* (1824) plaas klem daarop dat gebaretaal in Brasilië erken en aanvaar word en die gebruik daarvan tydens amptelike interaksies deur

persone met gestremdhede bevorder en vergemaklik word. Dit sluit braille, aanvullende en alternatiewe kommunikasie en alle ander middele, metodes en formate van kommunikasie in. Die aanleer van gebarete en die bevordering van die taalidentiteit van die dowe gemeenskap word ook gefasiliteer.

Die dokument *Nasionale kurrikulêre parameters vir vreemde taal* (Brasiliaanse Ministerie van Opvoeding en Kultuur, 1998) is opgestel met die doel om pedagogiese ondersteuning te bied vir die verpligte aanbieding van vreemde tale in die skoolkurrikulum. Dit vereis dat die skole in Brasilië 'n stelsel aanneem waar 'n vreemde taal een van die kernmodules van die kurrikulum vorm.

Die *Nasionale Wet op Riglyne en Basis van Onderrig* (Presidensie van die Republiek van Brasilië, 1996) verklaar dat akademiese voorbereiding van hoërskoolonderrig een van die doelwitte en doelstellings is wat voortbou op die grondslag van wiskunde, wetenskap en Portugees wat in die laer grade verwerf is. Portugees en een addisionele vreemde taal vorm deel van die kernvakke van hoërskole se kurrikulum. Die wetgewing verklaar dat die land se onderwysstelsel poog om die kultuur van die Indiaanse gemeenskap te bevorder en die inheemse bevolking te help deur geïntegreerde onderrig- en navorsingsprogramme te ontwikkel om tweetalige en interkulturele onderwys aan die inheemse bevolking te bied. Een van die doelstellings wat ontwikkel is om die bogenoemde te verwesenlik, is om voorsiening daarvoor te maak dat die gemeenskappe hul historiese herinneringe kan herstel, dat hul etniese identiteit bevestig kan word en dat daar waardering is vir hul tale en wetenskappe.

Wet 13.415 (Presidensie van die Republiek van Brasilië, 2017) maak voorsiening daarvoor dat Engels vanaf die sesde jaar in hoërskoolonderwys in die kurrikulum ingesluit word. Ander tale (hoofsaaklik Spaans) word ook as opsionele vakke aangebied.

Rusland

Die *Grondwet van die Russiese Federasie* (1993) verleen aan al die landsburgers die reg op die bewaring van hul moedertaal en skep voorwaardes vir die studie en ontwikkeling daarvan.

Indië

Volgens die *Grondwet van Indië* (1950) is dit die plig van die regering om die verspreiding van Hindi te bevorder en dit te ontwikkel sodat dit as medium van uitdrukking kan dien. Indië fokus daarop om plaaslike sowel as internasionale tale in die onderwys te ontwikkel.

China

Die *Grondwet van die Volksrepubliek van China* (1982) waarborg dat alle nasionaliteite die vryheid het om hul eie gesproke en geskrewe tale te gebruik en te ontwikkel. Die staat moedig ook die verskillende etniese groepe aan om mekaar se tale te leer. *The Basic Curriculum Reform Outline* (2001), wat 'n oorsig bied oor die basiese onderwyskurrikulum, stipuleer dat die skoolkurrikulum uit kursusse moet bestaan wat die ontwikkeling van individuele leerders aanmoedig. Die voorgestelde kursusse sluit die leer van Chinees en vreemde tale in.

Suid-Afrika

Die *Taal-in-onderwysbeleid* (Departement van Basiese Onderwys, 1997) en die *Nasionale taalbeleidraamwerk* (Departement van Kuns en Kultuur, 2003) beoog om veeltaligheid te bevorder en tot die ontwikkeling van die erkende amptelike tale by te dra asook om al die ander tale wat in die land gepraat word, te respekteer. Dit sluit Suid-Afrikaanse gebaretaal sowel as die tale waarna daar in die *Grondwet van Suid-Afrika* (1996) verwys word, in.

Volgens die *Grondwet van Suid-Afrika* (1996) is dit die staat se verantwoordelikheid om praktiese en positiewe maatreëls te tref om die status van die land se tale te verhef om sodoende erkenning te gee aan die historiese verminderde gebruik en status van die land se inheemse tale.

Die *Inkrementele bekendstelling van Afrikatale: konsepbeleid* (Departement van Basiese Onderwys, 2013) beoog om Afrikatale 'n verpligte vak vir alle skoolleerders te maak om Afrikatale te bevorder. Uiteindelik word daar beoog dat alle leerders (ook diegene wat nie 'n Afrikataal as huistaal het nie) 'n Afrikataal sou aangeleer het teen die tyd wat hulle matriek behaal het.

4.3.5.1 Ooreenkomste ten opsigte van die ontwikkeling van tale in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

Elk van die BRICS-lidlande wend 'n poging aan om die tale wat in die betrokke land gepraat word, te ontwikkel en te bevorder. Die grondwette van die meerderheid van die BRICS-lidlande maak voorsiening vir minderheidstaalgroepe om hul tale te bevorder. Die lande is ook almal voorstanders daarvoor om deur middel van die onderwysstelsel ander tale in die land te ontwikkel.

Brasilië beskik oor 'n *Nasionale kurrikulêre parameters vir vreemde taal*-dokument (Brasiliaanse Ministerie van Opvoeding en Kultuur, 1998) wat beoog om pedagogiese ondersteuning te bied vir die verpligte aanbieding van vreemde tale in die skoolkurrikulum. Dit vereis dat die skole in Brasilië 'n stelsel aanneem waar 'n vreemde taal een van die kernmodules van die kurrikulum vorm. Volgens die *Nasionale Wet op Riglyne en Basis van Onderrig* (Presidensie van die Republiek van Brasilië, 1996) moet die aanleer van vreemde tale deel van die kernvakke van die

kurrikulum vorm. Engels en Spaans is algemene vreemde tale wat deur skole gekies word. Dieselfde wet poog ook om die kultuur van die Indiaanse gemeenskap te bevorder en die bevolking te help deur geïntegreerde onderrig- en navorsingsprogramme te ontwikkel om tweetalige en interkulturele onderwys aan die inheemse bevolking te bied.

Rusland en Indië beskik egter nie oor amptelike beleide of wetgewing wat daarop gemik is om veeltaligheid in die land te bevorder nie. Die grondwette van beide lande verklaar wel dat die moedertaal van alle landsburgers gerespekteer word, maar dat die amptelike taal terselfdertyd onder die landsburgers bevorder word.

Ingevolge artikel 4 van die *Grondwet van die Volksrepubliek van China* (1982) het mense van alle nasionaliteite die vryheid om hul eie gesproke en geskrewe tale te gebruik en te ontwikkel. Die staat moedig ook al die verskillende etniese groepe aan om mekaar se tale te leer. China se Ministerie van Onderwys het in 2001 'n dokument vrygestel (*The Basic Curriculum Reform Outline*) wat 'n oorsig bied oor die basiese onderwyskurrikulum. Dié dokument stipuleer dat die skoolkurrikulum uit kursusse moet bestaan wat die ontwikkeling van individuele leerders aanmoedig. Die voorgestelde kursusse sluit die leer van Chinees en vreemde tale in.

Die *Grondwet van Suid-Afrika* (1996) maak dit duidelik dat die land beoog om die tale van die land te verhef en te bevorder, veral die land se inheemse tale. Die land beskik oor verskeie beleide en wetgewing wat help om hierdie ideaal te verwesenlik. Die beleid sluit onder andere die *Taal in onderwysbeleid* (Departement van Basiese Onderwys, 1996) en die *Nasionale taalbeleidraamwerk* (Departement van Kuns en Kultuur, 2003) in, wat beoog om veeltaligheid as 'n benadering van tot taal in die onderwys te vestig sodat alle amptelike tale bevorder en ontwikkel kan word. Suid-Afrika beskik ook oor 'n konsepbeleid – *Inkrementele bekendstelling van Afrikatale: konsepbeleid* (Departement van Basiese Onderwys, 2013) – wat daarop gemik is om Afrikatale 'n verpligte vak in die skole te maak om die gebruik daarvan te versterk en bevorder.

4.3.5.2 Verskille ten opsigte van die ontwikkeling van tale in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

Alhoewel al die BRICS-lidlande oor verskeie tale beskik en daarna streef om veeltaligheid in die land te ontwikkel, beskik nie al die lande oor voldoende en amptelike dokumentasie om te help om dié doelwit te verwesenlik nie. Soos dit in die boonste ooreenkomste bespreek is, beskik slegs Brasilië, China en Suid-Afrika oor sodanige beleide en wetgewing wat slegs op die bevordering van veeltaligheid in die land gefokus is.

Met Engels wat as globale taal erken word, is daar van die BRICS-lidlande wat 'n poging aanwend om Engels in die onderwysstelsel te ontwikkel. Slegs Brasilië, Indië en Suid-Afrika het Engels as onderrigmedium en as verpligte vakke in die onderwysstelsel.

Gebaretaal word ook nie met behulp van wetgewing en amptelike dokumentasie in al die BRICS-lidlande bevorder nie. Slegs Brasilië en Suid-Afrika het amptelike dokumentasie wat die fasilitering en ontwikkeling van gebaretaal in dié lande ondersteun.

4.3.6 Tema 6: Die rol van taalvaardigheid op die toegang tot onderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

Brasilië

Die *Grondwet van die Federale Republiek van Brasilië* (1824) verseker die landsburgers dat daar teen niemand gediskrimineer sal word ten opsigte van taal nie en dat almal die reg op onderrig het. Die staatspartye van Brasilië moet toesien dat persone met gestremdhede toegang het tot algemene tersiêre opleiding, beroepsopleiding, volwasse onderwys en lewenslange leer sonder dat daar teen hulle gediskrimineer word. Die persone word ook verseker dat hulle in die mees gepaste tale en met die mees gepaste metodes en wyse van kommunikasiemiddele onderrig sal word sodat optimale akademiese en sosiale ontwikkeling bereik kan word.

Rusland

Ingevolge die *Wetgewing op Onderwys in die Russiese Federasie* (2012) is die reg op onderwys in die Russiese Federasie gewaarborg ongeag ras, nasionaliteit, oorsprong, eiendom, sosiale en amptelike hoedanigheid, woning, geloof, oortuiginge, taal of ander omstandighede. Die wetgewing brei verder uit dat noodsaaklike voorwaardes vir die verkryging van gehalteonderwys sonder diskriminasie in plek gestel is om onder andere vroeë korrektiewe hulp te verleen aan die hand van spesiale pedagogiese benaderings, tale en metodes wat die meeste geskik is vir die betrokke persone.

Indië

Die *Grondwet van Indië* (1950) verklaar dat die staat gratis en verpligte onderwys aan alle kinders van ouderdom ses tot veertien jaar verskaf. Die grondwet brei verder uit dat niemand toegang tot openbare onderwysinstellings vermy mag word bloot op grond van die taal van die betrokke leerder nie.

China

Kragtens *Education Law of the People's Republic of China* (1986) moet alle kinders vanaf die ouderdom van ses jaar by 'n skool ingeskryf word vir die voorgeskrewe aantal jare ongeag ras, geslag of nasionaliteit. In gebiede waar dit nie moontlik is nie, kan skoolonderrig uitgestel word tot die kind sewe jaar oud is.

Die *National College Entrance Examination* is 'n verpligte akademiese eksamen wat jaarliks deur studente afgelê en geslaag moet word om toelating aan universiteite en ander hoërondewysinstellings te verkry. Die eksamen toets onder andere die studente se taalvaardigheid in Chinees en vreemde tale.

Suid-Afrika

Volgens die Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996 mag geen openbare skool 'n leerder op grond van sy of haar taal toegang tot die skool weier nie. Die geërfde taal-in-onderwysbeleid in Suid-Afrika het elemente van spanning, teenstrydighede en sensitiwiteit gehad wat deur taal- en rassediskriminasie ondersteun is. Weens sekere diskriminerende beleide was daar 'n invloed op die beperking of sukses van leerdertoegang tot die onderwysstelsel in Suid-Afrika. Een van die doelstellings van die Wet op Hoër Onderwys (wet 101 van 1997) is om die diskriminasie van die verlede reg te stel en gelyke toegang tot onderrig en opvoeding te verseker.

4.3.6.1 Ooreenkomste ten opsigte van die rol van taalvaardigheid op die toegang tot onderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

In elk van die lande is basiese onderrig verpligtend en niemand word geweier op toegang tot onderrig weens hulle taalvaardighede nie. Elk van die lande fokus daarop om nie teen enige iemand te diskrimineer op grond van hulle taalvaardighede nie. Basiese verpligte onderrig word gratis beskikbaar gemaak vir die landsburgers.

4.3.6.2 Verskille ten opsigte van die rol van taalvaardigheid op die toegang tot onderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

Engels bly die dominante taal van die ekonomie en is die taal wat vir globale kommunikasie gebruik word. Nie al die BRICS-lidlande gee op hierdie stadium genoegsame erkenning aan die belangrikheid van Engels nie. Net sommige lande wend pogings aan om Engelsvaardigheid onder leerders te bevorder. Sekere lande trek hierdie pogings deur tot in tersiêre onderrig en opleiding. China kan hier as voorbeeld gebruik word, waar leerders nie universiteitstoelating kan kry as hulle nie die *National College Entrance Examination* geslaag het nie. Die eksamen toets onder andere die studente se taalvaardigheid in Chinees en vreemde tale (Engels inklusief).

Omdat Engels wêreldwyd so baie gebruik word, sal dit 'n goeie beginsel wees om tersiêre onderwys hoofsaaklik in Engels aan te bied. Toegang tot hoër onderwys en die werksektor wêreldwyd is direk afhanklik van die vermoë om vlot in 'n tweede taal te kan kommunikeer (Taylor & Von Fintel, 2016:75).

4.3.7 Tema 7: Moedertaalonderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

Brasilië

Die *Nasionale Wet op Riglyne en Basis van Onderrig* (Presidensie van die Republiek van Brasilië, 1996) stipuleer dat Portugees en wiskunde verpligte vakke is in die drie jaar van hoërskool. Inheemse gemeenskappe word gewaarborg dat hulle van hul onderskeie moedertale gebruik mag maak.

Rusland

Die *Grondwet van die Russiese Federasie* (1993) verklaar dat almal die reg het om hul moedertaal te gebruik en om in die taal van hul keuse te kommunikeer, onderrig en opvoeding te ontvang en kreatiewe werk te doen. Federale staatsopvoedkundige standaarde vir voorskoolse, primêre en algemene onderwys bied die moontlikheid van onderwys in inheemse tale (die tale word bepaal vanuit die tale van die bevolking van die Russiese Federasie) sowel as die bestudering van staatstale van die republieke van die Russiese Federasie. Die onderrig van Russies as moedertaal is by die kurrikulum ingesluit.

Indië

Die *Grondwet van Indië* (1949) verklaar dat elke staat sowel as elke plaaslike owerheid binne die staat daarna sal streef om voldoende fasiliteite vir primêre moedertaalonderrig aan leerders wat aan die taalkundige minderheid behoort, te voorsien.

China

Ingevolge die *Education Law of the People's Republic of China* (1986) mag skole met 'n meerderheid studente van minderheidsnasionaleiteite die gesproke en geskrewe tale van daardie nasionaliteite in onderrig gebruik.

Suid-Afrika

Die *Taal in onderwysbeleid* (Departement van Basiese Onderwys, 1996) beklemtoon dat veeltaligheid as 'n verlengstuk van kulturele diversiteit beskou word. Die beleid se onderliggende

beginsel is om leerders se moedertaal as medium van onderrig en leer te behou en leerders terselfdertyd aan te moedig om ook addisionele tale aan te leer.

Kragtens die *Grondwet van Suid-Afrika* (1996) het leerders die reg om die taal waarin hulle onderrig en leer wil ontvang, te kies, maar hul keuses is beperk tot die amptelike tale soos vervat in artikel 6 van die Grondwet. Die reg is geskep binne die raamwerk van die verpligtinge van die onderwysstelsel om veeltaligheid te bevorder.

4.3.7.1 Ooreenkomste ten opsigte van moedertaalonderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

Soos vroeër in die tematiese ontleding aangedui is, respekteer en erken elk van die BRICS-lidlande die taalkundige diversiteit in die land. Elk van die lande verseker sy inheemse bevolking en taalminderheidsgroepe dat hulle die reg het om onderrig te ontvang in hul moedertaal. In elk van die lande het die bevolking die reg om hul moedertale te gebruik en te bevorder.

4.3.7.2 Verskille ten opsigte van moedertaalonderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

Alhoewel moedertaalonderrig moontlik is, word dit nie in al die BRICS-lidlande regdeur die leerder se skoolloopbaan moontlik gemaak nie. In sommige van die BRICS-lidlande is moedertaalonderrig net vir die eerste gedeelte van die leerder se skoolloopbaan moontlik. Leerders word dan stelselmatig blootgestel aan die onderrigmedium wat deur die betrokke land bepaal is.

In Brasilië word die inheemse gemeenskappe verseker dat hulle van hul onderskeie inheemse tale in die onderrig gebruik mag maak, maar Portugees is 'n verpligte vak in die drie jaar van hoërskool. Ingevolge die *Grondwet van die Russiese Federasie* (1993) het elkeen die reg om sy of haar moedertaal te gebruik en om in die taal van sy of haar keuse onderrig en opvoeding te ontvang. Federale staatsopvoedkundige standaarde vir voorskoolse, primêre en algemene onderwys bied die moontlikheid van onderwys in inheemse tale sowel as die bestudering van die staatstale van die republieke van die Russiese Federasie. Die onderrig van Russies as moedertaal word ook in die wetgewing ingesluit.

Die state van Indië sowel as elke plaaslike owerheid binne die staat streef daarna om voldoende fasiliteite vir primêre moedertaalonderrig aan leerders wat aan die taalkundige minderheid behoort, te voorsien. Leerders word dan stelselmatig blootgestel aan die ander onderrigmediums wat vir die res van die leerders se skoolloopbaan gebruik gaan word. Indië maak hoofsaaklik

gebruik van 'n drietalige opvoedkundige stelsel met onderrig wat in Hindi, Sanskrit en Engels aangebied word.

Ingevolge China se grondwet mag skole waar die meeste van die studente van minderheidsnasionaliteite is, die gesproke en geskrewe tale van daardie nasionaliteite in onderrig gebruik. Verder word Mandaryns as basiese medium van onderrig en leer gebruik.

In Suid-Afrika het leerders die reg om in enige taal van hul keuse onderrig te ontvang, mits dit prakties implementeerbaar is. Die medium van onderrig in Suid-Afrika is hoofsaaklik Afrikaans en Engels. Skole in Suid-Afrika maak ook van die ander erkende tale van die land gebruik as onderrigmedium. Die grondwet maak ook voorsiening daarvoor dat indien 'n leerder ontevrede is met die onderrigtaal van 'n bepaalde skool, hy of sy 'n klag aan die Departement van Onderwys (van daardie distrik) teen die skool kan lê. Die leerder kan dan sê wat die verlangde taal is waarin hy of sy onderrig wil ontvang.

4.3.8 Tema 8: Invloed van Engels op die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

Brasilië

Ingevolge Wet 13.415 (Presidensie van die Republiek van Brasilië, 2017) word Engels as 'n vreemde taal vanaf die ouderdom van ses in basiese onderwys aan leerders gebied. Volgens Martinez (2016) en Kaskelainen (2018) is daar bewyse dat Engelsmediumonderrig in baie dele van Brasilië in tersiêre onderwysinstellings aangebied word en is dit 'n groeiende verskynsel.

Rusland

Ouers en studente van Rusland het 'n groot belangstelling daarin om die tale van die wêreld se mees ontwikkelde lande (dit wil sê Europese tale) te bemeester (Gazizova *et al.*, 2018). Engels is om daardie rede die primêre taal wat as vreemde taal in skole in Rusland aangeleer word (Bowring, 2017; Gazizova *et al.*, 2018).

Indië

Ingevolge die *Grondwet van Indië* (1949) word Engels steeds gebruik vir al die amptelike doeleindes van die land. Ouers in Indië huldig die siening dat hul kinders 'n beter toekoms sal hê as hulle Engels magtig is. Die meeste ouers plaas daarom hul kinders in skole wat Engelsmediumonderrig aanbied (Gopang *et al.*, 2018).

China

Die Ministerie van Onderwys (2001) se dokument *Verskeie menings oor die versterking van voorgraadse onderrigwerk van kolleges en universiteite om onderriggehalte te verbeter* beveel aan dat Engels en ander vreemde tale aktief as onderrigmedium bevorder moet word. Die voorstel is daarop gemik om die land te help om beter aan te pas by die uitdagings wat met ekonomiese globalisasie en die revolusie van wetenskap en tegnologie gepaardgaan. Die Ministerie van Onderwys is van mening dat dit noodsaaklik is vir voorgraadse opleiding om voorwaardes te skep om Engels en ander vreemde tale in openbare en professionele kursusse te gebruik.

Suid-Afrika

Die bestuur van taalkundige diversiteit in die post-apartheidsera in Suid-Afrika is tot vandag toe nog problematies weens die gebrek aan 'n duidelik gedefinieerde taalbeleid. Dit lei tot die gebruik van Engels en Afrikaans as dominante tale in die sosio-ekonomiese en politieke domeine van die Suid-Afrikaanse samelewing, wat taalongelykheid tot gevolg het. Die oorheersing van Engels en Afrikaans het gelei tot 'n ongelyke verhouding tussen hierdie twee tale en die Afrikatale wat in die land gebruik word. Regeringskommunikasie vind hoofsaaklik in Engels plaas of ad hoc volgens die voorkeurtaal van die betrokke land (Departement van Basiese Onderwys, 2015).

Slegs 9,6% van Suid-Afrika se bevolking se moedertaal is Engels. Die meeste Suid-Afrikanners beskik oor die vermoë om in meer as een taal te kan kommunikeer, maar dit is duidelik dat daar beoog word om eentaligheid, deur middel van Engels, in die openbare sektor te verkry (Steyn et al., 2017:70). Leerders word in 'n kombinasie van Engels, Afrikaans en soms Afrikatale onderrig, alhoewel assessering in die meeste gevalle in Engels plaasvind (Probyn, 2019; Kaschula & Kretzer, 2019).

4.3.8.1 Ooreenkomste ten opsigte van die invloed van Engels op die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

In die meerderheid van die BRICS-lidlande word Engels as 'n belangrike vaardigheid beskou omdat dit aan werksgeleenthede gekoppel kan word. Dit is die taal wat primêr in die ekonomiese sektor gebruik word. Engels word as 'n vak aangebied of selfs as onderrigmedium gebruik in die onderwysstelsels van die meeste van die BRICS-lidlande.

In Brasilië word Engels as vreemde taal vanaf die ouderdom van ses in basiese onderwys vir leerders aangebied. Die literatuur dui ook aan dat Engelsmediumonderrig in baie dele van Brasilië in tersiêre onderwysinstellings aangebied word; dit blyk 'n groeiende verskynsel te wees.

Rusland het die belangrikheid om Engels magtig te wees in die negentigerjare na vore getree toe die land deel geword het van die wêreldgemeenskap na die ineenstorting van die USSR. In dié tydperk het globalisasie vinnig begin ontwikkel en kennis van die Engelse taal was vir elke persoon van belang. Daarom is Engels een van die primêre tale wat as vreemde taal in skole onderrig word.

Engels speel ook 'n groot rol in Indië en word hoofsaaklik gebruik vir al die amptelike doeleindes van die land. Ouers in Indië huldig die siening dat hul kinders 'n beter toekoms sal hê as hulle Engels magtig is. Engels speel ook 'n beduidende rol in die onderwysstelsel van Indië. Om daardie rede plaas die meeste ouers hul kinders in skole wat Engelsmediumonderrig aanbied. Onderrig in Indië vind hoofsaaklik in 'n drietaalstelsel plaas, met onderrig in Hindi, Sanskrit en Engels.

In China word die aanleer van Engels aangemoedig. Die Ministerie van Onderwys het in 2001 'n dokument *Verskeie menings oor die versterking van die voorgaadse onderrigwerk van kolleges en universiteite om die onderriggehalte te verbeter* opgestel wat aanbeveel dat Engels en ander vreemde tale aktief as onderrigmedium bevorder moet word.

In Suid-Afrika speel Engels 'n kardinale rol, met onderrig en opleiding wat hoofsaaklik in Engels en Afrikaans aangebied word. Engels het ook 'n beduidende rol in die sosio-ekonomiese en politieke domeine van die Suid-Afrikaanse samelewing aangeneem. Regeringskommunikasie vind hoofsaaklik in Engels plaas of ad hoc volgens die voorkeurtaal van die betrokke land.

Uit die sensusopnames van die BRICS-lidlande kan waargeneem word dat Engels die kleinste hoeveelheid sprekers in hierdie lande het. Ten spyte daarvan is Engels een van die gesogste tale in die BRICS-lidlande, omdat Engelsvaardigheid beskou word as 'n vermoë waardeur sosiale, persoonlike en ekonomiese ontwikkeling kan plaasvind asook 'n manier om mense se kulturele en sosiale kapitaal te verbeter en te vergroot.

In Brasilië is daar bevind dat die algemene Engelsvaardigheidsvlakke baie laag is, met slegs 5% van die bevolking wat 'n bietjie kennis van Engels het. Die 2010-sensus van Rusland het bevind dat slegs 5% van die bevolking Engelssprekend is. In Indië sowel as China het die sensusopnames aangedui dat minder as 1% van die bevolking Engelssprekend is. In Suid-Afrika is Engels die moedertaal van slegs 9,6% van die bevolking.

4.3.8.2 Verskille ten opsigte van die invloed van Engels op die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

Alhoewel die belangrikheid van Engels in elke land erken word, word dit nog nie in al die lande ernstig in die praktyk toegepas nie. In sommige skole in die BRICS-lidlande word Engels as

medium van onderrig gebruik, maar in ander lande is dit net 'n addisionele vak. In sekere skole is Engels nie eers 'n verpligte vak nie. Die data wat uit die sensusstatistieke verkry is, weerspieël dat sommige van die lidlande 'n aansienlike gebrek aan Engelsvaardige sprekers het. Dit kan veral in China en Indië waargeneem word. In party lande (soos Suid-Afrika) is Engels beduidend teenwoordig in die ekonomiese sektor sowel as die onderwysstelsel.

Die literatuur staaf dat Engels as die oorheersende taal van die wêreld beskou kan word omdat dit as 'n globale taal erken en gebruik word. Engels geniet meer status as die ander amptelike tale omdat dit die taal is wat in die werksektor gepraat word en in regerings en skole gebruik word. Engels kan as 'n wêreldtaal erken word omdat dit globale status verkry het en in verskeie lande 'n spesifieke rol onder die bevolking ingeneem het.

4.4 Samevatting

Die data vir die studie is in hierdie hoofstuk ontleed, geïnterpreteer, geëvalueer en vergelyk om duidelike ooreenkomste, verskille en temas in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande te identifiseer. Die studie het gebruik gemaak van dokumentontleding om die verlangde data te genereer en inhoudsontleding is gebruik om die data te ontleed. Amptelike dokumentasie van die BRICS-lidlande is vir die studie ontleed en geïnterpreteer om die navorsingsvraag so volledig as moontlik te beantwoord. Die gegenereerde data is in tabelvorm volgens die volgende agt geïdentifiseerde temas kategoriseer: amptelike tale in die BRICS-lidlande; status van tale in die BRICS-lidlande; medium van onderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande; taalbeleide in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande; ontwikkeling van tale in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande; die rol van taalvaardigheid op die toegang tot onderrig in die BRICS-lidlande; moedertaalonderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande; en die invloed van Engels in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande. 'n Omvattende bespreking van elkeen van die geïdentifiseerde temas is verskaf. Die doel van hierdie hoofstuk was om die data te interpreteer en te ontleed sodat die aard van taal as 'n kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande in die volgende hoofstuk bepaal kan word.

In die slothoofstuk word die beste praktyke ten opsigte van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande geïdentifiseer. Die bevindinge en beste praktyke met betrekking tot die geïdentifiseerde temas word vervolgens in hoofstuk 5 bespreek, met die fokus daarop om die navorsingsvrae van die studie te beantwoord.

HOOFSTUK 5: BEVINDINGE EN BESTE PRAKTYKE

5.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die bevindinge van die studie bespreek om die navorsingsvrae van die studie te beantwoord. Na aanleiding van die vergelykende tabel en geïdentifiseerde temas wat in hoofstuk 4 onder die loep geneem is, word die ooreenkomste en verskille asook die geïdentifiseerde beste praktyke wat duidelik blyk vanuit die BRICS-lidlande in hierdie hoofstuk bespreek.

Die primêre navorsingsvraag van die studie lui soos volg: Wat is die aard van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande?

Die volgende sekondêre navorsingsvrae word in hierdie studie beantwoord:

- Wat is die ooreenkomste in die onderwysstelsels met betrekking tot taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande?
- Wat is die verskille in die onderwysstelsels met betrekking tot taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande?
- Wat is die beste praktyke wat vanuit die navorsing geïdentifiseer kan word?

5.2 Bevindinge

Die doel van hierdie navorsing was om 'n vergelykende studie te doen om die aard van taal in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande te bepaal. Die belangrikste bevinding wat in die studie gemaak is, is dat daar aansienlike ooreenkomste en verskille in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande is. Die ooreenkomste en verskille word verder in hierdie hoofstuk bespreek om die beste praktyke ten opsigte van die geïdentifiseerde temas in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande bekend te maak. Die volgende vernaamste ooreenkomste en verskille is ten opsigte van die geïdentifiseerde temas in die studie geïdentifiseer.

5.2.1 Ooreenkomste ten opsigte van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

Al die BRICS-lidlande beskik oor aansienlike kulturele en taalkundige diversiteit. Dié stelling word bevestig deur die sensusopnames wat in elk van die BRICS-lidlande gedoen is. Brasilië beskik oor 217 tale wat tans in die land gepraat word, Rusland ongeveer 115 tale, Indië min of meer 121 tale, China 302 en Suid-Afrika meer as 120 (sien par. 4.3.1 en 4.3.1.1). Die BRICS-lidlande is deeglik bewus van hul taalkundige diversiteit en maak dit in hul onderskeie grondwette duidelik dat die tale en kulture van die inheemse bevolking gerespekteer word. Alhoewel databasisse en

die sensusopnames van die lande weerspieël dat daar meer as 100 tale in elk van die BRICS-lidlande gepraat word, word slegs sekere tale as amptelike tale erken. Die grondwet van elke land maak voorsiening vir ten minste een taal wat amptelike status geniet.

Ten opsigte van die tweede tema, naamlik die status van taal in die BRICS-lidlande, word taalkundige oorheersing en diskriminasie op grond van taal verbied. Dit kan veral in die wetgewing van Rusland, Indië en Suid-Afrika waargeneem word. Dit wil sê dat 'n sekere taal nie as belangriker as ander tale beskou mag word nie en nie 'n hoër status as ander tale mag geniet nie (sien par.4.3.2 en 4.3.2.1). Die realiteit is egter dat dit wat in die grondwet en amptelike dokumentasie van die lande verklaar word, nie weerspieël wat in die praktyk ervaar word nie.

In die tema rakende die medium van onderrig in die BRICS-lidlande word bevind dat dit die verantwoordelikheid van elke BRICS-lidland se grondwet is om die taal van onderrig en leer in skole te bepaal. In elk van die BRICS-lidlande is die gekose onderrigmedium een van die land se erkende amptelike tale. Die lande is bewus van hul taalkundige diversiteit en maak daarom vir alle inheemse bevolking en ander taalminderheidsgemeenskappe voorsiening in die wet deur te verklaar dat daar teen niemand gediskrimineer mag word op grond van taal nie (sien par.4.3.3 en 4.3.3.1). Om hierdie ideaal te realiseer word alle landsburgers verseker dat hulle steeds van hul eie tale en metodes van onderrig en leer gebruik mag maak. Weereens word daar bevind dat dit wat in die grondwet en amptelike dokumentasie van die lande verklaar word, nie weerspieël wat werklik in die praktyk plaasvind nie.

Ten opsigte van die temas met betrekking tot die ontwikkeling van tale en die taalbeleide in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande, maak die grondwet van elk van die lidlande dit duidelik dat die land beoog om veeltaligheid onder burgers en leerders te ontwikkel en te bevorder (sien par.4.3.4, 4.3.4.1, 4.3.5 en 4.3.5.1). Veeltaligheid word in die meeste gevalle bereik deur geskikte taalbeleide in die onderwysstelsels van die betrokke lande te implementeer. Veeltaligheid word veral bewerkstellig deur Engels en ander inheemse tale (soos Spaans) deel van die kurrikulum te maak. In sommige lande (Indië en Suid-Afrika) word Engels as 'n verpligte vak aangebied. 'n Uitdaging wat elk van die BRICS-lidlande in die gesig staar, is om die taalbeleid van 'n skool te bepaal.

Met betrekking tot die sesde geïdentifiseerde tema, naamlik die rol van taalvaardigheid op die toegang tot onderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande, is daar bevind dat basiese onderrig in elk van die lande verpligtend is en niemand toegang tot onderrig geweier mag word weens taal nie (sien par.4.3.6 en 4.3.6.1). Al die lande fokus daarop om nie teen enige individu te diskrimineer op grond van taal of taalvaardighede nie. Basiese verpligte onderrig word gratis beskikbaar gestel vir die landsburgers van die BRICS-lidlande.

In die sewende tema, wat verband hou met moedertaalonderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande, is daar bevind dat die grondwet van elk van die BRICS-lidlande die taalkundige diversiteit wat in die betrokke lande bestaan, erken en respekteer (sien par.4.3.7 en 4.3.7.1). Al hierdie lande verseker die inheemse bevolking en taalminderheidsgroepe dat hulle die reg het om onderrig te ontvang in hul moedertaal. In elk van die lande het die verskillende lede van die bevolking die reg om hul moedertale te gebruik en te bevorder. Die lande is ook almal voorstanders daarvan om deur middel van die onderwysstelsel ander tale in die land te ontwikkel.

Ten opsigte van die laaste geïdentifiseerde tema, naamlik die invloed van Engels in die BRICS-lidlande, word Engels veral in China, Indië en Suid-Afrika as 'n belangrike vaardigheid beskou omdat dit aan werksgeleenthede gekoppel kan word (sien par.4.3.8 en 4.3.8.1). Engels is die taal wat primêr in die ekonomiese sektor gebruik word. Dit word as 'n vak aangebied en ook as onderrigmedium gebruik in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande.

In die sensusopnames van die lande kan gesien word dat Engels die minste hoeveelheid moedertaalsprekers beskik. Ten spyte daarvan is Engels een van die gesogste tale in die BRICS-lidlande, aangesien dit beskou word as 'n vaardigheid wat sosiale, persoonlike en ekonomiese ontwikkeling kan bevorder.

5.2.2 Verskille ten opsigte van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

Verskille wat in die studie bevind is ten opsigte van die eerste twee geïdentifiseerde temas, naamlik amptelike tale en die status van tale in die BRICS-lidlande, is onder andere dat die BRICS-lidlande nie dieselfde status aan hul amptelike tale toeken nie. In sommige lande, byvoorbeeld Brasilië, Rusland en China, word amptelike status net aan enkele tale verleen, maar in ander BRICS-lidlande, soos Indië en Suid-Afrika, geniet meer as tien tale amptelike status. Dit is egter belangrik om daarop te let dat dit nie altyd prakties implementeerbaar is om aan baie tale in 'n land amptelike status te gee nie, alhoewel dit inklusiwiteit kan bevorder (Sien par. 4.3.1 en 4.3.1.2). Alhoewel die lande almal deeglik bewus is van hul taalkundige diversiteit, maak die BRICS-lidlande nie almal op dieselfde vlak voorsiening daarvoor nie. In party lande, byvoorbeeld Brasilië, word amptelike status slegs in bepaalde gebiede aan tale van taalminderheidsgroepe verleen (sien par. 4.3.2 en 4.3.2.2). Dit kan dan in die ekonomiese sektor en in die onderwys van daardie bepaalde gebied gebruik word en kan daartoe bydra dat gemeenskappe van 'n gebied (wat deel van 'n taalkundige minderheid vorm) nie uitgesluit word nie. Die voorwaarde is egter dat die bykomende erkende tale van die bepaalde gebied saam met die land se amptelike taal gebruik moet word. In ander lande, soos Rusland, Indië, China en Suid-Afrika, word slegs die tale wat in

die grondwet amptelike status geniet, vir ekonomiese en onderwysdoeleindes in 'n bepaalde gebied gebruik.

Verskille ten opsigte van die derde tema, naamlik die medium van onderrig in die BRICS-lidlande, behels dat die medium van onderrig in elke land anders hanteer word (sien par.4.3.3 en 4.3.3.2). In Brasilië, Rusland en China is die onderrigmedium 'n amptelike taal van die betrokke land. In Indië en Suid-Afrika word Engels hoofsaaklik aanvaar as taal van onderrig en leer.

Met betrekking tot die vierde tema, naamlik taalbeleide in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande, is daar bevind dat daar 'n gebrek is aan 'n voldoende taalbeleid wat wetgewing en leiding kan verskaf rakende die taal wat in die onderwysstelsels gebruik kan word (sien par.4.3.4 en 4.3.4.2). Slegs Brasilië, Indië en Suid-Afrika beskik oor 'n behoorlike taalbeleide wat raad en leiding aan skole kan verskaf wanneer die skoolbeleid en skooltaalbeleid opgestel moet word.

Met betrekking tot die vyfde tema, naamlik die ontwikkeling van tale in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande, word daar ervaar dat alhoewel die lidlande taalkundig en kultureel diverse lande is en daarna streef om veeltaligheid in die land te ontwikkel, nie al die lande oor voldoende en amptelike dokumentasie beskik om te help om hierdie doelwit te verwesenlik nie (sien 4.3.5 en 4.3.5.2). Gebaretaal en Engels is onder andere tale wat slegs in sommige onderwysstelsels van die BRICS-lidlande (Brasilië en Suid-Afrika) met behulp van wetgewing en amptelike dokumentasie ontwikkel en bevorder word.

Verskille met betrekking tot die sesde tema, naamlik die rol van taalvaardigheid op die toegang tot onderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande, is ook in die studie bevind. Alhoewel al die BRICS-lidlande gelyke geleenthede wil skep vir toegang tot onderrig en opleiding, word daar in die praktyk ervaar dat toegang tot onderrig in sommige van die lande beperk word weens leerders se taalvaardighede (sien par.4.3.6 en 4.3.6.2). China kan hier as voorbeeld gebruik word. Leerders kan nie universiteitstoelating in China kry indien hulle nie die *National College Entrance Examination* geslaag het nie. Die eksamen toets onder andere die studente se taalvaardigheid in Chinees en vreemde tale (Engels inkluis). Engels bly die dominante taal in die ekonomie en is die taal wat vir globale kommunikasie gebruik word. In party BRICS-lidlande (China en Suid-Afrika) kan Engelsvaardigheid toegang tot hoër onderwys verleen of fasiliteer. Nie al die BRICS-lidlande erken egter die belangrikheid van Engels nie. Slegs sommige lande (China, Indië en Suid-Afrika) wend pogings aan om Engelsvaardigheid onder leerders te bevorder en hierdie pogings deur te trek tot in tersiêre onderrig en opleiding.

Verskille ten opsigte van die sewende tema, naamlik moedertaalonderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande het bevind dat alhoewel moedertaalonderrig in al die lidlande moontlik

gemaak word, dit nie in elke land regdeur leerders se skoolloopbaan geïmplementeer word nie (sien par.4.3.7 en 4.3.7.2). In sommige van die BRICS-lidlande (Brasilië, Indië en China) word moedertaalonderrig net vir die eerste gedeelte van die leerder se skoolloopbaan moontlik gemaak. Die leerders word dan stelselmatig blootgestel aan die onderrigmedium wat deur die grondwet en amptelike regsdokumente van die betrokke land bepaal word.

Die laaste tema, wat verband hou met die invloed van Engels op die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande, het bevind dat alhoewel die belangrikheid van Engels in al die lidlande erken word, dit nog nie in al die lande ewe ernstig in die praktyk toegepas word nie (sien par.4.3.8 en 4.3.8.2). In die onderwysstelsels van sekere BRICS-lidlande (China, Indië en Suid-Afrika) word Engels as medium van onderrig gebruik, maar in ander lande (Brasilië en Rusland) word dit net as 'n addisionele vak aangebied. Die data wat vanuit die sensusstatistieke verkry is, weerspieël dat sommige lande oor 'n aansienlike gebrek aan Engelsvaardige sprekers beskik. Dit kan veral in Brasilië, China en Indië waargeneem word. Die literatuur staaf dat Engels as die oorheersende taal van die wêreld beskou kan word omdat dit erken en gebruik word as 'n globale taal. Engels geniet hoër status as die ander amptelike tale omdat dit die taal is wat in werksektore gepraat word, in regerings gebruik word en in skole gebruik word. Engels kan as 'n wêreldtaal erken word omdat dit globale status verkry het en in verskeie lande 'n beduidende rol onder die bevolking van ingeneem het.

5.3 Beste praktyke vanuit die geïdentifiseerde temas

5.3.1 Tema 1: Amptelike tale van die BRICS-lidlande

Die beste praktyk wat ten opsigte van dié tema in die studie geïdentifiseer is, is dié van Indië. Die grondwet van Indië erken 22 tale, waarvan slegs drie tale, Engels, Hindi en Sanskrit, vir amptelike doeleindes gebruik word. Dit sluit kommunikasie in staatsinstellings en onderwys in. In die navorsing is daar bevind dat hoe meer tale in 'n land amptelike status het, hoe minder prakties implementeerbaar dit is om dit in die land se betrokke onderwysstelsel te verwesenlik. Die implikasie wat dit vir die onderwysstelsel kan inhou, is dat dit kan lei tot spanning en konflik onder die landsburgers.

5.3.2 Tema 2: Status van tale in die BRICS-lidlande

Indië beoefen klaarblyklik die beste praktyk ten opsigte van hierdie tema. Die grondwet van die land erken 22 tale, maar slegs drie van daardie tale geniet amptelike status. Soos wat in die vorige tema bespreek is, word slegs Engels, Hindi en Sanskrit in die regering en vir onderwysdoeleindes gebruik. Dit sal meer prakties implementeerbaar vir 'n onderwysstelsel wees

om slegs drie tale vir amptelike onderrigdoeleindes te gebruik, eerder as om, byvoorbeeld, 22 tale te probeer implementeer.

5.3.3 Tema 3: Medium van onderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

Rusland en Indië word ten opsigte van hierdie tema geïdentifiseer met die beste praktyk. Beide die lande bevorder veeltaligheid deur middel van die medium van onderrig. Rusland bied onderrig in die betrokke moedertaal van leerders aan en stel die leerders stelselmatig bloot aan die Engelsonderrigmedium. Indië maak weer 'n gebruik van 'n drietalige onderrigmedium, waar die leerders onderrig in Engels, Hindi en Sanskrit ontvang. In die navorsing is daar bevind dat Engels 'n belangrike rol as 'n wêreldtaal speel en daarom is dit belangrik dat Engels deel van die skoolkurrikulum vorm. Om Engels as onderrigmedium in 'n skool toe te pas dra daartoe by dat leerders se Engelsvaardigheid tydens hul skoolloopbaan bevorder word. In die navorsing is daar bevind dat Engelsvaardigheid 'n vermoë is waarby enigiemand in die werksektor kan baat. Dit word as 'n gesogte vaardigheid beskou en moet daarom in die onderwysstelsel bevorder word.

5.3.4 Tema 4: Taalbeleide in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

Suid-Afrika word geïdentifiseer as die land wat die beste praktyk beoefen ten opsigte van hierdie tema. Suid-Afrika beskik oor 'n aantal beleide en wetgewing betreffende taal in die onderwysstelsel. Dié wetgewing kan dien as 'n riglyn vir wanneer 'n skool sy taalbeleid opstel. Die Suid-Afrikaanse grondwet hou die beheerliggaam van elke skool verantwoordelik vir die opstel en implementering van die skool se taalbeleid. 'n Onderwysstelsel wat oor voldoende onderwysbeleide en wetgewing beskik wat sensitiewe en tersaaklike kwessies wat met taal in die onderwys verband hou, in ag neem, kan as 'n voordeel gesien word wanneer skole 'n taalbeleid moet opstel en raad en leiding benodig.

5.3.5 Tema 5: Ontwikkeling van tale in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

Brasilië, Indië, China en Suid-Afrika word vir die bepaalde tema geïdentifiseer as die lande wat die beste praktyke beoefen. In hierdie lande word veeltaligheid onder die landsburgers aangemoedig en bevorder. Dit word veral in sommige van die lande verweselik deur die aanleer van 'n vreemde taal 'n verpligte komponent van die basiese onderwyskurrikulum te maak. Dit sal voordelig vir 'n onderwysstelsel wees om vreemde tale in die kurrikulum te implementeer sodat veeltaligheid sowel as Engelsvaardigheid onder leerders bevorder kan word.

5.3.6 Tema 6: Toegang tot onderrig ten opsigte van taal in die BRICS-lidlande

Ten opsigte van die betrokke tema word China geïdentifiseer as die land wat met die beste praktyk. Alhoewel al die lande dit duidelik maak dat niemand op grond van taal toegang tot onderrig en opleiding geweier mag word nie, het China 'n spesifieke eksamen wat leerders moet aflê voordat hulle toelating tot hoëronderriginstellings mag kry. Die eksamen toets verskeie komponente, onder meer die leerders se taalvaardighede. Met Engels wat 'n wêreldtaal is en die voordele wat Engels vir werksgeleenthede inhou, is dit belangrik dat onderwysstelsels daarop gefokus moet wees om Engelsvaardigheid onder leerders en studente te bevorder. 'n Verpligte eksamen wat toelating tot onderrig bied kan as 'n motiveringsmiddel in die onderwysstelsel gebruik word om Engelsvaardigheid onder leerders te bevorder.

5.3.7 Tema 7: Moedertaalonderrig in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

Alhoewel die onderwysstelsels van al die BRICS-lidlande moedertaalonderrig ondersteun, word Indië geïdentifiseer as die land wat oor die beste praktyk ten opsigte van hierdie tema beskik. In Indië se onderwysstelsel vind primêre onderrig in leerders se moedertaal plaas. Die leerders word dan later in hul skoolloopbaan aan die drietalige onderrigmedium blootgestel, naamlik Engels, Hindi en Sanskrit. Die gevolg van 'n drietalige onderrigmedium is dat leerders basiese onderrig in hul betrokke moedertale sal ontvang tot op 'n sekere punt. Onderrig sal dan verder in hul skoolloopbaan in Engels plaasvind, wat veeltaligheid en Engelsvaardigheid onder die leerders sal ontwikkel.

5.3.8 Tema 8: Invloed van Engels in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

Indië word ten opsigte van hierdie tema weer as die land geïdentifiseer wat oor die beste praktyk beskik. Alhoewel die onderwysstelsels van die ander BRICS-lidlande Engelsvaardigheid onder die landsburgers aanmoedig, is Indië die enigste land wat Engels regdeur die land (dit wil sê vanaf regeringsvlak tot in die onderwysstelsel) as een van die drie primêre mediums van kommunikasie aanvaar en gebruik. 'n Onderwysstelsel sal dus daarby baat om Engels as 'n verpligte vak of selfs as onderrigmedium te implementeer.

5.4 Wat is die aard van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande?

In die navorsing is daar bevind dat taal 'n tersaaklike en sensitiewe kwessie is in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande. Die grondwet van elkeen van die BRICS-lidlande maak voorsiening daarvoor dat elke landsburger onderrig en opleiding in sy of haar moedertaal mag ontvang. Dit is egter nie wat in die praktyk ervaar word nie omdat dit nie prakties

implementeerbaar is om meer as drie tale as medium van onderrig en leer te gebruik nie. Die navorsing het bevind dat wanneer 'n groep individue nie tevrede is met die taal waarin hulle onderrig en leer ontvang nie, dit tot opstand, konflik, verdeeldheid en chaos onder die leerders en studente kan lei.

Taal het die vermoë om 'n individu uit sy of haar sosio-ekonomiese omstandighede te lig deur toegang tot tersiêre opvoeding moontlik te maak. Taal het ook die vermoë om 'n individu te help om in die werksektor bevorder te word. Die teenoorgestelde is egter ook moontlik; wanneer 'n individu byvoorbeeld nie Engelsvaardig is nie, kan dit hom of haar beperk tot 'n sekere vlak van opvoeding of bevordering in die werksektor.

5.5 Besinning

Die navorser het deur die lens van interpretivisme die aard van taal in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande geïnterpreteer en beskryf. Interpretivistiese navorsers beoog om die gedrag, persepsies en lewens van ander subjektief te verstaan, wat as 'n essensiële aspek van die interpretasie van die versamelde data beskou word (Hammersley, 2013; Stage & Manning, 2016). Teoreties beteken dit dat interpretivistiese navorsers die werklikheid ontdek deur die agtergrond, persepsies en belewenisse van die deelnemers te begryp (Creswell, 2013; Dean *et al.*, 2018). Die navorser bestudeer die persepsies en belewenisse vanuit 'n subjektiewe oogpunt ten einde die betrokke navorsingsvrae te beantwoord vanuit die data wat versamel is (Cohen *et al.*, 2018; Leavy, 2017; Thanh & Thanh, 2015).

In hierdie studie is daar van dokumentontleding gebruik gemaak om die nodige amptelike regeringsdokumente en artikels te versamel om die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande beter te verstaan. In vergelykende studies is dokumentontleding een van die mees toepaslike tegnieke wat aangewend kan word om die nodige data te genereer. Die betrokke dokumente is bestudeer en geïnterpreteer om betekenis en begrip te verkry en om empiriese kennis te ontwikkel sodat die navorsingsvrae beantwoord kon word (cf. Bowen, 2009; Dreyer, 2016). Dokumentontleding is in die studie gebruik omdat dit 'n effektiewe en minder tydrowende manier is om die verlangde data vir 'n studie te genereer (cf. Bowen, 2009; Dreyer, 2016). Die navorser het tydens die studie as die navorsingsinstrument opgetree om die verlangde data in te samel en te ontleed. Alhoewel sy nog nie 'n vaardige en ervare navorser nie, het die studie haar baie van die navorsingswêreld geleer. Deur die lens van interpretivisme in 'n kwalitatiewe studie kon sy navorsing bied wat nie veralgemeen kan word nie en wat uiteindelik die navorsingsvrae omvattend kon beantwoord. Dit is belangrik om te onthou dat onderwysers op grondvlak in die klaskamer hierdie eksterne kontekstuele faktore (taal) moet bestuur. Onderwysers kies

byvoorbeeld nie die taal van onderrig en leer nie, die eerste- of tweede addisionele taal asook die moedertaal van die leerders in hulle klas nie.

5.6 Beperkinge ervaar in die studie

In die uitvoering van hierdie studie het die navorser etlike beperkinge teëgekom. Die eerste beperking behels taalhindernisse wat die navorser met die versamelde dokumentasie ervaar het. Omdat die studie vereis het dat amptelike regeringsdokumente ontleed moes word, het die navorser verskeie dokumente gekry wat slegs in 'n vreemde taal beskikbaar was.

Die tweede beperking wat die navorser ervaar het, is dat nie al die lande oor dieselfde tipe inligtingsdokumente beskik nie. Daar kon byvoorbeeld net vir sekere lande sensusopnames opgespoor word. Die navorser moes dus van ander data gebruik maak en dit met mekaar geïntegreer om die tabelle (soos gesien in hoofstuk 2) te skep.

Die laaste beperking wat die navorser met die studie ervaar het, is dat nie al die BRICS-lidlande oor dieselfde tipe wetgewing en beleide beskik nie. Byvoorbeeld, nie al die lidlande het 'n onderwysbeleid nie, aangesien dit in party lande deel is van die grondwet. Party lande het weer net enkele regeringsdokumentasie gehad.

5.7 Gevolgtrekking

In die hoofstuk is die bevindinge wat in die studie verkry is, bespreek. Daar is veral gefokus op die ooreenkomste en verskille wat vanuit die agt geïdentifiseerde temas voortspruit. Uit hierdie navorsing kan die rol van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande duideliker verstaan word. Beste moontlike praktyke ten opsigte van taal as 'n eksterne kontekstuele faktor in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande is ook in die hoofstuk uitgewys. Die navorsing beoog om 'n fondasie te lê vir verdere moontlike studie rakende die aard van taal in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande.

BIBLIOGRAFIE

Adalarasu, T. 2016. Impact of mother tongue in learning second language. *Language in India*, 16(4):153-159.

Akbari, A., Ahmadi, A., Manizhe, A.R., Hatami, T., Dinari, M., Maleki, F., Mosavi, F. & Koshki, H. 2013. Transfer of grammar strategies from L1 to L2 among Iranian EFL learners regarding their general English proficiency. *International Journal of Language and Linguistics*, 1(4):68-73.

Alexander, N. 1989. *Policy and action*. London: Methuen.

Anderson, S.R. 2010. How many languages are there in the world. *Linguistic Society of America*. <https://www.linguisticsociety.org/content/how-many-languages-are-there-world> Date of access: 9 Aug. 2020.

Anon. 2019. Brazil confirms date for the 11th BRICS summit. *BRICS Journal* <http://bricsjournal.com/11th-brics-summit/> Date of access: 25 Jul. 2019.

Anon. 2019b. A minute to acknowledge the day when India was 'educated' by Macaulay. *India Today*. <https://www.indiatoday.in/education-today/gk-current-affairs/story/a-minute-to-acknowledge-the-day-when-india-was-educated-by-macaulay-1160140-2018-02-02> Date of access: 3 Jul. 2019.

Anon. 2018. SA is a worthy member of BRICS. *SA News*, 25 Jul. <https://www.sanews.gov.za/features-south-africa/sa-worthy-member-brics> Date of access: 26 Jun. 2019.

Anon. 2014. Sixth BRICS Summit – Fortaleza Declaration. *Law and Business Review of the Americas*, 20(3):483-502.

Archanjo, R. 2017. Moving globally to transform locally? Academic mobility and language policy in Brazil. *Language Policy*, 16(3):291-312.

Armijo, L.E. & Roberts, C. 2014. The emerging powers and global governance: why the BRICS matter. In: Looney, R., ed. *Handbook of emerging economies*. New York: Routledge. pp. 503-520.

Ary, D., Cheser Jacobs, L. & Sorensen, C. 2010. *Introduction to research in education*. 8th ed. London: Wadsworth.

- Atabekova, A.A., Gorbatenko, R.G. & Shoustikova, T.V. 2016. University academic excellence and language policy: a case of Russia. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(16):9390-9397.
- Azevedo, V.G., Sartori, S. & Campos, L.M. 2018. CO2 emissions: a quantitative analysis among the BRICS nations. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 81:107-115.
- Baker, S. 2018. 'Is Russia's 5-100 Project working?'. *The world university rankings*.
<https://www.timeshighereducation.com/features/russias-5-100-project-working> Date of access: 14 Jan. 2020.
- Balodimas-Bartolomei, A. 2016. Comparative and international education in teacher training programs: the case of North Park University in Chicago. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 3(1):6-23.
- Barlow, R. & Campbell, L. 2018. Language classification and cataloguing endangered languages. In: Campbell, L. & Belew, A., eds. *Cataloguing the world's endangered languages*. New York: Routledge. pp. 23-48.
- Barnard, S.S. 1984. *Inleiding tot die vergelykende opvoedkunde*. Durban: Butterworths
- Basini, S., Garavan, T. & Cross, C. 2017. Paradigm development in organisational science: interpretative phenomenological analysis and explorations of absenteeism. In: *European Conference on Research Methodology for Business and Management Studies*. Academic Conferences International Limited. pp. 26-32.
- Bereday, G.Z. 1964. *Comparative method in education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Berkhout, S.J. & Bondesio, M.J. 1992. *Onderwysstelselkunde perspektiewe*. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Bhattarai, T.N. 2018. Addressing linguistic diversity with three language formula: a case study of Newa schools in Newa settlements. *Dhaulagiri Journal of Sociology and Anthropology*, 12:80-87.
- Bichakjian, B.H. 2017. Language evolution: how language was made to evolve. *Language Sciences*, 63(1):119-129.
- Boeije, H. 2010. *Analysis in qualitative research*. London: Sage.

- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 2007. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. 5th ed. Cape Town: Pearson.
- Bowen, G.A. 2009. Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2):27-40.
- Bowring, B. & Borgoyakova, T. 2017. Language policy and language education in Russia. *Encyclopedia of Language and Education*.
- Bradford, A. 2016. Toward a typology of implementation challenges facing English-medium instruction in higher education evidence from Japan. *Journal of Studies in International Education*, 20(4):339-356.
- Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. (eds.). 2007. *Comparative education research: approaches & methods*. Hong Kong: Springer.
- Brazilian Institute of Geography and Statistics. 2015. *The 2010 demographic census*. Rio de Janeiro. https://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/Documents/Vol4/pub-04-05.pdf Date of access: 20 Jan. 2020.
- British Council. 2014. *Indian school education system: an overview*. New Delhi.
- British Council. 2017. *Learning English in Brazil: understanding the aims and expectations of the Brazilian emerging middle classes: a report for the British Council*. São Paulo: Data Popular Institute.
- Burns, R.J. & Welch, A.R. (eds.). 2018. *Contemporary perspectives in comparative education*. Oxfordshire: Routledge.
- BusinessTech. 2018. *South Africa vs BRICS countries – average salaries, GDP and unemployment compared*. <https://businesstech.co.za/news/business/260855/south-africa-vs-bric-countries-average-salaries-gdp-and-unemployment-compared/> Date of access: 24 Jul. 2019.
- Carmody, D.P. 2013. *The rise of the BRICS in Africa: the geopolitics of South-South relations*. New York, NY: Zed Books.
- Catts, J. 2020. *International schools in Brazil*. <https://www.internationalschoolsearch.com/international-schools-in-brazil> Date of access: 9 Jan. 2020.

- Chalmin, P. 2016. *Global commodity markets 2015-2016 forecasts* (No. 1607). Policy Center for the New South. <https://ideas.repec.org/p/ocp/ppaper/pb-1606.html> Date of access: 17 Feb. 2020.
- Chen, L. 2012. The BRICS in the global value chains: an empirical note. *Cuadernos de Economía*, 31(57):221-239.
- Cheng, H.F., Gutierrez, M., Mahajan, A., Shachmurove, Y. & Shahrokhi, M. 2006. A future global economy to be built by BRICS. *Global Finance Journal*, 18(2):143-156.
- Chernyaeva, A.A. 2020. Language policy in Russia. *Язык в Сфере Профессиональной Коммуникации – Екатеринбург*:392-396.
- Chilisa, B., Major, T.E. & Khudu-Petersen, K, 2017. Community engagement with a postcolonial, African-based relational paradigm. *Qualitative Research*, 17(3):326-339.
- Chiuye, G. & Moyo, T. 2008. Mother-tongue education in primary schools in Malawi: from policy to implementation. *South African Journal of African languages*, 28(2):133-144.
- Chomsky, N. 1968. *Language and mind*. New York, NY: Harcourt, Brace & World.
- Chowdhury, T. & Islam, S. 2017. Environmental performance index and GDP growth rate: evidence from BRICS countries. *Environmental Economics*, 8(4):31-36.
- Cibangu, K.S. 2012. *Qualitative research: the toolkit of theories in the social sciences. Theoretical and methodological approaches to social sciences and knowledge management*. IntechOpen. https://www.intechopen.com/books/theoretical-and-methodological-approaches-to-social-sciences-and-knowledge-management/qualitative_research_toolkit_theories_social_sciences Date of access: 20 Mar. 2020.
- Coelho Liberali, F. & Megale, A. 2016. Elite bilingual education in Brazil: an applied linguist's perspective. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(2):95-108.
- Coetzee-Van Rooy, S. 2010. Complex systems, multilingualism and academic success in South African higher education. *Southern African Linguistics and Applied Language*, 28(4):309-321.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research methods in education*. London: Routledge.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2018. *Research methods in education*. London: Taylor Francis.

Comte, A. 1975. *Auguste Comte and positivism: the essential writings*. Piscataway, New Jersey: Transaction Publishers.

Comte, A. 2019. *A general view of positivism: or, summary exposition of the system of thought and life*. New York: Good Press.

Constantinou, C.S., Georgiou, M. & Perdikogianni, M. 2017. A comparative method for themes saturation (CoMeTS) in qualitative interviews. *Qualitative Research*, 17(5):571-588.

Corballis, M.C. 2017. Language evolution: a changing perspective. *Trends Cognitive Sciences*, 21(4):229-236.

Council of Europe. 2000. *First Report of the Russian Federation to the Advisory Committee under the Framework Convention for the Protection of National Minorities*.

http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/minorities/3_FCNMdocs/PDF_1st_SR_RussianFederation_en.pdf Date of access: 27 Jul. 2020.

Creswell, J.W. 2014. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 4th ed. London: Sage.

Crystal, D. 2012. *English as a global language*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Cypress, B.S. 2017. Rigor or reliability and validity in qualitative research: perspectives, strategies, reconceptualization, and recommendations. *Dimensions of Critical Care Nursing*, 36(4):253-263.

Dafouz, E., Camacho, M. & Urquia, E. 2014. "Surely they can't do as well": a comparison of business students' academic performance in English-medium and Spanish-as-first-language-medium programmes. *Language and Education*, 28(3):223-236.

Data Popular Institute. 2018. *Learning English in Brazil: understanding the aims and expectations of the Brazilian emerging middle classes*.

https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_EstudoV13_EnglishInBrazil.pdf Date of access: 7 Jan. 2020.

- De Azevedo Fronza, C., Karnopp, L.B. & Tammenga-Helmantel, M. 2019. Deaf education in Brazil: contexts, challenges, and perspectives. *Deaf Education Beyond the Western World: Context, Challenges, and Prospects*:343.
- De Beer, Z.L. 2017. *Die BRICS-organisasie: betekenis vir onderwysvoorsiening in die lidlande*. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Tesis – PhD).
- De Oliveira, G.M. 2018. Chapter 4: From foreign languages to Brazilian languages, from one-language-one-nation ideology to inclusive co-officialization policy. In: Cavalcanti, M.C. & Maher, T.M., eds. *Multilingual Brazil: language resources, identities and ideologies in a globalized world*. New York, NY: Routledge. p. 57.
- Dean, B.A., Sykes, C.S. & Turbill, J. 2018. Ethnography in work integrated learning research. *Australian Collaborative Education Network*:29.
- DeMatthews, D. & Izquierdo, E. 2018. The importance of principals supporting dual language education: a social justice leadership framework. *Journal of Latinos and Education*, 17(1):53-70.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2005. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S., eds. *The Sage handbook of qualitative research*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage. pp.1-44.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds.). 2011. *The Sage handbook of qualitative research*. 5th ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Department of School Education and Literacy (India). 2019. *School education*. <https://mhrd.gov.in/rte> Date of access: 14 Feb. 2020.
- Department of Education (India). 1992. *National policy on education*. http://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/document-reports/NPE86-mod92.pdf Date of access: 9 Sep. 2018.
- Department of Basic Education (South Africa). 2019. *Education in South Africa*. <https://www.education.gov.za/EducationinSA.aspx> Date of access: 17 Feb. 2020
- Department of Higher Education and Training (South Africa). 2018. Call for comments on the revised language policy for higher education, 2017 (Notice 147). *Government Gazette*, 41463, 23 Feb.

Department of Basic Education (South Africa). 2014. *Basic Education on African Language Policy Pilot*. <https://www.gov.za/departement-basic-education-african-language-policy-pilot-continues> Date of access: 8 Jan. 2020.

Department of Basic Education (South Africa). 2013. *The incremental introduction of African languages in South African schools: draft policy*. <https://www.naptosa.org.za/curricular/110-c-iiial-sept-13/file> Date of access: 13 Jun. 2020.

Departement van Basiese Onderwys (Suid-Afrika). 2013. *Inkrementele bekendstelling van Afrikatale: konsepbeleid (Incremental introduction of African languages: draft policy)*. [https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Policies/IIAL%20Policy%20September%202013%20\(3\).pdf?ver=2015-03-26-102501-853](https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Policies/IIAL%20Policy%20September%202013%20(3).pdf?ver=2015-03-26-102501-853) Date of access:: 17 Jun. 2020.

Departement van Basiese Onderwys (Suid-Afrika). 1997. Taal-in-onderwysbeleid (Language in education policy in terms of section 3(4)(m) of the National Education Policy Act (27/1996). *Government Gazette*, 17997.

Departement van Basiese Onderwys (Suid-Afrika). 2015. Wet op die Gebruik van Amptelike Tale (Use of Official Languages Act) (12/2012). *Government Gazette*, 38679.

Departement van Kuns en Kultuur (Suid-Afrika). 2003. *Nasionale taalbeleidraamwerk (National language policy framework)*.

Dervin, F. & Zajda, J. 2015. *Changing dynamics in the governance of education: A comparative analysis of emerging issues and reforms in the BRICS countries*. Paris: UNESCO.

Dreyer, J. 2016. Dokumentnavorsing. In: Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K., eds. *Navorsing: 'n gids vir die beginners*. Pretoria: Van Schaik. pp. 297-324.

Du Plessis, E. 2016a. Etiese aspekte in navorsing. In: Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K., eds. *Navorsing: 'n gids vir die beginners*. Pretoria: Van Schaik. pp.80-107.

Du Plessis, E. 2016b. Begronde teorie as navorsingsmetode. In: Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K., eds. *Navorsing: 'n gids vir die beginners*. Pretoria: Van Schaik. pp. 266-293.

Dukhan, S., Cameron, A. & Brenner, E. 2016. Impact of mother tongue on construction of notes and first-year academic performance. *South African Journal of Science*, 112(11):56-62.

Eberhard, D.M., Simons, G.F. & Fennig, C.D. (eds.). 2020. *Ethnologue: languages of the world*. 22nd ed. Dallas, TX: SIL International. <http://www.ethnologue.com> Date of access:: 20 Jan. 2020.

Engelbrecht, A. 2016. Kwalitatiewe navorsing: data-insameling en -analise. In: Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K., eds. *Navorsing: 'n gids vir die beginners*. Pretoria: Van Schaik. pp. 373-399.

Erling, E.J., Adinolfi, L., Hultgren, A.K., Buckler, A. & Mukorera, M. 2016. Medium of instruction policies in Ghanaian and Indian primary schools: an overview of key issues and recommendations. *Comparative Education*, 52(3):294-310.

Etikan, I., Alkassim, R. & Abubakar, S. 2016. Comparison of snowball sampling and sequential sampling technique. *Biometrics and Biostatistics International Journal*, 3(1):55.

Etikan, I., Musa, S.A. & Alkassim, R.S. 2016. Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1):1-4.

Evans, R. & Cleghorn, A. 2014. Parental perceptions: A case study of school choice amidst language waves. *South African Journal of Education*, 34(2):1-19.

Expatica. 2020. *The education system in Russia*.

<https://www.expatica.com/ru/education/children-education/the-education-system-in-russia-104072/> Date of access: 12 Feb. 2020.

Fafunwa, B.A. 1990. *Using national languages in education: a challenge to African educators. African thoughts on the prospects of education for all. Selected papers commissioned for the regional consultation for all*. Dakar: UNESCO-UNICEF.

Fairbrother, G.P. 2007. Quantitative and qualitative approaches to comparative education. In: Bray, M., Adamson, B. & Mason, M., eds. *Comparative education research: approaches & methods*. Hong Kong: Springer. pp. 39-62.

Fang, F. & Baker, W. 2018. "A more inclusive mind towards the world": English language teaching and study abroad in China from intercultural citizenship and English as a lingua franca perspectives. *Language Teaching Research*, 22(5):608-624.

Federale Senaat van Brasilië. 2009. *Nasionale kurrikulêre riglyne vir vroeëleerderonderwys* No. 20/2009.

Federale Wetgewing van die Russiese Federasie (Rusland). 2012. *Rakende Onderwys in die Russiese Federasie (About education in the Russian Federation)*. <https://cis-legislation.com/document.fwx?rgn=57340> Date of access: 27 Mei 2020.

Fedorov, A. & Levitskaya, A. 2018. Mass media literacy education in modern Russia. *Медиаобразование*, 2: 6-23.

Feng, A., Adamson, B., Kirkpatrick, A. & Liddicoat, A.J. 2019. Language policies in education in the People's Republic of China. *The Routledge International Handbook of Language Education Policy in Asia*:45-59.

Finardi, K.R. 2016. Language policies and internationalisation in Brazil: The role(s) of English as an additional language. In: Sciriha, L., ed. *International perspectives on bilingualism*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Finardi, K.R. 2018. English as a global language in Brazil: A local contribution. *English as a Lingua Franca in Teacher Education: A Brazilian Perspective*, 1:71-86.

Finardi, K.R., Leão, R. & Pinheiro, L. 2016. English in Brazil: insights from the analysis of language policies, internationalization programs and the CLIL approach. *Education and Linguistics Research*, 2:54-68. <https://doi.org/10.5296/elr.v2i1.9150> Date of access: 12 Feb. 2020.

Fortes, L. 2017. The emergence of bilingual education discourse in Brazil: bilingualisms, language policies, and globalizing circumstances. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5):574-583.

Frankenstein, J. 2011. The BRICS: a last hope? Maybe not. *International Journal of Business and Social Science*, 2(19):186-195.

Gay, L.R., Mills, G.E. & Airasian, P.W. 2011. *Educational research: competencies for analysis and applications*. New York, NY: Pearson.

Gazizova, A., Mingazova, N. & Subich, V. 2018. Teaching a second foreign language in the Russian school. In: *SHS Web of Conferences*, 48(1):01001.

Geertz, C. 1973. *The interpretation of cultures*. New York, NY: Basic Books.

Gilmetdinova, A. 2019. Principals as gatekeepers of language policy implementation in Kazan, Russia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2):120-137.

Gimenez, T., Ferreira, A.D.J., Alves Basso, R.A. & Carvalho Cruvinel, R. 2016. Policies for English language teacher education in Brazil today: preliminary remarks. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 18(1):219-234.

Glaser, B.G. & Strauss, A.L. 2017. *Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Oxfordshire: Routledge.

Glaser, B.G. & Strauss, A.L. 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine De Gruyter.

Glaser, B.G. 1965. The constant comparative method of qualitative analysis. *Social Problems*, 12(4):436-445.

Gläser, J. & Laudel, G. 2013. Life with and without coding: two methods for early-stage data analysis in qualitative research aiming at causal explanations. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 14(2):1-24.

Gopang, A.S., Parveen, S. & Chachar, Z.A. 2018. Determining the efficacy of mother tongue as medium of instruction at elementary level. *Grassroots*, 51(2):207-219.

Governing body, Hoërskool Overvaal and another v Head of Department of Education Gauteng Province and others 2018 (1). ZAGPPHC 258 (GP).

Graven, S.N. & Browne, J.V. 2008. Auditory development in the fetus and infant. *Newborn and Infant Nursing Reviews*, 8(4):187-193.

Groff, C. 2017. Language and language-in-education planning in multilingual India: a minoritized language perspective. *Language Policy*, 16(2):135-164.

Grondwet van die Federale Republiek van Brasilië 1824.

Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika 1996.

Grondwet van die Russiese Federasie 1993.

Grondwet van die Volksrepubliek van China 1982.

Grondwet van Indië 1949.

Grove, R.W. 1988. An analysis of the constant comparative method. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1(3):273-279.

Gu, J., Renwick, N. & Xue, L. 2018. The BRICS and Africa's search for green growth, clean energy and sustainable development. *Energy Policy*, 120(1):675-683.

Guo, L., Huang, J. & Zhang, Y. 2019. Education development in China: education return, quality, and equity. *Sustainability*, 11(13):3750.

Haidar, S. & Fang, F. 2019. English language in education and globalization: a comparative analysis of the role of English in Pakistan and China. *Asia Pacific Journal of Education*, 39(2):165-176.

Hakuta, K., Bialystok, E. & Wiley, E. 2003. Critical evidence: a test of the critical-period hypothesis for second-language acquisition. *Psychological Science*, 14(1):31-38.

Hamad, A.R. 2013. Comparative education on the map of teacher preparation programme in Kuwait. *College Student Journal*, 47(2):292.

Hammarberg, K., Kirkman, M. & De Lacey, S. 2016. Qualitative research methods: when to use them and how to judge them. *Human Reproduction*, 31(3):498-501.

Hammersley, M. 2013. *What is qualitative research? Research methods series*. London: Bloomsbury.

He, D. 2017. The use of English in the professional world in China. *World Englishes*, 36(4):571-590.

Hellmich, E.A. 2018. Language in a global world: A case study of foreign languages in US K-8 education. *Foreign Language Annals*, 51(2):313-330.

Hesse-Biber, S.N. & Leavy, P. 2011. *The practice of qualitative research*. 2nd ed. London: Sage.

Hoërskool Overvaal v Panyaza Lesufi. 2018.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14725843.2019.1670619> Date of access: 24 May 2019.

Hong Kong.1997. *Basic Law of the Hong Kong Special Administrative Region of the People's Republic of China*. <https://www.refworld.org/docid/3ae6b53d0.html>. Date of access: 20 Jan. 2020.

Howitt, D. 2016. *Introduction to qualitative research methods in psychology*. 3rd ed. London: Pearson.

Huaman, E.S. 2019. Comparative indigenous education research (CIER): indigenous epistemologies and comparative education methodologies. *International Review of Education*, 65(1):163-184.

Huang, Y.P. 2018. Learner resistance to English-medium instruction practices: a qualitative case study. *Teaching in Higher Education*, 23(4):435-449

Huddart, D. & Tsang, C. 2015. *English or Hinglish? Past, present, future of the English language in India*.

https://scholar.google.co.za/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=John+MacKenzie%2C+%22A+family+empire%2C%22+BBC+History+Magazine+%28January+2013%29.&btnG= Date of access: 25 May 2020.

Hussein, S. 2018. *Factors affecting the implementation of communicative language teaching in Libyan secondary schools*. Sheffield Hallam University. (Thesis – PhD).

ICEFF Monitor. 2015. *The Brazilian market for English language learning*.

<https://monitor.icef.com/2015/08/the-brazilian-market-for-english-language-learning/> Date of access: 3 Jan. 2020.

iNurture. 2016. *The importance of English language in international business*. iNurture Education Solutions. <https://inurture.co.in/blogs/the-importance-of-english-language-in-international-business/> Date of access: 16 Dec. 2019.

Isheloke, B.E. 2019. Esperanto as an auxiliary language and a possible solution to the BRICS language dilemma: a case study. *Respectus Philologicus*, 36(41):146-157.

Izci, K. 2016. Internal and external factors affecting teachers' adoption of formative assessment to support learning. *Online Submission*, 10(8):2774-2781.

Jankiewicz, S. & Knyaginina, N. 2019. Language conflicts in Russia's education system. *European Yearbook of Minority Issues Online*, 16(1):188-210.

Jia-lin, S.H.I. 2017. English language education in China: progress, problems and reflections. *Journal of Literature and Art Studies*, 7(7):935-938.

Jun, Li. 2017. Educational policy development in China for the 21st century: rationality and challenges in a globalizing age. *Chinese Education & Society*, 50(3):133-141.

Kaboub, F. 2008. Positivist paradigm. *Encyclopaedia of Counselling*, 2(2):343.

Karrin, A. & Seleka, N. 2019. Constitutional court rules in favour of contentious Stellenbosch University language policy. *News24*. <https://www.news24.com/SouthAfrica/News/constitutional-court-to-rule-on-contentious-stellenbosch-university-language-policy-20191010> Date of access: 17 Jan. 2020.

Kaschula, R.H. & Kretzer, M.M. 2019. The politics of language education in Africa. *Oxford research encyclopedia of politics*.1-24.

Kaskelainen, E. 2018. *The importance of English language to Brazilian business owners*. Centria University of Applied Sciences International Business. (Thesis – PhD). <https://core.ac.uk/download/pdf/161433356.pdf> Date of access: 24 May 2020.

Kelle, U. & Buchholtz, N. 2015. Chapter 12: The combination of qualitative and quantitative research methods in mathematics education: a “mixed methods” study on the development of the professional knowledge of teachers. In: Bikner-Ahsbahr, A., Knipping, C. & Presmeg, N., eds. *Approaches to qualitative research in Mathematics education: examples of methodology and methods*. New York, NY: Springer. pp. 321-361.

Kelly, M., Dowling, M. & Millar, M. 2018. The search for understanding: the role of paradigms. *Nurse Researcher*, 25(4):9-13.

Khaleeva, I.I. 2008. Teaching national languages in Russia. *Вестник Московского Государственного Лингвистического Университета*, 550.

Khan, M., Waheed, M., Chengwen, H., Butt, T.M. & Ahmad, J. 2019. Development and perspectives of English, as a language of instruction and learning in Chinese educational system. *Asian Journal of Contemporary Education*, 3(1):28-35.

Kinnunen, P. 2017. *Validity in qualitative research*. http://www.cs.hut.fi/u/aura/kurssi/Quality_of_qualitative_research_meeting3.pdf Date of access: 3 Apr. 2020.

Kivunja, C. & Kuyini, A.B. 2017. Understanding and applying research paradigms in educational contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5):26-41.

Klees, S.J. 2017. Quantitative methods in comparative education and other disciplines: are they valid? *Educação & Realidade*, 42(3):841-858.

- Kolb, S.M. 2012. Grounded theory and the constant comparative method: valid research strategies for educators. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 3(1):83-86.
- Konstantinovskiy, D.L. 2012. Social inequality and access to higher education in Russia. *European Journal of Education*, 47(1):9-24.
- Korobova, E., Mironova, D., Kardovich, I. & Konysheva, M. 2017. Dependence of approaches and methods of foreign language teaching on socio-economic factors. In: *Current issues of linguistics and didactics: The interdisciplinary approach in humanities*. 7th International Scientific and Practical Conference (CILDAH 2017). Paris: Atlantis Press. pp. 119-124.
- Kothari, C.R. 2004. *Research methodology: methods and techniques*. 2nd ed. New Delhi: New Age International Publishers.
- Kretzer, M.M. 2019. South African teachers switch languages in class: why policy should follow. *The Conversation, Academic Rigour Journalistic Flair*, <https://theconversation.com/south-african-teachers-switch-languages-in-class-why-policy-should-follow-122087> Date of access: 27 Jun. 2020.
- Kuiper, K. 2019. Min languages. *Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/Min-languages> Date of access: 22 Jan. 2020.
- Kumar, V.S. 2019. *The education system in India*. GNU Operating System. <https://www.gnu.org/education/edu-system-india.en.html> Date of access: 13 Feb. 2020.
- Larionova, M. & Shelepov, A. 2015. *Is BRICS institutionalization enhancing its effectiveness? The European Union and the BRICS*. Cham: Springer.
- Lawrence, D., Le Cordeur, M., Van der Merwe, L., Van der Vyfer, C. & Van Oort, R. 2014. *Afrikaansmetodiek deur 'n nuwe bril*. Kaapstad: Oxford University Press.
- Lazaretnaya, O. 2013. *English as a lingua franca in Russia: a sociolinguistic profile of three generations of English users*. University of Lisbon. (Thesis – PhD). https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7589/1/ulsd064384_td_Olesya_Lazaretnaya.pdf Date of access: 18 Jan. 2020.
- Leavy, P. 2017. *Research design: quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. New York, NY: Guilford Press.

Leclercq, F. 2017. *BRICS: building education for the future; priorities for national development and international cooperation*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229054> Date of access: 19 Feb. 2020

Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2013. *Practical research: planning and design*. Chicago, IL: Pearson.

Li, L. 2018. China's manufacturing locus in 2025: with a comparison of "Made-in-China 2025" and "Industry 4.0". *Technological Forecasting and Social Change*, 135:66-74.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Liu, X. 2017. *The Offsite National College Entrance Examination (NCEE) policy in China*. Coventry: University of Warwick (Thesis – PhD).

Liu, X. 2019. National policies and the role of English in higher education. *International Higher Education*, 96:15-16.

Lombard, K. 2016. Steekproefneming. In: Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K., ed. *Navorsing: 'n gids vir die beginners*. Pretoria: Van Schaik. pp. 106-133.

Loseke, D.R. *Methodological thinking: basic principles of social research design*. 2nd ed. Los Angeles, CA: Sage.

Maarman, G.J. & Lamont-Mbawuli, K. 2017. A review of challenges in South African education and possible ways to improve educational outcome as suggested by decades of research. *Africa Education Review*, 14(3-4):263-289.

Manzon, M. 2011. *Comparative education: the construction of a field*. New York, NY: Springer.

Maromo, J. 2018. English-speaking children rejected by Hoërskool Overvaal now at another school – Lesufi. *The Citizen*, 17 Jan. <https://citizen.co.za/news/south-africa/1785990/english-speaking-children-rejected-by-hoerskool-overvaal-now-at-another-school-lesufi/> Date of access: 1 Apr. 2018.

Marshall, C. & Rossman, G.B. 2016. *Designing qualitative research*. 6th ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Marten, R., McIntyre, D., Travassos, C., Shishkin, S., Longde, W., Reddy, S. & Vega, J. 2014. An assessment of progress towards universal health coverage in Brazil, Russia, India, China, and South Africa (BRICS). *The Lancet*, 384(9960):2164-2171.

Martinez, R. 2016. English as a medium of instruction (EMI) in Brazilian higher education: challenges and opportunities. In: Finardi, K.R., ed. *English in Brazil: views, policies and programs*. Londrina: EDUEL. pp. 191-228.

Masso, A. & Soll, M. 2014. Change in language of instruction in Russian medium schools: multilevel analysis of attitudes and language proficiency, *Journal of Baltic Studies*, 45(4):517-544. Doi:10.1080/01629778.2014.937818

Maxwell, J.A. 2017. The validity and reliability of research: a realist perspective. In: Wyse, D., Suter, L.E., Smith, E. & Selwyn, N., eds. *The BERA/SAGE handbook of educational research*. New York: Sage. pp. 116-140.

McKenzie, R.M. 2010. *The social psychology of English as a global language: attitudes, awareness and identity in the Japanese context*. Vol. 10. s.l.: Springer Science & Business Media.

McLeod, S. 2014. Lev Vygotsky's Sociocultural Theory. *Simply psychology*.
<https://www.simplypsychology.org/vygotsky.html#piaget> Date of access: 5 Mrt. 2020.

Mensi, W., Hammoudeh, S., Reboredo, J.C. & Nguyen, D.K. 2014. Do global factors impact BRICS stock markets? A quantile regression approach. *Emerging Markets Review*, 19(1):1-17.

Merriam, G. 2020. *Merriam-Webster Dictionary*. Springfield, MA: Merriam-Webster.

Merriam, S.B. 2009. *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Meshcheryakov, V. & Coalsen, R. 2017. Language conflict flares up in Russia's Tartarstan. *Radio Free Europe: Radio Liberty*. <https://www.rferl.org/a/russia-tatarstan-language-conflict-court-ruling/28840403.html> Date of access: 22 Feb. 2020.

Mills, A.J., Durepos, G. & Wiebe, E. eds. 2009. *Encyclopedia of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ministry of Human Resource Development (India). 2016. *About Department of Higher Education*. <https://mhrd.gov.in/overview> Date of access: 10 Feb. 2020.

Ministry of Human Resource Development (India). 2018. *Organisation chart*.
http://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/upload_document/HE_170918.pdf Date of access: 10 Oct. 2018.

Ministerie van Onderwys van die Volksrepubliek van China. 2001a. *Verskeie menings oor die versterking van die voorgraadse onderrigwerk van kolleges en universiteite om die onderriggehalte te verbeter*. No. 4, 28 Augustus.

http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_309/200412/4672.html Date of access: 9 Mei 2020.

Ministerie van Onderwys van die Volksrepubliek van China. 2001b. *Riglyne vir die hervorming van die kurrikulum vir basiese onderwys (Jichu Jiaoyu Kecheng Gaige Gangyao Shixing)*. Beijing: China.

Ministerie van Onderwys van Suid-Afrika. 1996. Norme en standaarde vir taalbeleid in openbare skole (Norms and standards for language policy in public schools). *Government Gazette*, 18887, 18 Mei.

<http://www.up2speed.co.za/Legislation/NORMS%20AND%20STANDARDS%20FOR%20LANGUAGE%20POLICY%20IN%20PUBLIC%20SCHOOLS.pdf> Date of access: 4 Mei 2020.

Ministerie van Onderwys van Brasilië. 2014. *Languages without borders program (Idiomas sem Fronteiras)* Ordinance number 937, 14 November 2014.

Peoples Republic of China. 1986. Ministry of Education. *Compulsary Education Law of the People's Republic of China* of 1986. No. 38. China.

Ministry of Home Affairs (Government of India). 2011. *Census 2011: Data on mother tongue*. Office of the Registrar General & Census Commissioner, India.

http://censusindia.gov.in/2011Census/Language_MTs.html Date of access: 11 Jan. 2020

Mohajan, H.K. 2018. Qualitative research methodology in social sciences and related subjects. *Journal of Economic Development, Environment and People*, 7(1):23-48.

Molino, A. & Campagna, S. 2014. English-mediated instruction in Italian universities: conflicting views. *Sociolinguistica*, 28:155-171.

Morell, T., Alesón, M., Bell, D., Escabias, P., Palazón, M. & Martínez, R. 2014. English as the medium of instruction: a response to internationalization. *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*:978-84.

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/42431/1/2014_XII_Jornadas_Redes_190.pdf 11 Jun. 2020.

Morrow, V., Boddy, J. & Lamb, R. 2014. The ethics of secondary analysis: learning from the experience of sharing qualitative data from young people and their families in an international

study of childhood poverty. *NOVELLA Working Paper: Narrative Research in Action*. London: Thomas Coram Research Unit and the Institute of Education, University of London.

Mouton, J. 2006. *How to succeed in your master's & doctoral studies: a South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.

Muhandiram, N.L. 2019. *Future of BRICS: BRAXIT or power next?* BRICS Information Portal. <http://infobrics.org/post/28277/> Date of access: 25 Jul. 2019.

Muhr, T. & De Azevedo, M.L.N. 2018. The BRICS development and education cooperation agenda. *RUDN Journal of Agronomy and Animal Industries*, 18(3):517-534.

Mustafina, J.N. & Biktagirova, G.F. 2016. Education policy of the Russian Federation in teaching co-official languages. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 11(6):1847-1856.

Mwaniki, M. 2012. Language and social justice in South Africa's higher education: insights from a South African university. *Language and Education*, 26(3):213-232.

Ministerie van Opvoeding en Kultuur van Brasilië. 2014. *Nasionale onderrigplan van Brasilië (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais)*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Date of access: 10 Feb. 2020.

Ministerie van Opvoeding en Kultuur van Brasilië. 1998. *Nasionale kurrikulêre parameters vir vreemde taal (Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira)*.

Nayyar, D. 2016. BRICS, developing countries and global governance. *Third World Quarterly*, 37(4):575-591. Doi:10.1080/01436597.2015.1116365

Neuman, L.W. 2014. *Basics of social research: qualitative & quantitative approaches*. 3rd ed. London: Pearson Education.

New Delhi Declaration 2016. 2016. Asian Ministerial Conference on Disaster and Risk Reduction. <https://www.rcrc-resilience-southeastasia.org/wp-content/uploads/2016/11/Final-NEW-DELHI-DECLARATION-05-November-2016.pdf> Date of access: 25 Jul. 2019.

Ngcwangu, S. 2017. Reshaping skills policy in South Africa: structures, policies and processes. *New Agenda: South African Journal of Social and Economic Policy*, 67(1):29-34.

Nieuwenhuis, J. 2016. Analysing qualitative data. In: Maree, K., ed. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik. pp. 104-126.

Noah, H.J. 1984. The use and abuse of comparative education. *Comparative Education Review*, 28(4):550-562.

North-West University. 2020. *NWU faculty of education: procedure for scientific review and ethical clearance*.

<http://education.nwu.ac.za/sites/education.nwu.ac.za/files/files/Ethics/FacultyOfEducation-EthicalClearanceProcedure.pdf> Date of access: 9 Feb. 2020.

North-West University. 2018. *Institutional language policy of the North-West University*.

http://www.nwu.ac.za/sites/www.nwu.ac.za/files/files/i-governance-management/policy/2P-2.5_Language_e.pdf Date of access: 5 Jun. 2020.

Nudelman, C. 2015. *Language in South Africa's higher education transformation: a study of language policies at four universities*. University of Cape Town. (Thesis – PhD).

Nuffic. 2015. *Education system: South Africa described and compared with a Dutch system*. 4th ed. www.nuffic.nl/documents/education-system-south-africa Date of access: 17 Feb. 2020.

O'Neill, J., Lawson, S., Wilson, D., Purushothamn, R., Buchanan, M. & Griffiths, L. 2004. *Growth and development: the path to 2050*. London: Goldman Sachs.

O'Neill, J. 2001. Building better global economic BRICs. *Goldman Sachs: Global Economics*, 66. http://www.elcorreo.eu.org/IMG/pdf/Building_Better_Global_Economic_Brics.pdf Date of access: 3 Aug. 2019.

Onwuegbuzie, A.J. & Leech, N.L. 2007. Validity and qualitative research: an oxymoron? *Quality & Quantity*, 41(2):233-249.

Ortiz, A.M. 2016. The qualitative interview. In: Stage, F.K & Manning, K., eds. *Research in the college context: approaches and methods*. New York, NY: Routledge. pp. 47-61.

Owens, R.E. 2016. *Language development: an introduction*. 9th ed. New York, NY: Pearson.

Pan, L. 2014. *English as a global language in China: deconstructing the ideological discourses of English in language education*. Vol. 2. Cham: Springer.

Pan, Y., Vayssettes, S. & Fordham, E. 2016. *Education in China: a snapshot*. s.l.: Organization for Economic Co-Operation and Development.

- Panhwar, A.H., Ansari, S. & Shah, A.A. 2017. Post-positivism: an effective paradigm for social and educational research. *International Research Journal of Arts & Humanities*, 45(45): 253-260.
- Pao, H.T. & Tsai, C.M. 2010. CO2 emissions, energy consumption and economic growth in BRIC countries. *Energy Policy* 38:7850-60.
- Pariona, A. 2018. *What languages are spoken in Brazil?* WorldAtlas. [worldatlas.com/articles/what-languages-are-spoken-in-brazil.html](https://www.worldatlas.com/articles/what-languages-are-spoken-in-brazil.html) Date of access: 17 Aug. 2019.
- Parkvall, M. 2007. *The world's 100 largest languages in 2007 (Världens 100 största språk 2007)*. Wikipedia. <https://en.wikipedia.org/wiki/Nationalencyklopedin> Date of access: 19 Jan. 2020.
- Patnaik, B.B. 2016. Importance of language in mass media. *International Journal of Management and Social Science Research Review*, 1(24):115-120.
- Paul, J. & Mas, E. 2016. The emergence of China and India in the global market. *Journal of East-West Business*, 22(1):28-50.
- Peng, Y., He, N. & Wang, S. 2013. China eases up on English for students: world's second language to play smaller role in national college entrance exams. *The Korean Herald*, 28 Oct. <http://www.koreaherald.com/view.php?ud=20131028000587> Date of access: 30 Jan. 2020.
- Petersen, T. & Jungbluth, C. 2018. Globalization Report 2018: what about the BRICS countries? Why are they not the main profiteers? *New Perspectives on Global Economic Dynamics*. <https://ged-project.de/ged-blog/improving-public-understanding-of-economic-globalisation/globalization-report-2018-what-about-the-brics-countries/> Date of access: 8 Apr. 2019.
- People Rubublic Of China. 2002. *Law of the People's Republic of China on the Standard Spoken and Written Chinese Language* of 2000. No. 37.
- Pham, L.T.M. 2018. *Qualitative approach to research a review of advantages and disadvantages of three paradigms: positivism, interpretivism and critical inquiry*. Adelaide: University of Adelaide.
- Phillips, D. & Schweisfurth, M. 2014. *Comparative and international education: an introduction to theory, method and practices*. 2nd ed. London: Bloomsbury.

- Pilane, P. 2016. Culture still divides a divided NWU. *Mail & Guardian*, 3 Mar. <https://mg.co.za/article/2016-03-03-culture-still-divides-a-divided-nwu/> Date of access: 30 Jul. 2020.
- Pilane, P. 2015. Black students don't matter at the NWU – Pukke. *The Daily Vox*, 1 Sep. <https://www.thedailyvox.co.za/black-students-dont-matter-at-nwu-pukke/#comments> Date of access: 30 Jan. 2020.
- Plecher, H. 2019. *Total population of the BRIC countries from 2014 to 2024 (in million inhabitants)*. Statista. <https://www.statista.com/statistics/254205/total-population-of-the-bric-countries/> Date of access: 25 Jul. 2019.
- Pleyer, M. 2017. Proto language and language mechanisms of meaning construal in interaction. *Language Sciences*, 63(1):69-90.
- Posel, D. & Casale, D. 2011. Language proficiency and language policy in South Africa: findings from new data. *International Journal of Educational Development*, 31(5):449-457.
- Potapova, E. & Trines, S. 2017. Education in the Russian Federation. *World Education News and Reviews*, <https://wenr.wes.org/2017/06/education-in-the-russian-federation> Date of access: 7 Sep. 2019.
- Pretorius, S.G. 2007. South Africa. In: Wolhuter, C.C., Lemmer, E.M. & De Wet, N.C., eds. *Comparative education: education systems & contemporary issues*. Pretoria: Van Schaik. pp. 58- 81.
- Presidência van die Republiek van Brasilië. 2017. *Wet 13.415* <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> Date of access: 23 Jan. 2020
- Presidência van die Republiek van Brasilië. 1996. *Nasionale Wet op Riglyne en Basis van Onderrig (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Date of access: 7 Feb. 2020
- Probyn, M. 2017. Languages and Learning in South African Classrooms: Finding Common Ground with North/South Concerns for Linguistic Access, Equity, and Social Justice in Education. *Journal: Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education Springer International Handbooks of Education*. Chambridge: Springer. pp.445-463.

Probyn, M. 2018. Languages and learning in South African classrooms: finding common ground with North/South concerns for linguistic access, equity, and social justice in education. In: Trifonas P. & Aravossitas T., eds. *Handbook of research and practice in heritage language education*. Chambridge: Springer. pp. 479-497.

Probyn, M. 2019. Pedagogical translanguaging and the construction of science knowledge in a multilingual South African classroom: challenging monoglossic/post-colonial orthodoxies. *Classroom Discourse*, 10(3-4):216-236.

Proshina, Z. 2008. English as a Lingua franca in Russia. *Intercultural Communication Studies*, 17(4):125-140.

Pruthi, R. 2018. *Language census 2011: surge in Hindi and English speakers; tribal language speakers decline*. Argan Josh. <https://www.jagranjosh.com/current-affairs/language-census-2011-surge-in-hindi-speakers-south-indian-language-and-urdu-speakers-decline-1530869001-1>
Date of access: 19 Jan. 2020

Punch, K.F. 2013. *Introduction to social research: quantitative and qualitative approaches*. Los Angeles, CA: Sage.

Punch, K.F. 2016. *Developing effective research proposals*. 3rd ed. Los Angeles, CA: Sage.

Qi, G.Y. 2016. The importance of English in primary school education in China: perceptions of students. *Multilingual Education*, 6(1):1.

Rehman, A.A. & Alharthi, K. 2016. An introduction to research paradigms. *International Journal of Educational Investigations*, 3(8):51-59.

Reinharz, S. 1992. *Feminist methods in social research*. New York, NY: Oxford University Press.

Rivera, J.D. 2019. When attaining the best sample is out of reach: Nonprobability alternatives when engaging in public administration research. *Journal of Public Affairs Education*, 25(3):314-342.

Rivlina, A. 2015. Bilingual creativity in Russia: English-Russian language play. *World Englishes*, 34(3):436-455.

Roache, M. 2019. Poll shows Russia's trust in Vladimir Putin falls to all-time low: ongoing conflicts in Ukraine and Syria have led to a dramatic drop in the popularity of the Russian

president. *Aljazeera News*, 23 Jan. <https://www.aljazeera.com/news/2019/01/poll-shows-russia-trust-putin-falls-time-190122184309853.html> Date of access: 29 Jan. 2020.

Roux, P.W. 2014. English as an international language: the debate continues. *Polyglossia*, 26:45-56.

Rubin, A. & Babbie, R.E. 2009. *Essential research methods for social work*. Belmont, CA: Cengage Learning – Brooks and Cole.

Rumbly, L. (ed.). 2013. *The role of language in international education*. Amsterdam: European Association for International Education.
<https://www.eaie.org/download/MzA5NDI2MmYtYzFjNS00MjltLTg1NTQtZTA3YzlkMjI3NjUwO-RJUKVDVF9QVUJMSUMiNzIzNDIyNTgzMDM1NTU2NzQ3> Date of access: 20 Jan. 2020.

Ruperti, R.M. 1977. *Die onderwysstelsel van Suider-Afrika*. 2de uitg. Pretoria: Van Schaik.

Russiese Federasie (Rusland). 2005. *Wetgewing op die Staatstaal van die Russiese Federasie (About State Language of the Russian Federation)*. <https://cis-legislation.com/document.fwx?rgn=8314> Date of access: 27 Mei 2020.

Rusiese Federarsie. 2017. Ministerie van Onderwys en Wetenskap van die Russiese Federasie. *Russian education system*. <http://www.russianenic.ru/english/rus/index.html> Date of access: 12 Feb. 2020.

Sabirova, D. & Khanipova, R. 2019. System of foreign language education in the USA and Russia: comparative analysis. *ARPHA Proceedings*, 1:1157.

Santana, M. 2018. *Statement by NWU vice-chancellor on language policy*. North-West University News. <http://news.nwu.ac.za/statement-nwu-vice-chancellor-language-policy> Date of access: 30 Mar. 2018.

Sawe, B.E. 2018. *What languages are spoken in China?* WorldAtlas.
worldatlas.com/articles/what-languages-are-spoken-in-china.html Date of access: 14 Jun. 2019.

Schrag, F. 1992. In defense of positivist research paradigms. *Educational Researcher*, 21(5):5-8.

Schroeder, F. 2017. Court dismissed application to overturn Stellenbosch University's new language policy. *News24*, 27 Oct. <https://www.news24.com/SouthAfrica/News/court-dismisses-application-to-overturn-stellenbosch-universitys-new-language-policy-20171027> Date of access: 3 May 2020.

Schwartzmann, S., Pinheiro, R. & Pillay, P. 2015. *Higher education in the BRICS countries: Investigation the pact between higher education and society*. Cham: Springer.

Shadish, W.R., Cook, T D. & Campbell, D.T. 2002. *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Shan, F. 2018. Multilingual education in China: Taking the situation of Guizhou minority areas as an example. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(2):197-202.

Sharma, R. & Ramachandran, V. (eds.). 2009. *The elementary education system in India: exploring institutional structures, processes and dynamics*. London: Routledge.

Sharma, V.K. 2016. Importance of English in India. *Kleint Solutech*.
<http://www.klientsolutech.com/importance-of-english-in-india/> Date of access: 14 Jan. 2020.

Shen, L., Shuai, C., Jiao, L., Tan, Y. & Song, X. 2017. Dynamic sustainability performance during urbanization process between BRICS countries. *Habitat International*, 60(1):19-33.

Shen, Q. & Gao, X. 2019. Multilingualism and policy making in Greater China: ideological and implementational spaces. *Language Policy*, 18(1):1-16.

Shohamy, E. 2007. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London: Routledge.

Silva, S.F. 2012. Document analysis. In: Wagner, C., Kawulich, B. & Garner, M., eds. *Doing social research: a global context*. Berkshire: McGraw-Hill Education. pp. 196-208.

Singh, S. & Dube, M. 2014. *BRICS and the new world order: a beginner's guide*. South African Institute of International Affairs. <https://saiia.org.za/research/the-brics-and-the-new-world-order-a-beginners-guide/> Date of access: 21 Nov. 2019.

Skinner, B.F. 1957. *Verbal behavior*. Cambridge, MA: Prentice Hall.

Smith, O. 2017. Mapped: where to go if you can't be bothered to learn the language. *The Telegraph*, 9 Feb. <https://www.telegraph.co.uk/travel/maps-and-graphics/mapped-english-speaking-countries/> Date of access: 14 Jan. 2020.

Sonmez, F. 2014. China is forcing it's biggest Cantonese-speaking region to speak Mandarin. *Business Insider*, 25 Aug. <https://www.businessinsider.com/china-is-forcing-its-biggest-cantonese-speaking-region-to-speak-mandarin-2014-8?IR=T> Date of access: 23 Jan. 2020.

South African Government. 2020. *Education*. <https://www.gov.za/about-sa/education> Date of access: 17 Feb. 2020.

South, A. & Lall, M. 2016. Language, education and the peace process in Myanmar. *Contemporary Southeast Asia*:128-153.

Spiel, C., Schwartzman, S., Bussemeyer, M., Cloete, N., Drori, G., Lassnigg, L., Schober, B., Schweisfurth, M. & Verma, S. 2018. The contribution of education to social progress. In: *Rethinking society for the 21st century: report of the international panel for social progress*. Cambridge University Press: Cambridge. pp. 753-778

Stage, F.K. & Manning, K. (eds.). 2016. *Research in the college context: approaches and methods*. New York, NY: Routledge.

Statistics South Africa. 2011. *Census 2011 statistical release*. <https://www.statssa.gov.za/publications/P03014/P030142011.pdf> Date of access: 12 Apr. 2020.

Stewart, H., Gapp, R. & Harwood, I. 2017. Exploring the alchemy of qualitative management research: Seeking trustworthiness, credibility and rigor through crystallization. *The Qualitative Report*, 22(1):1-19.

Stewart, P.J. & Strathern, A.J. 2017. *Breaking the Frames*. Cham: Palgrave Macmillan.

Steyn, H.J. 2014. The determinants of the education system. In: Steyn, H.J. & Wolhuter, C.C., eds. *The education system: a comparative education perspective*. Potchefstroom: Keurkopié. pp. 135-150.

Steyn, H.J. 2015. The concepts “benchmarks and benchmarking” used in education planning: teacher education as example. In: Popov, N., Wolhuter, C., Ermenc, K., Hilton, G., Ogunleye, J. & Niemczyk, E., eds. *Comparative education & history of education*. Vol. 13. Sofia, Bulgaria: BCES. pp. 80-89.

Steyn, H.J., Wolhuter, C.C., Vos, D. & De Beer, Z.L. 2017. *Suid-Afrikaanse onderwysstelsel: kenmerke in fokus*. Pretoria: Van Schaik.

Steyn, S.C. 2008. The education system of South Africa. In: Steyn, H.J. & Wolhuter, C.C., eds. *Challenges of the 21st century*. Noordbrug: Keurkopié. pp. 39-80.

Stone, H.J.S. 1983. *The common and the diverse: a profile of comparative education*. Johannesburg: McGraw-Hill Education.

Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

Su, N. 2018. Chapter 2: Positivist qualitative methods. In: Cassell, C., Cunliffe, A.L. & Grandy, G., eds. *The Sage handbook of qualitative business and management research methods: History and traditions*. London: Sage. pp. 33-54.

Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996 (*South African Schools Act 84 of 1996*). *Government Gazette*, 34620.

Taylor, S.J. & Von Fintel, M. 2016. Estimating the impact of language of instruction in South African primary schools: a fixed effects approach. *Economics of Education Review*, 50:75-89.

Taylor, S.J., Bogdan, R. & DeVault, M. 2015. *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Thanh, N.C. & Thanh, T.T. 2015. The interconnection between interpretivist paradigm and qualitative methods in education. *American Journal of Educational Science*, 1(2):24-27.

The Economist. 2014. International schools: English-language schools once aimed at expatriates now cater to domestic elites.

<https://www.economist.com/international/2014/12/17/the-new-local> Date of access: 9 Jan. 2020.

Thomas, P.Y. 2010. *Towards developing a web-based blended learning environment at the University of Botswana*. Pretoria: UNISA. (Thesis – DEd).

Thompson, M.D. 2016. Document analysis, oral history, and historical methods. In: Stage, F.K. & Manning, K., eds. *Research in the college context: approaches and methods*. New York, NY: Routledge. pp. 128-140.

Tickly, L. 2003. Governmentality and the study of education policy in South Africa. *Journal of Education Policy*, 18(2):161-174.

Timohina, T.V., Nelepko, K.S. & Fandeeva, D.A. 2018. Development of inclusive education in Russia. In: International United Academy of Sciences. *Conference proceedings*. IV International Scientific Conference "General question of world science", Amsterdam, Netherland. Oxfordshire: LJJournal.ru. pp. 19-23.

Tsuneyoshi, R. 2005. Internationalization strategies in Japan: The dilemmas and possibilities of study abroad programs using English. *Journal of Research in International Education*, 4:65-86.

- Union of India and others v Murasoli Maran*. 1976. Supreme Court of India.
<https://www.casemine.com/judgement/in/5609abc0e4b014971140d38b> Date of access: 22 Feb. 2020.
- University of Stellenbosch. 2019. *Language of tuition at Stellenbosch University*.
<http://www.sun.ac.za/english/welcome/Pages/Language-Policy-at-SU.aspx> Date of access: 3 Jan. 2020.
- Van Wyk, B. 2012. *Research design and methods – part I*. Cape Town: University of the Western Cape.
- Vehovar, V., Toepoel, V. & Steinmetz, S. 2016. Non-probability sampling. *The Sage Handbook of Survey Methods*:329-345.
- Vos, D. & De Beer, L. 2018. 'n Vergelykende ondersoek na die aard en rol van onderwysbeheer in die onderwysstelsels van die BRICS-lande. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 58(1):78-95.
- Vygotsky, L.S. 1962. *Thought and language*. London: John Wiley & Sons.
- Wagner, C., Kawulich, B. & Garner, M. 2012. *Doing social research: a global context*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Wahlström, N., Alvunger, D. & Wermke, W. 2018. Living in an era of comparisons: comparative research on policy, curriculum and teaching. *Curriculum Studies*, 50(5):587-594.
- Walia, R. 2015. A saga of qualitative research. *Social Crimonol*, 5(2):124.
- Wet op Hoër Onderwys .1997. Wet 101 van 1997 (*Higher Education Act 101 of 1997*). *Government Gazette*, 18515.
- Wilson, D. & Purushothaman, R. 2003. Dreaming with BRICs: the path to 2050. *Goldman Sachs Global Economics Paper*, 99:1-24.
- Wolhuter, C.C. 2008. Review of the review: constructing the identity of comparative education. *Research in Comparative and International Education*, 3(4):323-344.
- Wolhuter, C.C. 2013. The education system of Swaziland. In: Zamyatin, K., ed. 2012. Finno-ugric languages in Russian education: the changing legal-institutional framework and falling access to native language learning. *Études finno-ougriennes*, 44.

- Wolhuter, C.C. 2014. Comparative education: what and why? In: Steyn, H.J. & Wolhuter, C.C., eds. *The education system: a comparative education perspective*. Potchefstroom: Keurkopié. pp. 25-41.
- Wolhuter, C.C., Meyer, L.J. & Steyn, H.J. 2017. *Onderwys in historiese konteks*. Noordbrug: Keurkopié.
- Wolhuter, C.C., Popov, N., Ermenc, K.S., Manzon, M. & Leutwyler, B. 2013. *The chequered global picture of comparative education at universities. Comparative education at universities worldwide*. 3rd ed. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society & Ljubljana University Press, Faculty of Arts.
- Xinhua. 2017. 73 percent of Chinese population speaks Mandarin. *XinhuaNet*, 8 Sep. http://www.xinhuanet.com/english/2017-09/08/c_136594961.htm Date of access: 23 Jan. 2020.
- Xuesong, G. & Wang, W. 2016. Bilingual education in the people's Republic of China. In: Garcia, O., Lin, M.Y. & May, S., eds. *Bilingual and multilingual education*. 3rd ed. New York: Springer. pp. 219-231.
- Yıldırım, S. & Yıldırım, Ö. 2016. The importance of listening in language learning and listening comprehension problems experienced by language learners: a literature review. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4):2094-2110.
- Yokogawa, K. 2017. Public service provision and its finance in Russia: the case of education. *Journal of Comparative Economic Studies*, 12:101-120.
- Yule, G. 2017. *The study of language*. 6th ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zamyatin, K. 2019. Minority language education in Russia: enforcing the voluntary teaching of non-Russian languages. *International Centre for Ethnic and Linguistic Diversity Studies*. <https://www.icelds.org/2018/07/03/minority-language-education-in-russia-enforcing-the-voluntary-teaching-of-non-russian-languages/> Date of access: 25 Jan. 2020.
- Zhang, W.G. & Sun, T. 2016. The economic power of language: the impact of English proficiency on China's foreign service trade flows. *Journal of International Trade*, 8:9.
- Zhang, Z. 2018. English-medium instruction policies in China: internationalisation of higher education. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(6):542-555.

ADENDA

ADENDUM A: ETIEKKLARING



Private Bag X6001,
Potchefstroom South Africa
2520

Tel: 018 299-1111/2222
Web: <http://www.nwu.ac.za>

**Research Ethics Committee of the
Faculty of Education (EduREC)**

Faculty of Education

Tel: 018 285 2078
Email: Jako.Olivier@nwu.ac.za

20 April 2020

Dear **Dr De Beer**

PROOF THAT THE FOLLOWING STUDY DOES NOT REQUIRE ETHICAL APPROVAL

Study title: Taal as 'n kontekstuele faktor van die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande: 'n vergelykende studie

Promoter: Dr ZL de Beer

Co-promoter: Dr D Vos

Student: J Beukes (MEd student - 25003003)

Ethics number: NWU-01650-19-A2

On 24 March 2020 the Research Ethics Committee of the Faculty of Education (EduREC) reviewed the aforementioned study, as approved by the Faculty of Education ROE Scientific Committee on 13 September 2019, after which it was confirmed that no ethical approval was required as this study does not involve any human participants or their data/information.

Yours sincerely

Prof JAK Olivier

Chairperson: Research Ethics Committee of the Faculty of Education (EduREC)