

Taalbeleid in privaat hoëronderrys: Aros as gevallestudie

A Theunissen
21675716

Verhandeling voorgelê ter nakoming vir die graad
Magister Artium in *Afrikaans en Nederlands* aan die
Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit

Studieleier: Prof JAK Olivier
Medestudieleier: Dr H Kotzé

Mei 2016

ERKENNINGS

Dankie Hemelse Vader vir die vermoëns en passie wat U aan my verleen het om my roeping uit te leef al het ek dikwels daarteen geskop.

Graag bedank ek die volgende persone wat gehelp het om hierdie navorsing 'n sukses te maak:

- My liefdevolle man wat my deurgaans bygestaan het en my toegelaat het om my liefde vir taal en kultuur met hom te deel.
- My ouers wat my die geleenthede gegun het om te studeer, al het hulle hulself soms te kort geskiet.
- My studieleier, professor Jako Olivier, wat my reeds voorgraads en tydens my honneursstudie geïnspireer het deur sy geesdrif vir onderrig en taalkunde. Dankie vir die uitstekende akademiese leiding deur die loop van hierdie studie. Dankie vir die woorde van bemoediging en die *KitKat* wat Professor vir my aangebied het toe ek in trane uitgebars het.
- Aan my medestudieleier, Doktor Herculene Kotzé, vir al die hulp en bystand, veral met taalversorging en die eindelose weergawes van my hoofstukke wat Doktor moes deurwerk.
- Lydia van der Kooy, vir woorde van motivering en bereidwilligheid om te help.
- Aan al my vriende en familie wat eindelose praatjies van opgewondenheid, besorgdheid en moedeloosheid moes aanhoor en my steeds deurentyd ondersteun het.
- Aan studente en personeel aan Aros vir die bereidwilligheid om deel te neem aan my studie.
- Aan Professor Edith Raidt, wat my meer insig gegee het oor die bevindinge van my studie.
- Doktor Suria Ellis van die Statistiese Konsultasiediens aan die Noordwes-Universiteit, vir haar geduld en advies met betrekking tot die statistiese analise van die kwantitatiewe bevindinge.
- Clarina Vorster vir die taal- en tegniese versorging van hierdie studie.

“Kom ons oefen ons tonge los, sodat ons deur die pragtige, rou, ritmiese tale die wonde van die verlede kan help genees.”

~ Matthews Phosa~

OPSOMMING

Die navorsingsveld van taalbeplanning word beskou as die oorkoepelende term vir georganiseerde ondernemings om oplossings vir taalprobleme te vind (Baldauf, 2012:234, Fishman, 1973:79, Spolsky & Hult, 2010:75). Taalbeplanning vind plaas op vier vlakke, naamlik statusbeplanning, korpusbeplanning, taal-in-onderrigbeplanning en prestigebeplanning (Baldauf, 2012:234, Beukes, 2006:22, Kloss, 1968:69-85, Shohamy, 2006:45). Shohamy (2006:49) omskryf taalbeplanning as die proses waartydens daar bepaal word watter tale in watter konteks gebruik word, terwyl 'n taalbeleid 'n stel beginsels is wat taalgedrag reguleer. Laasgenoemde teoretiese aspekte van taalbeplanning en taalbeleid is in ag geneem tydens die bereiking van die doel met hierdie studie.

Die doel met hierdie studie is om Aros se eentalige taalbeleid te evalueer teen die agtergrond van Suid-Afrika se meertalige hoërondewyslandskap.

Die navorsingsontwerp wat gebruik is om hierdie doel te bereik, omvat die verkennende sekwenisiële gemengde metode waar 'n opname-ontwerp gebruik is. Daarmee saam is 'n kwalitatiewe gevallestudie-navorsingsbenadering gebruik, omdat hierdie benadering klem gelê het op 'n spesifieke fenomeen wat diepgaande bestudeer is. Hierdie navorsing het plaasgevind in 'n institusionele omgewing en het ten doel gehad om die instansie se missies, beleide en doelwitte te evalueer.

Die empiriese navorsing is in twee fases hanteer waartydens ses kwalitatiewe fokusgroeponderhoude in die eerste fase onderneem is, data vanuit die fokusgroepe gekodifiseer is en in relevante temas verdeel is. Fase een het aanleiding gegee tot die ontwikkeling van die kwantitatiewe navorsingsinstrument wat tydens fase twee aangewend is, waar vraelyste geanaliseer is en gevolgtrekkings gemaak is oor die taalbehoefte wat onder Aros-studente en -personeel bestaan.

Na aanleiding van hierdie navorsing is daar bevind dat daar verskeie opsies bestaan oor die wyse waarop moedertaalonderrig binne 'n meertalige omgewing verreken kan word. Die navorser het tot die gevolgtrekking gekom dat Afrikaans slegs in meewerking met ander inheemse tale as universiteitstaal kan voortbestaan, maar dat die wyse waarop Afrikaans in alliansie saam met ander inheemse taalgemeenskappe kan werk, deur akademici betwis word. Laastens is daar vasgestel dat die taalbehoefte van Aros-studente en -dosente deur middel van 'n implementeringsplan (in samewerking met Aros se taalbeleid) verreken moet word.

SLEUTELWOORDE

Taalbeplanning; taalbeleid; hoër onderwys; moedertaalonderrig; meertaligheid; eentaligheid; implementerings; taalbehoefte

ABSTRACT

The research field of language planning is regarded as the umbrella term for organised enterprises to find solutions to language problems (Baldauf, 2012:234, Fishman, 1973:79, New Mexico & Hult, 2010:75). Language planning takes place on four levels, namely status planning, corpus, language-in-education planning and prestige planning (Baldauf, 2012:234, Beukes, 2006:22, Kloss, 1968:69-85, Shohamy, 2006:45). Shohamy (2006:49) defines language planning as the process by which it is determined what languages are used in what context, while a language policy is a set of principles that regulate language behaviour.

The purpose of this study is to evaluate Aros' monolingual language policy in the context of South Africa's multilingual higher education landscape.

The research design that was used to achieve this goal includes the exploratory sequential mixed method where a survey design was used. It was accompanied by a qualitative case study research approach, since this approach emphasized a specific phenomenon that was thoroughly studied. This research took place in an institutional environment and the aim was to evaluate the institution's mission, policies and goals.

The research was done in two phases during which six qualitative focus group interviews were conducted. In the first phase, data from the focus groups was codified and divided into relevant themes. Phase one led to the development of the quantitative research tool that was used during phase two, where questionnaires were analysed and conclusions were made about the language requirements that existed among Aros students and staff.

It was determined that several options exist on how language teaching can be offset within a multilingual environment. The researcher came to the conclusion that Afrikaans can only survive as university language in co-operation with other indigenous languages. The way in which Afrikaans co-exist with other indigenous language communities is, however, disputed by scholars. Finally, it was established that the language needs of Aros students and lecturers can be utilised through an implementation plan (in cooperation with Aros's language policy).

KEYWORDS

Language planning; language policy; higher education; mother tongue; multilingualism; monolingualism; implementation; language needs

Tiro ya patlisiso ya leanopuo e lejwa e le lereo le le akaretsang la dikgopolo tse di ša tse di rulagantsweng tsa go batlana le ditharabololo tsa mathata (Baldauf, 2012:234, Fishman, 1973:79, New Mexico & Hult, 2010:75). Go na le maemo a le mane a go tlhama leanopuo, e leng go rulaganyetsa boemo jwa puo, go kokoanya tshedimosetso ka mekwalo ya patlisiso ka puo, go rulaganyetsa puo mo thutong le go rulaganyetsa go tuma ga puo (Baldauf, 2012:234, Beukes, 2006:22, Kloss, 1968:69-85, Shohamy, 2006:45). Shohamy (2006:49) o tlhalosa leanopuo a re ke thulaganyo ya go bona gore go tshwanetse ga dirisiwa dipuo dife mo maemong afe, mme pholisi ya puo yone ke melaometheo e le mmalwa e e laolang mokgwa o puo e dirang ka one.

Boikaelelo jwa patlisiso eno ke go sekaseka pholisi ya puo ya ga Aros ya go dirisa puo e le nngwe mo maemong a thutogodimo ya Aforikaborwa a mo go one go dirisiwang dipuo tse di farologaneng.

Tsela e patlisiso e e neng ya dirisediwa go fitlhelela mokgele ono e rulagantsweng ka yone e akaretsa mekgwa e e tswakaneng e e latelanang ya go dira tshekatsheko e mo go yone go neng ga dirwa patlisiso go dirisiwa lenaane la dipotso. E ne ya patiwa ke patlisiso ka boleng jwa boemo jo go neng go batlisisiwa ka jone, fa e sa le kgato eno e gatelela boemo jo bo kgethegileng jo go dirwang patlisiso fela thata ka jone. Patlisiso eno e ne ya direlwa mo setheong mme boikaelelo jwa yone e ne e le go sekaseka boleng jwa maikemisetso a setheo, dipholisi le mekgele.

Patlisiso e ne ya dirwa ka dikgato tse pedi tse mo go tsone go neng ga dirwa dipotsolotso di le thataro ka tsa boleng go dirisiwa ditlhopho tse go neng go dirwa patlisiso ka tsone. Mo kgatong ya ntlha, deitha e e tswang kwa setlhopheng se go neng go dirwa patlisiso ka sone e ne ya dirwa gore e nne tsamaiso e e rulagantsweng mme ya kgaoganngwa ka ditlhogo tse di maleba. Kgato ya ntlha e ne ya felela ka go tlhamiwa ga sedirisiwa sa patlisiso ka tsa boleng se se neng sa dirisiwa ka kgato ya bobedi, e ka yone go neng ga sekasekwa pampiri ya dipotso tsa patlisiso le go dira ditshwetso ka dipatlafalo tsa puo tse di neng di le teng mo gare ga baithuti le badiri ba ga Aros.

Go ne ga dirwa tshwetso ya gore go na le ditlhopho di le mmalwa tsa ka fa go ka bolokwang tekatekano ka gone fa go rutwa puo mo maemong a mo go one go dirisiwang dipuo tse di farologaneng. Mmatlisisi o ne a fitlha mo tshwetsong ya gore puo ya Seaforikanse e tla kgona go tswelela e le puo e e dirisiwang mo yunibesiting fa e dirisiwa mmogo le dipuo tse dingwe tsa Seaforika. Le fa go ntse jalo, bakanoki ba a ganela gore puo ya Seaforikanse e dirisiwa go lekana le dipuo tse dingwe tsa Seaforika. Kwa bofelong, go ne ga tlhomamisiwa ntlha ya gore ditlhokafalo tsa puo tsa baithuti ba ga Aros le batlhatlheledi ba gagwe di ka dirisiwa ka thulaganyo ya go di tsenya irisong (tirisanong mmogo le pholisi ya puo ya ga Aros).

MAFOKO A KONOKONO

Leanopuo; pholisi ya puo; thutogodimo; teme ya ga mme; go dirisa dipuo tse di farologaneng; go dirisa puo e le nngwe; go tsenya tirisong; ditlhokafalo tsa puo

INHOUDSOPGAWE

ERKENNINGS	i
OPSOMMING	ii
SLEUTELWOORDE	ii
ABSTRACT.....	iii
KEYWORDS.....	iii
TSHOBOKANYO	iv
MAFOKO A KONOKONO	v
LYS VAN FIGURE	1
LYS VAN TABELLE	2
HOOFSTUK 1.....	3
1.1 Inleiding	3
1.2 Literatuurstudie	3
1.2.1 Kontekstualisering	3
1.2.2 Literatuuroorsig	4
1.2.3 Probleemstelling.....	6
1.3 Navorsingsdoelstellings	6
1.3.1 Algemene doelwit	6
1.3.2 Spesifieke doelwitte.....	6
1.4 Navorsingsvrae	7
1.5 Navorsingsontwerp	7
1.5.1 Navorsingspopulasie en meetinstrumente	7
1.5.2 Navorsingsprosedure en dataverwerking	9
1.5.3 Etiekaspekte.....	10
1.6 Kwalitatiewe en kwantitatiewe opvattinge van objektiwiteit.....	10
1.7 Hoofstukoorsig.....	11
1.8 Samevatting.....	11
HOOFSTUK 2: LITERATUURSTUDIE	13
2.1 Inleiding	13
2.2 Konsepverklarings	13

2.3	Oorsig oor taalbeplanning: Teorie en praktyk.....	16
2.3.1	Ontstaan van taalbeplanning.....	16
2.3.2	Teoretiese raamwerke.....	17
2.3.2.1	Haugen se taalbeplanningsbenadering.....	17
2.3.2.2	Neustupný se taalbeplanningsbenadering	17
2.3.2.3	Klassieke taalbeplanningsbenadering.....	18
2.3.2.4	Taalbestuursbenadering	18
2.3.2.5	Domeinttaalbeplanning	18
2.3.2.6	Kritiese taalbeplanning.....	19
2.3.3	Taalbeplanning vs. taalbeleid	19
2.3.4	Opsomming: oorsig oor taalbeplanning	20
2.4	Taalbeleid op hoërondewysvlak.....	20
2.4.1	Teoretiese benaderings.....	21
2.4.1.1	Identifisering van taalagente	23
2.4.1.2	Faktore om in ag te neem tydens kodeseleksie	23
2.4.1.3	Vergelyking van kodeseleksie aan die hand van bestaande benaderings.....	29
2.4.1.4	Identifisering van die wyse waarop kode aangewend word	34
2.4.1.5	Analise van die taalbeleid se implementeringstrategie	37
2.4.1.6	Identifisering van faktore wat suksesvolle beplanning kelder	38
2.4.1.7	Wysiging van bestaande taalbeleid.....	39
2.4.2	Opsomming: Taalbeleid op hoërondewysvlak	40
2.5	Suid-Afrikaanse konteks	40
2.5.1	Historiese konteks	41
2.5.1.1	Algemene historiese konteks	41
2.5.1.2	Hoërondewyskonteks	42
2.5.2	Taalbeplanning en taalbeleid in Suid-Afrika: werkbare oplossings.....	45
2.5.2.1	Taalbeplanning en taalbeleid in Suid-Afrika: taalsentra as werkbare oplossings aan universiteite	46
2.5.3	Afrikaans se plek binne Suid-Afrika se meertalige onderwyslandskap.....	48
2.5.4	Leemte vir navorsing oor taalbeleid aan privaat hoërondewysinstellings.....	49

2.5.5	Opsomming: Suid-Afrikaanse konteks.....	49
2.6	Kontekstualisering: AROS-taalbeleid as gevallestudie	49
2.7	Samevatting.....	51
HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE		54
3.1	Inleiding	54
3.2	Navorsingsvraag	54
3.3	Navorsingsdoel	54
3.4	Navorsingsontwerp	55
3.4.1	Navorsingsbenadering	55
3.4.2	Navorsingsontwerp.....	58
3.4.2.1	<i>Navorsingsinstrumente</i>	59
3.4.3	Data-insameling	59
3.4.3.1	Fokusgroeponderhoude.....	59
3.4.3.2	Vraelyste.....	63
3.4.4	Steekproefneming	65
3.4.4.1	Fokusgroeponderhoude.....	66
3.4.4.2	Vraelyste.....	71
3.4.5	Data-analise, interpretasie en voorstelling	71
3.4.5.1	Fokusgroepe.....	71
3.4.5.2	Vraelyste.....	74
3.5	Kwalitatiewe en kwantitatiewe opvatting van objektiwiteit.....	76
3.5.1	Geloofwaardigheid en interne geldigheid.....	77
3.5.2	Oordraagbaarheid en eksterne geldigheid.....	79
3.5.3	Betroubaarheid.....	79
3.5.4	Bevestigbaarheid en objektiwiteit	79
3.6	Etiese maatreëls	80
3.7	Samevatting.....	80
HOOFSTUK 4: BEVINDINGE EN BESPREKING		82
4.1	Inleiding	82
4.2	Bevindinge.....	84

4.2.1	Kwalitatiewe bevindinge: Fokusgroeponderhoude.....	84
4.2.1.1	Navorsingspopulasie	84
4.2.1.2	Inhoudsontleding	85
4.2.2	Kwantitatiewe bevindinge: Vraelyste	105
4.2.2.1	Navorsingspopulasie	105
4.2.2.2	Taalbehoefte van Aros-personeel en -studente.....	108
4.2.2.3	Opsomming van kwantitatiewe bevindinge	117
4.2.3	Gevolgtrekking	118
HOOFSTUK 5: OPSOMMING EN AANBEVELINGS		120
5.1	Inleiding	120
5.2	Opsommend	121
5.2.1	Beantwoording van navorsingsvraag een:.....	121
5.2.2	Beantwoording van navorsingsvraag twee	122
5.2.3	Beantwoording van navorsingsvraag drie.....	124
5.3	Aanbevelings	125
5.3.1	Beantwoording van navorsingsvraag vier	125
5.4	Voorstelle vir verdere navorsing.....	127
5.5	Beperkings.....	127
5.6	Samevatting.....	128
BIBLIOGRAFIE.....		130
ADDENDUMS.....		143

LYS VAN FIGURE

Figuur 2. 1: Raamwerk: Volledige beskrywing van alle elemente van taalbeleid en taalbeplanning in hoër onderwys	22
Figuur 3. 1: Grafiese voorstelling van die tweefase-navorsingsprojek	57
Figuur 3. 2: Wyses waarop steekproefneming kan plaasvind	65
Figuur 3. 3: Opvattinge van objektiwiteit	76
Figuur 4. 1: Grafiese voorstelling van die tweefase-navorsingsprojek	84
Figuur 4. 2: Grafiese voorstelling van die tweefase-navorsingsprojek	87
Figuur 4. 3: Grafiese voorstelling van die tweefase-navorsingsprojek	105

LYS VAN TABELLE

Tabel 1. 1: Uiteensetting van navorsingspopulasie en -instrumente	8
Tabel 2. 1: Moedertaalonderrig vs. eersteaddisioneletaalonderrig	27
Tabel 2. 2: Tipologiese opsomming van eentalige- en meertalige taalbeleide.....	30
Tabel 2. 3: Taalmodelle wat gerig is op hoër onderwys	33
Tabel 2. 4: Voor- en nadele van verskillende meertalige taalbeleide	35
Tabel 3. 1: Opsomming van kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes	55
Tabel 3. 2: Verskillende benaderings tot gemengdemetodenavorsing	56
Tabel 3. 3: Verskillende benaderings tot gevallestudie-navorsingsontwerpe.....	58
Tabel 3. 4: Sterk- en swakpunte van vraelyste:	64
Tabel 3. 5: Templaat vir transkripsieproses	72
Tabel 3. 6: Data-analise-strategie	72
Tabel 4. 1: Raamwerk vir die verslaggewing van bevindinge	82
Tabel 4. 2: Biografiese data van Fokusgroep-navorsingspopulasie	85
Tabel 4. 3: Groepe en TEMAS van kwalitatiewe data	86
Tabel 4. 4: Opsomming van kwalitatiewe data en oorgang na kwantitatiewe metinginstrument....	88
Tabel 4. 5: Taalbehoefte van Aros-personeel en -studente vs. Aros se taalbeleid	102
Tabel 4. 6: Biografiese inligting van Navorsingspopulasie	105
Tabel 4. 7: Stellings oor taalbehoefte, gemiddelde en standaardafwykings.....	108
Tabel 4. 8: Geïdentifiseerde taalbehoefte vanuit kwantitatiewe vraelyste	111
Tabel 4. 9: Faktoranalise van taalbehoefte-resultate	112
Tabel 4. 10: Opsomming van faktore, aantal deelnemers, Cronbach se ALFA koëffisiënt, gemiddeld en standaardafwyking	114
Tabel 4. 11: Statisties beduidende korrelasiekoëffisiënte.....	115
Tabel 4. 12: Statisties beduidende t-toetse	117

1.1 INLEIDING

In hoofstuk een word die navorsingsplan uiteengesit, om aan te dui hoe die studie in geheel verloop het. Daar gaan kortliks gekyk word na die kontekstualisering van die gevallestudie, die literatuuroorsig, probleemstellings en navorsingsvrae. Die navorsingsdoelstellings word verder bespreek en in verband gebring met die navorsingsontwerp. Laasgenoemde word stap-vir-stap uiteengesit en afgesluit met die etiese aspekte wat in ag geneem is tydens die navorsingsproses. Laastens word daar vermeld hoe die kwalitatiewe en kwantitatiewe opvattinge van objektiwiteit in hierdie studie verantwoord is.

1.2 LITERATUURSTUDIE

1.2.1 Kontekstualisering

Aros (Akademie Reformatoriese Opleiding en Studies) is in 2012 deur die Raad op Hoër Onderwys geakkrediteer as 'n privaat hoërondewysinstelling wat 'n BEd in grondslagfaseonderwys aanbied. As privaat hoërondewysinstelling is Aros onderworpe aan hoofstuk sewe van die Wet op Hoër Onderwys (1997), terwyl hoofstuk drie tot ses handel oor die aard en omvang van openbare hoërondewysinstellings. Die Taalbeleid op Hoër Onderwys (2002) tesame met artikel 27(2) van die Wet op Hoër Onderwys 101 van 1997, stipuleer dat 'n openbare instelling verantwoordelik is daarvoor om sy eie taalbeleid te implementeer, met die voorwaarde dat die taal van onderrig-en-leer nie die toeganklikheid van die instelling belemmer nie (Leibowitz & Van Deventer, 2007:91) en 'n inklusiewetaalomgewing daarstel (Webb, 2010c:108). In die Taalbeleid op Hoër Onderwys (2002) word daar nie duidelikemelding gemaak van 'n privaat hoërondewysinstelling se verantwoordelikheid ten opsigte van 'n taalbeleid nie. Onlangse navorsing (vgl. 2.5) lê ook eerder klem op taalkwessies by openbare instellings, terwyl riglyne ten opsigte van die taalbeleid by privaat hoërondewysinstellings agterweë gelaat word. Die leemte vir navorsing oor die taalbeleid by 'n privaat hoërondewysinstelling kom duidelik na vore.

Binne hiërdie konteks is die navorser, tans 'n werknemer by Aros, deur die direkteur van Navorsing aan Aros genader om die instelling se taalbeleid te evalueer en sodoende 'n bydrae te lewer tot die veld van taalbeleidvasstelling by ander privaat hoërondewysinstellings.

Alhoewel meertaligheid en moedertaalonderrig 'n prinsipiële vertrekpunt van Aros se taalbeleid is, is Afrikaans die enigste medium van onderrig. Vanuit Suid-Afrika se breë linguistiese landskap gesien, skep hierdie eentalige taalbeleid 'n probleem vir Aros, en is 'n aansoek om akkreditasie vir 'n BEd in intermediêrefase-onderwys afgekeur. Een van die hoofredes vir nie-akkreditasie volgens 'n dokument wat deur die Raad op Hoër Onderwys aan Aros gerig is, is soos volg: "There is no

indication of how admission and selection policies take account of equity issues and broadening of student access” (CHE, 2014). Ofskoon Aros se enkelmedium-taalbeleid nie alleen verantwoordelik is vir die toegangskwessie by Aros nie, het dit definitief bygedra tot die Raad op Hoër Onderwys se bostaande kommentaar.

Hoewel hierdie studie klem lê op die evaluering van Aros se taalbeleid en daarmee saam oplossings tot taalvraagstukke in privaat hoër onderwys wil bied, is dit noodsaaklik om eers na die teorie met betrekking tot die hoëronderwysbeleidsomgewing te verwys.

1.2.2 Literatuuroorsig

Die bevordering van moedertaalonderrig¹ is ’n beweging wat internasionaal en óók in Suid-Afrika se meertalige hoëronderwyslandskap posgevat het (Balfour, 2007:2; De Klerk, 2002:29; Webb, 2006b:42). Internasionale getuienis van hoëronderwysinstellings waar die klem op moedertaalonderrig én meertaligheid² geplaas word, word gevind in lande soos België (Cuvelier, 2003:33-46) – waar die taal-in-onderrigbeleid op taalgemeenskapsvlak georganiseer word – en Estland (Estonian Ministry of Education and Research, 2006:1-2) – waar daar sterk klem gelê word op die bevordering van die inheemse taal as wetenskapstaal, binne-in die meertalige hoëronderwyslandskap. Die Universiteit van Kopenhagen in Denemarke se taalbeleid stipuleer dat Deens – ter wille van moedertaalonderrig – óf Engels – ter wille van internasionale mededinging en meertaligheid – na eie keuse gebruik kan word (IT University of Copenhagen, 2011:1-8). Hieroor spreek Deense akademici hul misnoeë uit omdat die aanwending van Engels tot die verdringing van Deens lei (Jensen & Thøgersen, 2011:29)³.

Die hoëronderwysbeleid-omgewing in post-apartheid Suid-Afrika moedig (in ooreenstemming met internasionale tendense) moedertaalonderrig én meertaligheid ten sterkste aan met die doel dat die Bantoetale⁴ (uitsluitend Afrikaans) as tale van onderrig-en-leer op hoëronderwysvlak aangewend word (soos gestipuleer deur die Raad op Hoër Onderwys in die Taalbeleid op Hoër Onderwys, 2002 en die Witskrif op Hoër Onderwys, 2014). Maar ten spyte van ministeriële ondersteuning hiervoor, is daar baie min daadwerklike stappe geneem om moedertaalonderrig in Suid-Afrikaanse hoëronderwysinstellings te implementeer (Balfour, 2007:11-12; Banda, 2010:51). Alexander (2003b:179) en De Stadler (2010) is van mening dat die taalkwessie deel vorm van enige Suid-

¹ Dit is belangrik om in gedagte te hou dat moedertaalonderrig wyer strek as bloot onderrig in ’n individu se moedertaal. Binne die konteks van Art. 29(2) van die Grondwet (1996) omvat moedertaalonderrig óók die onderrig van ’n individu in ’n amptelike taal van sy/haar keuse.

² Hiér gaan dit oor institusionele meertaligheid, eerder as individuele meertaligheid (Verhoef, 2007:259).

³ Vergelyk benadering drie op bladsy twee.

⁴ Sensitiwiteit ten opsigte van hierdie benaming van ’n taalfamilie word deur die navorser erken, maar die term in dié verband word gebruik slegs met betrekking tot hierdie onderafdeling van die Niger-Kongotaaigroep.

Afrikaanse hoëronderrigsinstelling se kernbesigheid, en dat die toekoms van meertaligheid in die hande van dié instellings lê (vgl. Bornman, *et al.*, 2013:364; Verhoef, 2003:4).

Die ontwikkeling van 'n taalbeleid wat meertaligheid en moedertaalonderrig bevorder, is 'n uiters komplekse proses (Watson, 2007:252-265). Beleidvasstelling gaan gepaard met struikelblokke soos teenstrydige taalhoudings en ideologieë (Carstens, 2006a:15-19; Masoke-Kadenge & Kadenge, 2013:34; Shohamy, 2012:14), politieke druk (Leibowitz & Van Deventer, 2007:91; Webb, 2008:396) en die vraag na onderrig in die spesifieke taal (Kamwangamalu, 2001:361).

Die kompleksiteit van dié proses kan aangetoon word aan die hand van vorige studies wat onderneem is by openbare hoëronderrigsinstellings, soos die Universiteit Stellenbosch (Brink, 2006:1-174; Giliomee, 2007:141; Giliomee & Schlemmer, 2006:1-262); die Universiteit van Pretoria (Webb, 2008:393-406); die Universiteit van die Witwatersrand (Masoke-Kadenge & Kadenge, 2013:33-55); die Universiteit van KwaZulu-Natal (Rudwick & Parmegiani, 2013:89-107); die Universiteit van Johannesburg (Beukes, 2008:381), die Universiteit van die Vrystaat (Du Plessis, 2008:315-332) én meer onlangs, die Noordwes-Universiteit (Van Vucht *et al.*, 2014:11; Verhoef & Du Plessis, 2010:1-199; Wessels, 2014: 22-25). Hierdie studies het steeds onbeantwoorde vrae en teenstrydighede oor die hoër onderrig-taalbeleidvraagstuk in akademiese kringe gelaat. Verskeie benaderings ten opsigte van die voertaalbeleid aan 'n hoëronderrigsinstelling is aangemeld:

Benadering een: Bevordering van institusionele meertaligheid deur middel van simultaanolkdienste, as één van die middele om meertaligheidsprobleme op te los, (Verhoef, 2003:2) sowel as dubbel- of parallelmediumonderrig (Alexander, 2003b:179-190; Beukes, 2008:381-26; De Stadler, 2010; Kamwangamalu, 2001:361-445; Madiba, 2004:26-43; Shohamy, 2012; Webb, 2008:393-406).

Benadering twee: Staan meertaligheid en die gebruik van alle amptelike tale op hoëronderrigsvlak voor. Tog gaan dit net 'n ideaal bly indien daar nie méér status- en korpusbeplanningstudies oor die agtergeblewe amptelike tale⁵ in Suid-Afrika gedoen word nie (Banda, 2010:51-66; Mesthrie, 2008:325-340).

Benadering drie: Veronderstel dat 'n dubbel- of parallelmedium-taalbeleid daartoe kan lei dat die kleiner tale in praktyk (Suid-Afrika se histories ingekorte tale) deur die dominante taal (Engels) onderdruk word en verengelsing⁶ tot gevolg het. Die implementering van een histories ingekorte taal as onderrigmodus per hoëronderrigsinstelling word as alternatief beskou. Voorstanders van hierdie benadering staan bekend as *A-opsioniste* (Scholtz & Scholtz, 2008:293) en neem standpunt in dat

⁵ Tale waarvan die status en gebruik histories “ingekort” is, soos die Grondwet daarna verwys.

⁶ Volgens Scholtz en Scholtz (2008:299) is die implementering van dubbelmediumonderrig (Afrikaans en Engels as onderrigmedia) aan die Universiteit van Stellenbosch, slegs die “halfwegstasie onderweg na Engels-eentaligheid”.

een taal as onderrigmodus per hoëronderwysinstelling juis bydra tot die bevordering van meertaligheid van 'n land (De Varennes, 2010:22-35; Laponce & Martin-Sperry, 1987; Giliomee & Schlemmer, 2006; Scholtz & Scholtz, 2008; Van der Rheede *in* Kriel, 2010:279; Wiechers, 2010:7-21).

Daar kan vanuit die literatuur afgelei word dat daar geen konsensus oor die taalbeleidvraagstuk aan 'n Suid-Afrikaanse hoëronderwysinstelling bereik is nie. Dít in 'n tyd waar die druk teen verengelsing enersyds (Rudwick & Parmegiani, 2013:90; Webb, 2008:369-401) en druk vanaf die regering om meertaligheid in hoër onderwys te bevorder, andersyds 'n werklikheid is. Die noodsaak vir verdere navorsing wat leiding kan bied vir hoëronderwysinstellings met die proses van taalbeleidvasstelling, binne die Suid-Afrikaanse konteks, kom na vore.

1.2.3 Probleemstelling

Na aanleiding van 'n literatuurstudie kan twee probleme geïdentifiseer word ten opsigte van die holistiese aard van die taalbeleidvraagstuk in hoër onderwys: eerstens bestaan daar 'n leemte vir navorsing wat spesifiek fokus op die taalbeleid van privaat hoëronderwysinstellings, en tweedens laat die navorsing wat reeds by openbare hoëronderwysinstellings onderneem is, steeds onbeantwoorde vrae. Hierdie studie het nie gepoog om die holistiese aard van die taalbeleidvraagstuk in hoër onderwys aan te pak nie, maar was slegs daarop gemik om Aros se taalbeleid te evalueer en sodoende 'n bydrae tot die veld te lewer ten opsigte van privaat hoëronderwysinstellings met dieselfde vraagstuk.

1.3 NAVORSINGSDOELSTELLINGS

1.3.1 Algemene doelwit

Die algemene doelwit van hierdie navorsing was om Aros se eentalige taalbeleid te evalueer teen die agtergrond van Suid-Afrika se meertalige hoëronderwyslandskap en die wetlike implikasies daarvan. Die doel van hierdie navorsing was nie net teoreties nie, maar ook praktykgerig omdat dit daarop gefokus het om die taalbeleidkwessie by Aros aan te spreek.

1.3.2 Spesifieke doelwitte

Die spesifieke doelwitte van hierdie navorsing was:

1. Om die wyse waarop moedertaalonderrig in 'n meertalige omgewing verreken word, te bestudeer.
2. Om 'n oorsig te bied van die relevante literatuur rondom taalbeplanning en taalbeleid veral met betrekking tot Afrikaans binne die Suid-Afrikaanse hoëronderwyskonteks.

3. Om die taalbehoefte van Aros-studente en -personeel te bepaal en te vergelyk met die Aros-taalbeleid.
4. Om aanbevelings te maak ten opsigte van hoe die Aros-taalbeleid daar behoort uit te sien.

1.4 NAVORSINGSVRAE

Die evaluasie van Aros se taalbeleid het ten doel gehad om die volgende vrae te beantwoord:

1. Hoe kan moedertaalonderrig verreken word in 'n meertalige omgewing?
2. Wat leer die relevante literatuur rondom taalbeplanning en taalbeleid veral met betrekking tot Afrikaans binne die Suid-Afrikaanse hoërondewyskonteks?
3. Wat is die aard van die taalbehoefte van Aros-studente en -personeel en hoe vergelyk dit met die Aros-taalbeleid?
4. Watter aanbevelings kan ten opsigte van die Aros-taalbeleid gemaak word?

1.5 NAVORSINGSONTWERP

Hierdie studie het 'n verkennende sekwensiële gemengde metode gevolg (Creswell, 2014:14; Leedy & Ormrod, 2014:268-279; Maree & Pietersen, 2010:293). 'n Opname-ontwerp is gebruik, waardeur data ingesamel is deur middel van ses kwalitatiewe fokusgroeponderhoude en kwantitatiewe vraelyste (Creswell, 2014:160) met geslote vrae (Creswell, 2014:17). Daarmee saam is 'n kwalitatiewe gevallestudie-navorsingsbenadering (Creswell, 2014:14; Leedy & Ormrod, 2014:152; Mouton, 2008:149-150) gebruik, omdat hierdie benadering klem gelê het op 'n spesifieke fenomeen wat diepgaande bestudeer is (Blatter, 2008:71). Chenail (2008:434-439) maak melding van 'n institusionele navorsingsbenadering. Hierdie navorsing vind plaas in 'n institusionele omgewing soos hoërondewysinstellings, byvoorbeeld Aros, en het ten doel om die instansie se missie, beleide en doelwitte te evalueer.

1.5.1 Navorsingspopulasie en meetinstrumente

Tydens hierdie studie is daar van verskillende navorsingspopulasies binne Aros gebruik gemaak. Die kwalitatiewe studie (deelnemers wat uitgenooi is na die fokusgroeponderhoude) het 'n navorsingspopulasie van $n=710$ omvat, waar uitvoerende bestuurslede, afdelingshoofde, akademiese personeel en studente, deel uitgemaak het van die belangegroepe van Aros wat vir deelname aan die ses fokusgroepe genader is. Van die totale kwalitatiewe navorsingspopulasie ($n=710$) het 41 deelnemers vir die ses fokusgroepe opgedaag (vgl. tabel 4.2).

Die kwantitatiewe studie (deelnemers wat die vraelyste ingevul het) het 'n navorsingspopulasie van $n=669$ omvat. Vanuit die totale kwantitatiewe navorsingspopulasie het 612 deelnemers die vraelys voltooi waarvan 97,8% studente was. Die navorsing het getoon dat 97,8% van die deelnemers 'n

redelike homogene groep omvat het: meestal vroulike studente tussen die ouderdom van 19 en 25 jaar, wat Afrikaans as huistaal praat, leerders aan 'n enkelmedium-Afrikaanse skool was en Engels as addisionele taal praat.

Tabel 1. 1: Uiteensetting van navorsingspopulasie en -instrumente

Meetinstrument	Spesifieke deelnemers	Doelwit
Ses fokusgroeponderhoude met nie meer as tien deelnemers per onderhoud nie.	Die volledige navorsingspopulasie ($n_t=710$) is na die fokusgroepe uitgenooi (vgl. 3.4.3.1).	Om saam met die literatuurstudie 'n raamwerk te skep vir die opstel van die vraelyste (Maree & Pietersen, 2010:90).
Vraelyste		
Webgebaseerde kwantitatiewe vraelyste. (CSAQ – gerekenariseerde self-geadministreerde vraelys). Respondente ontvang die vraelyste via 'n internetskakel, waar dit aanlyn ingevul is en dan deur middel van 'n data-lêer aan die navorser beskikbaar is. Data-generering sagteware, <i>Google Forms</i>, is gebruik om die vraelys op te stel en op Aros se aanlyn platform, e-Klaskamer, gelaai (vgl. 3.4.3.2). Die dienste van 'n onafhanklike statistikus is gebruik om data te analiseer (vgl. 3.4.5.2).	Onwaarskynlike doelgerigte gerieflikheidstreekproefneming (vgl. 3.4.4) waar die volledige navorsingspopulasie ($n_t=710$) uitgenooi is om die vraelyste in te vul. Deelnemers wat aan die kwalitatiewe fokusgroeponderhoude deelgeneem het, het nie aan die kwantitatiewe studie deelgeneem nie, omdat dit tot reduplikasie van data kon lei (vgl. 3.4.4.2).	Onafhanklike waarde (vir statistiese verwerking deur middel van <i>SPSS</i>): Om Aros-studente en -personeel se taal-in-onderrig taalbehoefte te bepaal. Afhanklike waarde (vir statistiese verwerking deur middel van <i>SPSS</i>): Om vas te stel wat Aros-studente en -personeel se ervaring van Aros se taalbeleid is.

1.5.2 Navorsingsprosedure en dataverwerking

Die navorsingsprosedure is in ses fases voltooi:

Fase een: 'n Volledige literatuurstudie (Bless *et al.*, 2013: 20-21) is gedoen (vgl. hoofstuk 2) en deurlopend van toepassing op Aros se situasie gemaak. Die literatuurstudie omvat besprekings rondom konsepverklarings, die ontstaan van die veld van taalbeplanning, teoretiese raamwerke waarvolgens taalbeplanning geskied, faktore wat in ag geneem moet word tydens taalbeplanning op hoëronderrysvlak, 'n bespreking van taalbeleid in die Suid-Afrikaanse hoëronderryslandskap en laastens 'n kontekstualisering van Aros as gevallestudie.

Fase een was daarop gefokus om navorsingsdoelwit een en twee te bereik (vgl. 1.3.2).

Fase twee: Die volledige navorsingspopulasie ($n_i=710$), is deur middel van 'n algemene e-pos in kennis gestel van fokusgroepe op ses afsonderlike geleenthede. Die deelnemers is deur onwaarskynlike doelgerigte gerieflikheidsteekproefneming (Babbie & Mouton, 2014:166; Maree & Pietersen, 2010:178) geïdentifiseer, omdat die navorser 'n spesifieke doelwit wou bereik, self betrokke is by Aros en maklike toegang tot deelnemers gehad het. Die onderwerp van die fokusgroep het gedagtes omvat rondom Aros se taalbeleid en was ten doel om die navorser te lei in die proses van die vraelysontwerp (Baker, 1994:188). Die navorser het opgetree as die moderator van die onderhoud en elke deelnemer is die geleentheid gegun om deel te neem in die gesprek (Schumacher & McMillan, 2010:323). Daar is van 'n video-opname gebruik gemaak vir transkripsiedoeleindes (vgl. 3.4.3.1).

Fase drie: Kwalitatiewe dataverwerking van die ses fokusgroepe het geskied met behulp van die data-analiseprogrammatuur, *Atlas.ti* (Dowling, 2008:37), waar die resultate aangewend (vgl. 3.4.5.1) is om die kwantitatiewe meetinstrument te ontwikkel.

Fase vier: Kwantitatiewe vraelyste is deur middel van die aanlyn data-generering sagteware, *Google Forms* geskep en op *e-Klaskamer* (Aros se aanlyn platform) gekoppel. Die hele ondersoekgroep het toegang tot *e-Klaskamer* gehad en kon die vraelys elektronies voltooi. Tydens die opstel van die vraelys is daar ook met die NWU se Statistiese Konsultasiediens gekommunikeer om seker te maak dat die kwantitatiewe vrae statisties analiseerbaar is (vgl. 3.4.3.2).

Fase twee tot vier was daarop gefokus om navorsingsdoelwit drie te bereik (vgl. 1.3.2).

Fase vyf: Kwantitatiewe dataverwerking van die geslote vrae (Likert-skaaltipe vrae) het deur middel van *SPSS* geskied, met behulp van die NWU se Statistiese Konsultasiediens.

Fase ses: Die resultate van beide die kwantitatiewe en kwalitatiewe vrae is met die literatuurstudie geïntegreer word om gepaste gevolgtrekkings en aanbevelings te maak (vgl. hoofstuk 4 en 5).

Fase ses was daarop gefokus om navorsingsdoelwit vier te bereik (vgl. 1.3.2).

1.5.3 Etiekaspekte

Gedurende die data-insameling is daar eties opgetree deur die onderstaande stappe te onderneem (vgl. 3.6):

1. 'n Aansoek om etiekklaring is by die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte se etiekkomitee ingedien (etiekverwysingsnommer – NWU-00332-14S7 – vgl. addendum A), sowel as by die Navorsingseenheid aan Aros (vgl. addendum B).
2. 'n Papiergebaseerde toestemmingsbrief is deur die fokusgroepdeelnemers onderteken. Hierdie brief het die volgende gestipuleer (Babbie & Mouton, 2001:520-521):
 - dat die deelnemer se identiteit en anonimiteit deurgaans beskerm sal word;
 - dat die deelnemer hom/haar te enige tyd aan die fokusgroep kan onttrek;
 - dat die navorsing geen skade of benadeling vir die deelnemer inhou nie;
 - dat die data wat gegenereer word, slegs aangewend word vir navorsingsdoeleindes.
3. 'n Aanlyn toestemmingsbrief is deur die deelnemers aan die vraelys voltooi. Hierdie brief is voor die invul van die vraelys aan die navorsingspopulasie beskikbaar gemaak en het die volgende gestipuleer (Babbie & Mouton, 2001:520-521):
 - dat die deelnemer se identiteit en anonimiteit deurgaans beskerm sal word;
 - dat die deelnemer hom/haar te enige tyd aan die studie kan onttrek;
 - dat die navorsing geen skade of benadeling vir die deelnemer inhou nie;
 - dat die data wat gegenereer word, slegs aangewend word vir navorsingsdoeleindes.

1.6 KWALITATIEWE EN KWANTITATIEWE OPVATTINGS VAN OBJEKTIWITEIT

Tydens hierdie studie is daar objektief opgetree deur die onderstaande stappe (vgl. 3.5):

1. *Geloofwaardigheid en interne geldigheid* is bereik deur die navorser se beantwoording van die vrae: (1) is die geskikte deelnemers geïdentifiseer?; (2) is die geskikte data-insamelingsmetode gebruik? en (3) kan die deelnemer se terugvoer as oop en eerlik bestempel word?

Tydens hierdie studie is daar van belangegroepe gebruik gemaak wat verteenwoordigend is van Aros. Hierdie deelnemers het deel gevorm van 'n geskikte data-insamelingsmetodes en daar is van onwaarskynlike doelgerigte steekproefneming gebruik gemaak om te verseker dat die deelnemers se terugvoer oop en eerlik is.

Verder het die navorser haar **betrokkenheid tydens data-insameling verleng**, om te verseker dat die data waarheidswaarde het. **Triangulasie** in hierdie studie is verseker, deur die gebruik van verskeie data-bronne en data-insamelingsmetodes, terwyl **eweknie-eksaminering** en “**member-checking**”, ook vir geloofwaardigheidsdoeleindes toegepas is.

Laastens is **interne geldigheid** bereik deur die nagaan van die vraelys deur 'n onafhanklike statistikus.

2. *Oordraagbaarheid en eksterne geldigheid* is bereik deur die genoegsame beskrywings en rapportering van data.
3. *Bevestigbaarheid en objektiwiteit* is bereik deur die opstel van 'n **data-insamelingsjoernaal** wat navorser-vooroordele, rou-data, data-rekonstruksie en -sintese, bevat.

1.7 HOOFSTUKOORSIG

Om die bostaande navorsingsplan in werking te stel, is die studie in vyf hoofstukke verdeel. Die inleiding, probleemstelling, navorsingsdoelwitte, navorsingsvrae en opgesomde navorsingsontwerp is in hoofstuk een bespreek. Hierna volg 'n literatuurstudie wat gefokus is daarop om die teoretiese aspekte van taalbeplanning van toepassing te maak op die huidige taalbeplanningskwessies in Suid-Afrika se hoërsonderwyslandskap en dit later in verband te bring met die taalkwessies aan Aros.

Hoofstuk drie fokus op 'n breedvoerige bespreking van die navorsingsontwerp en -metodologie om uiteindelik die navorsingsprobleem, wat is die aard van die taalbehoefte van Aros-studente en -personeel en hoe vergelyk dit met die Aros-taalbeleid?, aan te spreek.

In hoofstuk vier word die bevindinge van die navorsingsontwerp voorgelê en in ooreenstemming gebring met die relevante literatuur, terwyl hoofstuk vyf die aanbevelings ten opsigte van Aros se huidige taalbeleid omvat en ook verdere navorsingsmoontlikhede wat uit hierdie studie mag voortspruit, bespreek.

Die studie sluit af met 'n reeks addendums wat die inhoud van die studie toelig en 'n bronnelys om enige verdere navorsing, wat in hoofstuk vyf bespreek word, te vergemaklik.

1.8 SAMEVATTING

In hoofstuk een is die navorsingsplan verklaar, om aan te dui hoe die studie in geheel verloop het. Daar is kortgaande gekyk na die kontekstualisering van die gevallestudie, die literatuuroorsig, probleemstellings en navorsingsvrae. Die navorsingsdoelstellings is bespreek en in verband gebring met die navorsingsontwerp. Laasgenoemde is stapsgewys uiteengesit en afgesluit met die etiese aspekte wat in ag geneem is tydens die navorsingsproses. Laastens is daar vermeld hoe die

kwalitatieve en kwantitatieve opvattingen van objectiviteit in hierdie studie verantwoord is. Vervolgens word die literatuurstudie bespreek.

2.1 INLEIDING

In hoofstuk een word die wyse waarop die studie onderneem is oorsigtelik beskryf, terwyl daar in hierdie hoofstuk diepgaande gekyk word na die relevante literatuur met betrekking tot taalbeleid en taalbeplanning in hoër onderwys om die eerste en tweede spesifieke doelwitte van die studie te bereik, soos uiteengesit in afdeling 1.3.2 (om die wyse waarop moedertaalonderrig in 'n meertalige omgewing verreken word, te bestudeer en om 'n oorsig te bied oor die relevante literatuur rondom taalbeplanning en taalbeleid, veral met betrekking tot Afrikaans binne die Suid-Afrikaanse hoëronderrigskonteks). Hoofstuk twee dien as die eerste stap in die bereiking van die algemene doelwit van hierdie studie omdat die grondslag hiër geskep word vir die evaluering van Aros se eentalige taalbeleid teen die agtergrond van Suid-Afrika se meertalige hoëronderrigskonteks en die wetlike implikasies daarvan.

Hoofstuk twee begin met 'n grondige beskrywing van die ontstaan van die bestudering van taalbeplanning. Die teoretiese raamwerke van taalbeplanning word uiteengesit tesame met 'n onderskeiding tussen die konsepte “taalbeplanning” en “taalbeleid”.

Ten tweede word die verskillende aspekte van taalbeplanning en taalbeleid op hoëronderrigsvlak beskryf en geanaliseer. Aspekte soos die rol van taalagente, faktore wat in ag geneem word tydens kodeseleksie, vergelyking van eentalige en meertalige taalbeleide, die bestaande meertalige modelle sowel as die implementering, evaluering en wysiging van taalbeleide aan hoëronderrigsinstituut, word hanteer.

Die hoofstuk sluit af met 'n opsomming van die Suid-Afrikaanse konteks met betrekking tot taalbeleid in hoër onderwys, waarna die navorser Aros as gevallestudie kontekstualiseer en in verband bring met die kwalitatiewe en kwantitatiewe studie wat volg.

2.2 KONSEPVERKLARINGS

Die volgende konsepverklarings sal enersyds nader omskryf word om die algemeen geldende definisies van die konsepte soos dit in die literatuur voorkom, toe te lig; sowel as om, waar relevant, die navorser se eie beskouing en definiëring van hierdie konsepte (soos geldend vir die betrokke navorsing) aan die orde te stel.

Dubbelmediumonderrig – Die gebruik van twee tale in een klaskamersituasie (Webb, 2010b:158).

Eentalige lande – lande wat slegs een taal as amptelik erken en gebruik.

Funksionele meertaligheid – Hierdie term word in die verslag van die Language Plan Task Group (LANGTAG) soos volg beskryf: “It is an open-ended functional approach such that as languages become usable in any domain their users will be constitutionally (and in practice) entitled to require that they be so used... A central issue dealt with in section 5 is the notion of functional multilingualism, according to which a policy of multilingualism does not imply that all languages have to be used for all functions, but rather that different languages may be appropriate for different functions” (LANGTAG, 1996). Vergelyk afdeling 2.5.1.2 vir die praktiese omskrywing vir die term “funksionele meertaligheid”.

Ideologie – sieninge wat persone van ’n taalgemeenskap het oor ’n taal of tale in ’n taalgemeenskap (Venter, 2003:115).

Inheemse tale – taal wat in ’n spesifieke land of streek ontstaan het.

Institusionele identiteit – ’n hoërondewysinstelling se missie, visie en waardes, sowel as sy unieke posisie in die hoërondewysmark, tesame met die wyse waarop dit na interne en eksterne belangegroepes gekommunikeer word (Institutional Identity Working Group, 2010:2).

Koloniale taalbeleide – taalbeleide waar koloniale tale hoë status geniet, terwyl die status van inheemse tale ontken word (Bamgbose, 1999:13).

Korpusbeplanning – bevordering van ’n taal se ortografiese, grammatikale en fonologiese funksies (Baldauf, 2012:234; Beukes, 2006:22; Shohamy, 2006:45).

Kovert – implisiete taalbeplanning deur middel van informele taalbeleide (Baldauf, 2012:236).

Makro-taalbeplanning (of soms in die teks aangedui as “taalbeplanning op makrovlak”) – taalbeplanning wat deur nasionale liggame onderneem word (Baldauf, 2012:236; Shohamy, 2006:50).

Meertalige lande – lande wat status verleen aan twee of meer tale.

Mikro-taalbeplanning (of soms in die teks aangedui as “taalbeplanning op mikrovlak”) – taalbeplanning wat op plaaslike vlak onderneem word (Baldauf, 2012:236; Shohamy, 2006:50).

Minderheidstale – die European Charter for Regional or Minority Languages (1992) definieer minderheidstale soos volg: tale wat tradisioneel gebruik word in ’n gegewe staat waarvan die sprekers numeries kleiner is as die res van die staat se bevolking, terwyl Pandharipande (2002:3) ’n minderheidstaal klassifiseer volgens die dominansie of mag wat hy in sferes soos die politiek, ekonomie en kultuur het. Vir die doeleindes van hierdie studie, gaan die twee bostaande definisies van minderheidstale gekombineer word.

Kodeseleksie – Cobarrubias (1983:4) beskryf kodeseleksie as die identifisering van 'n taal vir 'n spesifieke doel. Vir die doeleindes van hierdie studie gaan die begrip “kodeseleksie” gebruik word wat verwys na die identifisering van die taal van onderrig-en-leer in hoër onderwys.

Onderrigmedium/onderrigmodus/norm – die onderrigmedium/onderrigmodus/norm verwys na die geïdentifiseerde taal van onderrig-en-leer. Die begrippe, “onderrigmodus” en “norm”, sal voortaan in hierdie studie gebruik word.

Overt – eksplisiete taalbeplanning deur middel van amptelike dokumente en nasionale wette (Baldauf, 2012:236).

Parallelmediumonderrig – die gelyke gebruik van twee of meer onderrigmodusse binne een instansie, waar elke onderrigmodus in 'n aparte lokaal aangewend word (DoBE, 2010:3).

Persepsies – die opneem van indrukke in die bewussyn; ook, die resultaat daarvan (HAT, 2009:861).

Prestigebeplanning – taalbeplanning wat fokus op aktiewe taalontwikkeling (Baldauf, 2012:234; Beukes, 2006:22; Shohamy, 2006:45).

Simultane tolking – die gebruik van klanksensitiewe toerusting binne een klaskamer, om vanaf een onderrigmodus na 'n ander te tolk, as 'n alternatief tot parallelmediumonderrig, vir die gelyktydige vertaling van twee of meer tale (Verhoef & Du Plessis, 2008:1-17),

Statusbeplanning – taalbeplanning wat gerig is op die bevordering van eksterne funksies soos politieke, ekonomiese en kulturele funksies (Baldauf, 2012:234; Beukes, 2006:22; Shohamy, 2006:45).

Taalbeplanningsaktiwiteite – die uitvoer van taalbeplanning (vgl. 2.3.3).

Taalbeplanningsagente – Beukes (2006:22) klassifiseer taalbeplanningsagente as liggame wat deur 'n regering en ander gesaghebbende instellings aangestel word met die doel om 'n taal te moderniseer en te lei tot die verhoging van die taal se status (Beukes, 2006:24).

Taalbeweging – beweging wat hom beywer vir die ontwikkeling van 'n spesifieke taal. Paulston (1985:50 *in* Carstens & Waher, 1988) beskryf die term “taalbeweging” as die prosesse van sosiale mobilisering met taalbeordering as primêre doelwit.

Taalgemeenskap – verwys na 'n groep sprekers wat op meer as een manier aanmekaar verbind word: deur dieselfde taal en dan ook nie-talige binding, iets soos “gemeenskaplike norme” (Botha *et al.*, 1989:468).

Taalhoudings – daar kan tussen drie komponente van taalhoudings onderskei word: kognitiewe, affektiewe en konatiewe komponente. Pauw *et al.* (2013:367) omskryf die kognitiewe komponent as die idees, opinies en kennisinhoud wat met tale verband hou; die affektiewe komponent as gevoelens teenoor 'n bepaalde taal soos taaltrots én die konatiewe komponent as bepaalde gedrag soos taalkeuses.

Taalkonteks – “konteks” dui op informasie oor gebeure in die verlede wat lig werp op die verstaan van die hede. Vir die doel van hierdie studie verwys “taalkonteks” na die gebeure wat aanleiding gegee het tot die huidige situasie met betrekking tot taal in 'n land of organisasie.

Uitheemse tale – taal wat nie in 'n spesifieke land of streek ontstaan het nie.

Die literatuur met betrekking tot die veld van taalbeplanning, waar die bostaande konsepte gebruik word, word vervolgens bespreek.

2.3 OORSIG OOR TAALBEPLANNING: TEORIE EN PRAKTYK

Ten einde die tweede navorsingsdoelstelling te beantwoord, (om 'n oorsig te bied van die relevante literatuur rondom taalbeplanning en taalbeleid veral met betrekking tot Afrikaans binne die Suid-Afrikaanse hoërondewyskonteks – vgl. 1.3.2), is dit belangrik dat die navorser eerstens na die ontstaan van die studieveld van taalbeplanning verwys; ten tweede die teoretiese raamwerke waarin taalbeplanning kan geskied bespreek en laastens die verband tussen taalbeplanning en taalbeleid uitlig.

2.3.1 Ontstaan van taalbeplanning

Taalbeplanning word beskou as die sambreelterm vir georganiseerde pogings om oplossings vir taalprobleme te vind (Baldauf, 2012:234; Fishman, 1973:79; Spolsky & Hult, 2010:75). Taalbeplanning vind plaas op vier oorkoepelende terreine, naamlik statusbeplanning (eksterne funksies soos politieke, ekonomiese en kulturele funksies), korpusbeplanning (interne funksies soos die bevordering van 'n taal se ortografiese, grammatikale en fonologiese funksies), taal-in-onderrigbeplanning (geskied merendeels deur 'n formele onderrigsisteem) en prestigebeplanning (aktiewe taalontwikkeling vir die beeld van 'n taal) (Baldauf, 2012:234; Beukes, 2006:22; Kloss, 1968:69-85; Shohamy, 2006:45).

Die behoefte aan taalbeplanning het ontstaan kort na die ontbinding van die Europese kolonies na die Tweede Wêreldoorlog (Ricento, 2000:196; Stroud, 2014:15; Watson, 2007:254). Die opkoms van nuwe state in Afrika, Suid- en Suidoos-Asië het die vraag na verskillende nasionale tale ontlok (Baldauf, 2012:233). Verskeie taalbewegings (hoofsaaklik in Oos-Afrika, Suid- en Suidoos-Asië) het

ontstaan met die doel om verenigde sosiokulturele sisteme in die nuwe state tot stand te bring (Baldauf, 2012:234).

Teoretiese raamwerke het ontstaan om die behoefte aan taalbeplanning aan te spreek. Akademici het verskil oor die wyse waarop taalbeplanning moet geskied en dit het tot die ontstaan van verskillende teoretiese raamwerke gelei, wat vervolgens bespreek word.

2.3.2 Teoretiese raamwerke

In hierdie afdeling word ses verskillende teoretiese raamwerke bespreek (Haugen se taalbeplanningsbenadering, Neustupný se taalbeplanningsbenadering, klasieke, taalbestuur-, domein- en kritiese taalbenaderings tot taalbeplanning). Hierdie raamwerke is ontwikkel deur kundiges wat kritiek uitgespreek het op hul voorgangers se benadering tot taalbeplanning, en is deur die navorser belangrik geag omdat dit aanleiding gegee het tot die moderne pogings om oplossings vir taalprobleme te vind.

2.3.2.1 Haugen se taalbeplanningsbenadering

Haugen (1966) se taalbeplanningsbenadering dien as bewys van vroeë werk in die veld van taalbeplanning (Antia, 2000:1-2; Cobarrubias, 1983:4; Ricento, 2000:198). Haugen se model, invloedryk in die 1960's, het hoofsaaklik gefokus op statusbeplanning met die doel om 'n nasionale taal vir modernisering en nasiebou te identifiseer (Ricento, 2000:198). Hierdie model het die proses van taalbeplanning as viervoudig beskryf (Cobarrubias, 1983:4): (1) kodeseleksie (identifisering van 'n taal vir 'n spesifieke doel), (2) kodifisering (standaardisering van die kode/spesifieke taal), (3) implementering (aanvaarding van die taal) en (4) uitbreiding (ontwikkeling van die kode/spesifieke taal).

Kritici het Haugen se benadering as eensydig beskou omdat al die elemente van taalbeplanning nie daarin verreken word nie (Fishman, 1973:79). Skerp kritiek teenoor Haugen se benadering het aanleiding gegee tot Neustupný se taalbeplanningsbenadering.

2.3.2.2 Neustupný se taalbeplanningsbenadering

Hierdie viervoudige benadering is soortgelyk aan dié van Haugen maar bied oplossings vir die probleme wat tydens Haugen se benadering kan ontstaan (Cobarrubias, 1983:4): (1) indien die probleem kodeseleksie (identifisering van 'n taal vir 'n spesifieke doel) is, moet makro-taalbeplanning onderneem word. (2) Indien die taalprobleem die stabilisering (óók genoem, kodifisering) van 'n spesifieke kode/taal omvat, moet taalbeplanning gemoeid wees met korpusbeplanning (interne funksies soos die bevordering van 'n taal se ortografiese, grammatikale en fonologiese funksies). (3) Wanneer die probleem die spoedige uitbreiding van 'n taal is, moet taalbeplanning deur middel

van korpusbeplanning (ontwikkeling van kentekens en tesourusse) geskied. Laastens, indien die taalprobleem (4) as gevolg van differensiasie (verskillende variëteite binne een taal of kode) ontstaan, moet taalbeplanning fokus op die verbouing van stylgidse en die subsidiëring van literêre kreatiwiteit in verskillende genres (Fishman, 1973:79).

Haugen en Neustupný se navorsing het die weg gebaan vir latere werk in die veld van taalbeplanning: die klassieke benadering tot taalbeplanning, die taalbestuurbenadering, domeinttaalbeplanning en kritiese taalbeplanning.

2.3.2.3 Klassieke taalbeplanningsbenadering

Die klassieke taalbeplanningsbenadering, is direk geskoei op die werk van Haugen (Ricento, 2000:198). Hierdie taalbenadering omvat taalbeplanning op vier terreine naamlik, status-, korpus-, taal-in-onderrig- en prestigebeplanning (Baldauf, 2012:236; Beukes, 2006:22). Klassieke taalbeplanning kan op mikrovlak (plaaslike taalbeplanning) of makrovlak (taalbeplanning deur 'n nasionale liggaam) plaasvind en kan oort (eksplisiet deur middel van offisiële dokumente en nasionale wette) of koort (implisiet deur middel van informele beleide) wees (Baldauf, 2012:236; Shohamy, 2006:50). Taalbeplanningspraktyke word deur taalbeplanningsagente (vgl. figuur 2.1) onderneem.

Neustupný se navorsing het verder aanleiding gegee tot die taalbestuurbenadering (Jernudd & Neustupný, 1987:75-76).

2.3.2.4 Taalbestuursbenadering

Hierdie benadering wys op die bestuur van kommunikatiewe handelinge binne die konteks van die interaksies waarin dit plaasvind (Baldauf, 2012:236; Beukes, 2006:22; Spolsky, 2009:1). Die taalbestuurbenadering kan deur instansies of individue op mikro- asook makrovlak onderneem word (Nekvapil, 2012:160). Die taalafwykings van die kode/spesifieke taal (positief of negatief) word ten eerste geïdentifiseer, aangeteken, geëvalueer en laastens word aanpassings daarvolgens (evaluasie van taalafwykings) gemaak (Baldauf, 2012:237). Alhoewel hierdie benadering ooreenkomste toon met die bogenoemde benaderings, val die klem op die wyse waarop taalbeplanning bestuur word, en nie soseer op beplanning dáárvan nie.

2.3.2.5 Domeinttaalbeplanning

Domeinttaalbeplanning (Baldauf, 2012:237) het sy ontstaan te danke aan Fishman se navorsing in die veld van die sosiolinguistiek (Baldauf, 2012:237). Domeinttaalbeplanning vind plaas binne verskeie domeine (Bamgbose, 1999:13), soos die familie, in religieuse omgewings (Spolsky,

2009:31-49), die werksomgewing, in publieke kontekste, skole (Spolsky, 2009:90-114), howe, hospitale, polisiestasies en die weermag.

2.3.2.6 Kritiese taalbeplanning

Die kritiese benadering spreek kritiek uit teen klassieke taalbeplanning (Baldauf, 2012:238) omdat die vroeë fokus van statusbeplanning (met standaardisering en modernisering as oogmerk) verskuif het na die sosiale, ekonomiese en politiese effek van taalkontak (Ricento, 2000:202). Die kritiese benadering veronderstel dat taalbeplanning plaasvind om sosiale verandering mee te bring (Bamgbose, 1999:13). Kotzé (2014:639) sluit hierby aan wanneer hy taalbeplanning vereenvoudig tot slegs twee waardes van taal naamlik, die instrumentele en simboliese waarde. Die instrumentele waarde sluit onder andere die uitvoer van funksies soos regspleging, verskaffing van onderrig, wetenskapsbeoefening in, wat noue verbande toon met klassieke en domeinttaalbeplanning. Die simboliese waarde waarna Kotzé (2014:639) verwys, omvat die versinnebeelding van 'n taalgemeenskap in al sy verskeidenheid. Die wisselwerking tussen die bogenoemde twee waardes bring 'n unieke Suid-Afrikaanse benadering tot taalbeplanning na vore deurdat die simboliese waarde wat aan 'n taal geheg word, ontwikkeling by die instrumentele waarde voortbring (vgl. 2.5.2).

Vanuit die bostaande bespreking kom dit na vore dat taalbeplanningsbenaderings na die Tweede Wêreldoorlog gefokus het op taalbeplanning vir die nuwe postkoloniale state, taalstrukturealisme en pragmatisme, terwyl taalbeplanning in 'n postmodernistiese samelewing meer klem lê op menseregte ten opsigte van taal (Baldauf, 2012:235; Ricento, 2000:197; Watson, 2007:261).

Uiteindelik moet die taalbeplanning, wat behartig is deur een van die bostaande benaderings te volg, in 'n formele taalbeleid verantwoord word, maar die literatuur verskil oor die onderskeid tussen die konsepte van taalbeplanning en taalbeleid.

2.3.3 Taalbeplanning vs. taalbeleid

Die wisselwerking wat tussen taalbeplanning en taalbeleid ontstaan, word deur verskeie outeurs beskryf. Baldauf (2012:234) onderskei tussen taalbeplanning en taalbeleid. Laasgenoemde sien taalbeleid as 'n taalstrategie wat ontstaan deur middel van wette, regulasies, uitsprake, reëls en verklarings, terwyl taalbeplanning die implementering van die taalbeleidstrategie omvat. Mesthrie (2010:75) verskil van Baldauf (2012:234) en sien taalbeplanning as die bestuur van taalhulpbronne deur 'n staat of 'n politieke entiteit, terwyl taalbeleid die uitkoms van taalbeplanning is (vgl. 2.3.2.4).

Shohamy (2006:49) omskryf taalbeplanning as die proses waartydens daar bepaal word watter tale in watter konteks gebruik word, terwyl 'n taalbeleid 'n stel beginsels is wat taalgedrag reguleer.

Spolsky (2004:8) het die term “taalbeplanning” verwerp en dit vervang met “taalbestuur”. Spolsky sien taalbestuur as ’n direkte poging om ’n enige taalsituasie te manipuleer, terwyl taalbeleid te make het met die praktyk, ideologieë en bestuursbesluite binne ’n spesifieke taalgemeenskap (Spolsky, 2010:2; Lo Bianco, 2010:48-49).

Die navorser het tydens hierdie studie Shohamy se omskrywing van taalbeplanning en taalbeleid nagevolg. Shohamy (2006:49) se omskrywing is as die mees gepaste geag, omdat daar vasgestel is dat Afrikaans in ’n spesifieke konteks gebruik gaan word, en Aros se taalbeleid dan as ’n stel riglyne dien wat taalgedrag binne die konteks van Aros, as privaat hoërondewysinstelling, reguleer.

2.3.4 Opsomming: oorsig oor taalbeplanning

In afdeling 2.3 is daar gefokus op die oorsig van taalbeplanning en die verskillende teoretiese benaderings wat gevolg kan word tydens taalbeplanning. Daar is ook bepaal dat, vir die doeleindes van hierdie studie, taalbeplanning die opstel van ’n taalbeleid voorafgaan deurdat die taalbeplanningsaktiwiteite in ’n taalbeleid verantwoord moet word.

In afdeling 2.4 word die verskillende benaderings van taalbeplanning meer in besonderhede bestudeer deur ’n bondige bespreking van die verskillende elemente wat betrokke is by status-, korpus-, taal-in-onderrig- en prestigebeplanning (vgl. 2.3.2.3 – klassieke taalbeplanning). Daar word ook gekyk na die elemente wat betrokke is by die bestuur van kommunikatiewe handeling (vgl. 2.3.2.4 – taalbestuursbenadering), op watter wyses taalbeplanning in die onderwysdomein verantwoord kan word (vgl. 2.3.2.5 – domeinbeplanning) en watter oplossings daar gevind kan word vir die probleme wat deur Neustupný se taalbeplanningsbenadering (vgl. 2.3.2.2) voorgestel word.

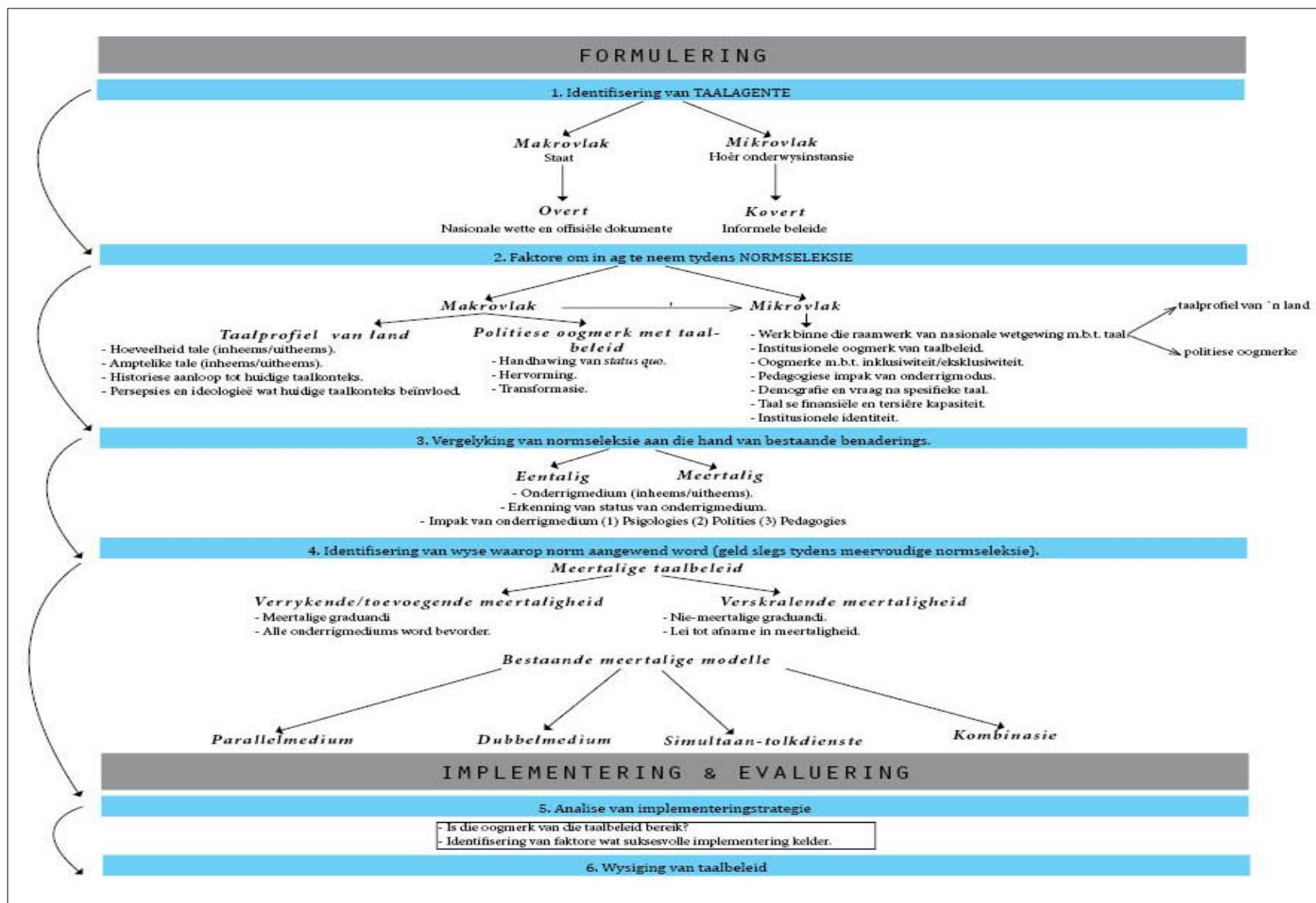
Laastens word die wyse waarop moedertaalonderrig in ’n meertalige omgewing verreken kan word (vgl. 1.3.2 – spesifieke doelwit een), in afdeling 2.4 bespreek, deur die navorser se uiteensetting van verskillende meertalige beleide (na aanleiding van taalbeplanningsaktiwiteite) wat in hoërondewysinstellings geïmplementeer kan word.

2.4 TAALBELEID OP HOËRONDERWYSVLAK

Die elemente wat betrokke is tydens die verskillende taalbenaderings behels die volgende: die identifisering van taalagente (wat voorgestel word deur die klassieke taalbeplanningsbenadering); die faktore wat in ag geneem moet word tydens kodeseleksie (vgl. 2.3.2.1 stap een van Haugen se taalbeplanningsbenadering); die vergelyking van die kodeseleksie aan die hand van bestaande benaderings; die identifisering van die wyse waarop die kode/spesifieke taal aangewend moet word; die analise van ’n taalbeleid se implementeringstrategie; die identifisering van faktore wat suksesvolle beplanning kelder en laastens die wysiging van die bestaande taalbeleid (laasgenoemde drie elemente vorm deel van die taalbestuursbenadering – vgl. 2.3.2.4).

2.4.1 Teoretiese benaderings

Die navorser het die volgende raamwerk (vgl. figuur 2.1) vanuit die relevante literatuur saamgestel, ten einde die leser stapsgewys te lei in die bespreking van die elemente wat betrokke is by taalbeplanning en taalbeleid, spesifiek in die konteks van hoër onderwys.



Figuur 2. 1: Raamwerk: Volledige beskrywing van alle elemente van taalbeleid en taalbeplanning in hoër onderwys

Die bostaande raamwerk, saamgestel vanuit die relevante literatuur wat deurgaans in die bespreking na vore tree, bestaan uit ses verskillende stappe (identifisering van taalagente, faktore om in ag te neem tydens kodeseleksie, vergelyking van kodeseleksie aan die hand van bestaande benaderings, identifisering van die wyse waarop die kode aangewend word, analise van die implementeringstrategie, identifisering van faktore wat suksesvolle implementering kelder en laastens, wysiging van die taalbeleid). Hierdie stappe sal vervolgens bespreek word.

2.4.1.1 *Identifisering van taalagente*

Taalagente word ten eerste geïdentifiseer om die belangegroepe wat betrokke is by die implementering van 'n taalbeleid uit te wys (vgl. 2.3.2.3 – klassieke taalbeplanningsbenadering).

In die literatuur bestaan daar verskillende benaderings tot taalbeplanningsagente. Beukes (2006:22) klassifiseer taalbeplanningsagente as liggame wat deur 'n regering en ander gesaghebbende instellings aangestel word met die doel om 'n taal te moderniseer en te lei tot die verhoging van die taal se status (vgl. 2.3.2.1 Haugen se taalbenadering). Taalbeplanningsagente omvat onder meer staatsinstellings, universiteite, navorsingsinstitute, taalrade, sendingwerkers, mediahuise en selfs individue (Bamgbose, 1999:17) (vgl. 2.3.2.5). Spolsky (2009:91-95) lê weer klem op onderwysinstellings as taalbeplanningsagente. Hierby sluit hy alle belangegroepe verbonde aan 'n onderwysinstelling in: studente (omdat hierdie groep oor bepaalde taalvoorkeure beskik), akademiese personeel (as gevolg van hierdie groep se taaloortuigings met betrekking tot onderrig) en professionele administratiewe personeel onder andere die dekane en voorsitters wat dien op rade van onderwysinstellings.

Soos reeds vermeld onderneem taalbeplanningsagente die taalbeplanningspraktyke op makro- of mikrovlak (vgl. 2.3.2.3). In die geval van bespreking van 'n taalbeleid in hoër onderwys kan twee afsonderlike taalbeplanningsagente geïdentifiseer word:

- * Die staat onderneem makro-taalbeplanning deur die koverte promulgering van nasionale wette en offisiële dokumente met betrekking tot die taalbeleid in hoër onderwys.
- * Ten tweede onderneem die hoëronderriginstelling mikro-taalbeplanning deur die owerse opstel van institusionele taalbeleide.

2.4.1.2 *Faktore om in ag te neem tydens kodeseleksie*

Na die afloop van die identifisering van die makro- en mikro-taalbeplanningsagente, word die faktore, wat ag in geneem is tydens kodeseleksie, uitgewys (vgl. 2.3.2.1 stap een van Haugen se taalbeplanningsbenadering).

Kodeseleksie het te doen met die identifisering van 'n taal as onderrigmodus. Keuses ten opsigte van kodeseleksie word ook op makro- en op mikrovlak beïnvloed.

Op makrovlak moet die taalprofiel van die land (Kamwangamalu, 2010:363), sowel as die politieke oogmerke met die taalbeleid (Du Plessis, 2003b:64; Weinstein, 1990:9), in ag geneem word (vgl. 2.3.2.6):

Analiserings van taalprofiel van 'n land

Die volgende vrae is deur Kamwangamalu (2010:363) geïdentifiseer aan die hand van die vergelyking (soos voorgestel deur Bertram & Christiansen, 2014:15) van verskeie relevante studies in die veld van taalbeplanning. Ten einde die taalprofiel van 'n land te analiseer om sodoende meer insig te verkry oor die taalbeleid, moet die volgende vrae beantwoord word:

- Watter tale word in die land gepraat?
- Watter van die tale is inheemse tale en watter word bestempel as uitheemse tale?
- Watter van die tale het amptelike status?
- Watter amptelike tale is inheemse tale en watter amptelike tale word bestempel as uitheemse tale?
- Watter effek het die historiese aanloop van die taalkonteks in die land op die land se huidige taalkonteks?
- Watter effek het die onderskeie taalsprekers se persepsies en ideologieë op die land se huidige taalkonteks?

Ten tweede moet die politieke oogmerk van die taalbeleid in ag geneem word. Met ander woorde hoe wil die staat (taalbeplanningsagente op makrovlak) taalbeleid op hoëronderrigvlak gebruik om sy politieke doelwitte te bereik?

Weinstein (1990:9) onderskei tussen drie verskillende paradigmas van politieke ontwikkeling waarin taalbeleid gesitueer is:

1. Taalbeleid en taalbeplanning om die *status quo* te handhaaf. Hierdie taalbeleid het die oogmerk om die identiteit van 'n land of 'n institusionele eenheid te behou en is daarop gemik om verandering te blokkeer (Du Plessis, 2003b:64).
2. Taalbeleid en taalbeplanning met die doel om te hervorm. Dit omvat 'n taalbeleid wat daarop gemik is om deelname en uitbreiding aan bestaande politieke strukture te bevorder. Die fokus op hierdie benadering tot taalbeleidformulering is om politieke verandering mee te bring. Taalbeleide wat spesifiek daarop gefokus is om politieke verandering mee te bring behels die aanvaarding van meer as een moedertaal as medium van onderrig (Du Plessis, 2003b:64).

3. Taalbeleid en taalbeplanning om te transformeer. Die oogmerk van hierdie benadering is direk in stryd met die eersgenoemde benadering omdat dit juis gefokus is op die verandering van identiteit (Du Plessis, 2003b:64). Hierdie paradigma toon sterk parallelle met die kritiese taalbeplanningsraamwerk (vgl. 2.3.2.6).

Die taalprofiel van 'n land sowel as die politiese mikpunt met die taalbeleid lei tot die formulering en promulgering van nasionale wette en amptelike dokumente met betrekking tot taal. Ofskoon die bostaande bespreking oor taalbeleid op nasionale vlak handel, is dit van belang vir hierdie studie omdat enige hoërondewysinstansie (mikro-taalbeplanning) binne die perke moet funksioneer wat op nasionale vlak (makro-taalbeplanning) gestel word.

Kodeseleksie op mikrovlak vind op sy beurt plaas binne die raamwerk van nasionale wetgewing en offisiële dokumentasie. Mikro-taalbeplanningsagente (in hierdie geval die hoërondewysinstelling) behoort volgende faktore in ag te neem tydens kodeseleksie (De Varennes, 2010:31):

- **Die institusionele identiteit sowel as die instansie se oogmerk met die taalbeleid:** Institusionele identiteit speel 'n rol in kodeseleksie en word bepaal deur die spesifieke instansie se missie, visie, waardes en sy unieke posisie in die hoërondewysmark, tesame met die wyse waarop dit na interne en eksterne belangegroepe gekommunikeer word (Institutional Identity Working Group, 2010:2).
- **Institusionele strewe met betrekking tot inklusiwiteit of eksklusiwiteit ten opsigte van taal:** Hier word die onderskeid tussen 'n private en 'n publieke hoërondewysinstelling gemaak. Die aard van die instansie mag 'n invloed hê op die inklusiwiteit of eksklusiwiteit op grond van taal.
- **Die pedagogiese impak van die spesifieke onderrigmodus op studente en akademiese personeel** (vgl. 1.3.2 – spesifiek doelwit een): Hier word aanbevelings gemaak ten opsigte van moedertaalonderrig óf onderrig deur middel van 'n eerste addisionele taal. Die onderstaande bespreking lê klem op die kontroversie rondom die gebruik van die term “moedertaalonderrig”.

Tradisioneel verwys die term “moedertaalonderrig” na onderrig wat plaasvind in die moedertaal van 'n individu, maar Skutnabb-Kangas (1988:16; 2012:1) skryf dat 'n moedertaal 'n primêre of selfs 'n gekose taal kan wees. Laasgenoemde outeur definieer moedertaal aan die hand van vier kriteria: herkoms, bevoegdheid, funksie en identifikasie. Indien die term “moedertaalonderrig” gedefinieer word deur herkoms, word dit beskryf as die taal wat 'n persoon eerste aangeleer het. Indien “moedertaalonderrig” gedefinieer word in terme van bevoegdheid, handel dit oor die taal wat 'n persoon die beste kan gebruik. Wanneer “moedertaalonderrig” in die lig van funksie beskryf word, kan dit gedefinieer word

as die taal wat 'n persoon die meeste gebruik, en laastens, indien “moedertaalonderrig” gedefinieer word in terme van identifikasie, verwys dit na die taal waarmee 'n persoon die beste kan identifiseer of die taal waardeur 'n persoon deur ander gedefinieer word (Skutnabb-Kangas, 1988:16).

Skutnabb-Kangas (1988:16) kom tot die gevolgtrekking dat 'n persoon se moedertaal oor tyd kan verander, een persoon verskillende moedertale kan besit en dat definisies vir die konsep “moedertaal” hiërargies georganiseer kan word, afhangend van die linguistieke en menseregtebewustheid, van 'n spesifieke gemeenskap.

Daar kan dus nie net bloot aanvaar word dat alle mense die konsep van “moedertaalonderrig” eenders interpreteer nie. Verdere voorbeelde van die kompleksiteit van die term “moedertaalonderrig” word vervolgens bespreek.

Plüddeman (2006:79) en Webb (2006b:37-38) skryf dat moedertaalonderrig dikwels verkeerdelik gelykgestel word aan enkelmediumonderrig, wat in stryd is met internasionale oogmerke ten opsigte van meertaligheid. Dus moet die bedoeling van die term “moedertaalonderrig” goed omskryf word, sodat dit nie gelykgestel word aan enkelmediumonderrig nie. Hiër handel dit juis oor die bevordering van verskillende moedertale in onderrig, wat dan in lyn is met internasionale oogmerke ten opsigte van meertaligheid. Verder heers daar 'n oorvereenvoudigde persepsie dat moedertaalonderrig alleen akademiese prestasie waarborg: “Ander faktore wat ook 'n rol speel, is die mate waarin daar 'n kultuur van geletterdheid in leerders se huise bestaan, swak onderwysers en gevolglik swak gehalte van onderwys, ontoereikende fasiliteite (skoolgeboue, lessenaars, biblioteke) en swak handboeke (Webb, 2006b:37-38).”

Weens bogenoemde kritiek teen die term “moedertaalonderrig” stel Webb (2006b:38) die frase “taal van akademiese geletterdheid” voor, terwyl Banda (2010:60) “moedertaalonderrig” met “streekstaalonderrig” vervang. Alhoewel die navorser die argumente teen die gebruik van dié term hoog op prys stel, sal die term “moedertaalonderrig” steeds voortaan in die studie gebruik word, om by die res van die literatuur in die veld te skakel.

In die onderstaande tabel word die argumente ter oorweging van moedertaalonderrig opgeweeg teen die argumente vir die oorweging van 'n addisionele taal as onderrigmodus om die pedagogiese impak van die spesifieke onderrigmodus op studente en akademiese personeel, beter te kan bepaal.

Tabel 2. 1: Moedertaalonderrig vs. eerste addisionele taalonderrig as onderrigmodus

Argumente ter oorweging vir moedertaalonderrig	Argumente ter oorweging vir 'n eerste addisionele taal as onderrigmodus
Fasiliteer die verwerwing van kennis en begrip (Le Cordeur, 2011:437; Webb, 2006b:39).	Globalisering het gelei tot meertalige klaskamers, dus behoort 'n lingua franca as onderrigmodus aangewend word (Webb, 2006b:42).
Optimale ontwikkeling van kognitiewe, affektiewe en sosiale vaardighede (Le Cordeur, 2011:437; Webb, 2006b:39).	Moedertaalonderrig lei tot 'n afname in internasionale mededinging (Webb, 2006b:43).
Die sosiale, psigologiese en kulturele funksies van die moedertaal is belangrik tydens enige onderrigsituasie (Le Cordeur, 2011:440; Webb, 2006b:40).	Engels is sinoniem met gehalte-onderrig (Webb, 2006b:43).
Moedertaalonderrig dra by tot die funksionele betekenis van 'n taal (Olivier, 2014:617; Webb, 2006b:41).	
Moedertaalonderrig bevorder meertaligheid (Webb, 2006b:42)	
Moedertaalonderrig dra by tot die realisering van grondwetlike waardes (Banda, 2010:57; Webb, 2006b:42)	

Alhoewel die argumente vir 'n addisionele taal as onderrigmodus water dra, is akademië dit eens dat moedertaalonderrig steeds die gewenste opsie bly (Alexander, 2003a:17; De Varennes, 2010:32; Greenfield, 2010:517; Heugh, 2002:173-174; Kamwangamalu, 2000:390,392; Van der Rhee, 2010:6). In afdeling 2.4.1.3 word die wyse waarop moedertaalonderrig in 'n meertalige omgewing verreken word, bestudeer.

- **Demografie en vraag na 'n spesifieke onderrigmodus** (Carstens, 2006b:6; De Varennes, 2010:33)
- **Die tersiêre kapasiteit van die onderrigmodus:** Daar word deur Cummins (2003:1) tussen twee vlakke taalaanleer onderskei: BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills – Basiese interpersoonlike kommunikasievaardighede) en CALP (Cognitive Academic Language Proficiency – Kognitiewe akademiese taalbevoegdheid). Kortweg verwys BICS-tale na tale wat slegs vir kommunikatiewe doeleindes aangewend word en net tot op lae-funksievlak gevorder het en dus nie die kapasiteit het om op

hoëronderwysvlak aangebied kan word nie. Aan die ander kant omvat CALP-tale dié tale wat reeds tot op hoëfunksievlak (tale wat wel die kapasiteit het om op hoëronderwysvlak aangewend te word) gevorder het en akademiese sowel as kommunikatiewe funksies vervul. 'n Taal kan alleen in hoër onderwys gebruik word wanneer dit op hoë-funksievlak gevorder het. Dus moet tersiêre kapasiteit van die taal tydens kodeseleksie oorweeg word.

In 'n artikel getiteld, "Evaluation of the Cummins theoretical framework for higher education in South Africa" bied Coetzee-Van Rooy (2010:25-38) 'n kritiese perspektief op die algemene toepassing van Cummins (2003:1) se kognitiewe akademiese taalbevoegdheid (CALP) op die Suid-Afrikaanse hoëronderwyskonteks. Laasgenoemde outeur skryf dat Cummins die konsep, kognitiewe akademiese taalbevoegdheid, ontwikkel het vir die bevordering van onderrig vir kinders afkomstig vanuit minderheidstaalgemeenskappe wat moet funksioneer binne 'n tweetalige skoolomgewing, en dit is dus nie toepaslik op die Suid-Afrikaanse hoëronderwyslandskap, soos sommige akademici dit voorstel nie. Coetzee-Van Rooy (2010:25-38) noem drie redes vir haar argument:

1. Daar kan 'n onderskeid getref word tussen die pedagogiese konteks (waar leerders afhanklik is van sekere opvoedkundige modelle, as gevolg van keuses van ouers wat uitgevoer word deur onderwysers) en die andragogiese konteks (wat meer gefokus is op selfgerigte leer binne die hoëronderwysomgewing – leerders in hierdie omgewing het 'n direkte invloed op die keuse van opvoedkundige modelle). Die opsie bestaan dus nie vir Cummins se teoretiese raamwerk in die Suid-Afrikaanse hoëronderwyskonteks nie, omdat Cummins op pedagogiese leer gefokus is en nie op andragogiese leer nie.
2. Binne die hoëronderwysomgewing word daar gefokus op die bevordering van hoë-orde denke deur middel van die gebruik van beter-ontwikkelde kognitiewe strategieë, wat nie die geval is met skoolleerders nie.
3. Die skoolomgewing, waarop Cummins se teoretiese raamwerk gefokus is, funksioneer meestal in binnekringe, terwyl die hoëronderwysomgewing meertalig en divers is

Coetzee-Van Rooy (2010:38) kom tot die gevolgtrekking dat daar enorme implikasies kan wees indien Cummins se teoretiese raamwerk toegepas word binne 'n hoëronderwysomgewing:

Furthermore, there are huge issues concerning the status of the African languages which would need to be addressed comprehensively if the Cummins model is applied in an outer circle context. If, in line with the theoretical framework of Cummins, it is true that 'in this post-colonial period the lack of initial mother tongue education in many African countries will eventually result in lower literacy levels' (Weideman & Van Rensburg, 2002: 157), applying the Cummins theoretical framework to higher education in South Africa today is problematic because of the lack of similarity between the use of the L1 in the primary and

secondary school education of these higher-education learners. (Coetzee-Van Rooy, 2010:33).

Na aanleiding van die bostaande bespreking is die implikasie vir hierdie studie dat die tersiêre kapasiteit van die onderrigmodus nie net bepaal kan word aan die hand van Cummins (2003:1) se teoretiese raamwerk, soos deur sommige akademici voorgestel word nie, maar daar moet op 'n diepgaande manier gekyk word na alternatiewe wyses waarop tersiêre kapasiteit van 'n spesifieke onderrigmodus (veral met betrekking tot die Suid-Afrikaanse konteks) bepaal kan word.

In afdeling 2.4.1.2 is daar gefokus op die identifisering van 'n taal as onderrigmodus, en die verskillende aspekte wat in ag geneem moet word tydens die identifisering van die onderrigmodus. In afdeling 2.4.1.3 word die spesifieke taal wat deur kodeseleksie bepaal is, in 'n meertalige konteks verreken deurdat bestaande meertalige taalbeleidbenaderings bespreek word.

2.4.1.3 Vergelyking van kodeseleksie aan die hand van bestaande benaderings

Die voorafgaande stap dien as 'n opsomming van die elemente wat in ag geneem moet word wanneer daar op 'n spesifieke taal besluit word (kodeseleksie). In hierdie afdeling word die wyse waarop die kode aangewend is, met bestaande benaderings vergelyk om sodoende te verseker dat die taalbeleid geskik is vir die konteks waarin dit funksioneer (vgl. 2.3.2.4).

Kodeseleksie bepaal uiteraard of die taalbeleid van 'n hoërondewysinstelling eentalig of meertalig is. Vanuit die literatuur is dit duidelik dat daar verskillende benaderings binne eentalige en meertalige taalbeleide bestaan, wat hewige debatvoering oor die implementering van taalbeleide in hoër onderwys ontlok.

Wynants (2003:48-49) verskaf 'n tipologiese opsomming (vgl. tabel 2.2) van eentalige en meertalige taalbeleide binne die konteks van 'n spesifieke land. Laasgenoemde sluit die psigologiese, politiese en pedagogiese impak van die kode/spesifieke taal op die studente en akademiese personeel in.

Tabel 2. 2: Tipologiese opsomming van eentalige- en meertalige taalbeleide⁷

Onderrigmodus		Impak		
Inheems	Uitheems	Psigologies	Polities	Pedagogies
Eentalige lande				
Een inheemse taal as onderrigmodus vir alle leerders. Voorbeelde: Ysland en Portugal.		Moedertaalonderrig lei tot die positiewe ontwikkeling van die individu se sin van persoonlikheid, eiewaarde, selfvertroue en emosionele sekuriteit (Webb, 2006b:40).	Inklusief: Geen mededinging tussen verskillende inheemse tale nie.	Moedertaalonderrig as wesenlike onderrigmodus (vgl. tabel 2.1).
	Een uitheemse taal as onderrigmodus vir alle leerders. Voorbeelde: VSA en Australië.	Geen erkenning vir inheemse/moedertale kan lei tot 'n afname in die individu se eiewaarde, selfvertroue en emosionele sekuriteit (Webb, 2006b:40).	Eksklusiewe bevordering van uitheemse tale as gevolg van (1) ideologiese redes (nasionale akkoord, internasionale mededinging) en (2) pragmatiese redes (kompleksiteit en finansiële implikasies verbonde aan groot hoeveelheid inheemse tale).	Nie-optimale kognitiewe ontwikkeling.
Inheemse sowel as uitheemse tale vir alle leerders. Voorbeelde: Luxemburg		Gelyke erkenning van inheemse en uitheemse tale lei tot nasionale en internasionale	Inklusief. Bevordering van inheemse tale, tesame met die	Voordele verbonde aan moedertaalonderrig, sowel as

⁷ Aangepas vanuit Wynants (2003:48-49).

		emosionele sekuriteit.	internasionale vooruitgang.	internasionale mededinging.
Meertalige lande				
Een inheemse taal as onderrigmodus vir alle leerders. Voorbeeld: Frankryk (Wynants, 2003:48-50)		Geen erkenning van ander inheemse tale kan lei tot 'n afname in die individu se eiewaarde, selfvertroue en emosionele sekuriteit (Webb, 2006b:40).	Eksklusiewe bevordering van een inheemse taal as gevolg van (1) ideologiese redes (nasionale akkoord) en (2) pragmatiese redes (kompleksiteit en finansiële implikasies verbonde aan groot hoeveelheid inheemse tale).	Voordele verbonde aan moedertaalonderrig vir een taalgemeenskap, terwyl die ander taalgemeenskappe nie die pedagogiese voordele van moedertaalonderrig het nie.
Alle inheemse tale as onderrigmodus vir alle leerders. Voorbeeld: Luxemburg		Gelyke erkenning van inheemse tale lei tot nasionale emosionele sekuriteit.	Inklusief. Erkenning en ewematigheid van alle inheemse tale.	Voordele verbonde aan moedertaalonderrig.
Een inheemse taal as onderrigmodus in meeste streke met die uitsondering van sekere streke waar ander inheemse tale as onderrigmodus aangewend word. Voorbeelde: Spanje en Nederland		Erkenning van alle inheemse tale, maar alle inheemse tale word nie ewematig aangewend nie.	Tot 'n mindere mate inklusief omdat seker inheemse tale bo ander gestel word.	Voordele verbonde aan moedertaalonderrig vir een taalgemeenskap, terwyl die ander taalgemeenskappe nie die pedagogiese voordele van moedertaalonderrig het nie.

Een inheemse taal as onderrigmodus per streek. Voorbeeld: Switserland		Gelyke erkenning van inheemse tale lei tot nasionale emosionele sekuriteit.	Inklusief. Gelyke erkenning van alle inheemse tale.	Voordele verbonde aan moedertaalonderrig.
Een inheemse taal as onderrigmodus in sekere streke. Ander inheemse tale soos verlang word in 'n spesifieke streek as onderrigmodus. Voorbeeld: België		Relatiewe gelyke erkenning van inheemse tale lei tot nasionale emosionele sekuriteit.	Inklusief. Relatiewe gelyke erkenning van alle inheemse tale.	Voordele verbonde aan moedertaalonderrig.
Verskillende inheemse tale as onderrigmodus in verskillende streke. Voorbeeld: Moontlike opsie vir Suid-Afrika. (alhoewel dit 'n oorvereenvoudigde oplossing tot die probleem in Suid-Afrika voorstel)		Relatiewe gelyke erkenning van inheemse tale lei tot nasionale emosionele sekuriteit.	Relatiewe inklusiwiteit. Erkenning van alle inheemse tale – nie noodwendig die gelyke bevordering van alle inheemse tale nie.	Voordele verbonde aan moedertaalonderrig
Vrye keuse van inheemse tale in alle streke. Hierdie is 'n idealistiese eerder as 'n realistiese benadering en kom nêrens in die wêreld voor nie.		Moedertaalonderrig lei tot die positiewe ontwikkeling van die individu se sin van persoonlikheid, eiewaarde, selfvertroue en emosionele sekuriteit (Webb, 2006b:40).	Inklusief. Gelyke erkenning en bevordering van alle inheemse tale.	Voordele verbonde aan moedertaalonderrig.

Die bostaande tabel dien as 'n tipologiese uiteensetting van die psigologiese, politiese en pedagogiese impak wat oorweeg moet word tydens kodeseleksie en taalbeleidvasstelling. Dit is van belang vir hierdie studie omdat dit 'n blik gee oor hoe moedertaalonderrig verreken word in eentalige en meertalige lande, sowel as die psigologiese, politiese en pedagogiese impak wat die verskillende beleide in die konteks van 'n land het. De Varennes (2010:26-27) brei uit op die bostaande tabel en onderskei tussen die volgende taalmodelle wat spesifiek gerig is op hoër onderwys.

Tabel 2. 3: *Taalmodelle wat gerig is op hoër onderwys*

Eentalige taalbeleid
Opsie 1: Alle administrasie en onderrig geskied in een taal.
Opsie 2: Hoofsaaklik eentalige onderrigmodus met die uitsondering van geselekteerde kursusse in 'n addisionele taal.
Opsie 3: Een taal wat as hoofvoertaal aangewend word, met 'n addisionele taal deur middel van parallelmediumonderrig.
Meertalige taalbeleid
Opsie 4: Alle voorgraadse programme word in inheemse tale aangebied.
Opsie 5: Alle programme (voorgraads en nagraads) word in inheemse tale aangebied.
Opsie 6: Inheemse tale word aangebied deur outonome instellings, maar studente kan van een instelling na 'n ander oorgeskuif word.
Opsie 7: Inheemse tale word beperk tot spesifieke programme.
Opsie 8: Verskillende tale (inheems en uitheems) dien as onderrigmodus deur middel van simultane tolking.
Opsie 9: Verskillende tale (inheems en uitheems) deur middel van dubbelmediumonderrig.

Tabel 2.3 onderskei tussen eentalige en meertalige taalmodelle asook die verskillende variasies wat binne hierdie onderskeid gevind word.

Tabel 2.2. en 2.3 bied 'n oorsig oor die verskillende eentalige en meertalige taalbeleidsopsies wat in hoër onderwys gevind word. Tabel 2.2 verwys slegs na die gebruik van 'n inheemse of uitheemse taal binne die konteks van 'n eentalige of meertalige land. Tabel 2.3 verwys spesifiek na die wyse waarop 'n taalbeleid in hoër onderwys kan figureer. Hieruit blyk dit dat daar nie 'n eenvoudige oplossing tot taalkwessies in hoër onderwys bestaan nie. Tabel 2.3 skep ruimte vir die argument dat die toepassing van eentalige of meertalige taalbeleid relatief is. Eentalige taalbeleide aan hoëronderwysinstellings kan varieer vanaf administrasie en onderrig in een spesifieke taal (wat die geval is met Aros se taalbeleid – vgl. addendum E), die hoofsaaklike gebruik van een onderrigmodus met slegs geselekteerde kursusse wat in addisionele tale

aangebied word, tot die gebruik van een hoofvoertaal, waar addisionele tale deur middel van parallelmedium- of dubbelmediumonderrig geïmplementeer word.

Meertalige taalbeleide kan geïmplementeer word op minstens ses verskillende wyses: gebruik van inheemse onderrigmodusse op voorgraadse vlak, gebruik van beide inheemse en uitheemse onderrigmodusse op voorgraadse en nagraadse vlak, verskillende inheemse tale wat op outonome instellings gevind kan word, inheemse tale wat tot spesifieke programme beperk kan word en die aanwending van inheemse en uitheemse onderrigmodusse deur middel van dubbelmediumonderrig, parallelmediumonderrig, simultane tolkdienste of selfs 'n kombinasie van die opsies.

Hieruit is dit duidelik dat daar nie een ideale werkbare oplossing bestaan vir taalbeleidkwessies in die hoër onderwys nie en dat beleidvasstelling gepaardgaan met struikelblokke soos teenstrydige taalhoudings en ideologieë (Shohamy, 2012:14; Masoke-Kadenge & Kadenge, 2013:34; Carstens, 2006a:15-19), politieke druk (Leibowitz & Van Deventer, 2007:91; Webb, 2008:396) en die vraag na onderrig in die spesifieke taal (Kamwangamalu, 2001:361).

Indien taalbeplanningsinisiatiewe bepaal het dat die hoëronderrigsinstitusie 'n meertalige taalbeleid moet volg, kan so 'n beleid op verskillende wyses verreken word: parallelmedium- of dubbelmediumonderrig, simultane tolkdienste of 'n kombinasie in verskillende afdelings (vgl. 2.4.1.4).

2.4.1.4 Identifisering van die wyse waarop kode aangewend word

Na afhandeling van kodeseleksie en die vergelyking van die kode/spesifieke taal aan die hand van bestaande benaderings, word die wyse waarop die kode aangewend word geïdentifiseer. Hiërdie analise vind slegs plaas wanneer meervoudige kodeseleksie (in die geval van 'n meertalige taalbeleid) ter sprake is.

Balfour (2007:3), Le Cordeur (2011:446) en Webb (2010c:10) onderskei tussen toevoegende ("additive") en verskralende ("subtractive") meertalige taalbeleide. Toevoegende meertaligheid is daarop gemik om alle onderrigmodusse binne 'n hoëronderrigsinstelling te bevorder en lei uiteeraard na meertalige graduandi. Verskralende meertaligheid, aan die ander kant, lei tot die afname van meertaligheid binne 'n hoëronderrigsinstelling, waar een of meer tale skade lei.

Toevoegende sowel as verskralende meertaligheid kan op vier wyses in hoëronderrigsinstelling geïmplementeer word, deur middel van:

- **Parallelmediumonderrig.** Die gelyke gebruik van twee of meer onderrigmodusse binne een instansie, waar elke onderrigmodus in 'n aparte lokaal aangewend word (DoBE, 2010:3).
- **Dubbelmediumonderrig.** Die gebruik van twee onderrigmodusse binne een instansie. Albei onderrigmodusse word op 'n 50:50 ratio in een klas aangewend (DoBE, 2010:3). Volgens Webb (2010c:11) behoort dubbelmediumonderrig slegs oorweeg te word wanneer daar aan die volgende voorwaardes voldoen is:
 - die verhouding van die gebruik van onderrigmodusse binne een leersituasie streng gemonitor word, om toevoegende meertaligheid te bevorder en verskralende meertaligheid te vermy;
 - doserende personeel goed opgelei word in die hantering van twee onderrigmodusse binne een leersituasie, en
 - daar gefokus word op die algemene taalvaardigheidsontwikkeling van studente en dosente.
- **Simultane tolkdienste.** Die gebruik van klanksensitiewe toerusting binne een klaskamer, om vanaf een onderrigmodus na 'n ander te tolk (Verhoef & Du Plessis, 2008:1-17).
- **Kombinasie van die bostaande benaderings.** Die gebruik van die drie bostaande benaderings op verskillende vlakke binne een hoërondewysinstelling.

In die onderstaande tabel word die voor- en nadele van die verskillende benaderings duidelik uiteengesit. Hierdie voor- en nadele moet deur elke hoërondewysinstelling oorweeg word voor die uiteensetting van 'n taalbeleid.

Tabel 2. 4: Voor- en nadele van verskillende meertalige taalbeleide

	Voordele	Nadele
Parallelmediumonderrig	Geen verlies aan lesingtyd (Webb, 2010b:159).	Verdubbel koste van die aanbieding van modules (Pienaar, 2001:42; Webb, 2010b:159).
	Pedagogiese voordele met betrekking tot moedertaalonderrig (Webb, 2010b:159).	Verhoog las op akademiese personeel (Webb, 2010b:159).
	Vergroot toegang van studente (Webb, 2010b:159).	Vereis vertaaldienste (Pienaar, 2001:42; Webb, 2010b:159).

		Negatiewe impak op navorsingsuitsette omdat huidige akademiese personeel klasse dupliseer.
Dubbelmediumonderrig	Versterk meertaligheid (Webb, 2010b:158).	Lesingtyd kan verminder word indien studente nie albei tale magtig is nie (Webb, 2010b:158).
	Koste-effektief (indien beide tale verstaan word – Webb, 2010b:159).	Neiging na dominante taal (De Varennes, 2010:29; Webb, 2010b:158).
	Geen addisionele lading op akademiese personeel (Webb, 2010b:159).	Personeel word aangestel op grond van taalvaardigheid en die aanstelling van internasionale akademiëci word beperk (Webb, 2010b:159).
	Fasiliteer rasse-integrasie tydens lesings (Webb, 2010b:159).	Vereis vertalingsdienste (Webb, 2010b:159).
		Moontlikheid dat studente en dosente nie die albei tale ten volle magtig is nie (De Varennes, 2010:29)
Simultane tolkdienste	Fasiliteer rasse-integrasie omdat taalgemeenskappe nie verdeel word nie (Beukes & Pienaar, 2006:128; Eloff, 2010:13; Verhoef, 2010:9; Webb, 2010b:160).	Addisionele logistiese aktiwiteite (Webb, 2010b:160).
	Infrastruktuur: Lokale en roosters hoef nie gedeel te word nie (Eloff, 2010:13; Verhoef, 2010:9; Webb, 2010b:160).	Beheer en kwaliteit is noodsaaklik en word nie altyd effektief uitgevoer nie (Webb, 2010b:160).
	Doserende druk word verlig omdat 'n klas slegs een keer	Vereis vertaaldienste (Webb, 2010b:159).

	aangebied te word (Webb, 2010b:160).	
	Goedkoper as parallelmedium en meer verantwoordbaar as dubbelmedium (Eloff, 2010:13; Verhoef, 2010:9; Webb, 2010b:160).	

Die voor- en nadele van elk van die opsies hierbo vermeld moet, tydens beleidvasstelling en implementering (vgl. 2.4.1.5) in ag geneem word, om sodoende te verseker dat die taalbeleid in 'n multitalige konteks verantwoordbaar is.

In afdeling 2.4.1.4 is daar spesifiek gefokus op die wyse waarop meer as een kode/spesifieke taal binne een taalbeleid as onderrigmodus verantwoord kan word, met die oog op toevoegende meertaligheid. In praktyk gaan die implementering van 'n meertalige taalbeleid nie gepaard sonder bepaalde probleme nie (vgl. 2.5 vir Suid-Afrikaanse voorbeelde waar struikelblokke met implementering gedokumenteer word). In die volgende afdeling word die elemente aangespreek wat betrokke is by die implementering van 'n taalbeleid, spesifiek gerig op hoër onderwys.

2.4.1.5 Analise van die taalbeleid se implementeringstrategie

Afdeling 2.4.1.1-2.4.4.1.4 omvat die verskillende elemente wat in ag geneem moet word tydens kodeseleksie en die wyse waarop die kode/spesifieke taal aangewend word. In hierdie afdeling word die taalbeleid se implementeringstrategie krities beskou.

Ofskoon die uiteenlopende opinies ten opsigte van taalbeplanning en taalbeleid, is akademië dit eens dat die implementering van taalbeleid dikwels agterweë gelaat word. Spolsky (2004:11) skryf dat die bestaan van 'n taalbeleid nie noodwendig die implementering daarvan veronderstel nie, en die implementering van die taalbeleid nie noodwendig die sukses daarvan waarborg nie.

Bamgbose (1999:19) lê klem daarop dat taalbeleidformulering met weldeurdagte implementeringsprosedures vergesel moet word. Webb (2006c:1-9) stel die volgende vereistes vir die formulering van 'n implementeringstrategie:

- **Taalbeplanning is nie 'n geïsoleerde linguistiese proses nie** (vgl. Bamgbose, 1999:19). Die behoud en bevordering van 'n taal staan nie op die voorgrond nie. Die formulering en implementering van 'n taalbeleid aan 'n hoëronderriginstelling het primêr ten doel om die belange van sy studente en dosente te beskerm. Taalbeplanning is dus nie 'n afsonderlike proses nie en dit moet gesinchroniseer word met ander institusionele beleide (o.a. onderrig-en-leer; navorsing; gemeenskapsdiens; taalaanleer en

taalvaardigheidsontwikkeling – vgl. 2.5.2.1 – waar werkbare oplossings vir implementering van 'n taalbeleid binne die hoërondewyskonteks verantwoord word).

- Die **wyse waarop beleidsbepalings uitgevoer gaan word**, moet duidelik in die implementeringsplan aangedui word.
- **Taalbeplanning aan 'n hoërondewysinstelling kan 'n emosioneel-belaaiete proses wees**; dus is dit belangrik om die proses op 'n rasionele manier te bestuur.
- **Genoegsame befondsing, publisiteit en deurlopende ewalueringprosedures** moet tydens die besinning van die implementeringsplan ingereken word (vgl. Bamgbose, 1999:19).

In afdeling 2.3.3 word verwys hoe Shohamy (2006:49) taalbeplanning beskryf as die proses waartydens daar bepaal word watter tale in watter konteks gebruik word, terwyl 'n taalbeleid 'n stel beginsels is wat taalgedrag reguleer. Afdeling 2.4.1.5 het die kwessies rakende taalbeleid verder uitepak, deur 'n weldeurdragte implementeringsplan voor te stel. Laasgenoemde plan dien dan as 'n strategie wat die stel beginsels (soos voorgeskryf deur die taalbeleid, wat deur taalbeplanning volgens een van die benaderings, soos voorgestel is in afdeling 2.3.2, voorafgegaan word) in werking gaan stel.

Dit is belangrik dat die faktore wat suksesvolle taalbeplanning kelder, geïdentifiseer moet word, sodat daar werkbare oplossings gevind kan word en die implementeringsplan verantwoording doen vir hierdie struikelblokke (vgl. 2.4.1.6).

2.4.1.6 Identifisering van faktore wat suksesvolle beplanning kelder

Nie net moet taalagente strategieë aanwend om te verseker dat die taalbeleid suksesvol geïmplementeer word nie, daar moet ook krities gekyk word na die faktore wat suksesvolle beplanning kan kelder.

Baldauf (2012:239) is van mening dat die herhaaldelike inmenging van politici 'n negatiewe impak op taalbeplanningstrategieë het. Bamgbose (1999:20) sluit hierby aan as hy kommer uitspreek oor die erns waarmee regerings taalbeplanningsaktiwiteite benader. Die behoud van 'n monolinguietiese ideologie word dikwels juis deur politici en amptenary bevorder omdat daar geargumenteer word dat die voordele van meertaligheid, nie die koste daarvan kan regverdig nie (Baldauf, 2012:239).

Talle voorbeelde van mislukte implementeringstrategieë word in Afrika gevind. Beukes (2006:21) skryf mislukte taalbeplanning in Afrika toe, aan die verlaagde status van Afrikatale teenoor die hoë status van Europese en voormalige koloniale tale. Die historiese ontkenning van inheemse tale, deur middel van koloniale taalbeleide, het daartoe aanleiding gegee dat inheemse taalsprekers hulle eie tale as waardeloos beskou (Bamgbose, 1999:13, Watson, 2007:256).

Koloniale taalbeleide het gewissel van die preskriptiewe gebruik van koloniale tale (soos die geval van Frans in Senegal en Portugees in Mosambiek), gunstige versuim van inheemse tale (soos in die geval van Engels in Sierra Leone), haatdraende aanvaarding van koloniale tale (byvoorbeeld Duits in Tanzanië en Frans/Nederlands in die Kongo) en verdraagsaamheid teenoor koloniale tale (byvoorbeeld Engels in voormalige Britse kolonies soos Kenia, Uganda, Ghana en Nigerië) (Bamgbose, 1999:13).

As gevolg van die lae status wat Afrikatale het (vgl. bostaande bespreking), kan taalontwikkeling ook nie effektief plaasvind nie (Bamgbose, 1999:13-14). Baldauf (2012:239) skryf die nood aan statusbeplanning toe aan die opkoms van supra-state (meervlakkige staatsbestuur), waar nuwe kodeseleksies en minderheidstale problematies word.

Vanuit die bostaande bespreking is dit duidelik dat swak statusbeplanning suksesvolle implementering van meertalige taalbeleide op hoëronderrysvlak kan kelder. Taalbeplanningsbenaderings (vgl. 2.3.2.4) wat statusbeplanning aanspreek is Haugen se benadering (vgl. 2.3.2.1), die klassieke benadering (vgl. 2.3.2.3) en die kritiese benadering (vgl. 2.3.2.6). Dus moet statusverhoging van inheemse tale in die implementeringsplan (vgl. 2.4.1.5) aangepak word, omdat dit kan dien as 'n struikelblok tot die suksesvolle implementering van 'n meertalige taalbeleid.

Einde ten laaste kan daar wysigings gemaak word aan 'n bestaande beleid indien al die elemente wat in afdelings 2.4.1.1 tot 2.4.1.6 bespreek is, krities beskou is.

2.4.1.7 Wysiging van bestaande taalbeleid

In afdeling 2.3. is die teorie met betrekking tot taalbeplanning en taalbeleid breedvoerig bespreek, terwyl afdeling 2.4 al die elemente omvat wat in ag geneem moet word tydens die beplanning, implementering en evaluering van 'n taalbeleid in hoër onderwys. Omdat die literatuur nie al hierdie faktore gelyktydig in ag neem nie, maar slegs fokus op enkele aspekte van taalbeleid in hoër onderwys, het die navorser besluit om 'n raamwerk (vgl. figuur 2.1) te skep. Hierdie raamwerk dien dan as 'n chronologiese plan vir die beskrywing van al die aspekte van taalbeleid en taalbeplanning in hoër onderwys.

Die laaste stap in die chronologiese plan omvat die wysiging van die bestaande taalbeleid. Tydens hierdie stap word data ingesamel met betrekking tot die nagevorste taalbeleid (vgl. hoofstuk vier), verwerk en met die relevante literatuur (vgl. 2.4.1.1-2.4.1.7) vergelyk om die beste moontlike wysigings te maak.

Met hierdie studie is daar moontlike wysigings aan Aros se taalbeleid voorgestel (vgl. hoofstuk vyf) na aanleiding van 'n uitgebreide kwalitatiewe- en kwantitatiewe studie (vgl. hoofstuk drie en vier) en die oorweging van die relevante literatuur (soos in hierdie hoofstuk bespreek).

2.4.2 Opsomming: Taalbeleid op hoëronderrigvlak

In afdeling 2.4 word alle elemente wat in ag geneem moet word tydens taalbeplanning op hoëronderrigvlak bespreek en in verband gebring met die verskillende taalbeplanningsbenaderings wat in afdeling 2.3 uiteengesit word.

Daar is verwys na die rol wat taalagente vervul in die taalbeplanningsproses (op mikro- en makrovlak). Op makrovlak is analisering van 'n land se taalprofiel bespreek asook die politiese oogmerke wat die staat met 'n spesifieke hoëronderrigsinansie, mag hê. Op mikrovlak word die institusionele identiteit van die sinansie in ag neem, die sinansie se oogmerke met betrekking tot inklusiwiteit of eksklusiwiteit op grond van taal, die pedagogiese impak wat die onderrigmodus op sy belangegroep kan hê, die vraag na 'n spesifieke onderrigmodus en die tersiêre kapasiteit van die onderrigmodus. Verder is daar voorbeelde gegee van verskillende benaderings tot eentalige en meertalige beleide wat in die hoëronderrigsinansie bestaan, terwyl die wyse waarop meertalige taalbeleide (binne een hoëronderrigsinansie) daaruit kan sien, ook bespreek is.

Die belangrikheid van 'n weldeurdragte implementeringsplan, wat na aanleiding van die riglyne in die taalbeleid en die identifisering van faktore wat suksesvolle taalbeplanning kelder, is bespreek. En einde ten laaste die wysigings wat aan 'n taalbeleid aangebring kan word, na aanleiding van die inagneming van die elemente wat betrokke is tydens taalbeplanning.

Spesifieke doelwit twee (vgl. 1.3.2), stel dat die relevante literatuur rondom taalbeplanning en taalbeleid in terme van Afrikaans binne die Suid-Afrikaanse hoëronderrigsinansie, bespreek word. In afdelings 2.2 tot 2.4 is die relevante literatuur bespreek, terwyl die volgende afdeling (vgl. 2.5) 'n bespreking omvat oor die huidige Suid-Afrikaanse hoëronderrigsinansie en hoe Afrikaans binne hierdie sinansie verdiskonteer word.

2.5 SUID-AFRIKAANSE KONTEKS

Du Plessis (2003a:99) is dit eens dat die konteks van taalbeleid in hoër onderrig nie bespreek kan word sonder om die geskiedenis daaraan verbonde in ag te neem nie. 'n Kritiese perspektief oor die algemene historiese konteks met betrekking tot die taal-in-onderwysbeleid (vgl. 2.5.1.1) en die historiese konteks van taalbeleid in die Suid-Afrikaanse hoëronderrigsinansie (vgl. 2.5.1.2), kan lig werp op huidige taalkwessies en word in hierdie afdeling bespreek.

2.5.1 Historiese konteks

2.5.1.1 Algemene historiese konteks

Om die relevante taal-in-onderwyskwessies in Suid-Afrika te verstaan, word die taalsituasie vanaf die koloniale tydperk kortliks bespreek.

Die eerste koloniale tydperk het ontstaan vanaf 1652 tot 1814 waar Nederlands as amptelike taal, sowel as onderrigtaal gefigureer het. Die Nederlandse tydperk het na 162 jaar tot 'n einde gekom en teen die einde van 1814 begin die Britse periode, waar Engels as amptelike taal gebruik is, terwyl Nederlands en Engels as onderrigtaal vanaf primêre vlak tot tersiêre vlak aangewend is (Du Plessis, 2003a:105-108). Steyn (2014:180) skryf dat Afrikaner-intellektuele reeds van voor die Uniewording telkens wal gegooi het om te voorkom dat Engels die enigste universiteitstaal van Suid-Afrika word. Tussen 1834 en 1899 word die Verengelsingsbeleid van stapel gestuur (Alexander, 2003a:8-9; Du Plessis, 2003a:106). Hierdie beleid het Engels as enigste amptelike taal erken en het 'n groot aandeel gehad in die uitbreek van die Anglo-Boereoorlog (1899-1902) (Kamwangamalu, 2000:407). Die Britse Verengelsingsbeleid het na die Anglo-Boereoorlog (1902) twee reaksies by Suid-Afrikaanse burgers ontlok: (1) hewige teenreaksie vanaf die Afrikaanse taalgemeenskap en (2) die negatiewe impak wat dié beleid op Afrikataalsprekers gehad het. In 1910 kom die Unieregering, as gevolg van die hewige teenreaksie van die Afrikaanse taalgemeenskap, tot stand met die gevolg dat Engels sy eentalige status moes opgee en 'n plek langs Afrikaans inneem (Alexander, 2003a:8-9; Du Plessis, 2003a:106, Du Plessis, 2015:13-16). Die protes vanuit Afrikaanse geleedere het aanleiding gegee tot die opkoms van die Afrikanernasionalisme waarop die apartheidsera gevolg het.

Die apartheidsbeleid het Afrikaans- en Engels-enkelmediumonderrig veronderstel, terwyl die ander nege inheemse tale deur Bantoe-onderrig verantwoord is. Tydens Bantoe-onderrig is nege Afrikatale tot op laerskoolvlak aangewend, waarna swart leerders Afrikaans of Engels as onderrigtaal in die hoër fases aangeneem het (Du Plessis, 2003a:105-108). Ses jaar na die implementering van Bantoe-onderwys, in 1976, kom die Afrikataalsprekers in opstand teen die tweetalige Afrikaanse-Engelse taal-in-die-onderrigbeleid van die apartheidsregering en die verwerping (veral in die hoër fases) van die inheemse moedertale (Du Plessis, 2015:13-16). Volgens Du Plessis (2015:13-16) het die apartheidsregering hul taalplig onder die swart skole verwerp wat aanleiding gegee het tot die Soweto-opstande en dié regering se herbesinning van die taal-in-onderrigbeleid. Na 1976 neem die apartheidsregering 'n meer inklusiewe taalbeleid aan met twee verskillende beleidstrome: (1) 'n drie-taalmodel binne regeringskringe waar Afrikaans, Engels en een inheemse taal (afhangende van die streek waarin die taal grootliks voorkom) aangewend is en (2) 'n meertalige model binne nie-regeringskringe (Du Plessis, 2015:13-16). Laasgenoemde beleidstroming is na 1976 nie werklik gedefinieerd en daadwerklik toegepas nie, en dit is eers na die ontbinding van die apartheidsregering (postapartheid) dat

daadwerklike pogings aangewend is vir die totstandbrenging van 'n meertalige samelewing (Verhoef, 1998:27-28). In 1994 stipuleer die Interimgrondwet (Wet 200 van 1993) dat meertaligheid op nasionale, provinsiale en plaaslike vlak ingestel moet word. Die Pan-Suid-Afrikaanse Taalraad (Pansat) word gestig om toe te sien dat meertaligheid werklik beoefen word en om die optimale ontwikkeling van die elf landstale te monitor. In 1995 word 'n Ad Hoc-komitee saamgeroep (Language Plan Task Group - LANGTAG), in aanvulling van Pansat, om toe te sien dat meertaligheid werklik op alle lewensterreine toegepas word. Bovermelde meertaligheidspogings het eers in 1996 tot volle reg gekom met die promulgering van artikel 6(1) van die 1996 Grondwet (Wet 108 van 1996), waar elf landstale as amptelik beskou word (Sepedi, Sesotho, Setswana, Siswati, Tshivenda, Xitsonga, Afrikaans, English, isiNdebele, isiXhosa en isiZulu).

Na 1996 is daar 'n drastiese afname gevind in die status wat Afrikaans gehad het weens die feit dat die taal 'n plek langs die nege ander amptelike tale moes inneem (Steyn, 2014:456). In moniteringsliggame soos Pansat en LANGTAG het die klem kwansuis op meertaligheid geval, wat gelei het tot die vermindering van Afrikaans se status (Steyn, 2014:456). Hierdie vermindering van status is veral op hoërondewysvlak sigbaar.

2.5.1.2 Hoërondewyskonteks

Volgens Carstens (2015:10) het Engels, as amptelike uitheemse taal, nooit sy status op hoërondewysvlak verloor nie, en word die regering se meertalige strategie as 'n futiele poging beskou (vgl. Bornman *et al.*, 2013:364; Giliomee & Schlemmer, 2006:69). Hieruit is dit duidelik dat die regering se ideaal van die bevordering van inheemse tale slegs lippediens is (vgl. 2.4.1.6 – statusbeplanning as deel van 'n taalbeleid se implementeringsplan). Verder moet daar daadwerklik opgetree word om die regering uit te daag om alle inheemse tale tot op universiteitsvlak te bevorder (Bornman *et al.*, 2013:376). Wiechers (2010:10) sluit hierby aan: “Inheemse tale moet verder beskou word as waardevolle hulpbronne wat gekoester moet word. As dit nie gedoen word nie, kan die vraag tereg gevra word of daar werklik sprake is van die bevordering van gelykheid, inklusiwiteit en demokrasie in die nuwe bedeling” (Wiechers, 2010:10).

Vervolgens sal daar 'n blik gegee word op die historiese konteks van sommige van die Suid-Afrikaanse universiteite.

Dit is veral die Historiese Afrikaanse Universiteite (HAU's)⁸ wat meertaligheidsbeleide moes aanneem (Pienaar, 2006:39). Carstens (2015:10) opper die vraag waarom die druk tot meertaligheid slegs geld vir HAU's, terwyl Engelsmedium-universiteite hierdie druk vryspring.

⁸ Noordwes-Universiteit, Universiteit van Stellenbosch, Universiteit van die Vrystaat, Randse Afrikaanse Universiteit (RAU – vandag bekend as die Universiteit van Johannesburg) (Steyn, 2014:456).

Volgens laasgenoemde outeur hoef Engelsmedium-universiteite nie voorsiening te maak vir wyer toegang nie, en word daar in werklikheid min gedoen om Afrikatale te bevorder. Ofskoon dit die geval is by sommige Engelsmedium universiteite, het die Universiteit van KwaZulu-Natal 'n toevoegende meertaligheidsbeleid geïmplementeer waar Engels en Zoeloe (veral in die Geesteswetenskappe) aangewend word, en Zoeloe as verpligte vak vir alle studente geïmplementeer is - Engels vir internasionale mededingendheid en Zoeloe vir die doeleindes van nasiebou (Balfour, 2010:297-299; Moodly, 2010:216; Rudwick & Parmegiani, 2013:89). Verder meld die Universiteit van Wes-Kaapland se taalbeleid dat die universiteit homself beywer vir die uitbou van Xhosa as akademiese taal (UWK, 2003:1).

Hieruit kan daar afgelei word dat dit nie slegs HAU's⁹ is wat werkbare oplossings bied vir die bevordering van Afrikatale nie, maar dat laasgenoemde universiteite (vgl. onderstaande bespreking) wel aan die een kant die druk van dreigende verengelsing ervaar, en aan die ander kant druk vir die implementering van meertalige taalbeleide.

Tien Afrikaanse tegnicons en 150 Afrikaanse beroepskolleges wat voor 1994 ontstaan het, moes 'n plek langs Engels inneem of het heeltemal verengels. Historiese Afrikaanse Universiteite (HAU's) soos die Noordwes-Universiteit, Universiteit Stellenbosch, Universiteit van die Vrystaat, Randse Afrikaanse Universiteit en die Universiteit van Pretoria is genoodsaak om meertaligheidsbeleide aan te neem en dit ook op verskeie wyses (in ooreenstemming met die Taalbeleid op Hoër Onderwys – 2002) te implementeer (vgl. 2.4.1.4) (Carstens, 2015:10; Mutasa, 2015:46-59; Plüddemann, 2006:86). Navorsing oor die implementering en gevolge van nuwe meertaligheidsbeleide aan die HAU's is deur verskeie outeurs onderneem en dit het hewige debatsvoering ontlok oor die behoud van Afrikaans en die vraag na wyer toegang in hoër onderwys (Beukes, 2010:194; Bornman *et al.*, 2013:362; Hlatshwayo & Siziba, 2013:81-92; Scholtz & Scholtz, 2008:294; Webb, 2008: 393-408). Steyn (2014:456) skryf dat daar oor geen ander taalkwessie sedert 1994 is waaroor sulke bitter en langdurige polemieke gevoer is nie, en waaroor daar soveel koerantbriewe, artikels en boeke verskyn het nie.

Die Taalbeleid op Hoër Onderwys (2002) sowel as die Wet op Hoër Onderwys (1997) stipuleer dat elke hoëronderwysinstelling sy eie taalbeleid moet bepaal¹⁰, maar steeds die regering se strewe na meertaligheid deur middel dubbelmedium-, parallelmedium- of simultane tolkdienst-taalbeleide, daarin verantwoord. Hoëronderwysinstellings word ook aangespoor om aktief

⁹ Vergelyk die onderstaande bespreking vir HAU's wat werkbare oplossings bied vir die bevordering van Afrikatale.

¹⁰ Afdeling 16.4 (20) van die Taalbeleid op Hoër Onderwys stipuleer die volgende: *"All higher education institutions are required to develop their own language policy subject to the above policy framework, which should be submitted to the Minister by 31 March 2003. The Ministry will continue to monitor the impact of language policy in higher education."*

betrokke te wees by die ontwikkeling van Afrikatale en die bevordering van gelykheid en inklusiwiteit met betrekking tot taal.

HAU's het die druk van verengelsing probeer teenwerk deur 'n dubbel- of parallelmedium taalbeleid aan te neem, waar Engels en 'n ander inheemse taal, waaronder ons Afrikaans reken, as medium van onderrig gebruik word.

Die Noordwes-Universiteit het 'n beleid van funksionele meertaligheid (vgl. 2.2 – Konsepverklarings) aangeneem waar die drie verskillende kampusse (Mafikeng, Vaaldriehoek en Potchefstroom) 'n kombinasie van tolkdienste, enkel- en parallelmediumtaalbeleid aangeneem het. (Olivier, 2014:617). Alhoewel die Universiteit Stellenbosch na die groot Taaldebat vanaf 2006 'n gekompliseerde taalbeleid aangeneem het wat die voortgesette beskerming van Afrikaans as onderrigmedium, tesame met Engels (vir internasionale doeleindes) stipuleer, toon 'n onlangse besluit wat deur die universiteitsraad op 28 September 2015 goedgekeur is, dat die stipulasie van die “beskerming van Afrikaans” vanuit die taalbeleid verwyder moet word (Maroela Media, 2015). Laasgenoemde taalbeleid is ook toegewyd aan die ontwikkeling van Xhosa as wetenskapstaal, maar na aanleiding van die bogenoemde raadsbesluit is daar ooreengekom dat die woorde “oordeelkundige gebruik” en “waar moontlik” met betrekking tot die bevordering van Xhosa as akademiese taal, verwyder moet word vanuit die taalbeleid se inleiding.

Die Universiteit van die Vrystaat het 'n meertalige taalbeleid aangeneem waar Afrikaans en Engels as dominante onderrigtaale in parallelmediumverband aangewend word, maar is ook besig met die infasering van Sesotho (Verschoor, 2010:15).

Die Randse Afrikaanse Universiteit (RAU) het 'n samesmeltingsproses ondergaan en die Universiteit van Johannesburg geword waar Afrikaans nie meer as kerntaal gebruik word nie. Die RAU het saamgesmelt met die Technikon Witwatersrand (TWR) en die Soweto- en Oos-Randse kampusse van Vista-Universiteit om die Universiteit van Johannesburg te vorm (Steyn, 2014:456). Steyn (2014:456) meen dat UJ in teorie 'n viertalige beleid aangeneem het, maar dat dit in praktyk Engels veronderstel.

Die Universiteit van Pretoria het 'n parallelmediumbeleid aangeneem het, waar Afrikaans en Engels as onderrigtaale aangewend word (Carstens, 2015:10; Scholtz & Scholtz, 2008:300). Laastens het Unisa, soos die geval met die Noordwes-Universiteit, 'n beleid van funksionele meertaligheid (vgl. 2.2) aangeneem, wat die keuse van 'n spesifieke taal in 'n spesifieke konteks veronderstel. Die konteks van kommunikasie word bepaal deur beskikbare hulpbronne in daardie taal, die behoefte van die teikentaalgemeenskap en die funksie wat die taal moet vervul (Mutasa, 2015:46-59).

Ten spyte van die bogenoemde HAU's se pogings tot meertaligheid en inklusiwiteit, is Orman (2008:iv) dit eens dat die regering se ideale ten opsigte van meertaligheid, slegs by ideale gebly het en dat Suid-Afrika gekenmerk word aan die toenemende monolingvistiese verengelsing, veral op publieke hoërondewysvlak.

2.5.2 Taalbeplanning en taalbeleid in Suid-Afrika: werkbare oplossings

Vanuit die bostaande bespreking is dit duidelik dat die kwessie van taalbeplanning en taalbeleid in die Suid-Afrikaanse hoërondewyslandskap op 'n vernuwende wyse benader moet word. Aan die een kant word daar geveg vir 'n meertalige Suid-Afrika, terwyl die druk van verengelsing aan die ander kant swaar op hoërondewysinstansies rus.

Verhoef (1998:28-29) skryf dat suksesvolle taalbeplanning in Suid-Afrika eers gedoen kan word indien daar optimale ontvangs is van die beleid deur alle partye. Myns insiens is laasgenoemde outeur in denke ver voor haar tydsgenote as sy reeds in 1998 die probleem met taalbeplanning in Suid-Afrika toeskryf aan die feit dat alle belangegroepe nie inkoop by die beleid van meertaligheid nie. Verhoef (1998:28-29) skryf dat statusbeplanning volgens Haugen se taalbeplanningsbenadering (vgl. 2.3.2.1) onderneem moet word, en dat statusbeplanning nie net die keuses, besluitnemingsprosesse met betrekking tot taalvariante en die implementering daarvan insluit nie, maar ook die ondersoek na bepaalde taalgesindhede wat bestaan (vgl. 2.3.2.6).

Die sosio-psigologiese vakgebied beskryf 'n gesindheidsondersoek as die analise van die gedragsintensie sowel as die werklike gedrag (Verhoef, 1998:28-29). Wanneer só 'n gedragsondersoek van toepassing gemaak word op die kwessie van taalbeleid in die Suid-Afrikaanse hoërondewyslandskap, kan daar duidelik tussen gedragsintensie en werklike gedrag onderskei word. 'n Voorbeeld hiervan word deur Carstens (2015:11) en Jansen van Rensburg (2015) vermeld: die huidige Suid-Afrikaanse regering toon 'n duidelike gedragsintensie van die bevordering van meertaligheid in hoër onderwys (vgl. artikel 6 van die Grondwet, 1996), maar die werklike gedrag wat getoon word dui op pogings na verengelsing. Die werklike gedrag wat dui op verengelsing in die onderwysomgewing van Suid-Afrika word sterk ondersteun deur Suid-Afrikaanse ouers wat verkies om hul kinders na Engelsmediuminstansies te stuur, ter wille van internasionale mededinging – ten spyte van die internasionale en nasionale navorsing wat die teendeel bewys (vgl. tabel 2.1). Leibowitz (2015:36) sluit hierby aan as sy skryf dat die neiging na verengelsing gesteun word deur konstante verset teen die implementering van taal-in-die-onderdig beleide in minderheids- of inheemse tale (vgl. 2.4.1.6 – waar die tekort aan statusbeplanning vir Afrikatale geïdentifiseer word as faktore wat suksesvolle taalbeplanning kelder). 'n Verdere probleem wat verengelsing bevorder is die akademiese personeel in hoërondewysinstellings se gedragsintensie na

meertaligheid in die verskillende wetenskapsvelde, maar hul werklike gedrag wat verengelsing steun (Mutasa, 2015:55). Laasgenoemde outeur skryf akademië se werklike gedrag toe aan die verdubbeling van doseertake in meer as een taal. Webb (2008:402) sluit aan by hierdie argument met die volgende woorde: "... there is an absence of community support for them [ontwikkeling van inheemse tale - AT] and thus an absence of civil language promotion agencies to take action on their behalf."

Hieruit is dit duidelik dat die gedragsintensie ten opsigte van taal in die hoërondewysomgewing, meertaligheid veronderstel, maar die werklike gedrag (vanaf regeringskringe, ouers en sommige akademië aan universiteite waar doseertake aangepas word ten opsigte van 'n meertalige taalbeleid) 'n voorkeur vir Engels toon.

Verhoef (1998:29) skryf dat die probleem met gedragsintensie en werklike gedrag oorbrug kan word indien taalbeleide die verhouding tussen taalgedrag en taalgesindheid in berekening bring. Op so 'n wyse kan 'n taalbeleid die verwagtinge van die taalbeplanner sowel as alle belangegroepe verantwoord. Sewentien jaar later sluit Leibowitz (2015:36) aan by Verhoef as sy skryf dat taalbeleid in Suid-Afrika oneffektief is omdat dit bloot as tegniese instrument op 'n bo-na-onder ("top down")- benadering geïmplementeer word, terwyl daar eerder gefokus moet word op hoe die taal gebruik word (vgl. 2.3.2.4) en hoekom dit op 'n bepaalde wyse gebruik word (verband tussen taalgedrag en taalintensie). Mutasa (2015:46-59) volg 'n soortgelyke benadering tot taalbeplanning as dié van Verhoef en Leibowitz, as hy skryf dat die gebruik van taal gesien moet word in die lig van die sosiopolitieke historiese perspektief waarin dit funksioneer (vgl. 2.5.1 en 2.3.2.6).

Die voorafgaande paragrawe dien as 'n uiteensetting van die struikelblokke met betrekking tot taalbeplanning vir Suid-Afrikaanse hoërondewysinstansies, sowel as drie benaderings wat tot die oorbrugging van hierdie probleme kan lei: Om die strydigheid tussen gedragsintensie (meertaligheid) en verengelsing (werklike gedrag) aan te pak stel outeur een (Verhoef, 1998) voor dat daar 'n taalgesindheidsondersoek geloods word, waartydens gedragsintensie en werklike gedrag geanaliseer word en die verhouding tussen die intensie en gedrag, in die hoërondewysinstansie se beleid verdiskonteer word. Outeur twee (Leibowitz, 2015) stel voor dat die oplossing alle belangegroepe in ag moet neem, en nie slegs 'n bo-na-onder-benadering volg nie, terwyl outeur drie (Mutasa, 2015) voorstel dat die sosiohistoriese konteks geanaliseer word en in die taalbeleid verantwoord word.

2.5.2.1 Taalbeplanning en taalbeleid in Suid-Afrika: taalsentra as werkbare oplossings aan universiteite

Die Taalsentrum aan die Universiteit Stellenbosch dien as uitstekende voorbeeld van die verband tussen taalgedrag, taalintensie, die wyse waarop die impak van die sosiohistoriese konteks van

'n spesifieke taal verhandel word, en dien ook as 'n oplossing tot die probleem wat deur Webb (2008:402) as 'n "... absence of civil language promotion agencies to take action on their behalf") beskryf word. De Stadler (2015:25) beskryf die rol van Taalsentrum aan die Universiteit Stellenbosch as 'n instansie wat verantwoordelik is vir taalbeleidvorming en -bestuursprosesse, sowel as beleidshersiening. Bestuursprosesse sluit die volgende in (De Stadler, 2015:17-26):

- deelname aan die bevordering van Afrikaans as akademiese taal;
- ontwikkeling van Afrikaanse en Engelse taalvaardighede van studente;
- ontwikkeling van taalvaardighede in Xhosa;
- ontwikkeling van taalvaardighede in Xhosa as ontluikende akademiese taal;
- ondersteuning aan personeel vir vakgeïntegreerde taalvaardigheidsontwikkeling en
- taal- en teksvaardighede in die e-leeromgewing.

Hieruit is dit duidelik dat die Universiteit Stellenbosch die intensie van meertaligheid én die gedrag ten opsigte van meertaligheid in verband gebring het. De Stadler (2015:25) is van mening dat daar werkbare oplossings vir die beoefening van meertaligheid in Hoër Onderwys is en is die volgende inisiatiewe geloods:

1. instelling van 'n skryflaboratorium;
2. kortkursusse in taal- en kommunikasievaardighede;
3. terminologie-ontwikkeling in Xhosa en
4. die integrering van taalontwikkelingprogramme.

Die Noordwes-Universiteit se Taaldirekoraat kan ook in hierdie verband beskryf word. Die NWU-se Taaldirekoraat beywer homself vir inisiatiewe wat hierdie universiteit 'n voorloper sal maak in die hoëronderwyslandskap wat tasbare meertaligheid betref. Inisiatiewe sluit onder meer in die opleiding en ontwikkeling van tolk- en taaldienste, die verleen van ondersteuning aan akademiese personeel in die vorm van tolk- en taaldienste, gereelde en deeglike taaloudits en die beskikbaarstelling van 'n taalombudsman wat studente en werknemers se taalregte op die hart dra (NWU, 2015).

Hierdie inisiatiewe word sterk deur outeurs soos Mutasa (2015:57) en Alexander (2010:6) ondersteun. Laasgenoemde outeur het 'n soortgelyke benadering tot taalbeplanning as hy skryf dat die gebruik van die Suid-Afrikaanse tale as 'n hulpbron gesien moet word en nie as 'n probleem nie. Alexander (2010:67) verwys na die elf amptelike tale as "instruments of unification", en beskou inisiatiewe soos byvoorbeeld deur die Universiteit Stellenbosch en die Noordwes-Universiteit, waar tale as hulpbronne beskou en bevorder word, geloods is, as 'n werkbare oplossing tot die taalvraagstukke in Suid-Afrikaanse hoër onderwys.

2.5.3 Afrikaans se plek binne Suid-Afrika se meertalige onderwyslandskap

Een van die brandende taalvraagstukke in die Suid-Afrikaanse hoëronderwysomgewing omvat die vraag oor Afrikaans se plek aan hoëronderwysinstansies. Plüddemann (2006:77) beskryf sy intensie van meertaligheid as hy skryf dat Afrikaans as openbare taal, slegs in alliansie saam met die ander Afrikatale kan oorleef. Volgens Plüddemann (2006:77) kan die stryd na die behoud van Afrikaans nie in isolasie beskou word nie, maar moet die historiese konteks waarin Afrikaans funksioneer (met betrekking tot die ander inheemse tale) in ag geneem word by die beplanning daarvan (vgl. Alexander, 2010:67 se benadering tot taalbeplanning). Volgens Giliomee (2014:7) is Afrikaans die enigste nie-Europese, nie-Asiatiese taal wat in 'n rekordtyd volle universiteitstatus behaal het en in alle vertakkinge van die Suid-Afrikaanse samelewing gebruik word. Carstens (2015:12) en Plüddemann (2006:86) is van mening dat taalbeplanners in Suid-Afrika hierdie kreatiwiteit en kundigheid wat reeds in Afrikaans bestaan, kan gebruik om meertalige inisiatiewe in die hoër onderwys te lei: "... belangrik dat Afrikaanssprekendes hulleself as voorstryders sien 'n breër verenigde front teen die hegemonie van Engels waarin die ander Afrikatale mettertyd ook hul plek sal wil inneem". Maar selfs binne die geledere van die Afrikaanse akademici is daar nie eenstemmigheid oor die wyse waarop Afrikaans in die hoëronderwysomgewing moet figureer nie. Sommige is van mening dat Afrikaans nie stand sal kan hou teen verengelsing in die hoëronderwysomgewing, indien dit as deel van 'n parallelmedium- of dubbelmediumbeleid (soos die geval met die HAU's) ingespan word nie (Giliomee, 2014:1-24), terwyl ander akademici glo dat daar wel voorbeelde van suksesvolle parallelmediuminstansies in Suid-Afrika bestaan (Plüddemann, 2006:79).

Die teenstrydighede in opinie oor die wyse waarop meertaligheid binne die hoëronderwysomgewing verantwoord moet word, die druk teen verengelsing sowel as die vraag na Afrikaans se plek in die Hoër Onderwys, maak die taalbeleidkwesties in Suid-Afrika geen maklik-oplosbare taak nie.

Giliomee (2014:24) skets 'n donker prentjie vir Afrikaans in die Hoër Onderwys as hy in 'n artikel getiteld, "Die troebel toekoms van Afrikaans en Afrikaners", skryf dat Afrikaans wel op ander terreine veld wen, maar vinnig besig is om sy status te verloor in die openbare Hoër Onderwys. Wat dan gemaak met Afrikaans in die private hoëronderwyslandskap? Giliomee (2014:24) beantwoord hierdie vraag deur die volgende stelling: "Private onderrig in Afrikaans, veral op universiteitsvlak, mag die enigste opsie wees, maar daar is geen waarborg dat dit 'n mededingende plaasvervanger vir onderrig deur residensiële universiteite sal kan word nie."

2.5.4 Leemte vir navorsing oor taalbeleid aan privaat hoërondewysinstellings

Volgens die Wet op Hoër Onderwys (1997) is privaat hoërondewysinstellings onderworpe aan hoofstuk sewe van die Wet op Hoër Onderwys (1997), terwyl hoofstuk drie tot ses handel oor die aard en omvang van 'n openbare hoërondewysinrigting. Die Taalbeleid op Hoër Onderwys (2002) tesame met artikel 27(2) van die Wet op Hoër Onderwys 1997, stipuleer dat 'n openbare instelling verantwoordelik daarvoor is om sy eie taalbeleid te implementeer, met die voorwaarde dat die taal van onderrig-en-leer nie die toeganklikheid van die instelling belemmer nie (Leibowitz & Van Deventer, 2007:91) en 'n inklusiewe taalomgewing daarstel (Webb, 2010 a:108). In die Taalbeleid op Hoër Onderwys (2002) word daar nie duidelike melding gemaak van 'n privaat hoërondewysinstelling se verantwoordelikheid ten opsigte van 'n taalbeleid nie. Onlangse navorsing (vgl. 2.5.2) lê ook eerder klem op taalkwessies aan openbare inrigtings, terwyl riglyne ten opsigte van taalbeleid aan privaat hoërondewysinstellings agterweë gelaat word.

Die leemte vir navorsing oor die taalbeleid aan 'n privaat hoërondewysinstelling kom uit die bogenoemde duidelik na vore, en De Stadler (2015:25) versterk hierdie punt as hy skryf: "Universiteite en veral hulle taalsentra moet die agentskappe word wat uiteindelik die talige mark help definieer en nie wag vir die mark om hulle te definieer nie."

2.5.5 Opsomming: Suid-Afrikaanse konteks

In hierdie afdeling is daar spesifiek verwys na die taal-in-onderrig situasie vanaf die koloniale tydperk, waarna die historiese perspektief van die hoërondewyslandskap in Suid-Afrika bespreek is. Werkbare oplossings met betrekking tot taalbeleid en taalbeplanning in Suid-Afrika is voorgestel deur te verwys na taalsentra aan die Universiteit van Stellenbosch, die Universiteit van Pretoria en die Noordwes-Universiteit. Verder is die plek van Afrikaans binne Suid-Afrika se meertalige hoërondewyskonteks bespreek, waarna die afdeling afgesluit word met 'n kort beraadslaging met betrekking tot die leemte vir navorsing oor taalbeleid aan private hoërondewysinstellings.

Afdeling 2.6 in hierdie hoofstuk verwys na die kontekstualisering van Aros as private hoërondewysinstelling om die algemene doelwit van hierdie studie (vgl. 1.3.1) aan te spreek.

2.6 KONTEKSTUALISERING: AROS-TAALBELEID AS GEVALLESTUDIE

Aros (Akademie Reformatoriese Opleiding en Studies) is in 2012 deur die Raad op Hoër Onderwys geakkrediteer as 'n privaat hoërondewysinstelling wat 'n BEd in Grondslagfaseonderwys aanbied. Aros streef na hoë kwaliteit onderwysersopleiding, met behulp van beste praktyk e-leer tegnieke, binne 'n hoë verrigting, Christelike kultuur. Aros beywer homself vir die uitbou van Christelike onderwysopleiding, spesifiek binne die Afrikaanse taalgemeenskap.

Hierdie beywering word ook in Aros se eentalig-Afrikaanse taalbeleid gemeld (Aros, 2014:112-120; vgl. addendum E). Aros se taalbeleid stipuleer dat alle amptelike administratiewe en akademiese kommunikasie met studente, dosente en administratiewe personeel in Afrikaans geskied. Verder weerspieël die taalbeleid ses institusionele oogmerke (vgl. 2.4.1.2):

In breë trekke is die taalbeleid daarop gemik om duidelikheid rakende die volgende aspekte te verleen:

1. Dat Aros se taalbeleid in lyn is met sy visie en missie.
2. Erkenning van gelyke status van elf amptelike tale. Aros verryk studente se kommunikasievaardighede in drie van die elf amptelike landstale, naamlik Afrikaans, Engels en Tswana.
3. Aros erken die status van Afrikaans as akademiese taal en streef daarna om 'n hoë standaard van akademiese kommunikasie te handhaaf.
4. Vaardigheid onder studente in onderrig-en-leer, met betrekking tot taal, te ontwikkel ten einde kwaliteit onderrig te bevorder.
5. Om te verseker dat alle studente gelyke toegang tot Aros het en taal nie 'n belemmering is om by Aros te studeer nie, bied Aros taalvaardighedsmodules vir studente aan wie se moedertaal nie Afrikaans is nie.
6. Om studente voor te berei vir 'n meertalige, nie-rassistiese, nie-seksistiese omgewing waarbinne gegradueerde studente hulself mag bevind. Vir dié doel word studente in lyn met die nasionale strategie om meertaligheid te bevorder, gedurende hul studietydperke met 'n bewussyn en vaardighede toegerus om in verskeie kontekste te kan funksioneer (Aros, 2014:112-120).

Aros se taalbeleid toon verder oogmerke met betrekking tot inklusiwiteit (vgl. 2.4.1.2) op grond van taal: "Aros is 'n nie-rassistiese, nie-seksistiese instansie wat aan alle studente wat Aros se missie en visie deel, gelyke toegang wil bied om by Aros te kom studeer. Vir sulke studente mag taal geen belemmering wees nie" (Aros, 2014:116).

Die visie waarna daar in artikel 5.2 van die taalbeleid verwys word, omvat "n Voorspoedige Suid-Afrika deur Christelike onderwysopleiding", terwyl Aros se missie soos volg gestel word (Aros, 2015):

"Die missie van Aros is om Christelike (reformatoriese) onderwys en onderwysersopleiding te bied en uit te brei onder meer deur:

- Die nastreef en naleef van 'n Bybelse reformatoriese lewens- en wêreldsbeskouing.
- Om Afrikaanse onderwys te bevorder op 'n Christelike basis."

Opsommend gesien stipuleer die taalbeleid dat Aros ten gunste is van meertaligheid, maar steeds 'n eentalige Afrikaanse taalbeleid volg (vgl. hoofstuk 4 en addendum E). Hier kom die verhouding tussen gedragsintensie (meertaligheid) en werklike gedrag (eentaligheid – Afrikaans) wat deur Verhoef (1998:27-28) gemeld word, ook ter sprake. Laasgenoemde diskrepansie tussen 'n meertalige oogmerk en 'n eentalige taalbeleid, kan verskeie reaksies onder belangegroepe van Aros ontlok en ondeurdagte besluitneming, ongekontroleerde implementering (vgl. 2.4.1.5) en praktykgerigte probleme (met betrekking tot anderstalige studente), word as faktore wat suksesvolle implementering van die taalbeleid aan Aros moontlik kan kelder geag (vgl. 2.4.1.6).

Om die bogenoemde faktore wat suksesvolle taalbeplanning aan Aros kelder te identifiseer, het die navorser 'n uitgebreide kwalitatiewe en kwantitatiewe studie onderneem (vgl. hoofstuk 4), waartydens Verhoef (1998:28-29), Leibowitz (2015:29) en Mutasa (2015:55) se oplossings as riglyne gebruik is, en die Universiteit Stellenbosch se Taalsentrum (De Stadler, 2015:17-26), Die Noordwes-Universiteit se Taaldirektoraat en die CentRePoL aan die Universiteit van Pretoria, as moontlike oplossing tot onsuksesvolle implementering in die oog gehou is.

Tydens hierdie studie is die institusionele oogmerke met Aros se taalbeleid getoets aan die taalbehoefte van Aros-personeel en studente. Die resultate van die navorsing tesame met die uitgebreide literatuurstudie word in hoofstuk vyf aangewend, soos weergegee in stap 6 van figuur 2.1 (wysiging van taalbeleid), waar wysigings aan die bestaande Aros-taalbeleid voorgestel word.

2.7 SAMEVATTING

Hoofstuk twee bestaan uit vyf dele en omvat 'n kritiese bespreking van die teoretiese aspekte met betrekking tot taalbeplanning en taalbeleid aan hoëronderrigsinistellings. Die navorser se eie definiëring, in terme van die literatuur, van konsepte wat in hierdie hoofstuk gebruik is, word ten eerste uiteengesit, om moontlike verwarring vir die leser uit te skakel. Laasgenoemde konsepverklarings word gevolg deur 'n oorsig oor die veld van taalbeplanning en taalbeleid om die tweede navorsingsdoelwit (vgl. 1.3.2) te bereik.

Vanuit hierdie afdeling het die navorser tot die gevolgtrekking gekom dat die veld van taalbeplanning daarmee gemoeid is om oplossings te vind vir taalprobleme wat op verskillende vlakke van die samelewing kan voorkom. Strategieë om oplossings te vind, is bespreek in terme van ses verskillende teoretiese raamwerke.

Haugen se taalbeplanningsbenadering is as die eerste teoretiese raamwerk bespreek. Laasgenoemde benadering fokus op statusbeplanning en het hoofsaaklik in die 1960's gefigureer. Haugen se benadering is opgevolg deur Neustupný se taalbeplanningsbenadering. Hierdie benadering is soortgelyk aan Haugen se benadering, maar bied daadwerklike oplossings vir spesifieke taalprobleme wat ondervind kan word. Die klassieke taalbeplanningsbenadering is

derdens bespreek, en stel voor dat taalbeplanningsinisiatiewe deur taalbeplanningsagente op mikro- of makrovlak onderneem kan word en op vier verskillende vlakke kan voorkom (status-, korpus-, taal-in-onderrig- en prestigevlak).

Die klassieke taalbeplanningsbenadering is opgevolg deur 'n bespreking van die taalbestuursbenadering, wat gefokus is op die bestuur van kommunikatiewe handeling in die konteks waarin dit voorkom. Voorlaaste is domeintaalbeplanning bespreek. Hierdie benadering stel voor dat taalbeplanning geskied in spesifieke domeine van die samelewing. Die afdeling oor die teoretiese raamwerke is afgesluit deur 'n beskrywing van die kritiese taalbeplanningsbenadering, waar die klem lê op die sosiale, politiese en ekonomiese effek van taalkontak. Die kritiese benadering stel voor dat sosiale verandering moet voortspruit uit taalbeplanningsinisiatiewe.

'n Laaste aspek wat in die eerste afdeling aangespreek is, is die verhouding tussen taalbeplanning en taalbeleid beredeneer. Alhoewel akademië verskillende opinies het oor die verband tussen taalbeplanning en taalbeleid, het die navorser tot die gevolgtrekking gekom dat 'n taalbeleid 'n stel riglyne omvat, wat voorafgegaan word deur taalbeplanningsinisiatiewe.

In afdeling twee van hierdie hoofstuk is die klem gelê op taalbeleid op hoëronderrigvlak. Die verskillende elemente, wat betrokke is by die bogenoemde taalbeplanningsbenaderings, is bespreek deur middel van 'n chronologiese raamwerk (vanuit die literatuur deur die navorser opgestel). Hierdie raamwerk is opgestel om te verseker dat alle elemente van taalbeplanning sistematies bespreek word en dien as 'n belangrike bydrae tot die veld van taalbeplanning en taalbeleid. Laasgenoemde raamwerk is uiters belangrik vir die studie omdat die navorser hierdeur gelei word om elke teoretiese aspek rakende taalbeplanning en taalbeleid, in sy analisering van Aros se taalbeleid, in ag te neem.

Die rol van taalagente op makro- en mikrovlak is bespreek in terme van die faktore wat taalagente in ag moet neem tydens kodeseleksie/-keuse van 'n spesifieke taal as onderrigmedium. Verskillende meertalige en eentalige taalbeleide, wat voorkom in hoëronderriginstansies, is genoem en in verband gebring met internasionale voorbeelde. Laasgenoemde bespreking het gelei tot die uiteensetting van verskeie meertalige taalbeleide binne een instansie om die ideaal van toevoegende meertaligheid te bereik. Verder is daar, vanuit relevante literatuur, vermeld dat die blote opstel van 'n taalbeleid nie genoeg is nie, en dat so 'n beleid met 'n weldeurdagte implementeringsplan vergesel moet word. Na aanleiding van die bespreking in afdeling 2.4.1.6, is daar bepaal dat onvoldoende statusbeplanning, suksesvolle implementering van 'n taalbeleid kan kelder en dat dit in 'n implementeringsplan verhandel moet word. Stap sewe van die raamwerk veronderstel dan die wysiging van 'n taalbeleid ná 'n kritiese beskouing van die vorige stappe.

In afdeling drie van hierdie hoofstuk is die Suid-Afrikaanse konteks met betrekking tot taalbeplanning bespreek. Daar is eerste gefokus op die algemene historiese konteks waartydens die taal-in-onderrig situasie vanaf die koloniale tydperk tot die post-apartheidstydperk bespreek is. Laasgenoemde is in verband gebring met die Suid-Afrikaanse hoërondewyskonteks. Daar is vasgestel dat akademici kommer uitspreek oor dreigende verengelsing op universiteitsvlak, terwyl wetgewing en ander amptelike dokumente meertaligheid binne die universiteitskonteks aanmoedig. Die bespreking is toegelig deur te verwys na die implementering van verskillende meertalige taalbeleide binne HAU's asook die struikelblokke wat tydens implementering ervaar word. Afdeling drie omvat verder 'n bespreking van werkbare oplossings ten opsigte van die struikelblokke wat ervaar word tydens die implementering van meertalige taalbeleide, deur na drie verskillende universiteite se taalsentra te verwys.

Hierna volg die voorlaaste afdeling waar Afrikaans se plek binne Suid-Afrika se meertalige hoërondewyslandskap bespreek word, asook die leemte vir navorsing oor taalbeleid aan private hoërondewysinstellings.

Die laaste afdeling in hierdie hoofstuk behels 'n kontekstualisering van Aros wat as gevallestudie tydens hierdie navorsing ingespan word, om die algemene doelwit (vgl. 1.3.1) van die studie te bereik.

Die navorser het tot die gevolgtrekking gekom dat Aros se taalbeleid meertaligheid weerspieël, maar dat daar tydens die implementering van die taalbeleid net op die eentalige Afrikaanse taalbeleid gefokus word. Hierdie paradoks het die navorser genoop om verdere ondersoek in te stel na die implementering van Aros se taalbeleid, om sodoende die navorsingsvraag, wat is die aard van die taalbehoefte van Aros-studente en -personeel en hoe dit met die Aros-taalbeleid vergelyk, te beantwoord.

Vervolgens word die navorsingsmetode, wat tydens hierdie studie aangewend is, in detail bespreek.

3.1 INLEIDING

Al die aspekte wat verband hou met taalbeleid is breedvoerig tydens die vorige hoofstuk beskryf, terwyl hoofstuk drie die relevante navorsingsontwerp en -metodologie, waarna daar in hoofstuk een verwys word, toelig.

In hoofstuk drie is daar verkennend gekyk na die taalbehoefte van Aros-personeel en -studente. Hiërdie studie het 'n gemengde navorsingsmetode gevolg (Creswell, 2014:14; Leedy & Ormrod, 2014:268-279; Maree & Pietersen, 2010:293). 'n Opname-ontwerp is gebruik, waardeur data deur middel van ses fokusgroeponderhoude sowel as vraelyste ingesamel is (Creswell, 2014:160).

Die gekose navorsingsontwerp en -metodologie in hierdie hoofstuk is as die mees geskikte geag om die bostaande doelwit te bereik. Daar is ook in hierdie hoofstuk meer diepgaande gekyk na die metodes van data-insameling, data-analise, objektiwiteit tydens data-insameling en die relevante etiese maatreëls.

3.2 NAVORSINGSVRAAG

Die navorsing word deur die volgende navorsingsvraag gerig:

Wat is die aard van die taalbehoefte van Aros-studente en -personeel en hoe vergelyk dit met die Aros-taalbeleid?

3.3 NAVORSINGSDOEL

Babbie en Mouton (2014:79) beskryf die doel van navorsing as drieledig: die navorsingsonderwerp word verken, beskryf en verduidelik. Die algemene doelwit van hierdie navorsing is om Aros se eentalige taalbeleid te evalueer teen die agtergrond van Suid-Afrika se meertalige hoërondewyslandskap en die wetlike implikasies daarvan. Die doel van hierdie navorsing is nie net teoreties nie, maar ook praktykgerig omdat dit daarop fokus om die taalbeleidkwessie by Aros aan te pak.

In hierdie hoofstuk word die navorsingsonderwerp verken, beskryf en verduidelik deur middel van die gemengde navorsingsmetode met fokusgroeponderhoude en kwantitatiewe vraelyste as navorsingsinstrumente.

3.4 NAVORSINGSONTWERP

Die navorsingsontwerp bepaal die wyse waarop die navorsing gekonseptualiseer word, die chronologiese wyse waarop die navorsing onderneem word, sowel as die bydrae wat die navorsing tot 'n spesifieke kennisveld het (Cheek, 2008:763, Creswell, 2014:12).

3.4.1 Navorsingsbenadering

In hierdie studie is 'n gemengde navorsingsbenadering gevolg. Die gemengde navorsingsmetode omvat die insameling en interpretasie van beide kwalitatiewe en kwantitatiewe data (Creswell, 2014:217; McMillan & Schumacher, 2010:395; Yin, 2014:65). Creswell (2014:217) meld dat terme soos “integrasie”, “sintese” en “multi-metodes”, ook met hiërdie metode vereenselwig kan word, maar dat die term “gemengde metode” die algemeenste is.

Die gemengdemetodenavorsingsbenadering is aanvanklik deur navorsers in die veld van onderwys, bestuur, sosiologie en gesondheidwetenskappe gebruik, en word as 'n redelike jong navorsingsmetode (vanaf die 1980's) bestempel (Creswell, 2014:217; Maree & Pietersen, 2010:264). Navorsers het tot die insig gekom dat die gesamentlike gebruik van kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes hul navorsingsvrae die beste kon beantwoord – wat gelei het tot die bestudering en verfyning van die gemengdenavorsingsmetode (McMillan & Schumacher, 2010:395).

Volgens McMillan en Schumacher (2010:395) word die sterkpunte van beide die kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsbenadering geneem om sodoende die beperkings van die bovermelde metodes te verminder. Die gesamentlike gebruik van kwalitatiewe en kwantitatiewe data lei tot 'n gesofistikeerde, meer komplekse benadering tot navorsing en is veral ideaal wanneer die navorser toegang tot beide kwalitatiewe en kwantitatiewe datastelle het.

Die onderstaande tabel dien as 'n opsomming van die kwalitatiewe en die kwantitatiewe navorsingsbenaderings

Tabel 3. 1: Opsomming van kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes

	Kwantitatiewe benadering	Kwalitatiewe benadering
Benadering tot navorsingsomgewing	Gekontroleerde omgewing	Natuurlike omgewing
	Geselekteerde steekproef	Breër konteks
Navorsingsdoelwit	Kwantitatiewe beskrywings	Omvattende beskrywings
	Verklaring en vooruitskatting	Interpretatiewe begrip

Navorsingstrategie	Hipoteties-deduktief	Induktief
	Veralgemening	Kontekstualisering
Objektiwiteit	Maksimum beheer oor eksterne faktore	Intersubjektiwiteit: Wen vertrouwe van navorsingspopulasie vir betroubare en geloofwaardige resultate

Nie net moet die navorser bekend wees met beide navorsingsmetodes (soos in die bostaande tabel vervat) nie, maar daar moet ook deeglike navorsing gedoen word oor die verskillende wyses waarop die kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes binne een studie toegepas gaan word.

Navorsers onderskei tussen vyf verskillende wyses waarop die gemengdemetodebenadering aangewend kan word:

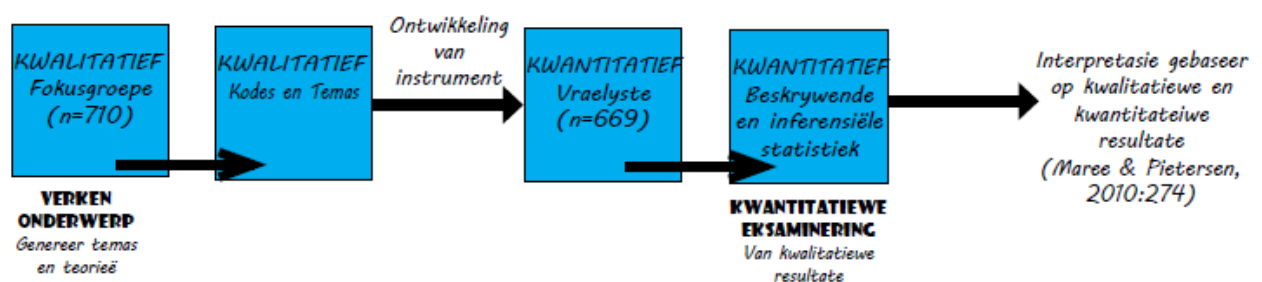
Tabel 3. 2: Verskillende benaderings tot gemengdemetodenavorsing

Benaming	Beskrywing
Konvergente parallelle gemengde metode (Convergent Parallel Mixed Method)	Die navorser samel beide kwalitatiewe en kwantitatiewe data in, maar die verskillende datastelle word afsonderlik geanaliseer. Ná afhandeling van die analise word die resultate van die verskillende datastelle met mekaar vergelyk om sekere afleidings te maak. Kwalitatiewe data-insameling kan van onderhoude, observasies ensovoorts gebruik maak terwyl, die kwantitatiewe data-insameling deur middel van instrumentele data-insameling geskied (Creswell, 2014:219; Maree & Pietersen, 2010: 263; McMillan & Schumacher, 2010:399).
Verklarende sekwenisiële gemengde metode (Explanatory Sequential Mixed Method)	Die navorser onderneem sy/haar navorsing in twee fases: kwantitatiewe data word ingesamel en geanaliseer. Die kwantitatiewe resultate word gebruik om kwalitatiewe data in

	te samesel (Creswell, 2014:224; McMillan & Schumacher, 2010:399).
Verkennde sekwenensiële gemengde metode (Exploratory Sequential Mixed Method)	Die navorser onderneem sy/haar navorsing in twee fases: kwalitatiewe data word ingesamel en geanaliseer. Die kwalitatiewe resultate word gebruik om kwantitatiewe data in te samesel (Creswell, 2014:225; McMillan & Schumacher, 2010:399).
Ingebedde gemengde metode (Embedded Mixed Methods)	Die gebruik van kwalitatiewe of kwantitatiewe datastelle binne 'n groter navorsingsontwerp (Creswell, 2014:228).
Transformatiewe gemengde metode (Transformative Mixed Method)	Navorsers maak gebruik van 'n sosiale teorie byvoorbeeld feminisme as transformatiewe raamwerk (Creswell, 2014:228).
Multifase gemengde metode (Multiphase Mixed Methods)	Word hoofsaaklik in longitudinale studies gebruik waar verskillende navorsingsmetodes bydra tot een navorsingsdoel (Creswell, 2014:228).

Tydens hierdie studie is daar van die verkennde sekwenensiële gemengde metode gebruik gemaak. Die navorser het geoordeel dat hierdie metode genoegsame insig oor die taalbehoefte van Aros-studente gaan bied. Die rede vir die opvolg van die kwalitatiewe studie met 'n kwantitatiewe studie, was om die kwalitatiewe resultate beter te verstaan en te verklaar. Die onderstaande skets dien as 'n grafiese voorstelling van die tweefase-navorsingsprojek:

Figuur 3. 1: Grafiese voorstelling van die tweefase-navorsingsprojek



Fase een word beskou as die kwalitatiewe fase waar ses fokusgroepe onderneem is, die data vanuit die fokusgroepe gekodifiseer is en in relevante temas verdeel is. Fase twee volg dan op fase een, wat aanleiding gegee het tot die ontwikkeling van die navorsingsinstrument, waar vraelyste geanaliseer is en gevolgtrekkings van beskrywende en inferensiële statistiek gemaak is.

Die navorsingsontwerp word vervolgens bespreek.

3.4.2 Navorsingsontwerp

Data-insameling, tydens hierdie studie, het deel gevorm van die gevallestudie-navorsingsontwerp (Creswell, 2014:14; Leedy & Ormrod, 2014:152; Mouton, 2008:149-150) omdat die klem op 'n spesifieke fenomeen, wat deeglik bestudeer word, gelê het. Die fenomeen wat grondig ondersoek is, omvat die taalbehoefte van spesifiek Aros-studente en -personeel (vgl. 252).

Babbie en Mouton (2014:281) en Yin (2014:18) onderskei tussen ses verskillende tipes gevallestudie-navorsingsontwerpe:

Tabel 3. 3: *Verskillende benaderings tot gevallestudie-navorsingsontwerpe*

Tipe gevallestudie-navorsingsontwerp	Beskrywing
Individuele gevallestudie	Gedetailleerde beskrywing van een persoon
Gemeenskapsgevallestudies	Studies waar een of meer gemeenskappe nagevors word. Die fokus is op die beskrywing van algemene tendense wat in so 'n gemeenskap gevind word.
Sosiale groepstudies	Studies wat spesifiek gerig is op kleiner groeperings (bv. familie) of beroepsgerigte groeperings.
Studies van organisasies of instellings (Institusionele gevallestudie-navorsingsontwerp)	Hierdie studies word spesifiek onderneem in organisasies of instellings en kan die volgende doelwitte bereik: studies wat gerig is op goeie praktyk binne-in die organisasie of instelling; evaluering van beleidsimplementering, evaluering van praktyke met betrekking tot menslike hulpbronne sowel as die evaluering van organisatoriese bestuur en kultuur.
Studies van gebeurtenisse, rolle en verhoudings	Fokus op spesifieke ontmoetings soos byvoorbeeld die dokter-pasiënt-interaksies.
Studies van lande en nasies	Word tipes gevind in die veld van internasionale en vergelykende politiek.

Hierdie studie het gebruik gemaak van die institusionele gevallestudie-navorsingsbenadering (Chenail, 2008:434-439), omdat die primêre doel van data-insameling, die evaluering van Aros se taalbeleid was, teen die agtergrond van die taalbehoefte van Aros-studente en personeel.

Mason (2006:111) beskryf die proses in die onderneming van institusionele navorsing soos volg:

Stap 1: Identifiseer die institusionele identiteit van die organisasie of instelling.

Stap 2: Fokus op alle belangegroep binne die organisasie of instelling.

Stap 3: Analiseer alle tekste wat beskrywend van die organisasie is.

In hierdie hoofstuk word daar spesifiek gefokus op Mason (2006:111) se tweede stap in die onderneming van institusionele navorsing, stap een en drie is reeds kortliks in hoofstuk twee bespreek (vgl. 2.4.1.2 en 2.6). Verskillende belangegroep binne Aros is as navorsingspopulasie (vgl. 3.4.4.1.3) aangewend waar kwalitatiewe fokusgroeponderhoude en kwantitatiewe vraelyste as navorsingsinstrumente gebruik is.

3.4.2.1 Navorsingsinstrumente

Volgens Morgan (2008:352) en Creswell (2014:191) is fokusgroeponderhoude 'n vorm van kwalitatiewe data-insameling waar die deelnemers 'n navorsingsgesprek lei.

Die doel van die fokusgroeponderhoud is nie om 'n oplossing vir die navorsingsprobleem te bied nie, maar eerder om kollektiewe gespreksvoering aan die gang te sit (Flick, 2009:196; Liangputtong, 2011:2; Morgan, 2008:352).

Verder is 'n vraelys ook in die studie gebruik. (vgl. addendum D). De Vos *et al.* (2014:186) definieer 'n vraelys as 'n dokument bestaande uit vrae en ander items wat ontwerp is om inligting in te samel vir toepaslike analise. Die basiese doel van 'n vraelys is om feite en opinies oor 'n sekere fenomeen te bekom.

3.4.3 Data-insameling

3.4.3.1 Fokusgroeponderhoude

Fokusgroeponderhoude word gedoen met die doel om persepsies, menings, interpretasies, opinies en behoeftes van persone in verskillende sosiale situasies te ondersoek (Flick, 2009:196; Liangputtong, 2011:2; Morgan, 2008:352.). Babbie en Mouton (2014:292) onderskei tussen twee benaderings tot 'n fokusgroeponderhoud. Die eerste benadering kan beskryf word as "kry-tien-vir-die-prys-van-een", waar die navorser 'n vraag vra en elke groepslid kry 'n kans om sy/haar

mening te gee. Tydens die tweede benadering gebruik die navorser die groepsdinamiek om inligting te bekom wat op geen ander data-insamelingsmetode moontlik is nie. Laasgenoemde fokus op die kollektiewe gespreksvoering (Liamputtong, 2011:2), terwyl eersgenoemde op die individuele-terugvoer fokus.

Tydens hierdie studie was die doel van die fokusgroeponderhoude om die taalbehoefte van Aros-studente en -personeel te bepaal en te vergelyk met die huidige Aros-taalbeleid. Daar is op die kollektiewe gespreksvoering gefokus omdat die meeste van die deelnemers nie voorheen die geleentheid gegun is om oor Aros se taalbeleid en hulle taalbehoefte te redeneer nie. Die resultate van die fokusgroeponderhoude is saam met die literatuurstudie aangewend om 'n raamwerk te skep vir die opstel van die kwantitatiewe vraelys (Maree & Pietersen, 2010:90).

Die navorser het ook opgelees oor die voor- en nadele van fokusgroeponderhoude om te verseker dat 'n deurdagte besluit gemaak is met betrekking tot die navorsingsinstrument. Hierdie voor- en nadele word vervolgens kortliks weergegee.

- *Voordele van fokusgroeponderhoude*

Fokusgroeponderhoude hou verskeie voordele vir navorsing in, waarvan die volgende op hierdie studie van toepassing was:

- 'n Fokusgroeponderhoud is 'n beskrywende navorsingstegniek, wat verskillende opinies of interpretasies oor 'n onderwerp stimuleer en sodoende inligtingryke resultate voortbring (Babbie & Mouton, 2014:292; Schuh & Upcraft, 2001:67).
- 'n Fokusgroeponderhoud is redelik koste-effektief en resultate kan vinnig gegenereer word (Liamputtong, 2011:2). Tydens hierdie studie was die fokusgroeponderhoude koste-effektief en data is vinnig bekom, omdat die navorser betrokke is by Aros en dus vinnige toegang tot al die deelnemers se besonderhede en opinies gekry het.

- *Nadele van fokusgroeponderhoude*

Fokusgroeponderhoude kan ook, soos met enige navorsingstegniek, nadele inhou, waarvan die volgende vir hierdie studie in ag geneem is:

- Fokusgroeponderhoude kan dikwels baie van die navorser se tyd in beslag neem (Schuh & Upcraft, 2001:67). Alhoewel die navorser vinnige toegang tot die deelnemers gehad het, het die administratiewe reëlins rondom die fokusgroepe baie tyd in beslag geneem.
- Schuh en Upcraft (2001:67) maak melding daarvan dat die analise van kwalitatiewe getranskribeerde data soms ingewikkeld kan raak. Laasgenoemde was nie die geval

tydens hierdie studie nie omdat daar sekere temas is wat deurgaans in al ses die fokusgroepe geïdentifiseer is.

- Die deelnemers se persoonlikhede kan moontlik 'n negatiewe invloed op die data hê (Liamputtong, 2011:8; Maree & Pietersen, 2010:91).
- Daar is 'n beperking op die vrae wat die moderator kan vra sowel as op die notas wat die moderator kan neem gedurende die onderhoud (Flick, 2009:196).

- *Groepgrootte*

Alhoewel die literatuur nie eendragtig is oor die ideale grootte van 'n fokusgroep nie, is 'n groep van vyf tot twaalf deelnemers algemeen aanvaarbaar. Maree en Pietersen (2010:91) stel voor dat die fokusgroeponderhoud tussen vyf en twaalf deelnemers betrek, terwyl Du Plooy (2009:201) en Flick (2009:197) 'n minimum van ses en 'n maksimum van twaalf deelnemers aanbeveel. In hierdie studie het fokusgroep een bestaan uit vyf lede van Aros se uitvoerende bestuur – alhoewel ses lede betrokke is by hierdie bestuur, het een lid nie opgedaag nie. Fokusgroep twee het bestaan uit vier afdelingshoofde aan Aros, terwyl fokusgroep drie uit nege akademiese personeellede bestaan het. Fokusgroepe vier tot ses het onderskeidelik eerstejaars, tweedejaars en derdejaars bevat – ten tyde van die data-insameling het geen vierdejaarstudente aan Aros gestudeer nie. Tien eerstejaars het fokusgroep vier gevorm, terwyl agt tweedejaars en vyf derdejaars fokusgroep vyf en ses uitgemaak het (vgl. tabel 4.2).

- *Moderator*

Die moderator lei die gesprek met behulp van 'n moderatorsgids (Du Plooy, 2009:201). Laasgenoemde omvat 'n gids met vooropgestelde vrae en onderwerpe wat die gesprek lei. Creswell (2014:194) maak melding van 'n onderhoudsprotokol, in die plek van 'n moderatorsgids. Die onderhoudsprotokol omvat prosedures, 'n aantal vrae (ysbreker gevolg met vyf onderwerp-relevante vrae), opvolgstrategieë vir elke vraag sowel as 'n geformuleerde afsluiting en bedanking. Flick (2009:195) meld dat die moderator aanpasbaar, objektief, empaties en oortuigend moet wees wanneer die gesprek gelei word. Die styl van moderering hang af van die aard van die fokusgroeponderhoud (minder of meer gestruktureerd). Tydens 'n gestruktureerde fokusgroeponderhoud, speel die moderator 'n meer direkte en fasiliterende rol (Liamputtong, 2011:2), terwyl die moderator eerder die rol van bemiddelaar tydens 'n semi-gestruktureerde fokusgroeponderhoud inneem, (Flick, 2009:195). Alhoewel laasgenoemde moderatorstyl nie so direk soos dié van die gestruktureerde fokusgroeponderhoud is nie, is die moderator steeds verantwoordelik daarvoor dat die deelnemers by die besprekingspunte bly en nie afdwaal nie (Morgan, 2008:354). Volgens Liamputtong (2011:2) word 'n semi-gestruktureerde moderatorstyl meestal in die sosiale wetenskappe gebruik, omdat dit die deelnemers aanspoor om met mekaar, eerder as die moderator, in gesprek te tree.

Tydens hierdie studie het die navorser opgetree as die moderator van al ses die fokusgroeponderhoude, en ook die rol van bemiddelaar ingeneem. Die moderatorsgids/onderhoudsprotokol is voor die aanvang van die fokusgroep opgestel en die vrae is as oopeindevrae geformuleer. Du Plooy (2009:201) is van mening dat die moderator van die semi-gestruktureerde fokusgroeponderhoud nie streng by die beperking van die moderatorsgids/onderhoudsprotokol hoef te hou nie, maar eerder die gespreksituasie moet lees. Tydens al ses die fokusgroeponderhoude is daar ruimte geskep vir gespreksvoering en daar is soms van die onderwerp afgedwaal, maar al die vrae in die moderatorsgids vervat, is tog bevredigend beantwoord.

Ten einde die fokusgroeptgesprek te laat vloei, het die moderator die volgende beginsels toegepas:

- Deelname aan die gesprek is aangemoedig deur frases te gebruik soos “as jy jou mening hieroor kan lug ...”; “wat dink jy is die belangrikste aspek van ...”; “wat staan vir jou uit van ...” en “as jy een verandering kon aanbring ...”.
- Kort ja of nee antwoorde en leidende vrae is vermy.
- Indien 'n deelnemer 'n ja of nee antwoord gegee het, het die moderator versoek dat die antwoord met 'n voorbeeld toegelig word.

- *Rol van die navorser*

Om die neutraliteit van die data-insameling te verseker, het die navorser gepoog om so ver as moontlik objektief te bly en leidende vrae te vermy (Flick, 2009:195).

- *Duur van 'n fokusgroeponderhoud*

Volgens Morgan (2008:355) duur die gemiddelde fokusgroeponderhoud ongeveer sestig minute. Die fokusgroeponderhoude in hierdie studie het gemiddeld 45 minute geduur, weens tydsbeperkings van die akademiese omgewing. Inligtingryke data is bekom ten spyte van die feit dat fokusgroeponderhoude korter geduur het as die tyd wat deur Morgan (2008:355) voorgestel is.

- *Lokaal waarin die fokusgroeponderhoud onderneem is*

Du Plooy (2009:202) en Liamputtong (2011:2) beveel aan dat die fokusgroeponderhoud in 'n gemaklike omgewing plaasvind waar die deelnemers hulself op 'n dinamiese wyse kan uitdruk. Omdat die deelnemers van al die fokusgroepe op een of ander wyse by Aros betrokke is, het die navorser dit goedgevind om die fokusgroeponderhoude in die kantoor van Aros se Personeel- en Studentekoördineerder aan te bied.

3.4.3.2 Vraelyste

Volgens Babbie en Mouton (2014:258-261) word respondente gevra om 'n vraelys op hul eie in te vul met die gebruik van 'n self-geadministreerde vraelys. Daar bestaan 'n verskeidenheid van self-geadministreerde vraelyste, maar tydens hierdie studie is daar van 'n CSAQ (gerekenariseerde self-geadministreerde vraelys of *computerised self-administrated questionnaire*) gebruik gemaak. Respondente ontvang die vraelys via 'n internetskakel, waar dit aanlyn ingevul word en dan deur middel van 'n datalêer aan die navorser beskikbaar is.

Tydens hierdie studie is daar van die aanlyn dataversamelingsagteware, *Google Forms*, gebruik gemaak om die vraelys op te stel. Die skakel na die vraelys is beskikbaar gestel op Aros se aanlyn platform *e-Klaskamer*, die studie se populasiegroep het almal toegang tot *e-Klaskamer*.

Die vraelys word vergesel met 'n dekbrieff waarin die besonderhede van die studie asook dié van die navorser aan die respondent bekend gemaak word (De Vos *et al.* 2014:193).

Tydens hierdie studie is die dekbrieff as die eerste bladsy van die vraelys aangeheg.

- *Riglyne vir die formulering van vrae*

McMillan en Schumacher (2010:196) se riglyne vir die formulering van vrae tydens die opstel van 'n vraelys is onder andere gevolg tydens die kwantitatiewe studie:

- Maak vrae duidelik sodat alle respondente dit dieselfde interpreteer.
- Waak teen dubbelloopvrae en beperk vrae tot net een konsep. Die navorser het, tydens die opstel van die vraelys, aanvanklik dubbelloopvrae ingesluit, maar na aanleiding van terugvoer vanaf 'n statistiese konsultant, is die vrae tot net een konsep beperk.
- Babbie en Mouton (2014:258) skryf dat self-geadministreerde vraelyste slegs effektief is wanneer geletterde populasiegroepe gebruik word, tog moet die navorser steeds seker maak dat alle deelnemers van die populasiegroep bevoeg is om die vraelyste te voltooi.
- Vrae moet relevant wees. Om seker te maak dat die vrae relevant is, het die navorser kodes en temas van die kwalitatiewe studie tot vrae verwerk.
- Vermyn negatief- of emosioneel belaaide vrae.
- Vermyn leidende vrae waar 'n spesifieke respons voorgestel word.

- *Tipe vrae*

McMillan en Schumacher (2010:197) onderskei tussen oop vrae (waar respondente hul eie opinie kan weergee) en geslote vrae (waar opsies aan die deelnemer gegee word).

Geslote vrae kan deur middel van Likert-skaalitems (waar keuses gegee word wat verskillende waardes wys), rangorde-items (sortering van hoogste instemming na laagste instemming) en aftiklysies (waar verskillende opsies aan die deelnemer beskikbaar gestel word en hy/sy 'n keuse daarvolgens moet maak) op 'n vraelys aangedui word.

Die vraelys in hierdie studie het uit twee afdelings bestaan (vgl. addendum D), waar afdeling A die biografiese gegewens van die deelnemers omvat en afdeling B uit 17 Likert-skaalvrae bestaan het.

- *Sterkpunte en swakpunte van vraelyste*

McMillan en Schumacher (2010:198) onderskei tussen die sterk- en swakpunte van vraelyste. Hierdie oorwegings is deur die navorser in ag geneem ten tyde van die oorweging van 'n data-insamelinginstrument:

Tabel 3. 4: Sterk- en swakpunte van vraelyste:

Sterkpunte	Swakpunte
Baie ekonomies	Navorser loop die risiko van 'n lae responskoers.
Kan anoniem ingevul word	Punte-toekenning aan oopeinde-items is redelik moeilik.
Standaardprosedures maak die hantering van vraelyste meer gerieflik vir die navorser	Vooroordele van die navorser en dubbelsinnige items kan die deelnemer mislei.
Deelnemers het tyd om oor hul response te besin tydens self-gedadministreerde vraelyste	

Tydens hierdie studie het die sterkpunte van vraelyste soos die feit dat dit baie ekonomies is en anoniem ingevul word die in die navorser se guns getel, en het die navorser nie regtig die swakpunte van vraelyste ervaar nie.

- *Responskoers*

Die responskoers dien as 'n gids om die mate van verteenwoordiging van die steekproef te bepaal. Babbie en Mouton (2014:260) skryf dat 'n hoë responskoers vooroordeel wat tot 'n populasie veralgemeen word, verklein. Die responskoers tydens hierdie studie was 91% (612 response uit n=669).

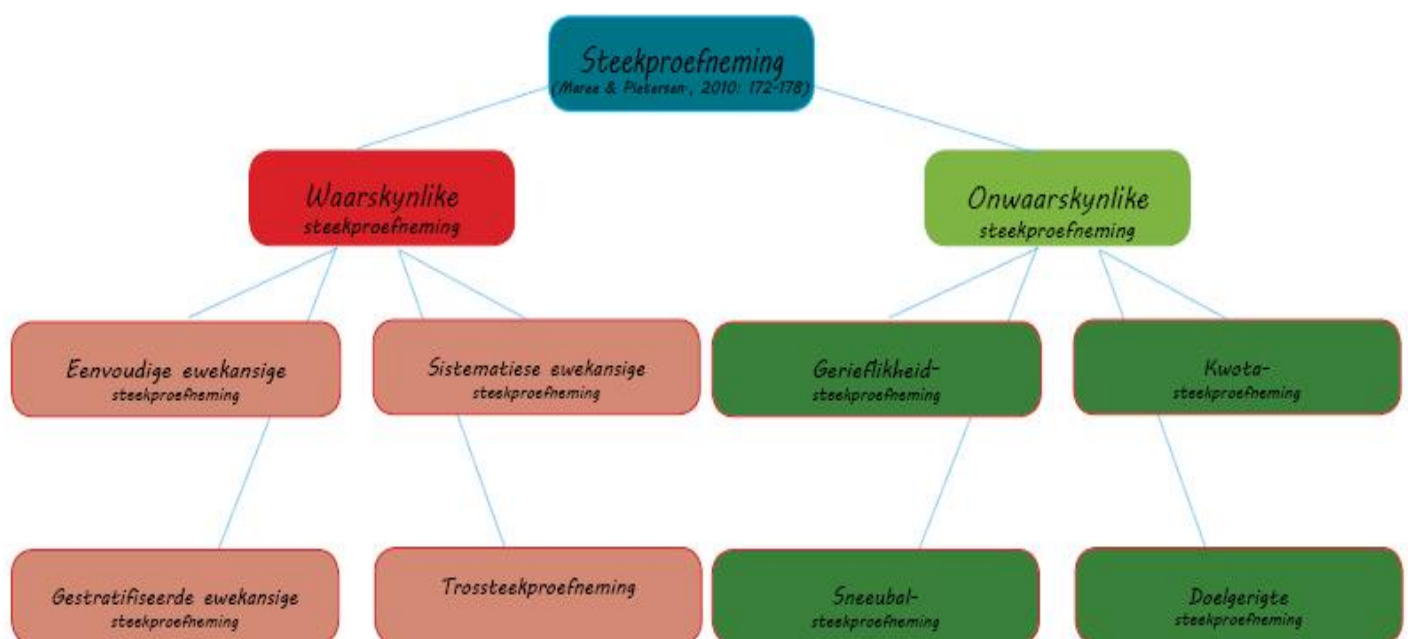
Om 'n goeie responskoers te verseker, het die navorser die deelnemers twee weke gegun om die vraelyste te voltooi. Na die eerste week is daar weer 'n e-pos uitgestuur en dit het die responskoers laat toeneem.

3.4.4 Steekproefneming

Navorsers onderskei tussen twee verskillende tipes steekproefneming; waarskynlike en onwaarskynlike steekproefneming. Eersgenoemde is gebaseer op die beginsels van ewekansigheid sowel as die waarskynlikheidsteorie wat ten doel het om navorsing te veralgemeen tot 'n sekere populasie. Aan die ander kant maak onwaarskynlike steekproefneming nie gebruik van ewekansige seleksie nie, daarom moet navorsers versigtig wees om resultate tot 'n spesifieke populasie te veralgemeen (Babbie & Mouton, 2014:166; Maree & Pietersen, 2010:172).

Waarskynlike en onwaarskynlike steekproefneming kan op verskeie wyses toegepas word. Figuur 3.2 dien as 'n grafiese voorstelling van die verskillende wyses waarop steekproefneming kan plaasvind.

Figuur 3. 2: Wyses waarop steekproefneming kan plaasvind



Soos deur figuur 3.2 voorgestel word, vorm eenvoudige ewekansige-, sistematiese ewekansige-gestratifiseerde ewekansige steekproefneming en trossteekproefneming deel van waarskynlike steekproefneming.

Aan die ander kant omvat onwaarskynlike steekproefneming prosesse soos die gerieflikheid-, kwota-, sneeubal- en doelgerigte steekproefneming.

Tydens hierdie studie is daar van **onwaarskynlike doelgerigte gerieflikheidsteekproefneming** gebruik gemaak, omdat die navorser 'n spesifieke doelwit wou bereik, self betrokke is by Aros en maklike toegang tot deelnemers gehad het.

Volgens die **gerieflikheidsteekproef** word deelnemers geselekteer omdat hulle maklik bekombaar is en die data-insamelingsproses vir die navorser vergemaklik (Babbie & Mouton, 2014: 166; Maree & Pietersen, 2010:177).

Doelgerigte steekproefneming word aangewend wanneer die navorser 'n spesifieke doelwit met die data-insameling het. Die navorser kies dan die deelnemers op grond van spesifieke eienskappe wat relevant tot die studie is (Babbie & Mouton, 2014:167; Maree & Pietersen, 2010:178).

3.4.4.1 Fokusgroeponderhoude

Babbie en Mouton (2014:292) wys uit dat die navorser ten minste 20% meer potensiele deelnemers moet uitnooi om te kompenseer vir die deelnemers wat nie opdaag nie.

Die volledige navorsingspopulasie ($n_t=710$), is deur middel van 'n algemene e-pos in kennis gestel van die fokusgroepeonderhoude wat op afsonderlike geleenthede plaasgevind het.

- *Insluitingskriteria*

Deelnemers moes deel vorm van die Aros-studentekorps of Aros-personeellede wees (n_t).

- *Steekproefneming*

Die rede vir die gebruik van die onwaarskynlike doelgerigte gerieflikheidsteekproefneming is die navorser se vrees dat 'n uitvoerende bestuurslid saam met junior-personeellid in 'n fokusgroep kan beland en op dié wyse kan dinamiese gespreksvoering en effektiewe data-insameling belemmer word. Dieselfde scenario geld vir 'n fokusgroep waar studente en dosente in gemaklike gespreksvoering moet tree.

- *Deelnemers*
 - *FOKUSGROEP EEN: Uitvoerende bestuur*

Die steekproefneming vir fokusgroep een het soos volg verloop:

✓ **Eerste kontak**

Die sekretaresse van die uitvoerende bestuurder van Aros is gekontak aangesien sy die sameroeper van die Uitvoerende Bestuurskomitee is. Die doel van die navorsing is aan haar verduidelik en die navorser het versoek dat sy 'n addisionele Uitvoerende Bestuursvergadering skeduleer.

✓ **Naamlys van moontlike deelnemers**

Die kontakbesonderhede van die ses Uitvoerende Bestuurslede is deur die sekretaresse aan die navorser voorsien, tesame met moontlike datums vir 'n addisionele Uitvoerende Bestuursvergadering.

✓ **Uitnodiging per e-pos**

Hierdie persone is per e-pos gekontak waar die doel van die fokusgroeponderhoud aan hulle verduidelik is. Al ses bestuurslede het ingestem om die fokusgroeponderhoud te onderneem.

- FOKUSGROEP TWEE: Afdelingshoofde

Die steekproefneming vir fokusgroep twee het soos volg verloop:

✓ **Eerste kontak**

Aangesien die navorser self 'n personeellid aan Aros is, was dit maklik om elke afdelingshoof te identifiseer.

✓ **Uitnodiging per e-pos**

Afdelingshoofde is individueel per e-pos gekontak waar die doel van die fokusgroeponderhoud aan hulle verduidelik is. Vier van die sewe afdelingshoofde het aangedui dat hulle die fokusgroeponderhoud op die betrokke datum sou bywoon.

- FOKUSGROEP DRIE: Akademiese personeel

Die steekproefneming vir fokusgroep drie het soos volg verloop:

✓ **Eerste kontak**

Aangesien die navorser self 'n personeellid aan Aros is, was dit maklik om elke akademiese personeellid te identifiseer.

✓ **Uitnodiging per e-pos**

Personeellede is individueel per e-pos gekontak waar die doel van die fokusgroeponderhoud aan hulle verduidelik is. Nege van die dertien voltydse akademiese personeellede het aangedui dat hulle die fokusgroeponderhoud op die betrokke datum sou bywoon.

- FOKUSGROEPE VIER TOT SES: Studente

Die steekproefneming vir fokusgroep vier tot ses het soos volg verloop:

✓ **Eerste kontak**

Die navorser het die voorsitter van die studenteraad sowel as die studente-koördineerder gekontak om die kontakbesonderhede van die eerste-, tweede- en derdejaarstudente te bekom. Die doel van die fokusgroeponderhoud, sowel as die logistieke reëlings van die verskillende fokusgroeponderhoude is aan die voorsitter van die studenteraad en die studentekoördineerder verduidelik. Hulle het dit weer aan die studente oorgedra. Die voorsitter van die studenteraad het 'n naamlys van studente wat belangstel om deel te neem aan die fokusgroeponderhoud, aan die navorser gegee.

✓ **Uitnodiging per e-pos**

Belangstellende studente is per e-pos deur die navorser gekontak. Twaalf eerstejaarstudente, twaalf tweedejaarstudente en tien derdejaarstudente het aangedui dat hulle die fokusgroeponderhoud sal bywoon.

- *Data-insameling*

Al ses die fokusgroeponderhoude is op weeksmiddae geskeduleer omdat al die deelnemers op een of ander manier betrokke by Aros is. Die fokusgroepe het op verskillende wyses plaasgevind in die kantoor van die Personeel- en Studentekoördineerder. Laasgenoemde kantoor was aan al die deelnemers bekend, is toegerus met 'n konferensietafel, gemaklike stoele, apparatuur om video-opnames te maak en die ventilasie sowel as die akoestiek is goed.

Maree en Pietersen (2010:92) lig die belangrikheid van die insameling en optekening van verbale en nieverbale data uit. Tydens al ses die fokusgroeponderhoude het die navorser die plek van

die moderator ingeneem, terwyl 'n assistent verbale en nieverbale data opgeskryf het, en die video-opname hanteer het.

VERLOOP VAN FOKUSGROEPONDERHOUD

- *Ontvangs van deelnemers*

Deelnemers is vriendelik deur die navorser en die navorsingsassistent verwelkom.

- *Verloop van die onderhoud*

Na afloop van 'n ligte ete, is die deelnemers gevra om sitplek in te neem en die moderator het die deelnemers weereens attent daarop gemaak dat die fokusgroeponderhoud opgeneem sal word. Alle formele prosedures is aan die deelnemers gekommunikeer. Dié prosedures omvat die volgende:

- ✓ 'n kort opsomming van die studie,
- ✓ die doel van die navorsing en die fokusgroep as navorsingsinstrument,
- ✓ die navorser se verwagtinge ten opsigte van die fokusgroeponderhoud en
- ✓ 'n kort opsomming van die vertrekkeerpunte van Aros se taalbeleid.

Na afloop van hierdie bespreking is die moderatorsgids/onderhoudsprotokol stelselmatig en geensins gebiedend deurgewerk. Die moderatorsgids/onderhoudsprotokol het die volgende vrae omvat:

- *Fokusgroep een en twee: Uitvoerende Bestuurslede en Afdelingshoofde*

De Varennes (2010:31) noem die volgende faktore wat in ag geneem moet word tydens die bepaling van 'n taalbeleid:

- Inagneming van stygende studentetalle en gepaardgaande taalvoorkeure.
- Vermydning van diskriminasie op grond van taal/eksklusiwiteit.
- Bewaring en behoud van Suid-Afrikaanse inheemse tale.
- Werksgeleenthede: ekonomiese effek van Hoër Onderwys.
- Pedagogiese impak van onderrigmodus.
- Demografie, vraag na spesifieke onderrigmodus, finansiële hulpbronne, taal se tersiêre kapasiteit.

1. **Watter faktore dink u, is in ag geneem tydens die bepaling en formulering van Aros se taalbeleid?**
2. **Hoe sien u die praktiese implikasie van veeltaligheid in Aros se konteks?**
3. Aros is tans besig om Afrikaans as wetenskapstaal te bevorder d.m.v. ontwikkeling van studiemateriaal en die Afrikaanse wetenskapsbeoefening op voorgraadse vlak. **Dink u daar behoort enige langtermyn doelwitte te wees met die oog op die bevordering en behoud van Afrikaans as wetenskapstaal (d.m.v. 'n taaldirektoraat, vertalingsdienste ens.)?**
4. **Het Aros 'n langtermyn doelwit om na ander taalgemeenskappe uit te brei? Indien ja, op watter wyse?**

- *Fokusgroep drie: Akademiese personeel*

1. Wat is u mening oor Afrikaans as wetenskapstaal?
2. Watter taal dink u gaan vir jou die beste geleentheid in enige werksplek gee?
3. Dink u Aros se taalbeleid is volhoubaar in Suid-Afrika se meertalige konteks?
4. Vanuit ons roeping (Aros se missie en visie) glo ons dat ons later moet uitbrei na ander taalgemeenskappe toe, maar hoe sal 'n mens dit dan aanpak?
5. Watter aanbevelings sal u maak ten opsigte van Aros se huidige taalbeleid?

- *Fokusgroep vier tot ses: eerste-, tweede- en derdejaarstudente*

1. Wat is jou mening oor Afrikaans as wetenskapstaal?
2. Watter taal/tale dink jy, gaan vir jou die beste geleentheid in enige werksplek bied?
3. Wat is jou mening oor Aros se huidige taalbeleid?
4. Dink jy Aros se taalbeleid is volhoubaar, in Suid-Afrika se meertalige konteks?
5. Watter aanbevelings sal jy maak ten opsigte van Aros se huidige taalbeleid?
6. Dink jy Aros moet uitbrei na ander taalgemeenskappe of net die Afrikaanse mark

- *Afsluiting*

Nadat die gespreksvoering gemiddeld 45 minute geneem het, het die moderator die fokusgroeponderhoude afgesluit en die respondente bedank vir hul deelname.

3.4.4.2 Vraelyste

Creswell (2014:225) waarsku navorsers dat alhoewel die navorsingspopulasie dieselfde bly, deelnemers aan die kwalitatiewe data-insameling nie mag deelneem aan die kwantitatiewe studie nie. Daarom het die navorser seker gemaak dat geen vraelyste aan deelnemers wat die een van die ses fokusgroepe bygewoon het, gestuur is nie. Op hierdie wyse verminder die navorser die kans op reduplikasie van ingesamelde data.

3.4.5 Data-analise, interpretasie en voorstelling

Creswell (2014:227) skryf dat die verkennende (kwalitatiewe) datastel gebruik word om die kwantitatiewe maatreëls daar te stel, tydens die gebruik van die verkennende sekvensiële opeenvolgende gemengde metode. Die data-analise, -interpretasie en -voorstelling sal dan vervolgens apart bespreek word.

3.4.5.1 Fokusgroepe

- *Transkribering*

Dit is belangrik om 'n strategie te ontwikkel om die groepslede te identifiseer tydens die transkribering van die fokusgroeponderhoud (Maree & Pietersen, 2010:92). Tydens al die fokusgroepe is video- in plaas van klankopnames gemaak om die bydraes van die verskillende deelnemers makliker identifiseerbaar te maak. Die transkripsie moet in vraag-antwoord-formaat geskryf word, om die groep se respons tot elke vraag te kan identifiseer (Maree & Pietersen, 2010:92). Die navorser was self verantwoordelik vir die transkribering van beide

fokusgroeponderhoude en het die volgende templaar gebruik om die transkripsieproses te vergemaklik:

Tabel 3. 5: *Templaar vir transkripsieproses*

Moderator/navorsers: refleksiewe notas en observasies	Transkripsie	Kodering (deur middel van <i>Atlas.ti</i> – kyk stap 2 van tabel 3.6)
	Moderator: Deelnemer 1:	

Transkripsies is direk na die afloop van albei fokusgroeponderhoude gedoen. Die transkripsie van fokusgroep een was problematies omdat die video-opname baie onduidelik was. Hierdie struikelblok is egter oorkom deur die kwaliteit van die opname professioneel te laat versterk. Daar is geen probleme met die ander vyf fokusgroeponderhoude se transkribering ondervind nie.

- *Analise*

Maree en Pietersen (2010:201-103) onderskei tussen vyf verskillende kwalitatiewe data-analisestategieë:

- **Hermeneutiek:** Filosofiese benadering tot die menslike bestaan.
- **Inhoudsanalise:** Sistematiese benadering tot kwalitatiewe data-analise. Inhoudsanalise word gewoonlik gebruik wanneer narratiewe soos dagboek- of joernaalinskrywings sowel as kwalitatiewe terugvoer van ooppeindevrae (deur middel van onderhoude of fokusgroepe), geanaliseer word.
- **Gespreksanalise:** Omvat die studie van gesprekvoering-interaksie. Gespreksanalise poog om die volgorde, struktuur en sekwensiële patrone binne interaksie, te beskryf.
- **Diskoersanalise:** Fokus op die betekenis van die geskrewe en gesproke woord.
- **Narratiewe analise:** Fokus op die insameling van deelnemers se stories.

Tydens hierdie studie is daar van inhoudsanalise as data-analisestategie gebruik gemaak waartydens die navorser die volgende drie stappe geneem gevolg het:

Tabel 3. 6: *Data-analise-strategie*

Stap	Teoretiese begronding	Toepassing
-------------	------------------------------	-------------------

1. Refleksie	Lees die data refleksief deur en kry die algehele beeld van die data. Vra die volgende vrae (Creswell, 2014:197) ✓ Algemene temas wat geïdentifiseer kan word? ✓ Algemene nieverbale tendense? ✓ Is die data oor die algemeen inligtingryk?	Tydens die refleksiewe deurlees van data is daar bevind dat ooglopende temas geïdentifiseer kan word en dat die data oor die algemeen inligtingryk en in ooreenstemming is. Geen nieverbale tendense, wat 'n invloed op die data kan hê, is tydens die fokusgroeponderhoude opgemerk nie.
2. Kodering	Volgens Creswell (2014:197), Maree en Pietersen (2010:105) en Saldaña (2009:3) omvat kodering die organisering van data, deur middel van segmentasie. Hiér is Tesch (1990), soos beskryf in Creswell (2014:198) én Babbie en Mouton (2014:490), se stappe van kodering gevolg. Creswell (2014:195) sowel as Babbie en Mouton (2014:410) onderskei tussen handkodering of kodering deur middel van 'n data-analiseprogram, maar beveel laasgenoemde metode aan omdat handkodering 'n moeisame en tydrowende proses is.	1. Al die transkripsies is noukeurig deurgelees en relevante notas is neergepen. 2. Die transkripsie van die fokusgroepe is afsonderlik geselekteer om te ontleed. 3. Die transkripsies is wéér deurgelees en temas wat herhaaldelik voorgekom het, is geïdentifiseer en in kolomme gesorteer. 4. Die temas is na kodes verwerk, uitgebrei en by die relevante teks gepas. 5. Die mees beskrywende woorde van elke tema is geïdentifiseer en tot 'n kategorie verwerk. Tydens hierdie stap is verskillende temas onder relevante kategorieë geplaas en veranderinge is ook aan die kodes op die teks aangebring. 6. Die kodes is in alfabetiese volgorde gesorteer. 7. Die data van elke kategorie is apart gestoor en volgens die

		verskillende kategorieë is verdere analyses gemaak. 8. Verskillende kategorieë is met mekaar vergelyk en afleidings is gemaak. <i>Hierdie stappe is deur middel van die kwalitatiewe data-analisesageware, Atlas.ti (vgl. Dowling, 2008:37) uitgevoer.</i> 9. Die kategorieë is weer in drie groepe verdeel (Creswell, 2014:198): a. Kodes en temas wat die navorser verwag het na aanleiding van 'n deeglike literatuurstudie b. Kodes wat nie aan die begin van die studie geantisipeer is nie, maar tog algemeen is. c. Ongewone kodes.
3. Beskrywing	In 'n gevallestudie-ontwerp word die data wat vanuit die fokusgroeponderhoud gegenereer is, aangewend om die konteks van die navorsing beter te beskryf (Creswell, 2014:199).	Die kodes wat in stap twee geïdentifiseer is, is saam met die literatuur gebruik om 'n raamwerk te skep vir die beantwoording van die navorsingsvrae.

3.4.5.2 Vraelyste

Tydens hierdie studie is daar van die dienste van 'n onafhanklike statistikus gebruik gemaak, vir die korrekte keuse van gepaste statistiese prosedure met betrekking tot die analise van die data.

Babbie en Mouton (2014:459) en Maree en Pietersen (2010:20) onderskei tussen twee tipes statistiese ontledings wat tydens kwantitatiewe data-analise bepaal kan word naamlik beskrywende en inferensiële statistiek.

Die navorser het van beskrywende statistiese metodes gebruikgemaak om tendense wat voorgekom het tydens die kwantitatiewe data, te beskryf, op te som en betekenisvol te organiseer. Hierdie metodes omvat die bepaling van die mediaan, variansie, standaardafwyking, gemiddeld en modus van die data.

Die beskrywende statistiek het ten doel om data te reduceer vanaf onbeheerbare details na beheerbare opsommings (Babbie & Mouton, 2014:460). Na die afhandeling van die beskrywende statistiese ontleding, word die inferensiële statistiese prosedures onderneem. Hiërdie prosedures rus grootliks op die waarskynlikheidsteorie (Maree & Pietersen, 2010:198 – vgl. 3.4.4) en het ten doel om uitsprake te lewe oor die groter populasie van die steekproef (Babbie & Mouton, 2014:460). Statistiese prosedures wat tydens hierdie studie aangewend is, omvat faktoranalise, t-toets, Analise van Variansie oftewel ANOVA-berekenings, Cronbach-alfakoëffisiënt en Spearman se rangordekorrelasie.

- *Faktoranalise*

Faktoranalise word gebruik om patrone te identifiseer wat onder die waardes van verskillende veranderlikes voorkom. Kunsmatige faktore wat 'n hoë korrelasie met ander veranderlikes toon, word ondersoek om die konstruegeldigheid van die data-insamelinginstrument te bepaal (Babbie & Mouton, 2014:472). Eenvoudig gestel, bepaal faktoranalise watter faktore saam gegroepeer kan word. Dít word gedoen deur middel van die opstel van 'n patroonmatriks wat die waarde van elke veranderlike aantoon.

Tydens hierdie studie is die faktoranalise deur 'n onafhanklike statistikus bepaal met behulp van die sagteware, SPSS (2013). Analises is op die Likert-skaalvrae onderneem en drie faktore kon vanaf die patroonmatriks afgelei word (vgl. tabel 4.7).

- *Cronbach se alfakoëffisiënt*

Cronbach se alfakoëffisiënt word gesien as een van die mees algemene statistiese metode wat aangewend word om interne betroubaarheid en konsekwenheid van resultate te bepaal (McMillan & Schumacher, 2010:182). Hierdie metode word dikwels gebruik om die mate te bepaal waarin die resultate van Likert-skaalvrae foutloos is.

McMillan en Schumacher (2010:183-184) noem dat 'n heterogene navorsingspopulasie, baie items in 'n vraelys en 'n hoë skaal, die mate van interne betroubaarheid kan verhoog. De Vos *et al.* (2014: 177-178) skryf dat die betroubaarheidskoëffisiënt tussen 0 en 1,00 varieer, waar 1,00 as perfekte konsekwenheid en 0 as die afwesigheid van konsekwenheid beskou word. Derhalwe dui 0,90 op hoë betroubaarheid en 0,70 op matige betroubaarheid.

Die drie verskillende faktore het 'n gemiddelde betroubaarheidskoëffisiënt van 8,04 (vgl. tabel 4.9) getoon, wat daarop dui dat hierdie vraelys 'n matige tot hoë interne betroubaarheid het.

- *Die t-toets en ANOVA-analise*

McMillan en Schumacher (2010:299) beskryf die t-toets as 'n vergelyking tussen twee of meer populasies of onderwerpe om te bepaal of daar enige statisties-beduidende verskille voorkom.

ANOVA-analises is soortgelyk aan t-toetse maar word aangewend indien 'n heterogene populasiegroep van dieselfde data-insamelingsinstrument gebruik maak. McMillan en Schumacher (2010:304) skryf dat die ANOVA-resultaat uitgebeeld word deur 'n F-waarde en 'n p-waarde. Die F-waarde is 'n drie of viersyfergetal wat gebruik word in die verspreiding van 'n F-tabel om die vlak van statistiese beduidendheid te bepaal wat die navorser kan gebruik om die nulhipotese¹¹ te verwerp (McMillan & Schumacher, 2010:304). Die p-waarde verwys na die hipotese se waarskynlikheidswaarde. Volgens McMillan en Schumacher (2010:304) is 'n klein p-waarde, $p < 0,05$; 'n medium p-waarde, $p < 0,01$ en 'n groot of statisties beduidende p-waarde $p < 0,001$.

Hierdie studie het van beide t-toetse en ANOVA-resultate gebruik gemaak om die taalbehoefte van verskillende homogene groepe in die navorsingspopulasie te meet. Die t-toetse en ANOVA-resultate het dus statistiese onbeduidende resultate opgelewer, met 'n minimum p-waarde van 0,029.

- *Spearman se rangordekorrelasie*

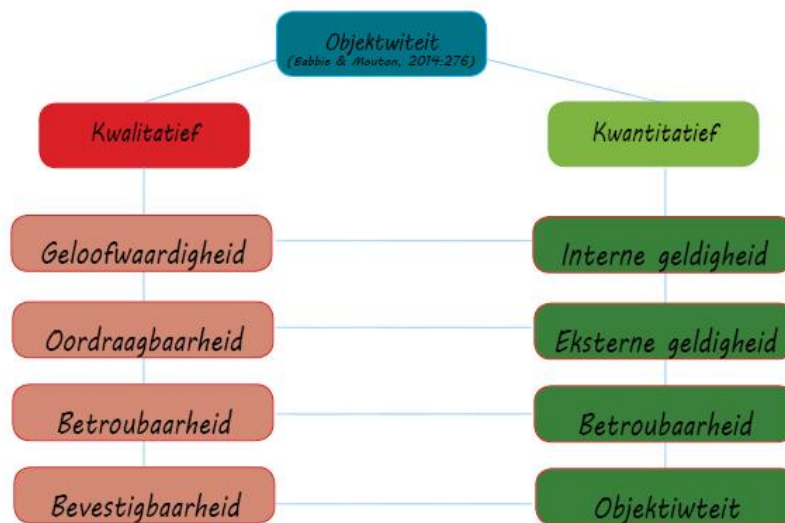
Spearman se rangordekorrelasie dui die verhouding tussen faktore aan. Vir die doeleindes van hierdie studie is die korrelasiekoëffisiënt tussen die demografiese inligting van die deelnemers en die faktore wat geïdentifiseer is tydens faktoranalise bestudeer, om te bepaal of daar enige verhoudings ontstaan.

3.5 KWALITATIEWE EN KWANTITATIEWE OPVATTINGS VAN OBJEKTIWITEIT

Babbie en Mouton (2014:276) onderskei tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe opvattinge van objektiviteit. Figuur 3.3 dien as 'n grafiese voorstelling vir die gelykstaande kwalitatiewe en kwantitatiewe opvattinge van objektiviteit:

Figuur 3. 3: Opvattinge van objektiviteit

¹¹ Die nul-hipotese verwerp enige verskille in die gemiddelde van verskillende navorsingspopulasies (McMillan & Schumacher, 2010:297).



Die kwalitatiewe en kwantitatiewe opvattinge van objektiwiteit gaan vervolgens bespreek word.

3.5.1 Geloofwaardigheid en interne geldigheid

Geloofwaardigheid omvat die eenstemmigheid wat tussen die navorser en deelnemer is oor data-interpretasie en konsepte wat in die navorsing gebruik word (Babbie & Mouton, 2014:277; Jensen, 2008:138). Jensen (2008:138) is van mening dat geloofwaardigheid versterk kan word indien die navorser die volgende vrae beantwoord:

- Is die geskikte deelnemers geïdentifiseer?

Tydens hierdie studie is daar gebruik gemaak van vier belangegroepe aan Aros: uitvoerende bestuurslede, afdelingshoofde, akademiese personeel en studente. Hierdie groepe is verteenwoordigend van Aros en kan as die geskikte deelnemers geklassifiseer word.

- Is die geskikte data-insamelingsmetode gebruik?

Fokusgroeponderhoude word as geskikte kwalitatiewe data-insamelingsmetode geag, omdat dit persepsies, menings, interpretasies, opinies en behoeftes van persone in verskillende sosiale situasies ondersoek (Flick, 2009:196; Liamputtong, 2011:2; Morgan, 2008:352) om die relevansie van die kwantitatiewe vrae te verseker.

- Kan die deelnemers se terugvoer as oop en eerlik bestempel word?

Doelgerigte steekproefneming word aangewend wanneer die navorser 'n spesifieke doelwit met die data-insameling het. Die navorser kies dan die deelnemers op grond van spesifieke

eienskappe wat relevant tot die studie is (Babbie & Mouton, 2014:167; Maree & Pietersen, 2010:178).

Om te verseker dat die deelnemers se terugvoer oop en eerlik is, het die navorser besluit om van onwaarskynlike doelgerigte gerieflikheidsteekproefneming gebruik te maak. Die rede hiervoor is die navorser se vrees dat 'n uitvoerende bestuurslid saam met junior-personeel in 'n fokusgroep kan beland en op dié wyse kan dinamiese gespreksvoering en effektiewe data-insameling belemmer word. Dieselfde scenario geld vir 'n fokusgroep waar studente en dosente in gemaklike gespreksvoering moet tree.

Babbie en Mouton (2014:276-277) stel die volgende strategieë voor om geloofwaardigheid te verseker: *verlengde betrokkenheid tydens data-insameling*. Die navorser kan verseker dat sy/haar data waarheidswaarde het deur data-insameling te doen totdat hy 'n punt van dataversadiging bereik het.

In die beplanningsfase van hierdie studie is daar besluit om slegs twee fokusgroeponderhoude te onderneem. Ná die aanvang van die eerste twee onderhoude het die navorser besef dat daar nog nie 'n punt van dataversadiging bereik is nie, en is besluit om nog vier fokusgroeponderhoude te doen totdat 'n punt van dataversadiging bereik word.

Triangulasie is verseker deur die gebruik van verskeie databronne en data-insamelingmetodes. Maree en Pietersen (2010:38) argumenteer dat die term “kristallisasie” tydens kwalitatiewe data-insameling gebruik moet word bo die term “triangulasie” wat meestal in kwantitatiewe navorsing gebruik word. Maree en Pietersen (2010:38) skryf die logika agter die term “kristallisasie” toe aan die feit dat kwalitatiewe data met menslike intersubjektiviteit gekonfronteer word, en nie altyd eenderse resultate voortbring by die herhaaldelike toepassing op 'n objek met 'n spesifieke navorsingstegniek nie (Babbie & Mouton, 2014:275).

Triangulasie/kristallisasie is tydens hierdie studie bereik deur die gebruik van beide kwalitatiewe en kwantitatiewe data-insamelingmetodes. Verskillende belangegroepe is tydens data-insameling in ag geneem, om te verseker dat die data van verskillende oogpunte geverifieer word. Verder is daar van 'n uitgebreide literatuurstudie gebruik gemaak wat aanleiding gegee het tot die vrae wat gevra is tydens die fokusgroeponderhoude. Die navorser het ook gebruik gemaak van *eweknie-evaluering* waartydens verskillende opinies van medewerkers deurgaans geraadpleeg word. Opinies van medewerkers en sleutelpersone in die veld van taalbeplanning en taalbeleid is deur die loop van die studie geraadpleeg. Om die geloofwaardigheid van die studie te verhoog, is daar gebruik gemaak van *Member-Checking* omdat die data deur ander respondente nagegaan is om te verseker dat die resultate in die data weerspieël word (Babbie & Mouton, 2014:275).

Laastens is **interne geldigheid** tydens die studie verseker, deur die nagaan van die kwantitatiewe data-insamelingsinstrument (vraelyste) deur 'n onafhanklike statistikus en die raadpleging van McMillan en Schumacher (2010:196) se raad ten opsigte van vraagstelling, om te verseker dat die vraelys statisties verantwoordbaar is (Maree & Pietersen, 2010:37 – vgl. 3.4.3.2.1).

3.5.2 Oordraagbaarheid en eksterne geldigheid

Babbie en Mouton (2014:277) beskryf oordraagbaarheid tydens 'n kwalitatiewe studie as die mate waarop die bevindinge toegepas kan word in 'n ander konteks met ander deelnemers. Strategieë om oordraagbaarheid te verseker omvat inligtingryke beskrywings (Jensen, 2008:886) en eksterne geldigheid (Maree & Pietersen, 2010:37). Oordraagbaarheid en eksterne geldigheid word bepaal wanneer daar ooreenkomste bestaan tussen die boodskap wat gestuur is en die boodskap wat ontvang is. Om te verseker dat hierdie ooreenkomste wel bestaan kan die navorser genoegsame inligting en beskrywings van die data dokumenteer en rapporteer.

Die navorser het, as deel van 'n persoonlike data-insamelingsjoernaal, alle gebeurtenisse wat betrekking het op die data-insamelingsproses, gedokumenteer om seker te maak die studie kan weer oorgedra word na 'n ander konteks.

3.5.3 Betroubaarheid

Betroubaarheid dui daarop dat die navorser die konstante verandering in die navorsingskonteks moet erken en in berekening bring (Jensen, 2008:209).

3.5.4 Bevestigbaarheid en objektiwiteit

Bevestigbaarheid en objektiwiteit omvat die mate waarin die resultate van die data-insameling eerder as die navorser se vooroordele, weerspieël word in die fokus van die ondersoek (Babbie & Mouton, 2014:278; McMillan & Schumacher, 2010:8). Babbie & Mouton (2014:278) stel die ontwikkeling van 'n data-insamelingsjoernaal voor. Hierdie joernaal bevat die volgende:

- **Navorser-vooroordele:** Die navorser se vooroordele kan die waarheidswaarde van die navorsing belemmer. Hierdie prosedure stel voor dat die navorser voor die data-insameling onderneem word, sy/haar vooroordele verklaar om sodoende waarheidswaarde aan sy/haar navorsing te bied.
- **Rou-data:** Bewaring van video-opnames, veldnotas en ander relevante dokumentasie.
- **Data-rekonstruksie en sintese:** Omvat die identifisering van verskeie temas wat duidelik uit die data na vore kom.

Soos reeds vermeld het die navorser gebruik gemaak van 'n data-insamelingsjoernaal. Hierin het die navorser alle vooroordele wat sy moontlik oor die data-insameling kon hê verklaar en dit het gehelp om as objektiewe moderator tydens die fokusgroeponderhoude, op te tree. Alle roudata, veldnotas, transkripsies en opsomming van die data, is ook in die data-insamelingsjoernaal opgeneem.

3.6 ETIESE MAATREËLS

Tydens hierdie studie is Creswell (2014:93-94) se maatreëls tot etiese navorsing, aangewend om die etiese onderneming van die navorsing te verseker:

➤ Voor die aanvang van die studie:

Daar is etiekklaring by die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte se Etiekkomitee aan die Noordwes-Universiteit se Potchefstroomkampus (Etiekverwysingsnommer – NWU-00332-14-S7), sowel as die Navorsingseenheid van Aros verkry.

➤ Tydens steekproefneming

Elke deelnemer is per e-pos in kennis gestel van die doel van die studie en daar is geen druk op deelnemers geplaas om aan die studie deel te neem nie.

➤ Tydens data-insameling

Alle deelnemers is op 'n respekvolle wyse hanteer en die navorser het nie die deelnemers mislei oor die rede vir die navorsing nie. Al die deelnemers het 'n brief van ingeligte toestemming geteken wat die volgende stipuleer (vgl. addendum C).

- ✓ deelname aan die studie hou geen direkte voordele vir die deelnemer in nie,
- ✓ alle deelname aan die studie is vrywillig,
- ✓ deelnemers kan hulself op enige stadium van die studie onttrek,
- ✓ alle inligting sal vertroulik hanteer word,
- ✓ elke deelnemer se anonimiteit sal verseker word en
- ✓ alle data sal vernietig word indien 'n deelnemer hom/haarself van die studie onttrek.

3.7 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die navorsingsontwerp bespreek om ten einde die navorsingsvraag: “Wat is die aard van die taalbehoefte van Aros-studente en -personeel en hoe vergelyk dit met die Aros-taalbeleid?”, te beantwoord.

Ten einde die bostaande navorsingsvraag te beantwoord, het die navorser besluit om die verkennende sekvensiële gemengde metode as navorsingsbenadering te gebruik met fokusgroeponderhoude en kwantitatiewe vraelyste as data-insamelingsinstrumente. Die kwalitatiewe navorsing is deur middel van fokusgroeponderhoude uitgevoer. Vier belangegroepe by Aros het aan ses onderskeie fokusgroepe deelgeneem. Selfgeadministreerde vraelyste is as kwantitatiewe metode van data-insameling gebruik, waar 669 vraelyste deur Aros-personeel en -studente beantwoord is.

Die navorser het aangedui hoe objektiwiteit tydens data-insameling bereik is, en aangedui aan watter maatreëls die navorser voldoen het, om seker te maak dat die data-insameling op 'n etiese en verantwoordbare wyse geskied het.

In hoofstuk vier word die resultate wat verkry is, deur die navorsingsmetodologie te volg wat pas bespreek is, uiteengesit en in verband gebring met die relevante literatuur (vgl. hoofstuk 2), om sodoende spesifieke doelwit drie te bereik (vgl. 1.3.2).

4.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is die navorsingsontwerp bespreek, ten einde die navorsingsvraag, *wat is die aard van die taalbehoefte van Aros-studente en -personeel en hoe vergelyk dit met die Aros-taalbeleid*, te beantwoord.

In hierdie hoofstuk gaan die bevindinge van elk van die data-insamelingsmetodes (vgl. 3.4.3) voorgelê word en in ooreenstemming met die relevante literatuur (vgl. hoofstuk 2) bespreek word. Creswell (2014:204) beskryf die voorlê en bespreking van bevindinge as 'n basiese prosedure in die verslaggewing van data tydens kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing. Hiër word beskrywings van die perspektiewe van deelnemers voorgelê en bespreek ten einde 'n analise te maak van die taalbeleidkwessie aan Aros.

Yin (2014:191-192) stel die volgende raamwerk voor vir die verslaggewing van data wat ingesamel is deur gebruik te maak van die gevallestudie-navorsingsbenadering. Die linkerkantse kolom omvat die metodologiese raamwerk, terwyl die kolom aan die regterkant aandui hoe Yin (2014:191-192) se voorgestelde raamwerk in die studie vervat is:

Tabel 4. 1: *Raamwerk vir die verslaggewing van bevindinge*

Metodologiese onderwerp en stappe in die navorsingsproses	Toepassing op studie
Navorsingsvraag	Wat is die aard van die taalbehoefte van Aros-studente en -personeel en hoe vergelyk dit met die Aros-taalbeleid?
Navorsingsontwerp	Verkennde opeenvolgende gemengdemetode-benadering (Creswell, 2014:224; McMillan & Schumacher, 2010:399). Induktiewe analiseringsproses (Babbie & Mouton, 2014:270). Gevallestudie-navorsingsontwerp (Yin, 2014:18). Institusionele-gevallestudie-navorsingsbenadering (Chenail, 2008:434).

	Navorsingsinstrument: fokusgroeponderhoude (Liamputtong, 2011:2) en vraelyste (Babbie & Mouton, 2014:258-261).
Ingesamelde data	Vergelyk 4.2 <i>Bevindinge</i>
Metode van data-analise	<u>Kwalitatiewe data-analise</u> Inhoudsanalise (Maree & Pietersen, 2010:201). Data-analiseprogrammatuur: <i>Atlas.ti</i> (Dowling, 2008:37). <i>Atlas.ti</i> funksioneer op twee vlakke van analise: (1) tekstuele vlak (kodering van data) en (2) konseptuele vlak (skakeling van kodes met temas; opstel van semantiese netwerke en algoritmes). <u>Kwantitatiewe data-analise</u> Gebruik gemaak van statistiese konsultasiedienste. Data-analiseprogrammatuur: SPSS (2013 – weergawe 22,0) Statistiese prosedures: faktoranalise, t-toetse, ANOVA's, Cronbach se alfakoëffisiënt en Spearman se rho.

Soos daar in tabel 4.1 aangedui is, het die navorser gebruik gemaak van 'n verkennende sekweniële gemengde metode-benadering. Ses fokusgroeponderhoude is as kwalitatiewe data geanaliseer en gekodifiseer. Die navorser het van die kwalitatiewe data-analisesagteware *Atlas.ti* gebruikgemaak om kodes en temas aan die data toe te ken.

Die kwalitatiewe bevindinge is gebruik om 'n vraelys te ontwikkel wat as kwantitatiewe data-insamelingsinstrument aangewend is. Die kwantitatiewe data is met behulp van 'n onafhanklike

statistiese konsultant deur middel van die statistiese ontledingsagteware *SPSS*, geanaliseer (vgl. 3.4.5.2).

Die navorser het van onwaarskynlike doelgerigte gerieflikheidsteekproefneming gebruik gemaak, waar Aros-personeel en -studente as navorsingspopulasie aangewend is (vgl. 3.4.4).

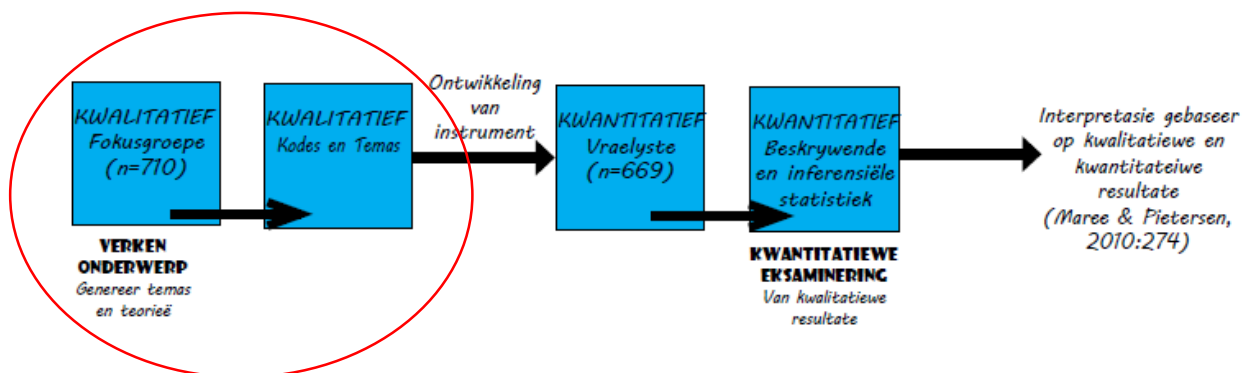
Data-interpretasie is gedoen aan die hand van beide kwalitatiewe en kwantitatiewe datastelle waar opvattinge van objektiwiteit (geloofwaardigheid, interne geldigheid, oordraagbaarheid, eksterne geldigheid, betroubaarheid, bevestigbaarheid en objektiwiteit) diepgaande besprek is (vgl. 3.5).

Die navorser het verder voor die aanvang van die studie, tydens steekproefneming en data-insameling, aan die nodige etiese maatreëls voldoen (vgl. 3.6).

Die bevindinge van beide die datastelle sal vervolgens besprek word.

4.2 BEVINDINGE

Figuur 4. 1: Grafiese voorstelling van die tweefase-navorsingsprojek



4.2.1 Kwalitatiewe bevindinge: Fokusgroeponderhoude

In hierdie afdeling word die navorsingspopulasie en inhoudsanalise van die kwalitatiewe bevindinge besprek. Figuur 4.1 het ten doel om die leser te lei deur 'n stapsgewyse grafiese voorstelling van die bevindinge wat in hierdie hoofstuk uitgepak word (vgl. figuur 3.1).

4.2.1.1 Navorsingspopulasie

In tabel 4.2 word biografiese data van die verskillende lede in die fokusgroepe aangetoon.

Tabel 4. 2: Biografiese data van fokusgroep-navorsingspopulasie

BIOGRAFIESE DATA				
Fokusgroep	Groepgroottes	Geslag	Geskatte gemiddelde ouderdom	Posisie binne Aros
1	5 Deelnemers	4: Manlik 1: Vroulik	50 jaar	Uitvoerende bestuurslede
2	4 Deelnemers	2: Manlik 2: Vroulik	40 jaar	<u>Afdelingshoofde:</u> Bemarking BEd-Grondslagfase-programbestuurder. Aros-Uitgewery Finansies
3	9 Deelnemers	5: Manlik 4: Vroulik	33 Jaar	Akademie personeel
4	10 Deelnemers	4: Manlik 6: Vroulik	19 Jaar	Eerstejaarstudente
5	8 Deelnemers	4: Manlik 4: Vroulik	20 Jaar	Tweedejaarstudente
6	5 Deelnemers	0: Manlik 5: Vroulik	21 Jaar	Derdejaarstudente

Vanuit die bostaande tabel is dit duidelik dat die ses fokusgroepe almal verskillende belangegroepe aan Aros verteenwoordig. Die navorser het derhalwe data ingewin van verskillende groepeerings binne Aros wat aanleiding gegee het tot die suksesvolle ontwikkeling van die kwantitatiewe data-insamelingsinstrument (vgl. figuur 4.1).

4.2.1.2 Inhoudsontleding

Uit die transkripsies van die fokusgroeponderhoude wat deur die navorser self gedoen is, en met behulp van die *Atlas.ti* kwalitatiewe data-analisesagteware ontleed is, is daar drie verskillende

temas geïdentifiseer. Die temas (tekstuele vlak van analise) sowel as relevante kodes wat onder die tema val (konseptuele vlak van analise) gaan eerstens bespreek word, waarna dit met die relevante literatuur vergelyk word.

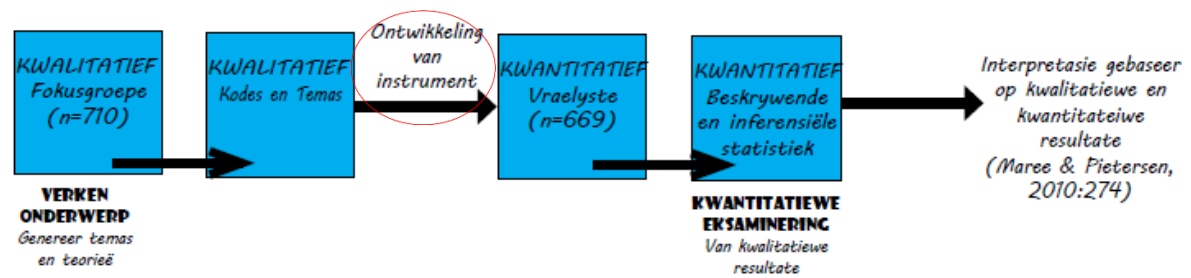
Die onderstaande tabel dien as 'n uiteensetting van die induktiewe analisering van die data waaruit temas met elk se onderskeie kodes gesorteer is:

Tabel 4. 3: Groepe en temas van kwalitatiewe data

Groep	Tema
Meertaligheid	Uitbreiding na ander taalgemeenskappe Behoefte aan die bemagtiging van studente vir 'n meertalige Suid-Afrika Beperkte werksgeleenthede in Afrikaans Uitbou van Afrikaans ten eerste Taalafdeling
Aros-taalbeleid	Tevrede met Afrikaans as onderrigmedium Moedertaalonderrig Eksklusiwiteit in stryd met Aros se visie en missie Implementering van Aros-taalbeleid Behoefte aan Afrikaanse handboeke Problematies in onderwyspraktik
Afrikaans as wetenskapstaal	Beperkinge van Afrikaans as internasionale wetenskapstaal Behoud en bevordering van Afrikaans as wetenskapstaal

Die bostaande tabel (tabel 4.3) dien as 'n opsomming van die induktiewe analisering van die kwalitatiewe data (kyk stap een en twee van tabel 3.6), terwyl die onderstaande tabel (tabel 4.4) 'n kort oorsig bied oor die resultate van die kwalitatiewe data. Hiërdie tabel toon die oorgang van die kwalitatiewe data na die ontwikkeling van die kwantitatiewe meetinstrument, aan (vgl. 3.4.1 en tabel 4.1):

Figuur 4. 2: Grafiese voorstelling van die tweefase-navorsingsprojek



Tabel 4.4 bestaan uit drie kolomme met drie temas en kodes onder die spesifieke temas gesorteer. Die eerste kolom omvat 'n opsomming van die resultate wat aan die lig gekom het van die verskillende temas. Die tweede kolom dien as 'n uitbreiding op die opsomming van kolom een, terwyl die derde kolom aandui op watter wyse die resultate, vanuit die kwalitatiewe navorsing, verantwoord is in die kwantitatiewe vraelys (vgl. 3.4.1).

Tabel 4. 4: Opsomming van kwalitatiewe data en oorgang na kwantitatiewe metinginstrument

Opsomming van resultate	Uitbreiding van kode	Likert-skaalvrae in kwantitatiewe vraelys
Tema 1: MEERTALIGHEID		
Kode 1: Uitbreiding na ander taalgemeenskappe		
Deelnemers stem saam dat Aros na ander taalgemeenskappe moet uitbrei. Daar is wel nie eenstemmigheid oor die wyse en tyd waarop Aros kan uitbrei nie.	Verskeie opinies oor die wyse en tyd waarop Aros na ander taalgemeenskappe kan uitbrei: Opinie 1: Deelnemers is teen meer as een taal van algemene kommunikasie en korrespondensie aan Aros. Wyses waarop Aros na ander taalgemeenskappe kan uitbrei omvat: (1) Aros help met die oprigting van soortgelyke instellings in ander taalgemeenskappe én (2) deur die vertaling van Aros se kurrikulum/studiemateriaal na ander tale. Opinie 2: Deelnemers moedig die gebruik van Afrikaans en Engels as tale van algemene kommunikasie en korrespondensie aan Aros.	Vraag 14: “Aros moet ook uitbrei na ander taalgemeenskappe.”

	Die hoofrede vir die voorstel is die eksklusiwiteit wat met eentalige onderrig gepaard gaan (vgl. kode 3, tema 2).	
Kode 2: Behoeftte aan die bemagtiging van studente vir 'n meertalige Suid-Afrika		
Deelnemers stem saam oor hulle behoefte om ander tale aan te leer.	Vanuit die gespreksvoering het dit duidelik geword dat die deelnemers almal Engels as 'n addisionele taal magtig is en genoeg blootstelling aan Engels deur die media kry. Die behoefte aan die aanleer van 'n derde taal (inheemse taal), is egter deur die navorser opgeteken.	Vraag 15: "Daar bestaan 'n behoefte aan die bemagtiging van studente vir 'n meertalige Suid-Afrikaanse onderwyslandskap (byvoorbeeld die aanleer van addisionele tale ens.)."
Kode 3: Beperkte werksgeleentheid in Afrikaans		
Daar bestaan eenstemmigheid onder die deelnemers dat die internasionale en plaaslike arbeidsmark grootliks Engels is.	Alhoewel die deelnemers tevrede is met Afrikaans as onderrigmedium (vgl. kode 1, tema 2) meld hulle in akkoord dat Engels die arbeidsmark domineer.	Vraag 13: "Daar is beperkte ekonomiese geleentheid vir studente wat slegs in Afrikaans opgelei is."
Kode 4: Uitbou van Afrikaans ten eerste		
Deelnemers stem saam dat daar na ander taalgemeenskappe uitgebrei moet word, maar dat Afrikaans aan Aros ten eerste suksesvol uitgebou word.	Stem ooreen met kode 1, tema 1 én kode 2, tema 2.	Hierdie kode is nie pertinent in die vraelys hanteer nie, maar het die navorser insig gegee in die wyse waarop die kwantitatiewe vraelys opgestel moet word.

Kode 5: Taalafdeling		
Deelnemers is eenstemmig dat 'n taalafdeling aan Aros nuttig sal wees. Hierdie taalafdeling sal homself grootliks besighou met die vertaling vanuit Afrikaans na ander inheemse tale sowel as Engels.	Deelnemers stel 'n taalafdeling om die volgende redes voor: Rede 1: Wyse vir uitbreiding na ander taalgemeenskappe (vgl. kode 1, tema 1). Rede 2: Vertaling van navorsing vanuit Afrikaans na Engels vir internasionale mededinging (vgl. kode 1, tema 3) asook die bevordering van Afrikaans as wetenskapstaal (vgl. kode 2, tema 3).	Vraag 17: “Daar behoort 'n afdeling binne Aros te wees wat hom grootliks met interne taalsake (proefleeswerk, redigering, beleidvasstelling, vertaling ens.) besighou?”
Tema 2: AROS-TAALBELEID		
Kode 1: Tevrede met Afrikaans as onderrigmedium		
Deelnemers is tevrede met Afrikaans as onderrigmedium aan Aros.	Alhoewel die deelnemers oor die algemeen tevrede is met Afrikaans as onderrigmedium aan Aros, is daar 'n paar deelnemers wat van mening is dat die eentalige Afrikaanse taalbeleid aan Aros in stryd is met sy missie en visie (vgl. kode 3, tema 2).	Vraag 1: “Aros se eentalige taalbeleid is volhoubaar in Suid-Afrika se meertalige konteks.” Vraag 16: “Ek is tevrede met Afrikaans as die enigste onderrigmedium aan Aros.”
Kode 2: Moedertaalonderrig		

Deelnemers stem saam dat moedertaalonderrig 'n belangrike beginsel is.	Die feit dat die deelnemers tevrede met Afrikaans as onderrigmedium aan Aros is, kan wees omdat almal moedertaalsprekers van Afrikaans is. Die waarde van moedertaalonderrig word ook erken omdat deelnemers wil sien dat Aros na ander moedertaalsprekers uitbrei (vgl. kode 1, tema 1).	Vraag 12: “Moedertaalonderrig is 'n beginsel wat by Aros in ag geneem moet word.”
Kode 3: Eksklusiwiteit: In stryd met Aros se visie en missie		
Van die deelnemers is van mening dat Aros se visie, <i>'n Voorspoedige Suid-Afrika deur Christelike Onderwysopleiding</i> , strek verder as bloot die Afrikaanse taalgemeenskap en moet dus prakties uitgevoer word.	Die navorser kan hierdie verklaar deur na die twee belangrike fokuspunte van Aros se institusionele identiteit te verwys: 1. Christelike onderwysopleiding. 2. Bevordering van Afrikaans as wetenskapstaal. Sommige deelnemers identifiseer meer met Christelike onderwysopleiding, terwyl ander met die bevordering van Afrikaans as wetenskapstaal identifiseer.	Vraag 5: “Aros se institusionele identiteit bestaan grootliks uit Christelike onderwysopleiding.” Vraag 6: “Aros se institusionele identiteit bestaan grootliks uit die behoud van Afrikaans as wetenskapstaal.” Vraag 9: “Aros se huidige eentalige taalbeleid is in stryd met sy missie (<i>'n Voorspoedige Suid-Afrika deur Christelike Onderwysopleiding</i>).”

	Dus is sommiges van mening dat Christelike onderwysopleiding nie net die Afrikaanse taalgemeenskap kan insluit nie.	
Kode 4: Implementering van Aros-taalbeleid		
Deelnemers stem saam dat Aros se taalbeleid, wat voorsiening maak vir moedertaalonderrig en meertaligheid, op papier reg is, maar dat die implementering daarvan nie korrek geskied nie.	Indien die implementering van Aros se taalbeleid korrek geskied het, sou daar geen vrae bestaan het oor die eksklusiwiteit van Aros se taalbeleid nie (vgl. kode 3, tema 2).	Vraag 7: “Aros se taalbeleid word effektief geïmplementeer.”
Kode 5: Behoefte aan Afrikaanse handboeke		
Deelnemers het geargumenteer dat, indien Aros Afrikaans as enigste onderrigmedium aanvaar, hulle die verantwoordelikheid het om studiemateriaal in Afrikaans te ontwikkel en te vertaal.	(vgl. kode 5, tema 1).	Vraag 3: “Aros is daarvoor verantwoordelik om studiemateriaal in Afrikaans te vertaal.” Vraag 4: “Aros is daarvoor verantwoordelik om studiemateriaal in Afrikaans te ontwikkel.”
Kode 6: Problematies in onderwyspraktyk		
Deelnemers is eenstemmig dat Aros-studente nie net in Afrikaans skoolhou nie.	Hierdie kode sluit aan by kode 2, tema 1. Die deelnemers is van mening dat Aros-studente nie genoegsaam voorberei is vir die meertalige onderwyslandskap nie.	Vraag 10: “Afrikaans as onderrigmedium aan Aros skep probleme in onderwyspraktyk.”

Tema 3: Afrikaans as wetenskapstaal		
Kode 1: Beperkinge van Afrikaans as internasionale wetenskapstaal		
Deelnemers is ten gunste van die ontwikkeling van Afrikaans as wetenskapstaal, maar is eenstemmig daaroor dat Afrikaans op 'n nagraadse vlak baie beperkings het.	Omdat Engels die internasionale wetenskapstaal is, word navorsing hoofsaaklik in Engels onderneem. Deelnemers het voorgestel dat navorsing wél in Afrikaans geskied, en deur 'n taalafdeling aan Aros na Engels vertaal word (vgl. kode 5, tema 1) op hierdie wyse kan enige navorsing of nagraadse studies internasionaal mededingend wees én dra dit by tot die behoud en bevordering van Afrikaans as wetenskapstaal (vgl. kode 2, tema 3).	(Vgl. verduideliking by kode 4, tema 1).
Kode 2: Behoud en bevordering van Afrikaans as wetenskapstaal		
Daar was eenstemmigheid onder die deelnemers dat Aros die behoud en bevordering van Afrikaans as wetenskapstaal ernstig moet opneem (vgl. tema 1, kode 5).	Deelnemers het geargumenteer dat, indien die hoër funksies van Afrikaans nie aan universiteite gebruik gaan word nie, Afrikaans aan Aros dieselfde paadjie gaan stap as Afrikaans aan voormalige HAU's.	Vraag 8: "Aros voorsien in 'n belangrike behoefte aan onderrig in Afrikaans, gesien in die lig van die bedreiging van Afrikaans aan ander universiteite."

		Vraag 11: “Aros moet daadwerklike stappe neem om die behoud en bevordering van Afrikaans te verseker.”
--	--	---

Die navorser het Tesch (1990) se stappe met betrekking tot kodering (vgl. tabel 3.6) gebruik om die drie verskillende temas en kodes wat onder elke tema gesorteer is (soos uiteengesit is in tabel 4.4), te identifiseer.

Vervolgens sal die kwalitatiewe bevindinge (soos kortliks opgesom in tabel 4.4) tematies bespreek word en verder toegelig word met *verbatim* aanhalings vanuit die fokusgroepe en in verband gebring word met die relevante literatuur wat in hoofstuk 2 bespreek is.

- *Meertaligheid*

Die tema, **Meertaligheid**, het ontstaan na aanleiding van die vraag: “Dink u Aros se eentalige taalbeleid is volhoubaar in Suid-Afrika se meertalige konteks?”, wat aan deelnemers van die fokusgroepe gevra is.

Deelnemers het meestal negatief op hierdie vraag gereageer, en het saamgestem dat Aros na ander taalgemeenskappe moet uitbrei. Alhoewel die deelnemers uitbreiding na ander taalgemeenskappe in beginsel goedkeur, het die wyse waarop hierdie uitbreiding moet plaasvind, hewige debat ontlok waar twee verskillende opinies geïdentifiseer kan word:

- Deelnemers is teen die gebruik van addisionele tale van algemene kommunikasie en korrespondensie aan Aros. Hierdie deelnemers is van mening dat Aros kan uitbrei deur middel van die oprigting van instansies soortgelyk aan Aros, wat in ander taalgemeenskappe funksioneel is:
 - ✓ [3:46 – aanhaling deur ’n lid van die uitvoerende bestuur] *“En eerder ander help om ’n soortgelyke instansie op te rig, met advies en kundigheid, as om dit te kombineer ...”*
 - ✓ [5:49 – aanhaling deur ’n tweedejaargestudent] *“So Aros in Waverley is die Afrikaanse kampus en ons sit byvoorbeeld in Durban ’n Engelse kampus.”*
 - ✓ [1:10 – aanhaling deur ’n akademiese personeellid] *“Ons brei uit deur middel van assosiaatinstellings met ander taalgemeenskappe.”*

Webb (2007:293) stem saam met die bostaande deelnemers se voorstel dat Aros soortgelyke instansies van ander taalgemeenskappe kan help as hy skryf: “Universities must necessarily also function as organic parts of the communities in which they are situated. They have a responsibility to engage in interaction with these communities, thus contributing towards their intellectual development”.

Nóg ’n wyse waarop Aros, volgens die akademiese personeel, na ander taalgemeenskappe kan uitbrei is deur die vertaling van die Aros-studiemateriaal na ander inheemse tale:

- ✓ [3:47] *“Dan ook ’n vertalingseenheid bykry en dat ons begin om dalk ’n bepaalde handboek te kies, dalk ’n wiskundehandboek, en dat ons besluit in watter taal ons die handboek wil vertaal...”*
- ✓ [3:49] *“Ek stem saam daarmee, maar ek dink ’n mens gaan bietjie inisiatief moet neem, sonder om vir iemand anders ’n instansie te bou en ek dink die manier om dit te begin, is ’n vertalingseenheid.”*
- ✓ [3:43] *“Ek dink die volgende stap is nie om dubbelmedium te gaan nie, maar eerder ’n vertalingsafdeling te bou.”*

Hiërdie voorstel stem ooreen met Brand (2003) se taalontwikkelingsmodel vir die implementering van veeltaligheid in Hoër Onderwys. Daar word geïnvesteer in die skep van nuwe terminologieë en leermateriaal in voorheen-benadeelde tale, met die oog op die ontwikkeling van hierdie tale, as wetenskapstale. Hierdie model het samewerkingsooreenkomste met instansies van ander taalgemeenskappe. Die taalontwikkelingsmodel is meestal deur die deelnemers voorgestel as die wyse waarop Aros na ander taalgemeenskappe kan uitbrei. Ander modelle vir die implementering van veeltaligheid in Hoër Onderwys word deur Brand (2003) geïdentifiseer as die *Laissez-faire-model* (waar die besluite rakende taalbeleid en taalpraktyk oorgelaat word aan die bestuur van die instansie), die *Ad Hoc-model* (waar die staat mag het om sporadies in te geryp indien ’n instansie sekere beperkings stel op grond van wyer toegang), die *getalsformule-model* (waar onderrig in ’n spesifieke taal bepaal word, indien ’n sekere getal leerders daarop aandring) en laastens die *1-2-3-model* (waar die fokus op moedertaalonderrig lê, in ag genome van die konteks van tweetalige onderrig met die aanleer van ’n derde taal). Brand (2003) maak geen onderskeid tussen die moontlikheid van die implementering van hierdie modelle binne die konteks van publieke of private hoëronderrigsinansies nie – dus kan daar aangeneem word dat dit vir beide private en publieke hoëronderrigsinansies kan geld.

- ’n Ander groep deelnemers, hoofsaaklik ’n groep tweedejaarstudente, moedig die gesamentlike gebruik van Afrikaans en Engels as tale van algemene kommunikasie en korrespondensie binne Aros aan. Die rede vir hierdie voorstel is die feit dat Afrikaanse onderrig alleen van eksklusiwiteit spreek en dit nie met Aros se missie en visie (vgl. 2.6) ooreenstem nie:

- ✓ [5:33] *“Jy kan nog steeds Aros se identiteit en karakter hou as jy hom in Engels kan vertaal, want jy gaan nog steeds dieselfde Christelike beginsels hê, jy gaan nog steeds dieselfde Reformatoriese uitgang hê oor die lewe. Jy gaan dit net vertaal in ’n ander taal om ’n ander mark ook te kry want ons moenie net in ons eie gemeenskap die Here se Woord verkondig nie, ons moet dit oor die hele wêreld doen ...”*

- ✓ [5:42] *“Hoekom nie dubbelmedium nie? Daar is verseker studente wat beter in Engels geleer kan word en selfs ander swart tale.”*
- ✓ [5:45] *“Met ander woorde, wat julle almal nou sê is, as daar nou ’n Engelse gelowige kom en hy kan nie ’n dooie woord Afrikaans praat nie, dan kan hy nie hier studeer nie. Is dit wat julle sê? Ek sê nie ons moet Afrikaans weggooi nie, ek sê net daar moet dalk geakkommodeer word in ’n manier om Engelse klasse aan te bied.”*

Alhoewel deelnemers in die tweede groep saamstem oor die gesamentlike gebruik van Afrikaans en Engels aan Aros, is daar nie gespesifiseer of so ’n meertalige beleid geïmplementeer kan word deur middel van dubbelmediumonderrig, parallelmediumonderrig of simultane tolkdienste (vgl. 2.4.1.4) nie. Raidt (2015)¹² verskil van die tweedejaarstudente se opinie dat Afrikaanse onderrig alleen van eksklusiwiteit spreek en dit nie met Aros se missie en visie ooreenstem nie as sy skryf: “Aros se missie en visie is op ’n Christelike Reformatoriese basis gebou. Daarmee het dit ’n duidelike keuse gemaak wat die uitbreiding na ander taal- en geloofsgroepe dalk kan beperk. Dit is myns insiens nie ’n kwessie van ‘eksklusief’ nie, maar die keuse bly eenvoudig by die studente wat wil inskryf by ’n Afrikaanse Christelike Reformatoriese universiteit.”

Die bostaande debat van die deelnemers aan Aros herinner aan die huidige taaldebat wat tans in publieke hoërondewysinstansies aan die gang is (vgl. 2.5). Waar sommige akademici saamstem met die eerste groep deelnemers (Giliomee, 2014:1-24) dat elke taalgemeenskap die reg het om sy eie enkelmedium-universiteit te bedryf en samewerkingsooreenkomste met ander taalgemeenskappe kan hê, stem ander saam met die tweede groep (Plüddemann, 2006:79) dat die moontlikheid van ’n suksesvolle meertalige taalbeleid binne een instansie nie vergesog is nie. Raidt (2015) volg weer ’n ander benadering as sy skryf dat die uitbreiding na ander taalgemeenskappe ’n goeie plan vir die toekoms is, maar sy is van mening dat dit te vroeg vir Aros is en dat laasgenoemde instansie eers van sy eie identiteit en funksionering seker moet maak.

Van die deelnemers het saam met Raidt (2015) gestem:

- ✓ [3:39 – aanhaling deur ’n akademiese personeellid] *“So ek stem saam dat ons eendag in ander tale ’n Aros ook kan hê, maar ons begin hier, en as ons Afrikaans hier kan begin stig, en dis alles reg, kan ’n mens voortgaan in ander tale ...”*
- ✓ [3:51 – aanhaling deur ’n akademiese personeellid] *“Maar daar is ’n geweldige aanvraag vir Afrikaanse tersiêre opleiding, en ek dink ’n mens doen dit eers--, eers daarop konsentreer ...”*
- ✓ [5:58 – aanhaling deur tweedejaarstudent] *“Want die meeste van ons studente is Christene en Afrikaans en ons kan wyer gaan, maar nie nou nie. Dit is nog te jonk vir Aros.”*

¹² Verbonde aan ’n privaat hoërondewysinstelling in Suid-Afrika

’n Wyse waarop die stremming tussen die behoefte om uit te brei na ander taalgemeenskappe en die uitbou van Afrikaans aan Aros, aangespreek kan word, is deur die oprigting van ’n taalafdeling aan Aros. Hierdie taalafdeling sluit die vertaling van studiemateriaal in (uitbreiding na ander taalgemeenskappe) asook die vertaling van navorsingsuitsette (met die relevante kopieregmaatreëls in ag genome) om internasionale mededinging te verseker:

- ✓ [3:5 – aanhaling deur ’n akademiese personeellid] *“Om aan te sluit by die internasionale gemeenskap, moet jy maar die tweede tree stap en die moeite doen om dit te laat vertaal”.*
- ✓ [3:19 – aanhaling deur ’n akademiese personeellid] *“Die oomblik wanneer jy wil hê dit moet wyer gaan, dan kan dit vertaal word.”*
- ✓ [3:45 – aanhaling deur ’n akademiese personeellid] *“... en dan ook ’n vertalingseenheid by kry en dat ons begin om dalk ’n bepaalde handboek te kies, dalk die wiskundehandboek, en dat ons besluit, nie in watter taal ons die handboek wil vertaal nie, maar as ons kies vir Engels is dit altyd ’n ekonomiese besluit, daai besluit word meestal gegrond op rand en sent. Ons moet dan vanuit die Skrif ’n beginselbesluit maak in terme van, na watter nasie in Suid-Afrika ons uitreik, en dat ’n mens dan ’n reeks van Aros se boeke of studiegidse in een van die landstale, inheemse tale, vertaal.”*

Laastens het so ’n afdeling die verantwoordelikheid om projekte te loods waarop Afrikaans aan Aros op hoë funksievlak bevorder word, byvoorbeeld deur die ontwikkeling van tersiêre studiemateriaal (vgl. tema 2, kode 3).

Hierdie diskussie het die vrae 2, 3, 4, 10, 13, 15 en 17 van die kwantitatiewe meetinstrument (vgl. 3.4.3.2) tot gevolg gehad.

Nog ’n kode wat onder die tema, **Meertaligheid**, gesorteer is, omvat die deelnemers se behoefte aan die bemagtiging van studente vir ’n meertalige Suid-Afrika. Vanuit die gesprekvoering het dit duidelik geword dat die deelnemers almal Engels as ’n addisionele taal magtig is, en genoeg blootstelling aan Engels deur die media en transaksionele interaksie kry. Die behoefte aan die aanleer van ’n derde taal (inheemse taal), is egter deur die navorser opgeteken:

- ✓ [2:8 – aanhaling deur ’n afdelingshoof] *“Ons het studente wat meer moedertale het, so meertaligheid moet bevorder word, anders gaan ons nie die eise van onderwys en die samelewing wat ons wil dien, kan aanspreek nie.”*
- ✓ [3:15 – aanhaling deur ’n akademiese personeellid] *“... maar ek dink dit sal goed wees as mens ’n ander taal magtig word in Suid-Afrika, ’n Suid-Afrikaanse taal, Tswana of wat ook al.”*

- ✓ [4:30 – aanhaling deur 'n eerstejaarstudent] “... *maar om byvoorbeeld 'n ekstra derde of vierde taal by te leer soos wat jy verder studeer. Ek meen dit is net reg vir jou om gemakliker in die klas te kan wees met ander kinders wat ander tale praat.*”

Die behoefte aan die bemagtiging van die studente deur die aanleer van addisionele inheemse tale (vgl. tema 2, kode 6 – problematies in onderwyspraktik), word deur Alexander (2003b:187) en Webb (2007:295) beklemtoon met hul siening dat die Suid-Afrikaanse onderwyslandskap in diversiteit gesetel is, en as gevolg van hierdie diversiteit word Aros genoodsaak om studente hiervolgens op te lei: “The educational reformers around the globe are challenging teacher preparation programs to prepare teachers to work effectively with students from diverse backgrounds” (Ball, 2000:491). Raidt (2015) sluit hierby aan as sy verpligte studie in ander inheemse tale aanbeveel omdat dit belangrik is vir toekomstige onderwysers. De Stadler (2015:25) verantwoord hierdie behoefte aan die Taalsentrum van die Universiteit Stellenbosch (vgl. 2.5.2.1) met die ontwikkeling van taalvaardighede in Xhosa en die ondersteuning wat aan personeel verleen word vir vakgeïntegreerde taalvaardigheidsontwikkeling.

- *Aros-taalbeleid*

Die tweede tema wat in die tabel 4.4 gemeld word omvat kwessies rondom die **Aros-taalbeleid**. Die eerste kode wat onder die tema, **Aros-taalbeleid**, val, handel oor Afrikaans as onderrigmedium aan Aros. Deelnemers, hoofsaaklik studente, is oor die algemeen (met enkele uitsonderings) tevrede met die eentalige Afrikaanse-taalbeleid aan Aros:

- ✓ [6:5 – aanhaling deur 'n derdejaarstudent] “*Dit was 'n voordeel gewees, want dit is lekker om iewers te swot waar jy in jou moedertaal onderrig word. 'n Afrikaanse persoon sal kies om in Afrikaans onderrig te word. As jy daardie geleentheid kry, hoekom gaan jy dit nie vat?*”
- ✓ [6:4 – aanhaling deur 'n derdejaarstudent] “*So ek dink die verstaan ding, dit is hoekom ons Afrikaans verkies. Ek gaan baie beter in Afrikaans verstaan as wat ek in Engels verstaan. Net soos ek myself beter gaan uitdruk in Afrikaans as Engels.*”
- ✓ [6:4 – aanhaling deur 'n derdejaarstudent] “*Ja, ek het beslis gekom vir Afrikaans, want ek het gevoel: Great, nou gaan iemand my verstaan.*”

Die feit dat deelnemers tevrede met Afrikaans as algemene taal van kommunikasie en korrespondensie aan Aros is, kan wees omdat dit 'n homogene groep (vgl. 4.2.2.1) is wat almal moedertaalsprekers van Afrikaans is wat ook saamstem oor die waarde van moedertaalonderrig (vgl. tabel 2.1).

Die uitsonderings waarna daar in die voorafgaande paragraaf verwys is, omvat deelnemers, hoofsaaklik personeellede, wat redeneer dat Christelike onderwysopleiding nie net die Afrikaanse taalgemeenskap kan insluit nie:

- ✓ [2:1 – aanhaling deur 'n afdelingshoof] *“Dadelik gaan dit iets afsprek van eksklusiwiteit en dit moet definitief 'n baie inklusiewe ding wees as dit ons missie en visie is”.*
- ✓ [2:3 – aanhaling deur 'n afdelingshoof] *“Ons visie en ons missie sê ons moet ons samelewing verander, en die samelewing is baie divers en dit ons visie en ons missie maar kom ons sien dit is net Afrikaans.”*
- ✓ [2:14 – aanhaling deur 'n afdelingshoof] *“Ons is nie die taalbond nie. Ons is nie hier om Afrikaans te dien nie, ons is hier om die samelewing te dien.”*

Jansen (2010) en Nzimande (Anon., 2014) sluit hierby aan as hy skryf dat eksklusiewe Afrikaanse universiteite tot gevolg het dat wit studente drasties ingeperk gaan word wat lei tot geslote en linguistiese kringe. Aan die ander kant meen Carstens (2010:3) en Wiechers (2010:21) dat universiteite wat Afrikaans as medium van onderrig kies, nie daarvan beskuldig kan word dat ander doelbewus uitgesluit word nie en dat hulle binne die perke van die Grondwet optree.

Die navorser het feit dat die studente meestal tevrede is met Afrikaans as algemene taal van kommunikasie en korrespondensie aan Aros, en die afdelingshoofde die enkel gebruik van Afrikaans aan Aros afkeer, opvallend gevind.

Die diskrepansie tussen Jansen (2010) en Nzimande (Anon., 2014) – vir meertaligheid binne een instansie – en Carstens (2010:3) en Wiechers (2010:21) – vir die behoud van Afrikaans binne een instansie – se opinies (asook die deelnemers wat saam met die verskillende partye stem), het aanleiding gegee tot die ontstaan van die kode, implementering van Aros-taalbeleid. Deelnemers, hoofsaaklik personeellede vanuit verskillende afdelings, stem saam daarvoor dat Aros se taalbeleid op papier korrek is (meertaligheid én die uitbou van Afrikaans word gelykgestel – vgl. tabel 4.5), maar dat die implementering van meertaligheid én die uitbou van Afrikaans, gebrekkig is:

- ✓ [2:32 – aanhaling deur 'n afdelingshoof] *“Ek sal dadelik sê ek sal baie graag wil meer weet van die kwessie van praktiese implementering.”*
- ✓ [1:11 – aanhaling deur lid van die uitvoerende bestuur] *“Dit (implementering) is nie in plek nie. Dit is gewoon omdat ons gehoor moes gee aan die RHO (Raad op Hoër Onderwys) en dit is nie deurdink nie.”*
- ✓ [3:61 – aanhaling deur akademiese personeellid] *“Ek dink ons moet vir onself uitmaak wat die implementering daarvan moet wees...”*

Spolsky (2004:11) skryf dat die bestaan van 'n taalbeleid nie noodwendig die implementering daarvan veronderstel nie, en die implementering van die taalbeleid nie noodwendig die sukses daarvan waarborg nie. Bamgbose (1999:19) lê klem daarop dat taalbeleidformulering met weldeurdragte implementeringsprosedures vergesel moet word. Só 'n implementeringstrategie kan as 'n leemte aan Aros geïdentifiseer word en word as moontlike oplossing, tydens hoofstuk 5 bespreek.

Hierdie diskussie het aanleiding gegee tot vraag 1, 5, 6, 9, 12 en 16 van die kwantitatiewe metingsinstrument (vgl. 3.4.3.2). Besonderhede omtrent die metinginstrument is in afdeling 4.2.2 bespreek.

- *Afrikaans as wetenskapstaal*

Die laaste tema uit die navorsing wat in tabel 4.4 uiteengesit word, handel oor **Afrikaans as wetenskapstaal**.

Alhoewel deelnemers die behoefte het dat Aros ander taalgemeenskappe moet bereik, is hulle van mening dat Aros ten eerste die verantwoordelikheid het om Afrikaans as wetenskapstaal uit te bou. Aros se taalbeleid (vgl. addendum E) ondersteun hierdie behoefte (vgl. afdeling 5.6 van Aros se taalbeleid), maar vanuit die kwalitatiewe data (spesifiek vanuit die fokusgroeponderhoud met die akademiese personeel) is daar bevind dat amptelike navorsing aan Aros meestal in Engels geskied om sodoende aan te sluit by die internasionale terrein:

- ✓ [3:2] *“Maar in my spesifieke akademiese veld is dit problematies om in Afrikaans te publiseer, want dit gaan oor landsgrense heen, en die oomblik wat jy net in Afrikaans publiseer of op ’n kongres praat, dan beperk jy jouself baie en jy word in ’n groot mate uitgesluit, so ek is vurig vir Afrikaans maar dit het sy beperkinge.”*
- ✓ [2:22] *“Ek het byvoorbeeld gesien dat uitgewers nie belangstel om Afrikaans te doen nie.”*
- ✓ [2:18] *“Ek stem saam dit kan op Afrikaanse vlak wees maar as daar gepraat word van die internasionale vlak in opvoedkunde, as ons daar wil saampraat, as ons enigsins daar ’n duikie wil maak, dan is dit Engels.”*
- ✓ [1:17] *“... Maar ek wat nou artikels skryf – om dit gepubliseer te kry, doen ek dit in Engels.”*

Dit stem ook ooreen met nasionale en internasionale tendense. Volgens die webtuiste *Research Trends* (2008) het die ratio van die aantal Engelse navorsingspublikasie in Nederland, Italië, Duitsland, Frankryk, Spanje en die Russiese Federasie in 2004-2007 drasties begin toeneem. Dieselfde situasie word op eie bodem ondervind. Volgens Orman (2008:iv) word Suid-Afrika gekarakteriseer as ’n monolingvistiese Engelse land, met Engels as dominerende taal in feitelik alle publieke sfere.

Aan die ander kant skryf Giliomee (2014:24) dat Afrikaans wel op ander terreine veld wen, maar sy status in die hoëronderwyssektor verloor, dit lei dan tot die afname van Afrikaans se hoër funksies (onder meer sy wetenskapstaalfunksies), met die gevolg dat Afrikaans as wetenskapstaal vinnig kan kwyn.

Ter opsomming omvat tabel 4.4 ’n bespreking van die kwalitatiewe resultate terwyl tabel 4.5 (verwysings in hakies dui op verwysings in Aros se taalbeleid – vgl. addendum E) die resultate van

die kwalitatiewe data met betrekking tot die navorsingsvraag – Wat is die aard van die taalbehoefte van Aros-studente en -personeel en hoe vergelyk dit met Aros se taalbeleid – bespreek.

Tabel 4. 5: *Taalbehoefte van Aros-personeel en -studente vs. Aros se taalbeleid*

Wat is die aard van die taalbehoefte van Aros-studente en -personeel (vanuit kwalitatiewe data)?	Hoe vergelyk behoeftes met Aros se huidige taalbeleid – verbandhoudende uittreksels vanuit Aros se taalbeleid (Aros, 2013:114-120)
Deelnemers het die behoefte dat Aros uitbrei na ander taalgemeenskappe, sodat die taalbeleid in lyn is met Aros se visie en missie.	“In breë trekke is die taalbeleid daarop gemik om duidelikheid rakende die volgende aspekte te verleen: 'n Skriftuurlike riglyn vir Aros se taalbeleid in lyn met Aros se visie en missie te verskaf (afdeling 1[1]).” “Meertaligheid: In hierdie beleid word meertaligheid geag die gebruik, kennis of erkenning van meer as twee tale te wees (afdeling 4[2]).”
Alhoewel deelnemers die behoefte het om te sien dat Aros ander taalgemeenskappe bereik, bestaan daar eenstemmigheid dat Aros steeds jonk is en Afrikaans ten eerste moet uitbou.	“Interne navorsing ter uitbouing van Aros se onderrig-en-leerstrategieë of om bestaande praktyke te verbeter, moet in Afrikaans geskied (afdeling 5.6[3]).”
Deelnemers het die behoefte om 'n derde inheemse taal (buiten Afrikaans en Engels) aan te leer om hulself sodoende te bemagtig vir die Suid-Afrikaanse meertalige onderwyslandskap.	“Aros ondersteun meertaligheid en besef dat sy gegradueerde studente na alle waarskynlikheid in multikulturele skole gaan werk. Om studente na behore vir hul taak toe te rus, word Setswana as derde taal vir alle studente aangebied (afdeling 5.3[6]).”
Die behoefte aan 'n taalafdeling aan Aros is geïdentifiseer. Hierdie afdeling moet homself hoofsaaklik bemoei met:	“Aros streef daarna om leidinggewend ten opsigte van Christelike wetenskap binne die Suid-Afrikaanse onderwysbedeling te wees en skakel internasionaal in by die uitbouing van Christelike wetenskap (afdeling 5.1).”

1. Strategiese beplanning rondom die uitbreiding na ander taalgemeenskappe. 2. Vertaling van navorsing en nagraadse studies (wat deur personeel onderneem is) vanuit Afrikaans na Engels. Op hierdie wyse dra Aros by tot die behoud van Afrikaans as wetenskapstaal en is steeds mededingend op die internasionale akademiese terrein. 3. Strategieë in plek stel om by te dra tot die behoud en bevordering van Afrikaans as wetenskapstaal.	“Personeel word aangemoedig om navorsingsresultate in Afrikaanse vaktydskrifte te publiseer. Aros streef daarna om kwaliteitnavorsingsresultate van internasionale gehalte te lewer wat deur eweknieë wêreldwyd gelees en benut word. Daarom word personeel ook aangemoedig om in tale te publiseer wat toeganklik is vir vakkundiges wêreldwyd (afdeling 5.6 [1][2]).”
Deelnemers het 'n behoefte aan die ontwikkeling en vertaling van Afrikaanse studiemateriaal.	“Alle studiegidsse behalwe bogenoemde, word in Afrikaans opgestel. Multimedia wat deur Aros self saamgestel en geproduseer word, word sover as moontlik in Afrikaans saamgestel behalwe waar dit vir die aanbieding van die tweede en derde tale saamgestel word. Alle ander addisionele studiemateriaal wat voorgeskryf word, moet in Afrikaans of Engels wees (afdeling 5.3 [2][4]).”
Deelnemers het die behoefte dat die implementering van Aros se taalbeleid, herbesin moet word.	Geen

Die navorser het, vanuit die kwalitatiewe bevindinge, sewe taalbehoefte van Aros-personeel en - studente, geïdentifiseer. Hierdie taalbehoefte omvat die volgende en word slegs gedeeltelik in Aros se taalbeleid omskryf en uitgevoer:

1. Aros moet op een of ander wyse uitbrei na ander taalgemeenskappe.
2. Aros se taalbeleid moet in lyn wees met Aros se visie en missie.
3. Afrikaans aan Aros moet uitgebou word.
4. Beskikbaarmaking van voldoende derdetaalaanleerprogramme (inheemse tale).
5. Behoefte aan 'n taalafdeling aan Aros wat enige taalaktiwiteite koördineer en monitor.

6. Ontwikkeling van tersiêre Afrikaanse studiemateriaal.
7. Herbesinning van die implementering van Aros se taalbeleid.

Afdeling 1(1) van Aros se taalbeleid stipuleer dat Aros se taalbeleid in lyn is met sy visie (“’n voorspoedige Suid-Afrika deur Christelike onderwysopleiding”) maar deelnemers is steeds nie oortuig daarvan dat hierdie visie in praktyk verdiskonteer word nie, omdat geen ander taalgemeenskappe by hierdie visie betrek word nie. Daarom is die behoefte geïdentifiseer dat Aros op een of ander wyse na ander taalgemeenskappe moet uitbrei.

Die navorser het ook bevind dat die deelnemers se behoefte om ander taalgemeenskappe te bereik tweeledig is. Eerstens voel hulle dat uitbreiding na ander taalgemeenskappe deur die instansie self (makrovlak) bestuur moet word, terwyl deelnemers tweedens, die behoefte het om as individue (mikrovlak) addisionele inheemse tale aan te leer. Laasgenoemde behoefte word in Aros se taalbeleid vermeld (vgl. tabel 4.5), maar word deur middel van ’n onvoldoende intreevlakmodule (vlak 5) aangebied.

Alhoewel deelnemers die behoefte het dat Aros ander taalgemeenskappe moet bereik, is hulle van mening dat Aros ten eerste die verantwoordelikheid het om Afrikaans as wetenskapstaal uit te bou. Aros se taalbeleid ondersteun hierdie behoefte (Aros-taalbeleid – afdeling 5.6), maar vanuit die kwalitatiewe data (spesifiek vanuit die fokusgroeponderhoud met die akademiese personeel) is daar bevind dat amptelike navorsing aan Aros meestal in Engels geskied om sodoende aan te sluit by die internasionale terrein. Raidt (2015) skryf die volgende oor die hierdie teenstrydigheid:

Ek stem ten volle daarmee saam. Die behoud van Afrikaans as wetenskapstaal is uiters belangrik. Aros kan met sy beleid van Afrikaans as onderrigtaal ’n belangrike bydrae lewer as ’n voorbereiding vir latere navorsers. Dit is natuurlik ’n probleem dat navorsers in Engels wil/moet publiseer om gelees te word. Ek self het my by die Tydskrif vir Geesteswetenskappe van die Akademie vir Wetenskap en Kuns vir die behoud van Afrikaans as wetenskapstaal beywer. In die twintiger jare het juis die strewe om Afrikaans as wetenskapstaal erken te kry, ’n belangrike rol gespeel, iets wat ons nie mag verloor nie.

Om die eerste drie behoeftes aan te spreek, het deelnemers die oprigting van ’n taalafdeling (vgl. 2.5.2.1) aan Aros voorgestel wat verantwoordelik is vir strategiese beplanning rondom die uitbreiding na ander taalgemeenskappe; vertaling van navorsing – wat in Afrikaans onderneem is – na Engels om sodoende internasionale mededinging te bewerkstellig en laastens die beplanning van strategieë vir die behoud en bevordering van Afrikaans as wetenskapstaal (onder andere die ontwikkeling van Afrikaanse studiemateriaal).

- *Opsomming van kwalitatiewe bevindings*

In die voorafgaande gedeelte is die bevindinge voorgelê en aan die hand van relevante literatuur bespreek.

Alhoewel deelnemers (hoofsaaklik die studente) tevrede is met Afrikaans as onderrigmedium aan Aros, kom dit duidelik na vore (vanuit fokusgroeponderhoude wat met personeel gevoer is) dat Aros se missie en visie breër strek as een taalgemeenskap, maar ook bepaalde probleme skep met betrekking tot internasionaal-mededingende navorsing, die meertalige landskap in onderwyspraktyk, die beperkte werkseleenthede in Afrikaans asook onderwyspraktyk in uitsluitlik Afrikaans

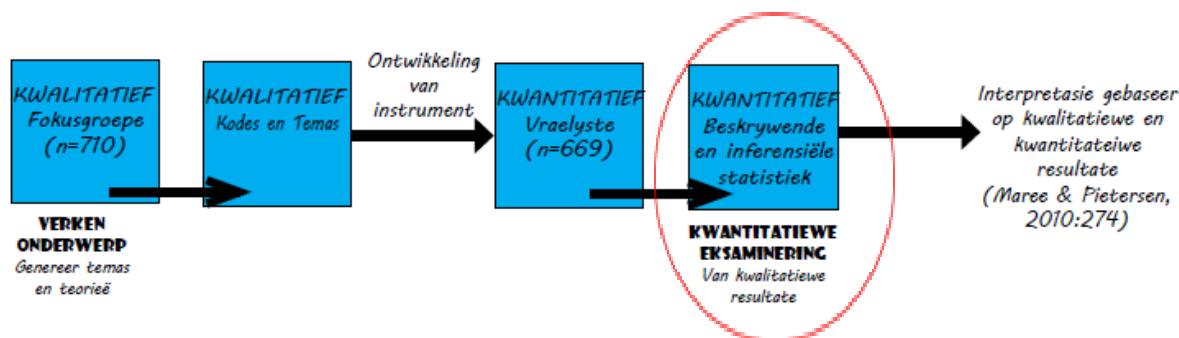
Om die kwessie van teenstrydigheid tussen die behoud en bevordering van Afrikaans as wetenskapstaal én die beperkinge van Afrikaans as internasionale wetenskapstaal, te oorbrug, maar ook die studente voor te berei vir 'n diverse onderwyslandskap, word die oprig van 'n taalafdeling voorgestel. Raidt (2015) skryf dat die idee agter taalafdelings "idealisties is omdat dit finansiële problematies is en byna onmoontlik is". Grin (2002:26) sluit aan by Raidt as hy skryf dat diversiteit in 'n taalbeleid hoë koste-implikasies toon, maar De Stadler (2015:25) beskryf die rol wat die Taalsentrum aan die Universiteit van Stellenbosch vervul, as 'n werkbare oplossing (vgl. 2.5.2.1).

Die kwalitatiewe bevindinge het aanleiding gegee tot die ontwikkeling van 'n kwantitatiewe vraelys, waarvan die resultate vervolgens bespreek sal word.

4.2.2 Kwantitatiewe bevindinge: Vraelyste

In hierdie afdeling word die navorsingspopulasie en faktoranalise van die kwantitatiewe bevindinge (vgl. figuur 4.3) bespreek.

Figuur 4. 3: Grafiese voorstelling van die tweefase-navorsingsprojek



4.2.2.1 Navorsingspopulasie

Tabel 4.6 bied 'n kort oorsig van die biografiese inligting van die navorsingspopulasie, geslagsamestelling, ouderdomsverspreiding, huistaal, onderrigmedium op skool, skool se taalmodel. deelnemers se vaardighede in addisionele tale asook die posisie wat deelnemers binne Aros bekleed.

Tabel 4. 6: Biografiese inligting van Navorsingspopulasie

	%	N= totale deelnemers
Geslag	100	612
Manlik	8,5	52
Vroulik	91,5	560
Ouderdom	100	612
≤18	7,0	43
19-25	83,2	509
26-35	6,7	41
36-45	1,1	7
≥46	2,0	12
Huistaal	100	612
Afrikaans	97,7	598
Engels	2,1	13
Nederlands	0,2	1
Onderrigmedium op skool	100	612
Afrikaans	95,1	582
Afrikaans en Engels	0,5	3
Duits	0,2	1
Engels	4,2	26
Skool se taalmodel	100	612
Enkelmedium	70,0	428
Dubbelmedium	24,3	149
Parallelmedium	5,7	35
Vaardighede in addisionele taal	100	612
Ja	97,2	595

Nee	2,8	17
Spesifikasie van addisionele taal	100	597
Afrikaans	4,7	28
Engels	91,0	543
Ander	4,4	26
Posisie binne Aros	100	612
Administrasie	0,3	2
Afdelingshoof	0,7	4
Assistent	0,2	1
Dosent	1,3	8
Steundienste	0,2	1
Werknemer	0,3	2
Student	97,1	594

N=totale deelnemers wat die vraag beantwoord het

Volgens tabel 5.5 is die geslagsverspreiding van die deelnemers aan Aros meer vroulik (91,5%,) as manlik (8,5%).

Die meeste deelnemers behoort aan die ouderdomsgroep 19-25 (83,2%) en het Afrikaans as 'n huistaal (97,7%), maar het ook Afrikaans as onderrigmedium op skool gehad (95%).

70% van die deelnemers was leerders by 'n skool met 'n enkelmedium-taalmodel, terwyl 24,3% leerders was by 'n skool met 'n dubbelmedium-taalmodel, en slegs 5,7% leerders aan 'n parallelmediumskool.

97,2% deelnemers het aangedui dat hulle vaardig is in 'n addisionele taal, waar 91% aangedui het dat hierdie addisionele taal Engels is.

Die meerderheid van die deelnemers was studente met 'n oorweldigende 97,8%.

Na aanleiding van die resultate van tabel 5.5 is dit duidelik dat die deelnemers 'n redelike homogene groep omvat: meestal vroulike studente tussen die ouderdom van 19 en 25 jaar, wat Afrikaans as huistaal praat, leerders aan 'n enkelmedium-Afrikaanse skool was en Engels as addisionele taal praat.

Die taalbehoefte van die deelnemers sal vervolgens bespreek word.

4.2.2.2 Taalbehoefte van Aros-personeel en -studente

- Stellings, gemiddelde en standaardafwykings

Tabel 4.7 omvat die stellings wat gemeet is oor Aros-personeel en -studente se taalbehoefte, die gemiddelde en standaardafwykings van die statistiese analises van hierdie stellings. Gemiddelde tellings van 1-2 word as meer negatief geag, terwyl gemiddelde tellings van 3 as neutraal beskou word en gemiddelde tellings van 4-5 as meer positief teenoor 'n stelling geag word (gemeet op 'n vyf-puntskaal).

Tabel 4. 7: Stellings oor taalbehoefte, gemiddelde en standaardafwykings

	Stem glad nie saam nie (%)	Stem nie saam nie (%)	Onseker (%)	Stem saam (%)	Stem sterk saam (%)	Gemiddeld	Standaard-afwyking
Aros se eentalige taalbeleid is volhoubaar in Suid-Afrika se meertalige konteks.	2,1	6,4	18,3	26,1	47,1	4,1	1,0
Afrikaans as taal van algemene korrespondensie en kommunikasie aan Aros, moet behou en bevorder word.	0,7	3,8	9,2	19,1	67,3	4,5	0,9
Aros is daarvoor verantwoordelik om alle studiemateriaal in Afrikaans te vertaal.	6,7	6,7	21,6	21,2	43,8	3,9	1,2
Aros is daarvoor verantwoordelik om studiemateriaal in Afrikaans te ontwikkel.	1,6	4,1	14,1	24,5	55,7	4,3	1,0

Aros se institusionele identiteit bestaan grootliks uit Christelike onderwysersopleiding.	1,0	0,7	6,5	16,2	75,7	4,6	0,7
Aros se institusionele identiteit bestaan grootliks uit die behoud van Afrikaans as wetenskapstaal.	1,3	5,9	15,7	29,6	47,5	4,2	1,0
Aros se taalbeleid word effektief geïmplementeer.	1,3	3,8	12,9	28,6	53,4	4,3	0,9
Aros voorsien in 'n belangrike behoefte aan onderrig in Afrikaans, gesien in die lig van die bedreiging van Afrikaans aan ander universiteite.	1,1	3,8	12,7	22,7	59,6	4,4	0,9
Aros se huidige eentalige taalbeleid is in stryd met sy missie (n Voorspoedige Suid-Afrika deur Christelike Onderwysersopleiding).	16,8	9,8	22,5	19,0	31,9	3,4	1,4
Afrikaans as onderrigmedium aan Aros skep probleme in onderwyspraktik.	42,3	15,8	17,0	12,6	12,3	2,4	1,4
Aros moet daadwerklike stappe neem om die behoud en bevordering van Afrikaans te verseker.	3,4	5,1	19,4	25,5	46,6	4,1	1,1
Moedertaalonderrig is 'n beginsel wat by Aros in ag geneem moet word.	3,1	7,4	20,6	23,7	45,3	4,0	1,1
Daar is beperkte ekonomiese geleenthede vir studente wat slegs in Afrikaans opgelei is.	20,1	13,1	27,3	19,4	20,1	3,1	1,4

Aros moet ook na ander taalgemeenskappe uitbrei.	18,8	16,8	29,4	17,3	17,6	3,0	1,3
Daar bestaan 'n behoefte aan die bemagtiging van studente vir 'n meertalige Suid-Afrikaanse onderwyslandskap (byvoorbeeld die aanleer van addisionele tale)	8,3	9,0	33,8	21,6	27,5	3,5	1,2
Ek is tevrede met Afrikaans as die enigste onderrigmedium aan Aros.	3,1	4,2	12,1	16,3	64,2	4,3	1,0
Daar behoort 'n afdeling binne Aros te wees wat hom grootliks met interne taalsake (proefleeswerk, redigering, beleidvasstelling, vertaling ens.) besighou?	5,6	7,8	33,5	23,9	29,2	3,6	1,1

Vanuit die gegewens in tabel 4.7 blyk die gemiddelde tellings vir die verskillende stellings, meer positief as negatief te wees. Deelnemers het met 15 stellings meer positief gereageer, terwyl slegs twee stellings gemiddelde tellings van 2,4 (*Afrikaans as onderrigmedium aan Aros skep bepaalde probleme in onderwyspraktyk*) en 3,0 (*Aros moet uitbrei na ander taalgemeenskappe ook*) behaal het. Die negatiewe tellings op die laasgenoemde stellings stem ooreen met die resultate wat vanuit die kwalitatiewe studie onttrek is. Tydens die kwalitatiewe studie is daar bevind dat die studente meestal tevrede is met Afrikaans as taal van algemene kommunikasie en korrespondensie, terwyl die personeellede dit bevraagteken het. Omdat 97,8% (vgl. 4.2.2.1) van die kwantitatiewe vraelys deur studente voltooi is, maak dit sin dat studente meestal nie sal saam stem dat Afrikaans as onderrigmedium aan Aros probleme in onderwyspraktyk skep nie.

Die stelling, *Aros moet uitbrei na ander taalgemeenskappe ook*, het tydens die kwalitatiewe studie hewige debatvoering ontklok. Daar was nie konsensus onder die deelnemers oor die uitbreiding na ander taalgemeenskappe nie en dit reflekteer dan ook op die neutrale telling (3,0) van die kwantitatiewe vraelys.

Die stelling, *Aros se institusionele identiteit bestaan grootliks uit Christelike onderwysersopleiding* (gemiddeld: 4,6), word as die hoogste telling geag, terwyl die stelling, *Aros se institusionele identiteit bestaan grootliks uit die behoud van Afrikaans as wetenskapstaal*, wat 'n gemiddelde telling van 4,2

behaal het. Laasgenoemde gegewens dui daarop dat die deelnemers Aros se Christelike karakter bo sy Afrikaanse karakter ag.

Deelnemers voel verder sterk daaroor dat Afrikaans as algemene taal van korrespondensie en kommunikasie aan Aros behou en bevorder moet word (gemiddeld: 4,5), én dat Aros in 'n belangrike behoefte aan onderrig in Afrikaans voorsien, gesien in die lig van die bedreiging van Afrikaans aan ander universiteite (gemiddeld: 4,4).

Vanuit tabel 4.8 is dit duidelik dat die volgende taalbehoefte onder die deelnemers bestaan en Aros dit duidelik in sy taalbeleid moet verantwoord (gerangskik van hoogste prioriteit na laagste prioriteit):

Tabel 4. 8: Geïdentifiseerde taalbehoefte vanuit Kwantitatiewe vraelyste

Taalbehoefte	Prioriteit gemeet uit 5 (Gemiddelde)
Afrikaans as algemene taal van kommunikasie en korrespondensie aan Aros moet bevorder word.	4,6
Aros moet studiemateriaal in Afrikaans ontwikkel.	4,3
Aros moet daadwerklike stappe neem om die behoud en bevordering van Afrikaans te verseker.	4,1
Daar bestaan 'n behoefte aan 'n taalafdeling.	3,6
Daar bestaan 'n behoefte aan die bemagtiging van studente vir 'n meertalige Suid-Afrika.	3,5
Aros moet ook na ander taalgemeenskappe uitbrei.	3,0

Vervolgens word die faktore wat saamgegroepeer is na aanleiding van die faktoranalise bespreek.

- *Faktoranalise*

'n Hoofsfaktoranalise is onderneem met die Oblimin-rotasiemetode. Drie faktore is onttrek wat 78% van die totale variansie verklaar het. Die korrelasies van items met hulle onderskeie faktore (beladings) was tussen 0,3 en 0,9.

Faktor een omvat stellings wat verband hou met **Aros se taalbeleid**, terwyl faktor twee stellings omvat wat verbande toon met **Afrikaans in 'n meertalige konteks**, en faktor drie omvat twee stellings wat verband hou met **Afrikaanse studiemateriaal**.

Vanuit die tabel 4.8 is dit duidelik dat die stelling: *Moedertaalonderrig is 'n beginsel wat by Aros in ag geneem moet word* 'n lae belading met *Aros-taalbeleid* getoon het (0,314)¹³, terwyl die res van die stellings, wat spesifiek met Afrikaans te doen het, gemiddelde na goeie korrelasies getoon het.

Tabel 4. 9: Faktoranalise van taalbehoefte-resultate

Faktoranalise: Patroonmatriks			
	Faktor		
	1	2	3
Faktor 1: Aros-taalbeleid			
Afrikaans as taal van algemene korrespondensie en kommunikasie aan Aros, moet behou en bevorder word.	,843		
Aros se taalbeleid word effektief geïmplementeer.	,789		
Aros voorsien in 'n belangrike behoefte aan onderrig in Afrikaans, gesien in die lig van die bedreiging van Afrikaans aan ander universiteite.	,739		
Aros se eentalige taalbeleid is volhoubaar in Suid-Afrika se meertalige konteks.	,715		
Aros se institusionele identiteit bestaan grootliks uit Christelike onderwysersopleiding.	,696		
Ek is tevrede met Afrikaans as die enigste onderrigmedium aan Aros.	,670		
Aros se institusionele identiteit bestaan grootliks uit die behoud van Afrikaans as wetenskapstaal.	,617		
Aros moet daadwerklike stappe neem om die behoud en bevordering van Afrikaans te verseker.	,545		
Moedertaalonderrig is 'n beginsel wat by Aros in ag geneem moet word.	,314		
Faktor 2: Afrikaans in 'n meertalige konteks			
Aros moet ook na ander taalgemeenskappe uitbrei.		,784	

¹³ Waarde tussen 0 en 1 wat gemeenskaplikheid aandui.

Daar bestaan 'n behoefte aan die bemagtiging van studente vir 'n meertalige Suid-Afrikaanse onderwyslandskap (byvoorbeeld die aanleer van addisionele tale ens.)		,772	
Afrikaans as onderrigmedium aan Aros skep probleme in onderwyspraktyk.		,729	
Daar is beperkte ekonomiese geleenthede vir studente wat slegs in Afrikaans opgelei is.		,642	
Aros se huidige eentalige taalbeleid is in stryd met sy missie ('n Voorspoedige Suid-Afrika deur Christelike Onderwysersopleiding).		,550	
Daar behoort 'n afdeling binne Aros te wees wat hom grootliks met interne taalsake (proefleeswerk, redigering, beleidvasstelling ens.) vertaling ens. besighou?		,522	
Faktor 3: Afrikaanse studiemateriaal			
Aros is daarvoor verantwoordelik om alle studiemateriaal in Afrikaans te vertaal.			,893
Aros is daarvoor verantwoordelik om studiemateriaal in Afrikaans te ontwikkel.			,799

- Aros-taalbeleid

Faktor een omvat stellings wat betrekking het tot Aros se taalbeleid. By hierdie faktor word daar gefokus op Aros se eentalige, Afrikaanse taalbeleid en die implementering daarvan. Die stelling, *Moedertaalonderrig is 'n beginsel wat by Aros in ag geneem moet word*, het 'n redelike lae belading (0,314) getoon, terwyl die ander agt stellings gemiddelde na hoë gemeenskaplikheid getoon het.

- Afrikaans in 'n meertalige konteks

Met faktor twee is daar ses stellings saamgegroepeer wat verband hou met Afrikaans in 'n meertalige konteks. Al die stellings het 'n gemiddelde na hoë belading getoon en fokus merendeels op die wyse waarop Aros se Afrikaanse-taalbeleid binne 'n meertalige Suid-Afrika gehandhaaf word.

- Afrikaanse studiemateriaal

Faktor drie omvat slegs twee stellings met hoë beladings. Die klem lê hier op Aros se verantwoordelikheid om studiemateriaal in Afrikaans se ontwikkel en vertaal.

Die betroubaarheid en gemiddelde van die bogenoemde faktore word in die volgende afdeling bespreek.

- *Betroubaarheid en gemiddelde van faktore*

Tabel 4.10 dien as 'n oorsig van die betroubaarheid en gemiddelde van die faktore wat tydens tabel 4.9 uitgewys is.

Tabel 4. 10: Opsomming van faktore, aantal deelnemers, Cronbach se ALFAkoëffisiënt, gemiddeld en standaardafwyking

	N	Alfa-koëffisiënt	Gemiddelde inter-itemkorrelasie	Gemiddeld	Standaardafwyking
Faktor 1: Aros-taalbeleid	612	0,855	0,413	4,273	0,66
Faktor 2: Afrikaans in 'n meertalige konteks	612	0,762	0,349	3,158	0,90
Faktor 3: Afrikaanse studiemateriaal	612	0,795	0,679	4,087	1,01

Vanuit tabel 4.10 is dit duidelik dat bevredigende interne konsekwenheid by al drie die faktore gevind is. De Vos *et al.* (2014: 177-178) skryf dat die betroubaarheidskoëffisiënt tussen 0 en 1,00 varieer, waar 1,00 as perfekte konsekwenheid en 0 as die afwesigheid van konsekwenheid beskou word. Dus dui 0,90 op hoë betroubaarheid en 0,70 op matige betroubaarheid.

Faktor een toon 'n uitstekende alfa-koëffisiënt van 0,855, terwyl faktor twee en drie hoë waardes van onderskeidelik 0,762 en 0,795 toon. Dit dui daarop dat al drie faktore aangewend kan word om Aros se taalbeleid, Afrikaans in 'n meertalige konteks en Afrikaanse studiemateriaal, voor te stel.

Volgens Van der Kooy (2014:107) het 'n voldoende gemiddelde inter-itemkorrelasies 'n waarde van tussen 0,15 en 0,55. Faktor twee en drie het gemiddelde inter-itemkorrelasies van onderskeidelik 0,413 en 0,349 en dui op die betroubaarheid van die faktore, terwyl faktor drie 'n hoër inter-itemkorrelasie van 0,679 toon.

Die vierde kolom van tabel 4.10 dui op die gemiddelde van elk van die faktore. Al drie die faktore het meer positiewe as negatiewe reaksies by die deelnemers ontlok. Faktor een toon 'n gemiddeld van

4,273 wat daarop dui dat die deelnemers baie positief is oor Aros se taalbeleid en die volgende behoeftes ten opsigte van die taalbeleid toon (vgl. tabel 4.8):

- ✓ Afrikaans as algemene taal van kommunikasie en korrespondensie aan Aros moet bevorder word.
- ✓ Aros moet daadwerklike stappe neem om die behoud en bevordering van Afrikaans te verseker.

Faktor twee toon 'n gemiddeld van 3,158 wat aandui dat die deelnemers se gemiddeld neutraal is daaroor dat Aros die meertalige konteks waarin sy Afrikaanse taalbeleid funksioneer ook in ag moet neem. Die volgende taalbehoefte ten opsigte van Afrikaans in 'n meertalige konteks is geïdentifiseer (vgl. tabel 4.8):

- ✓ Daar bestaan 'n behoefte aan 'n taalafdeling.
- ✓ Daar bestaan 'n behoefte aan die bemagtiging van studente vir 'n meertalige Suid-Afrika.
- ✓ Aros moet ook na ander taalgemeenskappe uitbrei.

Faktor drie toon ook 'n hoë gemiddeld (4,087) wat daarop dui dat deelnemers saamstem met die feit dat Aros daarvoor verantwoordelik is om studiemateriaal in Afrikaans te vertaal en te ontwikkel.

- *Verbande tussen biografiese inligting en faktore*

Hierdie afdeling ondersoek of daar enige korrelasies tussen die demografiese inligting van die deelnemers (soos uiteengesit in tabel 4.6) en die geïdentifiseerde faktore (vgl. tabel 4.9) bestaan.

- Korrelasies met ouderdom

Die resultate van die ANOVA's met betrekking tot skool se taalmodel het geen statistiese beduidende p-waardes getoon nie en die navorser lei af dat daar geen verband bestaan tussen die skool wat die deelnemers bygewoon het se taalmodel en Aros se taalbeleid, meertaligheid en Afrikaanse studiemateriaal nie. Daar is wel 'n korrelasie aangeteken tydens die uitvoering van Spearman se rho-toets.

- Korrelasiekoëffisiënt

Tabel 4. 11: *Statisties beduidende korrelasiekoëffisiënte*

	Ouderdom	Faktor 1: Aros- taalbeleid	Faktor 2: Afrikaans in 'n meertalige konteks	Faktor 3: Afrikaanse studiemateriaal

	Ouderdom	Korrelasie- koëffisiënt	1,000	,031	-,054	-,012
		p-waarde		,441	,185	,758
		N	612	612	612	612
	Faktor 1: Aros- taalbeleid	Korrelasie- koëffisiënt	,031	1,000	,075	.441**
		p-waarde	,441		,063	,000
		N	612	612	612	612
	Faktor 2: Afrikaans in 'n meertalige konteks	Korrelasie- koëffisiënt	-,054	,075	1,000	,073
		p-waarde	,185	,063		,071
		N	612	612	612	612
	Faktor 3: Afrikaanse studiemateriaal	Korrelasie- koëffisiënt	-,012	.441	,073	1,000
		p-waarde	,758	,000	,071	
		N	612	612	612	612

Korrelasiekoëffisiënte is deur middel van Spearman se rho bereken om te bepaal of daar enige verhoudings bestaan tussen die demografiese veranderlike, ouderdom en verskillende faktore. Die bostaande tabel dui aan dat daar wel 'n verhouding bestaan tussen Aros se taalbeleid (faktor 2) en Afrikaanse studiemateriaal (faktor drie) met 'n r-waarde van 0,441. Kortliks gestel: hoe meer ten gunste deelnemers is van Aros se taalbeleid, hoe meer ten gunste is hulle van die ontwikkeling en vertaling van Afrikaanse studiemateriaal.

- *T-toets*

'n Stel t-toetse is onderneem om te bepaal of die demografiese inligting van die deelnemers (geslag, onderrigmedium op skool, vaardigheid in addisionele tale en die skool wat die deelnemers bygewoon het se taalmodel) enige statisties beduidende verskille toon met die faktore, Aros-taalbeleid, Afrikaans in 'n meertalige konteks en Afrikaanse studiemateriaal.

Die uitslag van die t-toetse het bepaal dat daar geen statisties beduidende verskille voorkom tussen die deelnemers se taalbehoefte ten opsigte van hulle geslag, onderrigmedium op skool en skool se

taalmodel nie. Daar bestaan wel 'n verskil tussen die deelnemers se vaardigheid met 'n addisionele tale en faktor twee (Afrikaans in 'n meertalige konteks).

Tabel 4. 12: Statisties beduidende t-toetse

Veranderlike	Gemiddeld: Vaardighe d met 'n addisionele taal	Gemiddeld: Geen vaardigheid met 'n addisionele taal nie	t-waarde	Vryheid sgrade	Effek- groottes
Aros-taalbeleid	4,27	4,55	-1,7	610	0,08
Afrikaans in 'n meertalige konteks	3,14	3,63	-2,18	610	0,03
Afrikaanse studiemateriaal	4,07	4,32	-0,33	610	0,33

Tabel 4.11 dui aan dat die gemiddeld van die demografiese inligting, vaardigheid in addisionele tale, vergelyk is met die gemiddeld van faktor twee (Afrikaans in 'n meertalige konteks).

Vanuit die bostaande tabel is dit duidelik dat die p-waarde ($p=0,03$) van vaardighede in 'n addisionele taal en faktor twee kleiner is as 0,05 en dus statisties beduidend is.

Die gemiddelde waarde vir die antwoord "vaardigheid met 'n addisionele taal" op die demografiese vraag, vaardighede met addisionele tale, is 3,14 uit 5, terwyl die gemiddelde waarde vir die antwoord "geen vaardigheid met 'n addisionele taal nie" op die demografiese vraag, vaardighede met addisionele tale 3,63 uit 5 is. Dít dui aan dat deelnemers wat geen vaardighede met addisionele tale het nie, meer saam stem met faktor twee (Afrikaanse in 'n meertalige konteks), terwyl deelnemers wat wel vaardighede met 'n addisionele taal het minder saamstem. Kortliks gestel het deelnemers wat geen vaardigheid in 'n addisionele taal het nie, 'n groter behoefte dat Aros die meertalige konteks waarin hy funksioneer in ag neem, as die deelnemers wat wel vaardig is in 'n addisionele taal.

4.2.2.3 Opsomming van kwantitatiewe bevindings

Vanuit die kwantitatiewe resultate is daar gevind dat die deelnemers uit 'n redelike homogene groep bestaan het wat meestal vroulike studente tussen die ouderdom van 19-25-jaar is, Afrikaans as huistaal praat, leerders aan 'n enkelmedium-Afrikaanse skool was en Engels as 'n addisionele taal vaardig is.

Vanuit die beskrywende statistiese resultate het die navorser bevind dat die bovermelde deelnemers die volgende taalbehoefte het (vgl. tabel 4.8):

Afrikaans as algemene taal van kommunikasie en korrespondensie aan Aros moet bevorder word deur onder andere die ontwikkeling van Afrikaanse studiemateriaal en die onderneming van daadwerklike bevorderingsinisiatiewe met die oog op Afrikaans as wetenskapstaal. Hierdie behoeftes kan aangepak word deur middel van die oprig van 'n taalafdeling, wat nie net daarmee gemoeid is om Afrikaans as wetenskapstaal en aan Aros te bevorder nie, maar ook die behoeftes wat studente het om bemaagtig te word vir 'n meertalige Suid-Afrika aan te spreek, en inisiatiewe te lei sodat Aros (op welke manier) na ander taalgemeenskappe kan uitbrei.

Hierdie taalbehoefte is verder gesif en deur middel van 'n faktoranalise is daar bepaal dat die taalbehoefte verdeel kan word in drie faktore (Aros-taalbeleid, Afrikaans in 'n meertalige konteks en Afrikaanse studiemateriaal – vgl. tabel 4.8). Daar is deur middel van Cronbach se alfa-koëffisiënt bepaal dat die laasgenoemde faktore bevredigende interne konsekwentheid bevat.

Laastens is daar deur middel van t-toetse, ANOVA-resultate en Spearman se rangorde-korrelasie bepaal dat daar twee statisties beduidende korrelasies tussen die deelnemers se demografiese inligting en die faktore bestaan. Deelnemers wat geen vaardighede in addisionele tale het nie, is meer ten gunste daarvan dat Aros se taalbeleid die meertalige konteks waarin hy funksioneer in ag moet neem, terwyl deelnemers wat ten gunste is van Aros se eentalige Afrikaanse taalbeleid, die behoefte het aan die ontwikkeling en vertaling van Afrikaanse studiemateriaal.

4.2.3 Gevolgtrekking

In hierdie hoofstuk is die bevindinge van elk van die data-insamelingsmetodes voorgelê en in ooreenstemming met die relevante literatuur bespreek. Daar is gebruik gemaak van die verkennende sekwenisiële gemengde navorsingsmetode waar kwalitatiewe bevindinge aanleiding gegee het tot die stellings wat tydens 'n kwantitatiewe vraelys deur deelnemers voltooi is.

Ses fokusgroeponderhoude is deur middel van die kwalitatiewe data-analisesagteware *Atlas.ti* geanaliseer, terwyl kwantitatiewe data deur middel van die statistiese ontledingsagteware *SPSS* ontleed is.

Die kwalitatiewe bevindinge is eerstens aangepak waartydens die navorsingspopulasie uiteengesit (vgl. 4.2.1.1) is, gevolg deur die ontleding van die inhoud. Die inhoudsontleding van die kwalitatiewe bevindinge is aan die hand van vier afdelings bespreek en in verband gebring met die relevante literatuur wat in hoofstuk twee uiteengesit is. Die eerste drie afdelings het die verskillende temas bespreek wat vanuit die kwalitatiewe bevindinge geïdentifiseer is – **meertaligheid**, **Aros-taalbeleid** en **Afrikaans as wetenskapstaal**, terwyl die laaste afdeling 'n opsomming van die kwalitatiewe bevindinge omvat.

Die kwantitatiewe bevindinge is eerstens bespreek aan die hand van die navorsingspopulasie terwyl die taalbehoefte van Aros-personeel en -studente ten tweede bespreek is (vgl. 4.2.2.2). In die

laasgenoemde afdeling is daar verwys na die beskrywende statistiese bevindinge soos die stellings, gemiddelde en standaardafwykings. Die beskrywende statistiek se bevindinge is gevolg deur 'n faktoranalise waarmee drie faktore geïdentifiseer is – **Aros-taalbeleid, Afrikaans in 'n meertalige konteks en Afrikaanse studiemateriaal**, met 'n bevredigende tot hoë interne konsekwentheid wat onder al drie die faktore gevind is.

Die navorser het duidelike verbande opgeteken tussen die geïdentifiseerde kwalitatiewe temas en die geïdentifiseerde kwantitatiewe faktore, wat daarop kan dui dat verkennende sekvensiële gemengde metode korrek aangewend is, omdat kwalitatiewe bevindinge gebruik is om kwantitatiewe data in te samel. Die korrelasies tussen die drie faktore is verder getoets deur gebruik te maak van ANOVA-analises en Spearman se rho gevolg deur verslaggewing van 'n t-toets wat onderneem is. Afdeling 4.2.2 is afgesluit deur 'n opsomming van die kwantitatiewe bevindinge (vgl. 4.2.2.3).

Die uitgebreide verslaggewing en integrering van beide kwalitatiewe en kwantitatiewe datastelle het ten doel gehad om die tweede navorsingsprobleem aan te spreek, naamlik die evaluering van Aros se taalbeleid. Daar is bevind dat die taalbehoefte wat vanuit die kwalitatiewe en kwantitatiewe data geïdentifiseer is, slegs gedeeltelik in Aros se taalbeleid omskryf en uitgevoer word. Verder is die behoefte aan 'n implementeringstrategie van Aros se taalbeleid geïdentifiseer.

In die volgende hoofstuk maak die navorser aanbevelings ten opsigte van hoe die Aros-taalbeleid daar behoort uit te sien, na aanleiding van die evaluasie van Aros se taalbeleid en die taalbehoefte van Aros-studente en -personeel.

5.1 INLEIDING

Hoofstuk vyf, wat dien as die laaste en opsommende hoofstuk van hierdie studie, omvat die gevolgtrekkings wat deur die navorser gemaak is na aanleiding van die voldoening aan al die vereistes wat deur die algemene navorsingsdoelwit gestel word:

Die algemene doelwit van hierdie navorsing was om Aros se eentalige taalbeleid te evalueer teen die agtergrond van Suid-Afrika se meertalige hoërondewyslandskap en die wetlike implikasies daarvan. Die doel van hierdie navorsing was nie net teoreties nie, maar ook praktykgerig omdat dit daarop gefokus het om die taalbeleidkwessie by Aros aan te spreek.

Die navorser gaan deur middel van 'n opsomming die vier navorsingsvrae wat in hoofstuk een (vgl. 1.4) gestel is, beantwoord. Die vrae gaan afsonderlik beantwoord word, soos dit vanuit die studie na vore gekom het, waarna daar aanbevelings deur die navorser gemaak word (vgl. 5.3), gevolg deur voorstelle vir verdere navorsing in hierdie verband (vgl. 5.4).

Laastens sal beperkings ten opsigte van die uitvoering van hierdie studie bespreek word (vgl. 5.5), gevolg deur 'n samevatting van hoofstuk vyf (vgl. 5.6).

Die vrae wat in hierdie hoofstuk beantwoord word, is reeds in hoofstukke een tot vier aangespreek.

In hoofstuk een is die navorsingsplan opsommend uiteengesit, om aan te dui hoe die studie in geheel verloop het. Hoofstuk twee het 'n literatuurstudie omvat, waar die relevante literatuur met betrekking tot taalbeleid en taalbeplanning uiteengesit is (vgl. 2.3). Laasgenoemde hoofstuk het afgeskop met 'n bespreking van die teorie oor die veld van taalbeplanning en hoe dit in die praktyk verantwoord kan word, gevolg deur 'n uiteensetting van die literatuur rondom taalbeleid op hoërondewysvlak (vgl. 2.4). Hoofstuk twee is verder uitgebrei deur 'n historiese blik te gee oor taalbeplanning in die Suid-Afrikaanse onderwyslandskap (vgl. 2.5), gevolg deur 'n oorsig van werkbare oplossings vir taalkwessies wat aan hoërondewysinstellings ondervind word (vgl. 2.5.2.1). Afrikaans se plek binne die hoërondewyslandskap in Suid-Afrika is bespreek (vgl. 2.5.3), terwyl die hoofstuk afgesluit is deur 'n kontekstualisering van Aros (vgl. 2.6) en die leemte vir navorsing oor taalbeleid aan private hoërondewysinstansies, soos Aros (vgl. 2.5.4).

Hoofstuk drie het 'n gedetailleerde uiteensetting omvat vir die navorsingsplan wat in hoofstuk een opgesom is. Die navorsingsontwerp (vgl. 3.4) is verklaar deur die navorsingsbenadering (vgl. 3.4.1), navorsingsinstrumente (vgl. 3.4.2.1), data-insamelingsmetodes (vgl. 3.4.3), steekproefneming (vgl. 3.4.4), data-analises (vgl. 3.4.5), kwalitatiewe en kwantitatiewe opvattinge van objektiwiteit (vgl. 3.5) en die etiese maatreëls (vgl. 3.6), uiteen te sit.

Die voorlaaste hoofstuk, het die bevindinge weerspieël van beide die kwalitatiewe en kwantitatiewe data-stelle (vgl. 4.2), die bevindinge geïnterpreteer en in terme van die relevante literatuur bespreek. Daar is na elemente van data-interpretasie verwys soos navorsingspopulasie, inhoudsontleding sowel as beskrywende en inferensiële statistiese bevindinge.

5.2 OPSOMMEND

In hierdie afdeling gaan navorsingsvraag een tot drie (vgl. 1.4), soos dit deur die loop van die studie beantwoord is, opsommend voorgestel word.

5.2.1 Beantwoording van navorsingsvraag een:

Hoe kan moedertaalonderrig verreken word in 'n meertalige omgewing?

Die literatuur oor moedertaalonderrig binne 'n meertalige konteks is hoofsaaklik in hoofstuk twee aangespreek, terwyl die praktiese toepassing daarvan, met betrekking tot Afrikaans aan Aros as gevallestudie, in hoofstuk vier gevind kan word.

In afdeling 2.3 is daar vasgestel dat die behoefte aan moedertaal en moedertaalonderrig kort na die Tweede Wêreldoorlog gedokumenteer is. Dit is belangrik om die historiese lyn van die ontstaan van taalbeplanning hier te noem, omdat dit die leser meer insig kan gee oor hoe moedertaalonderrig vandag in 'n meertalige omgewing verreken kan word. Verskeie taalbewegings (hoofsaaklik in Oos-Afrika, Suid- en Suidoos-Asië) is tot stand gebring om druk van koloniale taalbeleide hok te slaan wat aanleiding gegee het tot die opkoms van taalbeplanning as navorsingsveld. Navorsing oor taalbeplanning het die ontstaan van verskillende teoretiese benaderings tot gevolg gehad (vgl. 2.3.2) met die doel om moedertaal en moedertaalonderrig binne bepaalde gemeenskappe te vestig en gekontroleerd te implementeer. Verdere navorsing het getoon dat daar verskillende elemente verbonde is aan die teoretiese benaderings tot taalbeplanning (vgl. 2.4) en die wyses waarop 'n spesifieke moedertaal binne 'n meertalige omgewing verreken kan word. Hierdie elemente (vgl. 2.4.1.2) word op makro- en mikrovlak gevind en omvat (op makrovlak) die taalprofiel van 'n land sowel as die politiese oogmerk wat die regering met so 'n taalbeleid kan hê. Op mikrovlak kan moedertaalonderrig binne 'n meertalige omgewing geïmplementeer word afhangende van die onderwysinstansie se institusionele identiteit, die instansie se oogmerke met betrekking tot inklusiwiteit of eksklusiwiteit sowel as die pedagogiese impak van die spesifieke moedertaal. Verder het die literatuur ook geleer dat daar verskillende wyses is waarop moedertaalonderrig binne 'n meertalige hoërondwysomgewing verantwoord kan word en dat dit, veral in die Suid-Afrikaanse hoërondwyslandskap, bepaalde probleme tot gevolg het. Verskillende moedertale kan binne een instansie aangewend word deur middel van dubbelmediumonderrig, parallelmediumonderrig, simultane tolkdienste, 'n kombinasie van al drie benaderings (vgl. 2.4.1.5), of deur die gebruik van 'n spesifieke taal vir 'n spesifieke doel binne een instansie (funksionele meertaligheid).

Vanuit die literatuurstudie het dit duidelik geword dat die wyse waarop moedertaalonderrig binne 'n meertalige omgewing verreken word, vanuit verskillende oogpunte beskou kan word, op verskillende wyses geïmplementeer kan word en dús geen eenvoudige oplossing het nie. Die konsep “moedertaal” word self as problematies beskou omdat alle akademici nie eens is oor die verklaring daarvan nie (vgl. 2.4.1.2). Waaroor daar wel eenstemmigheid is, is die waarde van moedertaalonderrig (of dit nou beskou word as die taal wat 'n persoon eerste aangeleer het, die taal wat 'n persoon die meeste kan gebruik, die taal wat 'n persoon die beste kan gebruik of die taal waarmee 'n persoon homself/haarself die beste kan identifiseer).

Die praktiese toepassing van moedertaalonderrig (met betrekking tot Afrikaans aan Aros) binne 'n breër meertalige konteks, is tydens hoofstuk vier aangespreek. Vanuit die kwalitatiewe en kwantitatiewe datastelle (vgl. 4.2.2.3) is daar bevind dat deelnemers Aros se uitbreiding na ander taalgemeenskappe voorstaan, maar daar is nie eenstemmigheid op watter wyse Afrikaans as moedertaalonderrig in 'n meertalige hoërondewyslandskap, verreken moet word nie.

Die feit dat daar nie konsensus bestaan, onder deelnemers van die empiriese studie, oor die wyse waarop verskillende moedertale binne die Suid-Afrikaanse omgewing verreken word nie, is in lyn met die taaldebate aan publieke hoërondewysinstansies. Die keuse of kombinasies van die implementering van moedertaalonderrig hang verder af van die konteks waarin die moedertaal funksioneer (vgl. 2.4.1.2) sowel as die demografie en vraag na 'n spesifieke onderrigmodus en die tersiêre kapasiteit van die onderrigmodus.

Samevattend het navorsingsvraag een nie 'n enkele antwoord nie maar bestaan daar verskillende opsies oor die wyse waarop moedertaalonderrig in 'n meertalige omgewing verreken kan word.

5.2.2 Beantwoording van navorsingsvraag twee

Wat leer die relevante literatuur rondom taalbeplanning en taalbeleid veral met betrekking tot Afrikaans binne die Suid-Afrikaanse hoërondewyskonteks?

Vraag twee is hoofsaaklik in afdeling 2.5 beantwoord waar die Suid-Afrikaanse konteks met betrekking tot taalbeplanning bespreek is en in verband gebring is met Afrikaans se plek binne die meertalige onderwyslandskap.

In afdeling 2.5 is daar vasgestel dat die verengelsingbeleid wat geheers het in 1834 tot 1899, hewige teenreaksie vanuit die Afrikaanse taalgemeenskap ontlok het. Hierdie teenreaksie het in 1910 vrugte afgewerp met die totstandkoming van die Unieregering, waar Afrikaans 'n plek langs Engels ingeneem het. Afrikanernasionalisme het vinnig gegroei en talle taalbeplanningsinisiatiewe het tot die verhoging van Afrikaans se status, in feitlik alle sfere van die samelewing, gelei. Afrikanernasionalisme het aanleiding gegee tot die apartheidsregering, waar Afrikaans as sekondêre

onderrigtaal op Afrikataalsprekers afgedwing is. Laasgenoemde het in opstand gekom teen die gebruik van Afrikaans as onderrigtaal wat gelei het tot die Soweto-opstande in 1976. Na 1976 is talle opsies ten opsigte van meertalige taalbeleide (veral op onderrigvlak) ondersoek en meertaligheidsinisiatiewe het die lig gesien (vgl. 2.5.1.1).

Die Grondwet (1996) stipuleer dat Afrikaans en Engels as amptelike tale hul status met nege ander inheemse tale moet deel, wat in samewerking met ander faktore, gelei het tot 'n drastiese afname in Afrikaans op hoëronderrigvlak. Die term "Historiese Afrikaanse Universiteite" (HAU's) is geskep, omdat al hierdie universiteite meertalige taalbeleide (in oorleg met die Taalbeleid op Hoër Onderwys [2002] tesame met artikel 27[2] van die Wet op Hoër Onderwys [1997]) moes aanneem, terwyl sekeres heeltemal verengels het.

Steyn (2014:456) skryf dat HAU's in die hoër onderwys die meeste aandag getrek het omdat die stand van Afrikaans aan hierdie universiteite die posisie van Afrikaans as volwaardige kultuurtaal raak. Giliomee (2014:24) is van mening dat dit hier nie net oor Afrikaans as kultuurtaal gaan nie. Laasgenoemde outeur skryf dat Afrikaans wel op ander terreine veld wen, maar dat hy besig is om sy status te verloor op openbare hoëronderrigvlak, wat dan 'n direkte invloed op die voortbestaan van Afrikaans as wetenskapstaal en uiteindelik as kultuurtaal het.

Sedertdien die implementering van meertalige beleide aan publieke hoëronderriginstansies, het debatvoering rondom Afrikaans se plek binne die hoër onderwys ontstaan en min werkbare oplossings is tot vandag toe gevind. Akademici meen dat Afrikaans as openbare taal slegs in alliansie saam met ander Afrikatale kan oorleef (Plüddemann, 2006:77), en dat die kundigheid wat reeds 'n Afrikaanse kringe bestaan, toegepas moet word om meertalige inisiatiewe te lei. Vandag is daar steeds nie eenstemmigheid op watter wyse Afrikaans in die meertalige Suid-Afrikaanse hoëronderriglandskap moet figureer nie (vgl. 2.5.2-2.5.3). Daar is enersyds die druk van transformasie deur die akkommodering van alle inheemse moedertale binne publieke hoër onderwys, en andersyds die belangrike oorweging aan al die universiteite dat hulle studente moet oplei vir 'n samelewing wat as gevolg van die owerheid se beleid, al hoe meer Engels word (Steyn, 2014:459).

In die soeke na die oplossings rondom die kwessie van die behoud en bevordering van Afrikaans in 'n meertalige hoëronderrigomgewing, in lyn met wetgewing, is daar talle konferensies en beraadslaginge gehou. Kommissies is aangestel om hierdie sake te ondersoek en universiteite het taalsentra op die been gebring om Afrikaans se posisie binne die Suid-Afrikaanse meertalige hoëronderrigomgewing te monitor en te bevorder (vgl. 2.5.3).

Alhoewel hierdie inisiatiewe in sekere gebiede wel vrugte afgewerp het, skryf Giliomee (2015:24) dat private onderrig in Afrikaans, veral op universiteitsvlak, die enigste opsie mag wees, maar dat

daar geen waarborg is dat dit 'n mededingende plaasvervanger vir onderrig deur openbare universiteite kan word nie.

Vanuit die empiriese studie (vgl. 4.2.3) is daar bevind dat Aros-studente en -personeel die behoefte het dat Afrikaans algemene taal van korrespondensie en kommunikasie, wel bevorder moet word en dat daar daadwerklike stappe geneem sal moet word om die behoud en bevordering van Afrikaans te verseker.

Laasgenoemde behoeftes kan as deel van Giliomee (2015:24) se oplossing tot die behoud van Afrikaans binne hoërondewyskringe aangespreek word en motiveer die belangrikheid van hierdie studie, veral met betrekking tot die behoud van Afrikaans binne die Suid-Afrikaanse hoërondewyskonteks.

5.2.3 Beantwoording van navorsingsvraag drie

Wat is die aard van die taalbehoefte van Aros-studente en -personeel en hoe vergelyk dit met die Aros-taalbeleid?

Die bostaande navorsingsvraag is hoofsaaklik aangespreek in hoofstuk vier (vgl. 4.2.2.3) van hierdie studie, waar taalbehoefte van Aros-studente en -personeel deur middel van kwalitatiewe en kwantitatiewe data-insamelingsmetodes geanaliseer en geïnterpreteer is.

Die navorser het die volgende behoeftes vanuit die kwalitatiewe- en kwantitatiewe bevindinge geïdentifiseer:

- Afrikaans as algemene taal van kommunikasie en korrespondensie aan Aros moet bevorder word.
- Aros moet studiemateriaal in Afrikaans ontwikkel.
- Aros moet daadwerklike stappe neem om die behoud en bevordering van Afrikaans te verseker.
- Daar bestaan 'n behoefte aan 'n taalafdeling by Aros.
- Daar bestaan 'n behoefte aan die bemagtiging van studente vir 'n meertalige Suid-Afrika.
- Aros moet ook na ander taalgemeenskappe uitbrei.
- Aros se taalbeleid moet in lyn wees met Aros se visie en missie.
- Herbesinning van die implementering van Aros se taalbeleid is nodig.

Die navorser het verder bevind dat hierdie taalbehoefte slegs gedeeltelik in Aros se taalbeleid omskryf en uitgevoer word (vgl. tabel 4.5). Afdeling 1(1) van Aros se taalbeleid stipuleer dat die beleid in lyn moet wees met sy visie ('n voorspoedige Suid-Afrika deur Christelike onderwysersopleiding), maar deelnemers meen dat hierdie visie nie in die beleid verantwoord word

nie, omdat Aros tans net op een taalgemeenskap gefokus is en die deelnemers die behoefte het dat Aros op 'n manier na ander taalgemeenskappe moet uitbrei.

Die ander taalbehoefte van Aros-studente en -personeel word wel in die beleid genoem¹⁴, maar deelnemers was dit eens dat hierdie behoeftes nie voldoende in praktyk geïmplementeer word nie. Die navorser stel dus voor dat Aros se taalbeleid vergesel word met 'n implementeringsplan en 'n taalsentrum wat die uitvoering van die behoeftes wat reeds in die beleid gestipuleer is, kan monitor sowel as die behoeftes wat nie in die beleid aangespreek word nie, kan inisieer (vgl. 5.3.1).

Vervolgens word die aanbevelings bespreek na aanleiding van die onderneming van die studie.

5.3 AANBEVELINGS

Hierdie afdeling word in terme van navorsingsvraag vier bespreek (vgl. 1.4) omdat hierdie vraag aanbevelings ten opsigte van Aros se taalbeleid behels.

5.3.1 Beantwoording van navorsingsvraag vier

Watter aanbevelings kan ten opsigte van die Aros-taalbeleid gemaak word?

Een van die taalbehoefte wat tydens die kwalitatiewe data-analise na vore gekom het, is die herbesinning van die implementering van Aros se taalbeleid. Deelnemers van die kwalitatiewe fokusgroeponderhoude was van mening dat Aros se taalbeleid op papier korrek is omdat daar voorsiening gemaak word vir meertaligheid en moedertaalonderrig, maar dat dit nie werklik in praktyk geïmplementeer word nie (vgl. tabel 4.4, tema 2, kode 4). Dus kan daar 'n aanbeveling gemaak word dat Aros se taalbeleid vergesel moet word met 'n duidelik omskrywende implementeringsplan (vgl. 2.4.1.5).

Hierdie plan behoort onder meer aandag te gee aan die wyse waarop Aros na ander taalgemeenskappe kan uitbrei (om meertaligheid te verantwoord) asook die praktiese implikasies daarvan (voorgestelde taalontwikkelingsmodel). Nóg 'n aspek wat aandag moet geniet binne hierdie implementeringsplan is die bemagtiging van studente vir 'n meertalige Suid-Afrika. Alhoewel afdeling

-
- ¹⁴ Afrikaans as algemene taal van kommunikasie en korrespondensie aan Aros moet bevorder word.
 - Aros moet studiemateriaal in Afrikaans ontwikkel.
 - Aros moet daadwerklike stappe neem om die behoud en bevordering van Afrikaans te verseker.
 - Daar bestaan 'n behoefte aan die bemagtiging van studente vir 'n meertalige Suid-Afrika.

5.3(6) van Aros se taalbeleid Setswana as 'n derde taal aanbied, het die behoefte steeds vanuit die data na vore gekom wat daarop kan dui dat die voorbereiding van studente vir 'n meertalige Suid-Afrikaanse onderwyslandskap nie voldoende geïmplementeer word nie.

Ofskoon Afdeling 5.3 (2)(4) van Aros se taalbeleid stipuleer dat Aros so ver as moontlik moet sorg vir die ontwikkeling en vertaling van studiemateriaal in Afrikaans, het die deelnemers steeds hul behoeftes uitgespreek teenoor die ontwikkeling van Afrikaanse studiemateriaal (byvoorbeeld handboeke). Die navorser beveel aan dat die wyse waarop die laasgenoemde taalbehoefte verantwoord kan word, duidelik in die implementeringsplan omskryf moet word.

'n Verdere aanbeveling sal wees dat die wyse waarop Afrikaans as algemene taal van kommunikasie en korrespondensie aan Aros bevorder moet word, by die implementeringsplan ingesluit sal word.

Opsommend beskou, behoort die geïdentifiseerde taalbehoefte van Aros-personeel en -studente (vgl. 5.2.3) in 'n duidelik omskrywende implementeringsplan, wat die taalbeleid vergesel, vervat word. Die navorser beveel aan dat daar 'n afdeling binne Aros tot stand gebring word wat ten doel het om die implementeringsplan op te stel, te monitor en deurgaans wysigings aan die bestaande taalbeleid te oorweeg (in oorleg met die korrekte institusionele prosedures, institusionele taaloudits en in ag genome van die nuutste literatuur en tendense met betrekking tot taalbeplanning in private hoër onderwys).

Webb (2006c:1-9) stel vereistes voor vir die opstel van 'n implementeringsplan wat 'n taalbeleid vergesel (vgl. 2.4.1.5). Die behoud en bevordering van 'n taal kan nie op die voorgrond staan nie, dit moet gaan suiwer om die beskerming van die belange van die studente en dosente en moet gesinchroniseer word met alle institusionele beleide. Die wyse waarop beleidsbepalings uitgevoer word, moet duidelik uiteengesit word, wat die implikasie inhou dat Aros se implementeringsplan die volgende moet aandui:

- Op watter wyse gaan Afrikaans as algemene taal van kommunikasie en korrespondensie aan Aros bevorder word?
- Watter Afrikaanse studiemateriaal gaan ontwikkel word, en hoe gaan dit bydrae tot die behoud van Afrikaans as wetenskapstaal?
- Watter inisiatiewe gaan Aros onderneem om die behoud en bevordering van Afrikaans as wetenskapstaal te verseker?
- Hoe kan 'n taalafdeling aan Aros verseker dat die taalbehoefte van Aros-studente en -personeel verantwoord word en op watter wyse gaan so afdeling binne Aros as hoëronderwysinstelling funksioneer?
- Watter stelsels moet in plek gesit word om te verseker dat Aros-studente bemaatig word vir die eise van 'n meertalige Suid-Afrika?

- Op watter wyse moet Aros uitbrei na ander taalgemeenskappe en hoe moet Aros homself binne die breër hoërondewyskonteks posisioneer?
- Hoe kan daar verseker word dat Aros se taalbeleid in lyn is met sy visie en missie?
- Herbesinning van die implementering van Aros se taalbeleid is nodig.

Webb (2006c:1-9) stel ook voor dat die implementeringsplan inisiatiewe moet loods om genoegsame befondsing en publisiteit te kry en laastens ook bepalings in plek stel om te verseker dat voldoende evaluasie- en wysigingsprosedures aangetoon word.

5.4 VOORSTELLE VIR VERDERE NAVORSING

Die volgende voorstelle vir verdere navorsing word ook gemaak:

- Institusionele navorsing kan onderneem word met betrekking tot die wyse waarop Aros, Afrikaanse moedertaalonderrig, binne 'n meertalige omgewing kan verrek.
- Verdere navorsing kan ook gefokus wees op die wyse waarop Aros na ander taalgemeenskappe kan uitbrei, sonder om die bevordering van Afrikaans as wetenskap- en universiteitstaal in gedrang te bring. Die navorser het verder 'n behoefte geïdentifiseer aan navorsing oor taalbeplanning en taalbeleid met spesifieke verwysing na private hoërondewysinstellings, soortgelyk aan Aros.
- Vergelykende studies van taalbeleid aan ander nasionale en internasionale private hoërondewysinstellings kan onderneem word, om tot dieper insigte te kom oor Aros se taalbeleid.
- Die rol van private hoërondewysinstellings by die uitbreiding van Afrikaans se taalfunksies kan ondersoek word.
- 'n Longitudinale studie kan onderneem word om die taalbehoefte van Aros-studente en -personeel te herevalueer.

5.5 BEPERKINGS

Die navorser het 'n paar beperkings aangeteken tydens die onderneming van hierdie studie

- Ten tyde van die data-insameling, het Aros nog geen vierdejaarstudente ingeneem nie, wat beteken dat 2015 se eerstejaarstudente se taalbehoefte nie bepaal kon word nie.
- Alhoewel die navorser alle personeel en studente by die data-insamelingsproses betrek het, kon daar ongelukkig geen insette vanaf nie-uitvoerende bestuurslede verkry word nie.
- Omdat Aros as instansie in sy kinderskoene is en die eerste graduandi in 2016 afgelewer gaan word, is daar feitlik geen institusionele navorsing onderneem nie, met die gevolg dat beleide met betrekking tot navorsing, onderrig-en-leer nie in plek is nie.

- Min navorsing is al onderneem oor taalbeleid en taalbeplanning aan private hoërondewysinstellings met die gevolg dat die studie grotendeels op navorsing moes steun wat vanuit die publieke sfeer onderneem is.
- Relevante Suid-Afrikaanse wetgewing is merendeels gefokus op taalbeplanningskwessies aan publieke hoërondewysinstellings en verwys feitelik nooit na private hoërondewysinstellings se rol ten opsigte van taalbeleidkwessies nie.
- Alhoewel taalbehoefte van Aros-personeel en -studente diepgaande bestudeer is, dien dit as 'n eenmalige toetsing en kan dit mettertyd verander.

5.6 SAMEVATTING

Hoofstuk vyf het 'n opsomming omvat van die vier navorsingsvrae (soos uiteengesit in afdeling 4.1) wat deur die loop van die studie beantwoord is, gevolg deur die beperkings wat die navorser tydens die onderneming van hierdie studie ondervind het.

Die navorser het tot die gevolgtrekking gekom dat daar verskeie opsies bestaan oor die wyse waarop moedertaalonderrig binne 'n meertalige omgewing verreken kan word. Hierdie opsies is duidelik uiteengesit in hoofstuk twee en kortliks bespreek in hoofstuk vier. Hoofstuk twee het verder melding gemaak van die relevante literatuur rondom taalbeplanning en taalbeleid, veral met betrekking tot Afrikaans binne die Suid-Afrikaanse hoërondewyskonteks. Daar is bevind dat Afrikaans slegs in meewerking met ander inheemse tale as universiteitstaal kan voortbestaan, maar dat die wyse waarop Afrikaans in alliansie saam met ander inheemse taalgemeenskappe kan werk, steeds deur akademici betwis word.

Die taalbehoefte van Aros-studente en -personeel is verder bespreek, in beantwoording van navorsingsvraag drie en daar is vasgestel dat die taalbehoefte deur middel van 'n implementeringsplan (in samewerking van Aros se taalbeleid) verreken kan word.

Daar is geoordeel dat deur die beantwoording van die bostaande vrae, die algemene doelwit van hierdie studie bereik is:

Om Aros se eentalige taalbeleid te evalueer teen die agtergrond van Suid-Afrika se meertalige hoërondewyslandskap en die wetlike implikasies daarvan. Die doel van hierdie navorsing was nie net teoreties nie, maar ook praktykgerig omdat dit daarop gefokus het om die taalbeleidkwessie by Aros aan te spreek.

Die resultaat van hierdie evaluasie kan soos volg omskryf word: deelnemers aan die empiriese studie is positief oor die behoud van Afrikaans as wetenskapstaal sowel as algemene taal van korrespondensie en kommunikasie aan Aros, maar is dit eens dat Afrikaans se behoud afhang van alliansies met ander taalgemeenskappe. Dus moet Aros se taalbeleid 'n herevaluasieproses

ondergaan om te bepaal op watter wyse daar uitgebrei gaan word na ander taalgemeenskappe, terwyl Afrikaans as wetenskapstaal en taal van algemene kommunikasie en korrespondensie, steeds bevorder word.

Vanuit die evaluasie is dit duidelik dat hierdie studie 'n groot bydrae lewer tot taalbeleidskwessies aan private hoërondewysinstellings en op watter wyse Afrikaans veld kan wen in die private hoërondewyslandskap van Suid-Afrika.

BIBLIOGRAFIE

- Alexander, N. 2003a. Language education policy, national and sub-national identities in South Africa. Strasbourg: Council of Europe.
- Alexander, N. 2003b. Language policy, symbolic power and the democratic responsibility of the post-apartheid university. *Pretexts, literary and cultural studies*, 12(2):179-190.
- Alexander, N. 2010. Overcoming the language barrier. *Communicare*, 8(1):67-69.
- Anon. 2014. Nzimande threatens Afrikaans university with closure. *News24*, 30 Nov. <http://www.news24.com/SouthAfrica/News/Nzimande-threatens-Afrikaans-university-with-closure-20141130> Date of access: 2 Nov. 2015.
- Antia, B. 2000. Terminology and language planning: An alternative framework of practice and discourse. Vol. 2. Amsterdam: John Benjamin's Publishing.
- Aros. 2014. Aros-taalbeleid. <http://www.aros.ac.za/index.php/sitemap> Datum van gebruik: 15 Sept. 2015.
- Aros. 2015. Akademiese Reformatoriese Opleiding en Studies. <http://www.aros.ac.za/index.php/sitemap> Datum van gebruik: 15 Sept. 2015.
- Babbie, E. & Mouton, J. 2014. The Practice of Social Research. Oxford University Press South Africa: Cape Town.
- Baker, T.L. 1994. Doing social research. USA: McGraw-Hill Book Co.
- Baldauf, R.B. 2012. Introduction-language planning: Where have we been? Where might we be going? *Revista Brasileira de linguística aplicada*, 12(2):233-248.
- Balfour, R.J. 2007. Mother-tongue education or bilingual education for South Africa: Theories, pedagogies and sustainability. *Journal for language teaching*, 41(2):1-14.
- Balfour, R.J. 2010. Mind the gaps: Higher education language policies, the national curriculum and language research. *Language learning journal*, 38(3):293-305.
- Ball, A. F. 2000. Preparing teachers for diversity: Lessons learned from the US and South Africa. *Teaching and Teacher Education*, 16(4), 491-509.
- Bamgbose, A. 1999. African language development and language planning. *Social dynamics*, 25(1):13-30.

- Banda, F. 2010. The dilemma of the mother tongue: Prospects for bilingual education in South Africa. *Language culture and curriculum*, 13(1):51-66.
- Bertram, C., & Christiansen, I. 2014. Understanding research: An introduction to reading research. Pretoria: Van Schaik.
- Beukes, A. & Pienaar, M. 2006. Some factors influencing the use of simultaneous interpreting as an alternate to parallel-medium teaching in tertiary education. *Journal for language teaching*, 40(1):127-138.
- Beukes, A. 2006. Looking back on translation and interpreting in South Africa: A useful tool in the efficient management of linguistic diversity. (In Webb, V.N. & Du Plessis, T., eds. 2006. The politics of language in South Africa. Pretoria: Van Schaik. p. 15-24).
- Beukes, A. 2008. Language policy implementation in South Africa: How Kempton Park's great expectations are dashed in Tshwane. *Stellenbosch papers in linguistics*, 38: 1-25.
- Beukes, A. 2010. 'Opening the doors of education': Language policy at the University of Johannesburg. *Language matters: Studies in the languages of Africa*, 41(2):193-213.
- Blatter, J.K. 2008. Institutional research. (In Given, L.M., ed. 2008. The SAGE encyclopaedia of qualitative research methods. USA: Sage Publications. p. 68-71).
- Bless, C., Higson-Smith, C. & Sithole, S.L. 2013. Fundamentals of social research methods: An African perspective. 5th ed. Lusaka: Juta & Company Ltd.
- Bornman, E., Potgieter, P.H. & Pauw, J. 2013. Language choices and opinions of Afrikaans-speaking students at Unisa. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 53(3):361-376.
- Botha, T.J.R., Ponelis, F.A., Combrink, J.G.H. & Odendal, J.J. 1989. Inleiding tot die Afrikaanse Taalkunde. Academia.
- Brand, G. 2003. Verskillende modelle vir die implementering van veeltaligheid in die hoërsonderwys. <http://www.oulitnet.co.za/taaldebat/veelho.asp> Datum van gebruik: 23 Jun. 2015
- Brink, C. 2006. No lesser place: The taaldebat at Stellenbosch. Stellenbosch: African Sun Media
- Carstens, W.A.M. 2006a. Die breë debat (1994-2005) oor die toekoms van Afrikaans: Enkele temas en inisiatiewe. *Supplement-moedertaalonderrig Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 46(2):12-36.

- Carstens, W.A.M. 2006b. Praktiese meertaligheid in Suid-Afrika - feit of fiksie? *Tydskrif vir taalonderrig*, 40(1):1-19.
- Carstens, W.A.M. 2010. Die toekoms van Afrikaans op universiteitsvlak en die implikasies van die breër Afrikaanse gemeenskap. Referaat gelewer by die Vredenheim-beraad: Die toekoms van Afrikaans op universiteitsvlak, Vredenheim, SA, 28 Januarie.
- Carstens, W.A.M. 2015. Afrikaans as taal aan universiteite in Suid-Afrika: Probleem of Oplossing? *Woord en Daad/ Word and Action*, 54(426):10-12.
- Cheek, J. 2008. Research design. (In Given, L.M. ed. 2008. The SAGE encyclopaedia of qualitative research methods. USA: Sage Publications. p. 761-763).
- Chenail, R. 2008a. Categorization. (In Given, L.M. ed. 2008a. The SAGE encyclopaedia of qualitative research methods. USA: Sage Publications. p. 172-173)
- Chenail, R. 2008b. Institutional research. (In Given, L.M. ed. 2008b. The SAGE encyclopaedia of qualitative research methods. USA: Sage Publications. p. 436-439)
- Cobarrubias, J. 1983. Language planning: The State of the Art. (In Cobarrubias, J. & Fishman, J.A., eds. 1983. Progress in language planning: International perspectives. Berlin: Walter de Gruyter. p. 3-26).
- Coetzee-Van Rooy, S. 2010. Evaluation of the Cummins theoretical framework for higher education in South Africa. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies* (28)1:25-38.
- Council of Europe. *European Charter for Regional or Minority Languages*, 4 November 1992, ETS 148, available at: <http://www.refworld.org/docid/3de78bc34.html> Date of access: 21 Nov. 2014.
- Council on Higher Education. 2014. Application for accreditation. (nr. H/PR446/E007CAN).
- Creswell, J. W. 2014. Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sage publications.
- Cummins, J. 2001. Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education. *Sprogforum*, 19: 15-20.
- Cummins, J. 2003. Basic Interpersonal Communicative Skills and Cognitive Academic Language Proficiency. <http://iteachilearn.org/cummins/bicscalp.html> Date of access: 8 Oct. 2013

- Cuvelier, P. 2003. Multilingualism, education and multicultural society: developments in Belgium. (In Cuvelier, P., Du Plessis, T. & Teck, L. 2003. Multilingualism, education and social integration. Belgium, Europe, South Africa, Southern Africa. Pretoria: Van Schaik. p. 33-47).
- De Klerk, G. 2002. Mother-tongue education in South Africa: The weight of history. *International journal of the sociology of language*, 154(2002):29-46.
- De Stadler, L. 2010. Reaksie op vraag oor die gevolge van die T-opsie/dubbelmedium, vervaardig deur F.W. de Klerk Stigting. [DVD].
- De Stadler, L. 2015. Die verhaal van taalbeleid en 'n taalsentrum. *Woord en Daad/ Word and Action*, 54(426):17-26.
- De Varennes, F. 2010. Die internasionale konteks met betrekking tot onderrigtaalmodusse en taalregte. (In Steward, D., eds. 2010. 'n Studie oor Afrikaans op universiteitsvlak. Plattekloof: FW de Klerk Stigting. p. 22-35).
- De Vos, A. S., ed. 2014. Research at grass roots: For the social sciences and human services professions. Pretoria: Van Schaik.
- Dowling, M. 2008. Atlas.ti (software). (In Given, L.M. ed. 2008. The SAGE encyclopedia of qualitative research methods. USA: Sage Publications. p. 85-88).
- Du Plessis, T. 2003a. Multilingualism and language-in-education policy in South Africa – a historical overview. (In Cuvelier, P., Du Plessis, T. & Teck, L., eds. 2003. Multilingualism, education and social integration. Belgium, Europe, South Africa, Southern Africa. Pretoria: Van Schaik. p. 99-119).
- Du Plessis, T. 2003b. Taalbeleid aan universiteite in Suid-Afrika. *Acta Academica Supplementum*, 2, 58-82.
- Du Plessis, T. 2008. Perspectives on managing Afrikaans and English as 'equal' languages of learning and teaching at the University of the Free State. *Southern African linguistics and applied language studies*, 26(3):315-332.
- Du Plessis, T. 2015. Is taalplig wesenlik in Suid-Afrika se onderwysstelsel? 'n Paar gedagtes. *Woord en Daad/ Word and Action*, 54(426):13-16.
- Du Plooy, G. M. 2009. Communication research. Juta and Company Ltd.

Eloff, T. 2010. Die toekoms van Afrikaans aan die voormalig Afrikaanse universiteite. (In F. W. de Klerk Stigting. Die toekoms van Afrikaans op universiteitsvlak. 2010. Vredenheim-Verslag. Vredenheim. p.13).

Estonian Ministry of Education and Research. 2006. Estonian higher education strategy, 2006-2015.

Flick, U. 2009. An introduction to qualitative research. USA: Sage Publications.

Fishman, J.A. 1973. Language modernization and planning in comparison with other types of national modernization and planning. *Language and society*, 2(1):79-102.

Giliomee, H.B. & Schlemmer, L. 2006. 'n Vaste plek vir Afrikaans: Taaluitdagings op kampus. Stellenbosch: African Sun Media.

Giliomee, H. 2007. Afrikaans by Stellenbosch en ander HAU's (In Hertzog, D., Britz, E. & Henderson, A., reds. 2007. Gesprek sonder grense: Huldigingsbundel ter ere van Johan Degenaar se 80ste Verjaarsdag. Pretoria: Protea.).

Giliomee, H. 2014. Die troebel toekoms van Afrikaans en Afrikaners. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 54(4):1-24.

Greenfield, D. 2010. 'When I hear Afrikaans in the classroom and never my language, I get rebellious': Linguistic apartheid in South African higher education. *Language and education*, 24(6):517-534.

Grin, F. 2002. Using language economics and education economics in language education policy. *Conseil de l'Europe*.

HAT: handwoordeboek van die Afrikaanse taal. 2009. 5de uitg. Kaapstad: Pearson.

Haugen, E. 1966. Language conflict and language planning: The case of modern Norwegian (Vol. 27). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Heugh, K. 2002. The case against bilingual and multilingual education in South Africa: Laying bare the myths. *Perspectives in education: Many languages in education - Special issue* 20(1):171-196.

Hlatshwayo, A. & Siziba, L.P. 2013. University students' perceptions of multilingual education: A case study of the North-West University Mafikeng campus. *Stellenbosch papers in linguistics plus*, (49):81-92.

IBM Corp. Released 2013. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0. Armonk, NY: IBM Corp.

Institutional Identity Working Group. 2010. *Meeting Minutes*. Evansville: University of Evansville.

IT University of Copenhagen. 2011. Language policy for the University of Copenhagen.

Jansen, J. 2006. Education law update: An innovation of perspectives in education (PiE): Education law update. *Perspectives in education: Education finance*, 24(2):179-179.

Jansen, J. 2010. The dangers of exclusive universities. *Mail & Guardian*, 16 Aug.
<http://mg.co.za/article/2010-08-16-the-dangers-of-exclusive-language-universities> Date of access: 24 Jun. 2015.

Jansen van Rensburg, L. 2015. Dié ouers wat Engels kies, begaan 'n fout. *Netwerk24*, 22 Sept.
<http://www.netwerk24.com/nuus/onderwys/2015-09-20-di-ouers-wat-engels-kies-begaan-n-fout>
Datum van gebruik: 29 Sept. 2015.

Jensen, D. 2008a. Credibility. (In Given, L.M. ed. 2008a. The SAGE encyclopedia of qualitative research methods. USA: Sage Publications. p. 138-139).

Jensen, D. 2008b. Dependability. (In Given, L.M. ed. 2008b. The SAGE encyclopedia of qualitative research methods. USA: Sage Publications. p. 208-209).

Jensen, D. 2008c. Transferability. (In Given, L.M. ed. 2008c. The SAGE encyclopedia of qualitative research methods. USA: Sage Publications. p. 886).

Jensen, C. & Thøgersen. 2011. Danish university lecturers' attitudes towards English as the medium of instruction. *Ibérica*, (22):13-33.

Jernudd, B.H. & Neustupný, J.V. 1987. Language planning: for whom? (In Proceedings of the International colloquium on language planning. Québec: Les Presses de l'Université Laval. p. 69-84).

Kamwangamalu, N.M. 2001. The language planning situation in South Africa. *Current issues in language planning*, 2(4):361-445.

Kloss, H. 1968. Notes concerning a language-nation typology. (In Fishman, J., Ferguson, C. & Das Gupta, J. eds. 1968. Language problems of developing nations. New York: John Wiley & Sons. p. 69-85).

Kotzé, E. 2014. Afrikaans as besitting, en die vraag van herstandaardisering. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 54(4):635-655.

Kriel, M. 2010. Towards an alternative take on language activism: A South African case study. *Language matters: Studies in the languages of Africa*, 41(2):278-293.

LANGTAG. 1996. Towards a national language plan for South Africa: summary of the final report of the Language Plan Task Group (LANGTAG), presented to the Minister of Arts, Culture, Science and Technology, Dr. B.S. Ngubane, 8 August 1996. Pretoria: Department of Arts, Culture, Science and Technology.

Laponce, J.A. & Martin-Sperry, A. 1987. Languages and their territories. University of Toronto Press Toronto.

Le Cordeur, M. 2011. Moedertaalgebaseerde tweetalige onderwys: 'n moontlike oplossing vir Suid-Afrika se geletterdheids- en syfervaardigheidsprobleme. *Litnet akademies*, 8(3):434-460.

Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2014. Practical research. New Jersey: Pearson.

Leibowitz, B. & Van Deventer, I. 2007. Evaluation of a South African university's language policy. *Education as change*, 11(1):87-110.

Leibowitz, B. 2015. The problems with Language Policy and Planning. *Journal of Language, Identity and Education*, 14(1):36-49.

Liamputtong, P. 2011. Focus group methodology: Introduction and history. *Focus Group Methodology: Principle and Practice*, 224.

Lo Bianco, J.L. 2010. The importance of language policies and multilingualism for cultural diversity. *International social science journal*, 61(199): 37-67.

Madiba, M. 2004. "Treading where angels fear most": The South African government's new language policy for higher education and its implications. *Alternation*, 11(2):26-43.

Maree, K. & Pietersen, J. 2010. First steps in research. Pretoria: Van Schaik.

Maroela Media. 2015. Terugslag vir Afrikaans by Maties.

<http://maroelamedia.co.za/blog/nuus/sa-nuus/terugslag-vir-afrikaans-by-maties/> Datum van gebruik: 18 Okt. 2015.

- Mason, T.R. 2006. New directions for modeling. *New Directions for Institutional Research*, 1976(9):105-111.
- Masoke-Kadenge, E. & Kadenge, M. 2013. 'Declaration without implementation': An investigation into the progress made and challenges faced in implementing the Wits language policy. *Language matters*, 44(3):33-50.
- Mazrui, A. A. & Mazrui, A. M. 1995. Swahili state and society: The political economy of an African language. East African Publishers.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2010. Research in Education: Evidence Based Inquiry. Pearson.
- Mesthrie, R. 2008. Necessary versus sufficient conditions for using new languages in South African higher education: A linguistic appraisal. *Journal of multilingual and multicultural development*, 29(4):325-340.
- Mesthrie, R. 2010. Sociolinguistics and Sociology of Language. (In Spolsky, B. & Hult, F.M., eds. 2010. The handbook of educational linguistics. New York: John Wiley & Sons. p. 66-82).
- Moodley, D. 2010. Language accessibility and language preference gridlocked at the University of KwaZulu-Natal. *Language matters: Studies in the languages of Africa*, 41(2):214-237.
- Morgan, D.L. 2008. Focus groups (In Given, L.M. ed. 2008. The SAGE encyclopaedia of qualitative research methods. USA: Sage Publications. p. 352-354).
- Mouton, J. 2008. How to succeed in your master's & doctoral studies. 11th ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Mutasa, E. 2015. Language policy implementation in South African universities vis-à-vis the speakers of indigenous African languages. *Per Linguam*, 31(1):46-59.
- Nekvapil, J. 2012. Some thoughts on "noting" in language management theory and beyond. *Journal of Asian Pacific Communication*, 22(2):160-173.
- Noordwes-Universiteit. 2014. Taaldirektoraat: Oor Ons. <http://www.nwu.ac.za/af/taal.html> Datum van gebruik: 21 Nov. 2014.
- Olivier, J. 2014. Kom *join* die PUK: die gebruik van Engels in honneursprogramme op 'n Afrikaanse universiteitskampus van die NWU. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 54(4):610-634.

Orman, J. 2008. Language policy and nation-building in post-apartheid South Africa. Heidelberg: Springer.

Pandharipande, R.V. 2002. Minority Matters: Issues in minority languages in India. *International Journal on Multicultural Societies*, 4(1):1-30.

Paulston, C. B. 1985 . Ethnic and national mobilization: Linguistic outcomes. *Aila Review*, 2, 49-68 (In Carstens, W.A.M. & Waher, H. 1988. Afrikaanse taalbewegings – 'n gesprek in beweging. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir taalkunde: Geleentheidsuitgawe*, 7).

Pienaar, M. 2001. Op pad na veeltaligheid: Uitdagings op grondvlak, die waarde en beperkinge van 'n taaloudit, belowende inisiatiewe.. *Aambeeld/Anvil*, 29(1):41-45.

Pienaar, M. 2006. Kommunikasie tussen staat en burgers: die stand van tolkdienste. *Tydskrif vir taalonderrig*, 40(1):35-46.

Plüddemann, P. 2006. Moedertaalonderwys en meertaligheid: Praktiese oplossings vir Afrikaans en ander Afrikatale. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 46(2):77-99.

Raidt, E. 2015. Aros-taalbeleid [persoonlike e-pos]. 8 Jul., Pretoria.

Ricento, T. 2000. Historical and theoretical perspectives on language policy and planning. *Journal of sociolinguistics*, 4(2):196-213.

Rudwick, S. & Parmegiani, A. 2013. Divided loyalties: Zulu vis-à-vis English at the University of KwaZulu-Natal. *Language matters*, 44(3):89-107.

Saldana, J. 2009. An introduction to codes and coding. *The coding manual for qualitative researchers*, 1-31.

Scholtz, L. & Scholtz, I. 2008. Die debat oor die posisie van Afrikaans aan die Universiteit Stellenbosch: 'n ontleding. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 48(3):292-313.

Schuh, J. H. & Upcraft, M. L. 2001. Assessment Practice in Student Affairs: An Application Manual. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey Bass Publishers.

Skutnabb-kangas, T. 1988. Minority education: From shame to struggle (Vol. 40). Multilingual Matters Ltd.

Skutnabb-kangas, T. 2012. Mother-Tongue-Medium Education. The Encyclopedia of Applied Linguistics.

- Shohamy, E. 2006. Language policy: Hidden agendas and new approaches. London: Routledge.
- Shohamy, E. 2012. Language policy: Hidden agendas and new approaches. New York: Routledge.
- Spolsky, B. 2004. Language policy. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, B. 2009. Language management. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, B. 2010. Introduction: What is educational linguistics? (*In* Spolsky, B. & Hult, F.M., eds. 2010. The handbook of educational linguistics. New York: John Wiley & Sons. p. 1-9).
- South Africa. 1997. Higher education act, 101 of 1997.
- South Africa. Ministry of Education. 2001. National plan for higher education.
- South Africa. Department of Education. 2002. Language policy of higher education.
- South Africa. Department of Basic Education. 2010. The status of the language of learning and teaching (LOLT) in South African public schools: A Quantitative overview.
- South Africa. Council on Higher Education. 2014. Application for accreditation. (nr. H/PR446/E007CAN).
- South Africa. Department of Higher Education and Training. 2014. White paper for post-school education and training: Building an expanded, effective and integrated post-school system.
- Stroud, C. 2014. Linguistic diversity and its discontents. (*In* Bock, Z. & Mheta, G., eds. 2014. Language, society and communication: an introduction. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 15).
- Steyn, J.C. 2014. 'Ons gaan 'n taal maak': Afrikaans sedert die Patriot-jare.. Kloofsig: Kraal Uitgewers.
- Suid-Afrika. 1996. Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika 1996.
- Suid-Afrika. .1993. Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika 200 van 1993
- Tesch. 1990. (*In* Creswell, J. W., ed. 1994. Research design: qualitative and quantitative approaches. London: Sage Publications.).
- University of Pretoria. 2015. Centre for research in the Politics of Language.
<http://www.up.ac.za/centre-for-research-in-the-politics-of-language> Date of access: 18 Okt.

University of the Western Cape. <https://www.uwc.ac.za/Pages/default.aspx>. Date of access: 18 Okt. 2015.

Van der Rhee, C. 2010. Die toekoms van Afrikaans op universiteitsvlak en die implikasies in die breër Afrikaanse gemeenskap. (In F. W. de Klerk Stigting. Die toekoms van Afrikaans op universiteitsvlak. 2010. Vredenheim-Verslag. Vredenheim. p.6).

Van der Kooy, L. 2014. The relationship between employees' perceptions of Solidarity's corporate brand and their CRS projects, Helping Hand. Potchefstroom: NWU (Dissertation – MA).

Van Vucht, F., Cloete, N., Meek, L., Pityana, B., Rasmussen, T.K., Singh, M. & Bunting, I. 2014. Moving forward: A review of the North-West university's first ten years. North-West University.

Venter, C.J. 2003. Taalideologie en Afrika-tale: universiteitstudente se persepsie daarvan in 'n postapartheidsbedeling in Suid-Afrika. *Literator*, 24(3):113-138.

Verhoef, M. 1998. 'n Teoretiese aanloop tot taalgesindheidsbeplanning in Suid-Afrika. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Taalkunde*, 16(1):27-33.

Verhoef, M. 2003. Om te belê in wat ons sê... - universiteite se rol in die vestiging van 'n meertalige Suid-Afrikaanse gemeenskap. Intreerede nr. 213, PU vir CHO: Vaaldriehoekampus, 14 November.

Verhoef, M. 2007. Language management towards diversity and unity at a recently merged South African university. (In Cuvelier, P., Du Plessis, T., Meeuwis, M. & Teck, L., eds. 2007. Multilingualism and exclusion: Policy, practice and prospects. Pretoria: Van Schaik. p. 257-273).

Verhoef, M. & Du Plessis, T. 2008. Educational interpreting - a means to bridge the policy gap in pursuit of a multilingual educational system in South Africa. (In Verhoef, M. & Du Plessis, T., eds. 2008. Multilingualism and educational interpreting. Pretoria: Van Schaik. p. 1-17).

Verhoef, M.. 2010. Hoe beveilig universiteite onderrig in Afrikaans binne n veeltalige omgewing wat die nastrewing van akademiese uitmuntendheid vereis? (In F. W. de Klerk Stigting. Die toekoms van Afrikaans op universiteitsvlak. 2010. Vredenheim-Verslag. Vredenheim. p.13).

Verhoef, M. & Du Plessis, T. 2010. Multilingualism and educational interpreting. Pretoria: Van Schaik.

Verschoor, T. 2010. Die toekoms van Afrikaans aan die voormalig Afrikaanse universiteite. (In F. W. de Klerk Stigting. Die toekoms van Afrikaans op universiteitsvlak. 2010. Vredenheim-Verslag. Vredenheim. p.15).

- Watson, K. 2007. Language, education and ethnicity: Whose rights will prevail in an age of globalisation? *International journal of educational development*, 27(3):252-265.
- Webb, V. 2006a. On a normative approach to language planning in South Africa. (In Webb, V.N. & Du Plessis, T., eds. 2006. The politics of language in South Africa. Pretoria: Van Schaik. p. 147-163).
- Webb, V. 2006b. Perspektiewe op moedertaalonderrig. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 46(2):37-50.
- Webb, V. 2006c. Voorwaardes vir die behoud van Afrikaans as wetenskapstaal: 'n Taalbeplanningsperspektief. Referaat gelewer tydens die Stellenboschse taalberaad van die SAWEK en die SBA, Stellenbosch, SA, 1-2 September.
<http://web.up.ac.za/default.asp?ipkCategoryID=12913> Datum van gebruik: 25 Nov. 2014.
- Webb, V. 2007. English in higher education in South Africa: exclusion or inclusion? (In Cuvelier, P., Du Plessis, T., Meeuwis, M. & Teck, L., eds. 2007. Multilingualism and exclusion: Policy, practice and prospects. Pretoria: Van Schaik. p. 287-300).
- Webb, V. 2008. Language and the politics of institutional identity: Can the University of Pretoria become a bi-or multilingual university? *Southern African linguistics and applied language studies*, 26(3):393-406.
- Webb, V. 2010a. Constructing an inclusive speech community from two mutually excluding ones: The third Afrikaans language movement. *Tydskrif vir letterkunde*, 47(1):106-120.
- Webb, V. 2010b. Taalbeleid en onderrigtaalmodus aan die Universiteit van Pretoria. (In Steward, D., red. 2010. 'n Studie oor Afrikaans op universiteitsvlak. Plattekloof: FW de Klerk Stigting. p. 148-167).
- Webb, V. 2010c. Hoe beveilig universiteite onderrig in Afrikaans binne 'n veeltalige omgewing wat die nastrewing van akademiese uitmuntendheid vereis. (In F. W. de Klerk Stigting. Die toekoms van Afrikaans op universiteitsvlak. 2010. Vredenheim-Verslag. Vredenheim. p.10-11).
- Webb, V. 2012. Managing multilingualism in higher education in post-1994 South Africa. *Language matters*, 43(2):202-220.
- Weideman, A., & Van Rensburg, C. 2002. Language proficiency: current strategies, future remedies. *Journal for language teaching*, 36(1-2):152-164.

Weinstein, B. 1990. Language policy and political development: an overview. *Language policy and political development*: 1-21.

Wessels, L. 2014. NWU independent task team report by doktor Wessels, doktor Fikeni, adv. Rawat & doktor Tyobeka. Centurion: Higher Education Transformation Network.

Wiechers, M. 2010. Afrikaanse onderrig aan Suid-Afrikaanse universiteite: Grondwetlike vereistes. (In Steward, D., *reds.* 2010. 'n Studie oor Afrikaans op universiteitsvlak. Plattekloof: FW de Klerk Stigting. p. 7-21).

Wynants, A. 2003. Which integration in which society? Belgian language politics in education. (In Cuvelier, P., Du Plessis, T. & Teck, L., *eds.* 2003. Multilingualism, education and social integration. Belgium, Europe, South Africa, Southern Africa. Pretoria: Van Schaik. p. 47-58).

Yin, R. K. 2014. Case study research: Design and methods. Sage publications.

ADDENDUMS

Addendum A: NWU-Etiesertifikaat

Addendum B: Aros-Etiesertifikaat

Addendum C: Ingeligte toestemming

Addendum D: Kwantitatiewe vraelys

Addendum E: Aros-taalbeleid

ADDENDUM A: NWU-ETIEKSERTIFIKAAT

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: (018) 299-4900
Faks: (018) 299-4910
Web: <http://www.nwu.ac.za>

Ethics Committee

Tel +27 18 299 4849
Email Ethics@nwu.ac.za

ETHICS APPROVAL OF PROJECT

The North-West University Research Ethics Regulatory Committee (NWU-RERC) hereby approves your project as indicated below. This implies that the NWU-RERC grants its permission that provided the special conditions specified below are met and pending any other authorisation that may be necessary, the project may be initiated, using the ethics number below.

Project title: Taalbeleid in privaat Hoër Onderwys: Aros as gevallestudie

Project Leader: Dr J Olivier
Student: A Theunissen

**Ethics
number:**

N	W	U	-	0	0	3	3	2	-	1	4	-	A	7
Institution			Project Number						Year		Status			

Status: S = Submission; R = Re-Submission; P = Provisional Authorisation; A = Authorisation

Approval date: 2014-11-17

Expiry date: 2019-11-16

Special conditions of the approval (if any): None

General conditions:

While this ethics approval is subject to all declarations, undertakings and agreements incorporated and signed in the application form, please note the following:

- The project leader (principle investigator) must report in the prescribed format to the NWU-RERC:
 - annually (or as otherwise requested) on the progress of the project,
 - without any delay in case of any adverse event (or any matter that interrupts sound ethical principles) during the course of the project.
- The approval applies strictly to the protocol as stipulated in the application form. Would any changes to the protocol be deemed necessary during the course of the project, the project leader must apply for approval of these changes at the NWU-RERC. Would there be deviated from the project protocol without the necessary approval of such changes, the ethics approval is immediately and automatically forfeited.
- The date of approval indicates the first date that the project may be started. Would the project have to continue after the expiry date, a new application must be made to the NWU-RERC and new approval received before or on the expiry date.
- In the interest of ethical responsibility the NWU-RERC retains the right to:
 - request access to any information or data at any time during the course or after completion of the project;
 - withdraw or postpone approval if:
 - any unethical principles or practices of the project are revealed or suspected,
 - it becomes apparent that any relevant information was withheld from the NWU-RERC or that information has been false or misrepresented,
 - the required annual report and reporting of adverse events was not done timely and accurately,
 - new institutional rules, national legislation or international conventions deem it necessary.

The Ethics Committee would like to remain at your service as scientist and researcher, and wishes you well with your project. Please do not hesitate to contact the Ethics Committee for any further enquiries or requests for assistance.

Yours sincerely

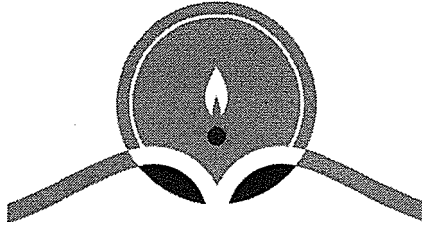
**Linda du
Plessis**

Digitally signed by Linda du Plessis
DN: cn=Linda du Plessis, o=NWU,
Vaal Triangle Campus, ou=Vice-
Rector: Academic,
email=linda.duplessis@nwu.ac.za,
c=US
Date: 2014.12.03 17:26:55 +02'00'

Prof Linda du Plessis

Chair NWU Research Ethics Regulatory Committee (RERC)

ADDENDUM B: AROS-ETIEKSERTIFIKAAT



Aros

AKADEMIE REFORMATORIESË OPLEIDING EN STUDIES

HEIL DIE LESER

TAALBELEID BY 'N PRIVATE HOERONDERWYSINSTELLING: AROS AS GEVALLESTUDIE

Aros gee hiermee toestemming vir die voorgename navorsingstudie van Annelise Theunissen (studentenommer: 21675716). Die uitvoer van die studie is onderhewig aan die volgende voorwaardes:

- *Studente is onder geen verpligting om u in u ondersoek by te staan nie.*
- *Studente mag nie op enige manier herkenbaar wees by die uitslag van u ondersoek nie.*
- *U moet al die reelings met betrekking tot u ondersoek self tref*
- *Opvoeders se programme mag nie onderbreek word nie.*

Ons wens u sukses toe met u navorsing

Die uwe

Geteken te Pretoria op 14 April 2014

"Ml1T:Pi:i3iSShoff
Uitvoerende Hoof

Dr. 
Direkteur: Navorsing en Jdenfileitsontwikkeling



T 012 332 3227
F 012 332 3266

Posbus 31120, Totiusdal, 0134
Dickensonlaan 1180, Waverley, Pretoria

info@aros.ac.za E
www.aros.ac.za W

ADDENDUM C: INGELIGTE TOESTEMMING

INGELIGTE TOESTEMMINGSBRIEF: DEELNEMERS AAN FOKUSGROEPONDERHOUDE

NAVORSER

Annelise Theunissen

annelise.theunissen@aros.co.za

084 554 7290

TITEL VAN DIE ONDERSOEK:

Taalbeleid in privaat-hoër onderwys: Aros as gevallestudie

DOEL VAN DIE ONDERSOEK:

Die algemene doelwit van hierdie ondersoek is om Aros se eentalige-taalbeleid te evalueer teen die agtergrond van Suid-Afrika se meertalige hoërondewyslandskap en die grondwetlike implikasies daarvan.

PROSEDURE

Tydens hierdie navorsing word daar van jou verwag om deel te neem aan 'n fokusgroeponderhoud wat ongeveer een uur sal duur. Die fokusgroeponderhoud sal deur die moderator, Annelise Theunissen, gelei word. Daar gaan van jou gevra word om jou mening te lig rakende Aros se taalbeleid sowel as ander taalkwessies in hoër onderwys.

Die fokusgroeponderhoud sal plaasvind in die kantoor van die Personeel- en Studente Koördineerder. Daar gaan 'n bandopname gemaak word, wat konfidensieel deur die navorser en die transkribeerder hanteer sal word.

VOORDELE

Hierdie navorsing hou geen direkte voordele vir jou in nie, maar jou deelname kan daartoe bydrae dat Aros se taalbeleid ten goede geëvalueer word, en sodoende word daar 'n bydrae gelewer in die veld van taalbeplanning ten opsigte van privaat hoërondewysinrigtings met dieselfde kwessies.



T 012 332 3227
F 012 332 3266

Posbus 31120, Totiusdal, 0134
Dickensonlaan 1180, Waverley, Pretoria

info@aros.ac.za
www.aros.ac.za

E
W



AKADEMIE REFORMATORIESE OPLEIDING EN STUDIES

REGTE VAN DIE DEELNEMER

Alle deelname aan hierdie fokusgroeponderhoud is vrywillig en deelnemers mag te enige tyd, sonder benadeling, van die studie onttrek.

VERTROUOLIKHEID

Alle inligting word as vertroulik hanteer en die deelnemer se anonimiteit word verseker. Die navorser onderneem dat data vernietig sal word indien 'n deelnemer hom/haarself van die studie onttrek.

TOESTEMMING

Hiermee verklaar ek dat die voorafgaande inligting duidelik aan my gekommunikeer is en dat ek dus instem om aan hierdie studie deel te neem.

Naam en van: _____

Handtekening: _____

Datum: _____



T 012 332 3227
F 012 332 3266

Posbus 31120, Totiusdal, 0134
Dickensonlaan 1180, Waverley, Pretoria

info@aros.ac.za
www.aros.ac.za

E
W

ADDENDUM D: KWANITATIEWE VRAELYS

Beste deelnemer, Omdat Aros aktief betrokke is by 'n diverse, meertalige Suid-Afrikaanse onderwyslandskap, het dit tyd geword dat daar oor Aros se taalbeleid besin moet word. Voordat daar enige voorstelle of veranderinge met betrekking tot Aros se taalbeleid gemaak word, moet inligting vanuit alle belangegroepes (studente, personeel ens.) ingewin word. Deur hierdie vraelys in te vul kan u 'n groot bydrae maak tot die suksesvolle evaluering van Aros se huidige taalbeleid. Let wel dat die resultate slegs vir navorsingsdoeleindes gebruik gaan word en dat alle response anoniem hanteer sal word. Deelname aan die vraelys is totaal vrywillig en deelnemers kan op enige tydstop onttrek. Opsommende resultate sal na afhandeling van die studie op aanvraag beskikbaar wees.

Afdeling A: Biografiese gegewens

Voltooi asseblief die volgende inligting vir statistiese doeleindes:

1.1 Geslag: Dui asseblief u geslag aan:

- ☐ Manlik
 - ☐ Vroulik
-

1.2 Ouderdom: Dui asseblief u ouderdom aan:

- ☐ 18 of jonger
 - ☐ 19 – 25
 - ☐ 26 – 35
 - ☐ 36 – 45
 - ☐ 46 of ouer
-

1.3 Huistaal: Dui asseblief u huistaal aan:

- ☐ Afrikaans
 - ☐ Engels
 - ☐ Ander:
-

1.4 Onderrigmedium op skool: Spesifiseer asseblief u onderrigmedium op skool:

- ☐ Afrikaans
 - ☐ Engels
 - ☐ Ander:
-

1.5 U skool se taalmodel: Spesifiseer asseblief die taalmodel wat u skool gevolg het:

- ☐ Enkelmedium (Gebruik van slegs een taal binne 'n klaskamersituasie)
- ☐ Dubbelmedium (Gebruik van twee tale in een klaskamersituasie)
- ☐ Parallelmedium (Die gelyke gebruik van twee of meer tale in aparte klaskamersituasies)
- ☐ Ander:

1.6 Vaardigheid in addisionele tale: Kan u enige addisionele tale praat, lees of daarin skryf?

- ☐ Ja
 - ☐ Nee
-

1.7 Addisionele taal: Indien u "ja" by 1.6 geantwoord het spesifiseer asseblief watter addisionele taal(e) u magtig is:

- ☐ Afrikaans
 - ☐ Engels
 - ☐ Ander:
-

1.8 Posisie binne Aros: Dui asseblief u posisie binne Aros aan:

- ☐ Student
 - ☐ Dosent
 - ☐ Afdelingshoof
 - ☐ Uitvoerende bestuurslid
 - ☐ Ander:
-

Afdeling B: Jou Opinie

Hierdie gedeelte bestaan uit 17 vrae en handel oor u taalbehoefte. U word versoek om slegs een van die vyf moontlike keuses te selekteer deur in die betrokke sel te klik.

Taalbehoefte

Die waarde van 1 dui aan dat u baie sterk NIE met die betrokke vraag saamstem NIE, terwyl 'n waarde van 5 aandui dat u die vraag baie sterk ONDERSTEUN.

Vrae	1	2	3	4	5
Aros se eentalige taalbeleid is volhoubaar in Suid-Afrika se meertalige konteks.	☒	☐	☐	☐	☐
Afrikaans as taal van algemene korrespondensie en kommunikasie aan Aros, moet behou en bevorder word.	☐	☐	☐	☐	☐
Aros is daarvoor verantwoordelik om alle studiemateriaal in Afrikaans te vertaal.	☐	☐	☐	☐	☐
Aros is daarvoor verantwoordelik om studiemateriaal in Afrikaans te ontwikkel.	☐	☐	☐	☐	☐
Aros se institusionele identiteit bestaan	☐	☐	☐	☐	☐

grootliks uit Christelike onderwysersopleiding.					
Aros se institusionele identiteit bestaan grootliks uit die behoud van Afrikaans as wetenskapstaal.	☐	☐	☐	☐	☐
Aros se taalbeleid word effektief geïmplementeer.	☐	☐	☐	☐	☐
Aros voorsien in 'n belangrike behoefte aan onderrig in Afrikaans, gesien in die lig van die bedreiging van Afrikaans aan ander universiteite.	☐	☐	☐	☐	☐
Aros se huidige eentalige taalbeleid is in stryd met sy missie ('n Voorspoedige Suid-Afrika deur Christelike Onderwysersopleiding).	☐	☐	☐	☐	☐
Afrikaans as onderrigmedium aan Aros skep probleme in onderwyspraktik.	☐	☐	☐	☐	☐
Aros moet daadwerklik stappe neem om die behoud en bevordering van Afrikaans te verseker.	☐	☐	☐	☐	☐
Moedertaalonderrig is 'n beginsel wat by Aros in ag geneem moet word.	☐	☐	☐	☐	☐
Daar is beperkte ekonomiese geleenthede vir studente wat slegs in Afrikaans opgelei is.	☐	☐	☐	☐	☐
Aros moet uitbrei na ander taalgemeenskappe ook	☐	☐	☐	☐	☐
Daar bestaan 'n behoefte aan die bemagtiging van studente vir 'n meertalige Suid-Afrikaanse onderwyslandskap (byvoorbeeld die aanleer van addisionele tale ens.)	☐	☐	☐	☐	☐
Ek is tevrede met Afrikaans as die enigste onderrigmedium aan Aros.	☐	☐	☐	☐	☐
Daar behoort 'n afdeling binne Aros te wees wat hom grootliks met	☐	☐	☐	☐	☐

interne taalsake (proefleeswerk, redigering, beleidvasstelling, vertaling ens.) besighou?					
--	--	--	--	--	--



A r o s

AKADEMIE REFORMATORIESE OPLEIDING EN STUDIES

ADDENDUM E: AROS-TAALBELEID

Taalbeleid

Kriterium	Bestuursbeleid
Effektiewe Datum	Met UB goedkeuring
Datum Gewysig	
Hersieningsdatum	2014/05/30
Uitvoerende Bestuur Goedgekeur	2013/05/30
Toegewysde Beampte	Uitvoerende Hoof

Wysigings

[illegible]

INHOUD

1 Doel4

2 Omvang4

3 Verwysings4

4 Definisies5

5 Uiteensetting.....5

1 Doel

Aros is 'n Christelik (reformatoriese) instelling wat nie net daarna streef om Bybelse norme en waardes in alle fasette van die instansie na vore te laat tree nie, maar dit ook in praktyk uit te laat leef. In lyn hiermee streef Aros daarna om in ooreenstemming met Skriftuurlike riglyne sy taalbeleid op 'n funksionele wyse uiteen te sit sodat Aros se personeel en studente hul roeping kan uitleef in die gemeenskap waarin hulle hulself bevind.

In breë trekke is die taalbeleid daarop gemik om duidelikheid rakende die volgende aspekte te verleen:

- 'n Skriftuurlike riglyne vir Aros se taalbeleid in lyn met Aros se visie en missie te verskaf.
- Aros eerbiedig met sy taalbeleid die Grondwet van Suid-Afrika wat al elf amptelike tale as 'n nasionale bate erken en eerbiedig. Daardeur stel Aros dat alle tale, soos gelys in die Grondwet, gelyk in status is en daarom eerbiedig moet word. Aros streef in die aanbieding van sy program daarna om kommunikasievaardighede, nie net in Afrikaans en Engels nie, maar ook vir Tswana as Afrikataal, by studente ontwikkel.
- Die medium van onderrig en leer sowel as alle administratiewe handelingte geskied in Afrikaans.
- Aros erken die status van Afrikaans as akademiese taal en streef daarna om 'n hoë standaard van akademiese kommunikasie te handhaaf.
- Die beleid het verder ten doel om vaardigheid onder studente in onderrig en leer wat taal betref, te ontwikkel ten einde kwaliteit onderrig te bevorder.
- Aros staan sensitief teenoor studente wie se moedertaal nie Afrikaans is nie. Om te verseker dat alle studente gelyke toegang tot Aros het en taal nie 'n belemmering is om by Aros te studeer nie, bied Aros taalvaardigheidsmodules vir studente aan wie se moedertaal nie Afrikaans is nie.
- Die Aros-taalbeleid het verder ten doel om studente voor te berei vir 'n meertalige, nie-rassistiese, nie-seksistiese omgewing waarbinne gegradueerde studente hulself mag bevind. Vir dié doel word studente, in lyn met die nasionale strategie om meertaligheid te bevorder, gedurende hul studies met 'n bewussyn en vaardighede toegerus om in verskeie kontekste te kan funksioneer.

2 Omvang

Hierdie beleid is van toepassing op alle aspekte en terreine van kommunikasie by Aros. Dit sluit interne sowel as eksterne skakeling met studente, dosente en ander belanghebbendes in.

3 Verwysings

- Aros-begronningsdokumente
- Die Grondwet, Wet 108 van 1996
- Wet op Hoër Onderwys, Wet 101 (1997), Artikel 27(2)
- Taal in Onderwys Beleid van 1997

- Taal Beleid vir Hoër Onderwys van 2002
- Owerheidskennisgewing oor die Hoëronderwyslandskap, 855, 2002
- Nasionale Plan vir Hoër Onderwys, 2001
- Owerheidskennisgewing oor die Afrikatale, 35028, 10 Februarie 2012

4 Definisies

- Akademiese geletterdheid: Die vermoë om akademiese vaardighede (dink, lees en skryf) te demonstree binne 'n akademiese konteks.
- Meertaligheid: In hierdie beleid word meertaligheid geag die gebruik, kennis of erkenning van meer as twee tale te wees.

5 Uiteensetting

5.1 Begroning van taalbeleid

God openbaar Homself aanvanklik deur sy Skeppingswoord. In Jesus Christus word God se Woord mens en kom woon Hy onder ons. Die mens Jesus Christus maak sy Vader se wil nog meer duidelik aan die mens bekend, omdat dit wat God openbaar (God se Woord) in die Skrif opgeteken is, het die Bybel Goddelike gesag en is dit bepalend vir Aros se doen en late.

As reformatoriese instansie bely Aros dat die Skrif, as Woord van God, die wil van God volkome bevat en buig Aros onwrikbaar in gehoorsaamheid, ook wat taal betref, voor die prinsipiële uitgangspunte wat God in sy Woord bekend maak. Dit sluit onder meer die volgende in:

- God se skeppingswerke vorm 'n eenheid en tog openbaar sy skeppingswerk 'n veelheid wat God se veelkleurige wysheid in die verskeidenheid na vore laat tree. Die eenheid en verskeidenheid van God se skepping is 'n belangrike prinsipiële uitgangspunt vir Aros se wetenskapsbeoefening.

Alle mense word uit een bloed geskep en is daarom gelyk voor God as Skepper ongeag ras, geslag of taal. In God se veelkleurige wysheid beskik Hy dit egter so dat daar vele tale tot stand kom. Veeltaligheid is dus deel van die eenheid en die verskeidenheid van die werklikheid van God se skepping.

- Geen taal is verhewe bo 'n ander taal nie en Aros wys daarom ten sterkste taalmeerderwaardigheid, taalempirialisme of taalsnobisme as onskriftuurlik af.
- In praktyk beteken dit dat Aros nie op 'n instansie of persoon wat 'n ander medium van onderrig as Afrikaans volg, mag neersien nie, maar dat daar ook nie op Aros as gevolg van sy medium van onderrig, neergesien of

gediskrimineer mag word nie. Skriftuurlik bestaan daar ruimte vir moedertaalonderrig mits dit nie op 'n meerderwaardige houding gefundeer is nie. Die beoefening van meertaligheid is dus 'n gawe van God wat in verantwoordelikheid teenoor God en ons medemens beoefen moet word. (Hierdie beginsel word ook deur die Grondwet van Suid-Afrika onderskryf.)

- Alle taalgemeenskappe moet hul taal (soos ander kultuurgoedere) tot eer van God heilig. Aros vra homself voortdurend die vraag af hoe hy deur die taal waarin hy funksioneer, God se lof en eer na vore kan laat tree.

Aros streef dit onder meer na deur dinge wat Aros navors of onderrig, reg te benoem (eerlike wetenskap = om die waarheid oor God se werke te praat) soos God dit benoem wil hê. Alle vorme van laster of die gebruik van onweloweglike taal word ten sterkste deur Aros afgewys.

Aros streef daarna om leidinggewend ten opsigte van Christelike wetenskap binne die Suid-Afrikaanse onderwysbedeling te wees en skakel internasionaal in by die uitbouing van Christelike wetenskap. Met hierdie vertrekpunte ten opsigte van taal is Aros se aanpak uniek. Aros wil aantoon dat Bybelse beginsels ook ten opsigte van taal, lewend en sinvol binne die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks beleef en uitgevoer kan en moet word.

5.2 Toelatingsvereistes ten opsigte van taal

Aros is 'n nie-rassistiese, nie-seksistiese instansie wat aan alle studente wat Aros se missie en visie deel, gelyke toegang wil bied om by Aros te kom studeer. Vir sulke studente mag taal geen belemmering wees nie. Die volgende maatreëls sal studente steun wie se moedertaal nie Afrikaans is nie.

- Aros bied sekere taalvaardigheidsmodules vir studente aan wat nie Afrikaans as moedertaal praat nie of wie se taalvermoë nie na wense is nie.

Inleiding tot Akademiese Geletterdheid (AKAI112)

Inleiding tot Akademiese Geletterdheid: Lees (AKAI113)

Afrikaans Vaardigheid (AFRV111)

(Bogenoemde modules het geen kredietwaarde nie.)

- Doserende personeel is deeglik bewus van die rol wat taalbevoegdheid in suksesvolle onderrig en leer speel. Dosente hou rekening met studente se taalvermoë in die onderrig-en-leerstrategieë wat gevolg word.
- Daar word hoë kwaliteit onderrigmateriaal ontwikkel wat dit vir studente makliker maak om akademiese inhoud te bemeester.

- Waar nodig word 'n mentorprogram gevolg met studente wat nie Afrikaans as moedertaal praat nie en sukkel om as gevolg van die taal na behore akademies te presteer.

5.3 Onderrig en leer

- Onderrig en leer geskied in Afrikaans behalwe in modules waar 'n ander taal onderrig word.
- Alle studiegidse behalwe bogenoemde, word in Afrikaans opgestel. Multimedia wat deur Aros self saamgestel en geproduseer word, word sover as moontlik in Afrikaans saamgestel behalwe waar dit vir die aanbieding van die tweede en derde tale saamgestel word.
- Assessering geskied in Afrikaans behalwe in modules waar 'n ander taal onderrig word.
- Alle ander addisionele studiemateriaal wat voorgeskryf word, moet in Afrikaans of Engels wees.
- Aros erken die posisie wat Engels as dominante taal in Suid-Afrika en internasionaal speel. Om te verseker dat studente vaardig in Engels is, word die volgende modules aangebied:

English Proficiency (ENGP111) NKR-vlak 5

English (ENGL221) NKR-vlak 6

Onderrig in Addisionele taal (ONAT321) NKR-vlak 7

- Aros ondersteun meertaligheid en besef dat sy gegraduateerde studente na alle waarskynlikheid in multikulturele skole gaan werk. Om studente na behore vir hul taak toe te rus, word Setswana as derde taal vir alle studente aangebied.

5.4 Akademiese geletterdheid

Aros erken dat die vermoë van studente om op tersiêre vlak Afrikaans as medium van onderrig en leer te gebruik, in vele opsigte te kort skiet. Om die studente se gebrekkige taalvaardigheid aan te spreek en te verseker dat onderrig en leer van 'n hoë akademiese standaard plaasvind, stel Aros die volgende in plek:

- Alle studente wat nie volle vrystelling in matriek behaal het of behaal het maar nie 'n APS-telling van 24 kon behaal nie, word verplig om die volgende vier oorbruggingsmodules te neem:

Inleiding tot Akademiese Geletterdheid (AKAI112)

Inleiding tot Akademiese Geletterdheid: Lees (AKAI113)

Afrikaans Vaardigheid (AFRV111)

English Proficiency (ENGP111)

(Bogenoemde modules het geen kredietwaarde nie.)

- Alle studente is verplig om Akademiese Geletterdheid (AKAG121) te neem.
(Die module is op uittreevlak 5 en het 'n gewigswaarde van 6 krediete.)
- Waar toepaslik bied Aros toegang vir studente tot bronne wat hul kan help om hul akademiese kompetensie te verbeter.
- Aros moedig studente aan om te besin oor 'n Christelike taalfilosofie en die rol wat taal in onderrig speel.

Bogenoemde programme het ten doel om studente met die nodige vaardighede toe te rus om met beide die geskrewe en gesproke woord effektief te kan funksioneer binne 'n akademiese konteks.

5.5 Administrasie en bestuursmatige aangeleenthede

- Alle amptelike administratiewe kommunikasie met studente, dosente en administratiewe personeel geskied in Afrikaans.
- Alle amptelike kommunikasie met eksterne instansies (Raad op Hoër Onderwys, Departement van Onderwys en Opleiding, sertifiseringsliggame, ens.) geskied in die taal wat hom funksioneel die beste daartoe leen.
- Alle rekordhouding van amptelike dokumente (jaarverslae, puntestate, studenteinligting ens.) geskied in Afrikaans. Studente kan versoek dat akademiese rekords in Engels aan hulle verskaf word.
- Sertifisering na suksesvolle afhandeling van studies geskied in Afrikaans. Studente kan versoek dat sertifiseringsbewyse in Engels aan hulle verskaf word.

5.6 Navorsing en ontwikkeling

Die taal vir navorsing deur personeel wat aan ander instansies studeer, word bepaal deur die instansie waar die personeel studeer.

- Personeel word aangemoedig om navorsingsresultate in Afrikaanse vaktydskrifte te publiseer.

- Aros streef daarna om kwaliteitnavorsingsresultate van internasionale gehalte te lewer wat deur eweknieë wêreldwyd gelees en benut word. Daarom word personeel ook aangemoedig om in tale te publiseer wat toeganklik is vir vakkundiges wêreldwyd.
- Interne navorsing ter uitbouing van Aros se onderrig-en-leerstrategieë of om bestaande praktyke te verbeter, moet in Afrikaans geskied.

5.7 Georganiseerde studentelewe

Aros beskou die toerusting van studente met die nodige taalvaardighede wat hulle in staat sal stel om hul beroep te betree, as baie belangrik.

- Aros erken die taaldiversiteit van studente. Dit staan studente vry om onderling met mekaar in hul taal van voorkeur te kommunikeer.
- Teen studente wat kru taal gebruik of diskriminerende opmerkings teenoor persone van 'n ander geslag of ras maak, sal streng opgetree word.
- Met alle amptelike Aros-studenteaangeleenthede (kampe, SR-vergaderings en jaareindfunksies) word Afrikaans as voertaal gebruik.

5.8 Taalverwerwing en kwaliteit van taalgebruik

Aros moedig sy personeel aan om voortdurend met groot noukeurigheid met taal om te gaan. Om in die doel te slaag word die volgende aspekte in plek gestel:

- Waar nodig word mondelinge of skriftelike waarskuwings aan personeel gerig wat slordig met hul taal omgaan. Dit sluit aspekte soos die gebruik van kras woorde, taalvermenging of platvloerse taalgebruik in.
- Alle studiemateriaal, bemarkingsmateriaal of korrespondensie moet deur 'n taalversorger geïnspekteer word alvorens dit gedruk of uitgestuur word.
- Waar nodig moet van eksterne (professionele) taalredigeer- en vertaaldienste gebruik gemaak word.

5.9 Interne en eksterne kommunikasie

- Alle amptelike interne kommunikasie (personeel- en dosentememorandums) geskied in Afrikaans.
- Die medium van eksterne kommunikasie word bepaal met inagneming van: die konteks waarbinne die kommunikasie geskied, die doel van die kommunikasie en die taalvoorkeur van die deelnemers.

- Alle elektroniese en harde kopie bemarkingsmateriaal wat Aros uitstuur, moet in Afrikaans wees. Om verwarring onder voornemende studente te voorkom, moet dit duidelik in bemarkingsmateriaal gestel word dat Aros se medium van onderrig en leer Afrikaans is.
- Die Aros webwerf verskaf primêr inligting in Afrikaans, maar toepaslike inligting, soos deur die UB bepaal, word ook in Engels weergegee.
- Skakeling met ander instansies, beide plaaslik en internasionaal, geskied in die taal wat funksioneel die beste vir die skakeling is.

VERKLARING

*Hiermee verklaar ek, Clarina Vorster (ID: 710924 0034 084),
Taalversorger en Vertaler en lid van die Suid-Afrikaanse
Vertalersinstituut (SAVI lidnommer 1003172) dat ek die
verhandeling van me A Theunissen (studenteno 21675716)
student van die Noordwes-Universiteit,
Potchefstroomkampus taalkundig en tegnies versorg het*

Titel van die verhandeling:

Taalbeleid in privaat hoëronderrys: Aros as gevalllestudie

C Vorster

C Vorster

Lanyonstr 9

Potchefstroom

2531

082 440 4102

12 Nov. 2015

Datum